



Instituto

Mora

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA**

“Trayectorias del profesional docente en México y Chile: un análisis sobre la correspondencia simbólica de una memoria profesional”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN *SOCIOLOGÍA POLÍTICA*
P R E S E N T A:
OSVALDO RAMSÉS CERVANTES GARCÍA

Directora: Dra. Fiorella Mancini

Ciudad de México

enero de 2023

*Esta Investigación fue realizada gracias al apoyo del
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*





Instituto

Mora



Ciudad de México, a 17 de enero de 2023

ASUNTO: AUTORIZACIÓN DE DIFUSIÓN

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA
PRESENTE**

Cervantes García Osvaldo Ramsés, en mi calidad de alumno del programa de **Maestría en Sociología Política** del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, por mi propio derecho y bajo protesta de decir verdad, manifiesto expresamente que soy el autor único y primigenio, así como legítimo titular exclusivo de todos los derechos morales y patrimoniales de la obra intitulada **“Trayectorias del profesional docente en México y Chile: un análisis sobre la correspondencia simbólica de una memoria profesional”** así como, de forma meramente enunciativa, más no limitativa, de toda clase de material, información, gráficas, mapas, dibujos, ilustraciones, esquemas, diseños, fotografías y/o imágenes, etc., contenidas y que forman parte de la misma en el formato publicado y entregado a Ustedes, la cual fue elaborada como trabajo de investigación en calidad de tesis para obtener el grado de **Maestro en Sociología Política** con lo que se acredita haber concluido los estudios en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

En virtud de lo anterior, confirmo la plena autorización al Instituto Mora, sin limitación de vigencia alguna y restricción alguna, para que la obra, junto con todos y cada uno de los elementos que la conforman y complementan, tal y como es entregada permanezcan y se encuentren disponibles en y a través de la Biblioteca, para su conservación, preservación, difusión, préstamo público y/o puesta a disposición para consulta, tanto en formato físico o a través de los medios dispuestos por la Institución sin restricción alguna.

Queda claro que la presente autorización se otorga cuyo principal propósito es contribuir a la difusión del conocimiento sin fines de lucro alguno y bajo ninguna condición.

Desde ahora deslindo al Instituto de cualquier reclamación que pudiera surgir por cualquier tercero que viera afectados sus derechos de índole civil y/o específicamente de propiedad intelectual y, de ser necesario y/o a solicitud de Ustedes, me obligo a comparecer para ratificar el contenido del presente documento ante cualquier autoridad local o federal, administrativa o judicial, incluso fedatario público si así fuese necesario y/o solicitado por Ustedes para que surta plenos efectos, manifestando que para el otorgamiento del presente consentimiento no ha habido error, dolo, perjuicio, lesión, violencia o mala fe, siendo mi voluntad libre y espontánea y que deja sin efectos todo documento suscrito con anterioridad.

Protesto lo necesario,



Osvaldo Ramsés Cervantes García



AGRADECIMIENTOS

A mi HERMANO KAYDEN, ya no estás, pero tu presencia me sigue abrazando, gracias por creer en que siempre podría.

A mi PADRE por su eterno apoyo, comprensión, amor y guía, te amo.

A MAMÁ, por su paciencia y aplomo diario.

A la DOCTORA FIORELLA, jamás he conocido una persona más brillante, gentil y generosa que usted, gracias por dirigirme en tiempos adversos.

A mi amiga JESSICA, por estar y por ofrecerme siempre su cariño incondicional, te amo.

A DIANITA, que no sólo me escucha, sino también me comprende y quiere, te amo amiga.

A ISELA MENDOZA, mi bestie querida, cómplice en este camino, sin ti no hubiera sido siquiera soportable, gracias.

A HUGO CERVANTES, por enseñarme la importancia de aprender y reír en el proceso.

A URIEL ROSALES, que me ha guardado en todo momento con sus consejos, ánimos y lecturas.

A HÉCTOR, SUNSHINE, gracias por ser lluvia en mis días de sequía.

A la MAESTRA CRISTINA CAMACHO, por dejarme aprender de usted como alumno y amigo, le admiro y quiero mucho.

Al DOCTOR JUAN BELLO, por abrir mis ojos al camino de las oportunidades, la más valiosa sin duda, su sincera amistad.

A la DOCTORA MARIANA AGUILAR, por su calidez y generosidad.

A la DOCTORA ISELA ORIHUELA, gracias por la gentileza de su atenta y respetuosa lectura.

Al DOCTOR ALEJANDRO GONZÁLEZ, por su confianza sobrada y su valiosa aportación a mi trabajo como sínodo.

A mi TÍA PATRICIA, por su preocupación cariñosa y su afecto perpetuo.

A mi ABUELA PILAR, gracias por sus palabras empapadas de sabiduría.





Instituto

Mora

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN (08)

CAPÍTULO 1

1.1 POLÍTICA Y LEGITIMACIÓN: PANORAMA Y DEBATES TEÓRICOS (17)

1.1.1 SOBRE EL CONCEPTO DE LEGITIMIDAD (17)

1.1.2 LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y SU RELACIÓN CON LA LEGITIMIDAD: PANORAMA DE SU INVESTIGACIÓN (22)

1.1.3 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENFOQUE TEÓRICO (31)

1.2 LA PRÁCTICA DISCURSIVA: ACERCA DEL PAPEL SIMBÓLICO DE LA LEGITIMIDAD (33)

1.2.1 DISCURSO, POLÍTICAS Y LEGITIMIDAD, UNA RELACIÓN SIGNIFICATIVA (33)

1.2.2 EL DISCURSO EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UN PANORAMA DE INVESTIGACIÓN (38)

1.2.3 APUNTES SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS (46)

1.3 ACEPTACIÓN Y RECHAZO: LA CORRESPONDENCIA SIMBÓLICA COMO PROYECTO ANALÍTICO (48)

1.3.1 LA MEMORIA CORPORATIVA UN OBJETO TEÓRICO DE DIMENSIÓN SIMBÓLICA (48)

1.3.2 TRABAJOS SOBRE LA MEMORIA, CONTRASTANDO UNA PERSPECTIVA PARTICULAR (55)

1.3.3 LA CORRESPONDENCIA SIMBÓLICA: SEMIÓTICA DE LA ACEPTACIÓN Y EL RECHAZO (61)

CAPÍTULO 2

2.1 LA INSTITUCIONALIZACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA: EL CASO DE MÉXICO Y CHILE (65)

2.1.1 LA ESCUELA LANCASTERIANA EN MÉXICO (65)

2.1.2 LA ESCUELA LANCASTERIANA EN CHILE (68)

2.1.3 LA ESCUELA NORMAL EN MÉXICO (72)

2.1.4 LA ESCUELA NORMAL EN CHILE (77)

2.2 EL MAGISTERIO, SU CONFORMACIÓN Y RELACIÓN CON EL ESTADO EN MÉXICO Y CHILE (83)

2.2.1 MÉXICO, LA ESTATALIZACIÓN DOCENTE (83)

2.2.2 CHILE, EL OCASO DE UNA ORGANIZACIÓN GREMIAL (94)

2.2.3 CAMINO A LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN MÉXICO (102)

2.2.4 LA DEMOCRACIA, PAVIMENTO PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN CHILE (104)

2.2.5 BIOGRAFÍAS PARALELAS, DOCENTES DISTINTOS (106)

CAPÍTULO 3

3.1 ¿POR QUÉ HAY RESULTADOS DISTINTOS EN POLÍTICAS SIMILARES?:
APUNTES SOBRE LA HIPÓTESIS Y LA METODOLOGÍA DE LA TESIS **(109)**

3.2 PROPUESTA VIRTUAL: UN PANORAMA ESTATAL DE UN PROYECTO
DOCENTE **(115)**

3.2.1 DIMENSIÓN POLÍTICA: MÉXICO **(115)**

3.2.2 DIMENSIÓN POLÍTICA: CHILE **(120)**

3.2.3 DIMENSIÓN LABORAL Y ORGANIZACIONAL: MÉXICO **(124)**

3.2.4 DIMENSIÓN LABORAL Y ORGANIZACIONAL: CHILE **(128)**

3.3 BIOGRAFÍA DOCENTE: LA VISIÓN DEL MAESTRO A SU
PROFESIONALIZACIÓN **(133)**

3.3.1 DIMENSIÓN POLÍTICA: MÉXICO **(133)**

3.3.2 DIMENSIÓN POLÍTICA: CHILE **(138)**

3.3.3 DIMENSIÓN LABORAL Y ORGANIZACIONAL: MÉXICO **(142)**

3.3.4 DIMENSIÓN LABORAL Y ORGANIZACIONAL: CHILE **(144)**

3.4 MEMORIA PROFESIONAL Y CORRESPONDENCIA SIMBÓLICA:
LEGITIMIDAD, ACEPTACIÓN Y RECHAZO **(146)**

CONCLUSIONES **(151)**

BIBLIOGRAFÍA **(155)**



INTRODUCCIÓN

América Latina atraviesa, desde finales del siglo pasado, un profundo proceso de transformaciones políticas en el campo educativo debido, fundamentalmente, a la intención de la región de estandarizar la educación e impulsar con ello la profesionalización del docente como parte de una agenda neoliberal (Tello, 2012). Dicha agenda lleva tiempo siendo inducida por organismos internacionales de financiamiento como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y el Fondo Monetario Internacional (FMI) que, como es sabido, han coaccionado y restringido las decisiones de gobierno de los distintos países de la zona, mediante créditos y préstamos de capital a la educación y el desarrollo científico (Bonaf, 2002).

Ball (2003) especifica que existe una *nueva doxa* en las políticas educativas, que promueven los organismos mencionados, la cual se define por tres aspectos principales: 1.-un control estricto del Estado sobre el currículo y la evaluación de los maestros; 2.-una reducción significativa del gasto en educación¹ y; 3.-un incremento en la participación de la comunidad (padres de familia, en especial) quien, en términos del *gerencialismo*, funciona como un cliente que presionan por los resultados de la escuela y los maestros.

Por ello, las intervenciones y políticas reformadoras en torno al trabajo docente han traído consigo una notable transformación en la relación Estado / mercado (Donoso, 2008); por un lado, el sector privado y su influencia sobre los sistemas públicos de enseñanza crecen, mientras que el gobierno debilita su presencia en el sector de la enseñanza. Por otra parte, las reformas educativas y de trabajo magisterial confrontan a los sindicatos de maestros con los gobernantes, por su intención de regulación y evaluación laboral, lo que ha llevado a tensiones estructurales en muchos de los sistemas educativos sometidos a reformas de profesionalización.

¹ Datos del Banco Mundial revelan que de 2009 a 2017 el gasto público en educación se ha reducido de 5,3% a 4,5% del PIB total en América Latina y el Caribe. Para más consultar: https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=ZJ&name_desc=false



Dichas tensiones se manifiestan en huelgas, paros y amplias movilizaciones magisteriales, que tensan la relación con el Estado, los maestros, el mercado y la nueva lógica educativa.

En un informe realizado en el marco de las actividades del grupo de trabajo sobre desarrollo de la profesión docente del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), basado en documentos de política educativa elaborados por la UNESCO y la Organización de Estados Americanos (OEA), se definen algunas de las principales recomendaciones de estos organismos, en torno a las políticas de profesionalización de los maestros en Latinoamérica, entre estas recomendaciones podríamos distinguir cinco ejes principales; 1.- Reclutamiento y Selección, se trata de atraer a los mejores estudiantes de la carrera pedagógica al servicio docente mediante altas exigencias de elección; 2.- Formación Inicial y Continua, el objetivo es tener docentes con una buena formación teórica y práctica, así como programas de formación inicial y continua ligados con el trabajo cotidiano en las aulas, asimismo deben establecerse sólidos mecanismos de mentoría, tutoría y acreditación; 3.- Carrera e Incentivos, se tiene que generar una carrera docente atractiva, basada en incentivos de orden meritocrático, el ingreso debe ser por examen y es necesario que se creen aparatos de inducción y acompañamiento a la profesión magisterial; 4.- Desempeño, el servicio profesional debe ser altamente competitivo, además de proveer constantes apoyos y materiales para el trabajo en el aula, lo que fortalecerá el liderazgo pedagógico y administrativo en las escuelas; 5.- Evaluación, basada en los estándares de competitividad y desempeño y ligada a incentivos económicos y simbólicos, debe consensarse con los gremios y los organismos sociales interesados en la educación (Gajardo, 2013).

La definición del profesional docente ofrecida en este informe, fundamentada en las recomendaciones de política educativa de los organismos internacionales en América Latina, es clara al presentar al profesor como un sujeto altamente calificado, regulado y evaluado por



diversos mecanismos de estandarización, que desde su formación ha recibido un monitoreo constante, destaca también la visión del mérito, como base de los aumentos salariales y reconocimientos académicos, en este sentido, el profesional es visto como parte de un entramado de estructuras y aparatos de constante desarrollo y certificación, dejando de lado otros aspectos como la tradición histórica de la educación normal en la región, o la vocación al servicio de la enseñanza, para este enfoque lo principal es el establecimiento de una cultura profesional centrada en la cuantificación del trabajo y el desempeño del maestro.

En este sentido, se vuelve importante cuestionar ¿cuál es la importancia de la conceptualización profesional docente en la ejecución de las políticas de profesionalización? En dicha pregunta la conceptualización se entiende como el entramado discursivo de significados sobre el que las políticas educativas construyen su idea del docente y su trabajo como profesional de la enseñanza. Es decir, los discursos estatales sobre el significado de “ser docente” y su trabajo como profesional de la enseñanza, constituyen disposiciones simbólicas (entramados de significados específicos) que se encuentran no sólo en la base de las políticas educativas en general, sino también en las reformas neoliberales de estandarización educativa en particular. Ello supone, en primera instancia, que disposiciones simbólicas diferentes (es decir, maneras distintas de significar al docente y a su rol social por parte del estado) darían lugar a políticas también distintas o, al menos, a legitimidades diferentes o incluso antagónicas.

En este sentido, dos casos paradigmáticos en la región son el de México y Chile, países donde en la última década se han signado esfuerzos por reformar constitucionalmente la labor del maestro en favor de su profesionalización. En México, el magisterio nacional manifestó total rechazo y resistencia a la reforma educativa del expresidente Peña Nieto (Pérez, 2014), lo que culminó con la posterior derogación de dicha política en 2019. En Chile, por el contrario, si bien ha existido una precarización del

docente como trabajador del Estado (Contreras y Villalobos, 2010), la reciente política de regulación profesional ha sido consensuada con parte importante del profesorado chileno, reconociéndosele además una serie de logros iniciales en su esfuerzo por estandarizar a los maestros (Ruffinelli, 2016).

Al comparar los casos cabe cuestionar ¿por qué se producen resultados diferenciados de aceptación y rechazo en políticas educativas de similar objetivo y adscripción y relativamente generalizadas en América Latina? Si bien existen múltiples maneras de abordar esta pregunta, en este caso nos centraremos, principalmente, en una estrategia de carácter documental para intentar analizar el discurso existente detrás de cada una de las políticas nacionales de profesionalización docente. A partir de este análisis se pretenden establecer categorías en torno a la conceptualización estatal del maestro que, a su vez, nos permitirán reconstruir la trayectoria conceptual que ha seguido el proceso de estandarización magisterial, con el objetivo analítico de identificar las rupturas, permanencias e inserciones discursivas a lo largo del proceso ya mencionado.

Cabe hacer una distinción analítica, tanto la conceptualización de ser docente, como el rol docente y la estandarización magisterial son categorías distintas, que si bien se cruzan en el significante de la profesionalización, deben ser tratadas de forma diferenciada, por lo que esta tesis pretenderá analizar una sola trayectoria conceptual, la del “Profesional Docente”, en esta gran trayectoria los aspectos como el ser docente, el rol docente y la estandarización magisterial conformarán distintas dimensiones, más no distintas trayectorias, lo que implica que en una sola conceptualización se trabajarán distintos espacios de análisis de la docencia, todos estos relacionados con una misma trayectoria.

Ahora bien, esta reconstrucción de la trayectoria conceptual permitirá entenderla, en tanto construcción social, para con ello situarla en un tiempo y espacio determinado, lo que ayudará a explicar las distinciones políticas, sociales y culturales en cada caso nacional de estudio, construyendo así el

argumento del porqué se producen resultados diferenciados en reformas similares de profesionalización docente. En un segundo tiempo, se buscará relacionar las categorías identificadas con períodos de cambio, ruptura y permanencia, esto ayudará a situar los discursos en torno a sus objetivos políticos, lo que consentirá un entendimiento de las dimensiones semánticas de las reformas docentes en relación con su proceso histórico y su contexto sociopolítico.

Finalmente, es necesario señalar que el presente estudio tiene dos dimensiones y, por tanto, dos objetivos; una, la dimensión sociopolítica, atiende al problema de la aceptación, rechazo y legitimidad que una política educativa de profesionalización docente tiene en su entorno de aplicación, el de los maestros. Aquí se pretende explicar qué factores contextuales impactan dicha asimilación positiva o negativa, según cada caso; la segunda dimensión, la discursiva, se sitúa en la problemática de los significados, discursos y conceptos, donde se busca dar cuenta de la construcción de complejos entramados de sentido semántico en una política pública para así comprender como es que opera la trayectoria conceptual de una noción estatal. El objetivo final es unir ambas dimensiones y explicar cómo es que estos entramados discursivos afectan y se relacionan con los resultados reales de éxito o fracaso de las políticas educativas de profesionalización magisterial.

Imbernón (2004) plantea que, si bien parece que hoy se sabe todo sobre el docente y su profesionalización, la preocupación académica por el estudio de éste como objeto de análisis es relativamente reciente. Para él, los maestros y su trabajo son una reflexión propia de la sociedad postindustrial, que llega además con la expansión de las economías en el mundo y se debe principalmente al paradigma de la sociedad del conocimiento como fuente principal de la riqueza, lo que ha llevado a que los estudios se

cuestionen el papel y definición del maestro y su trabajo en este contexto socioeconómico particular².

En este entendido, Escolano (1996) cuestiona la identidad del docente como profesional, asegurando que ésta se negocia y constituye en un continuo debate, entre las *propuestas virtuales* de quiénes las definen e imponen (Estado, mercado, sindicatos, entre otros), y las *biografías* de aquellos que las encarnan (los sujetos trabajadores de la educación). Para Escolano (1996), el trabajo docente es un oficio inventado, pues, la tradición profesional del maestro no es transmitida mecánicamente de una generación a otra, más bien, se reconstruye en cada proceso y período histórico-social, mediante diversos mecanismos institucionales e individuales, lo que constituye una *memoria corporativa* del oficio de la enseñanza que, asistida por las pautas de reconstrucción histórica y los cambios incorporados por cada nueva generación, forma un imaginario internalizado que es, en su propuesta, una invención socio-institucional de lo que un profesional docente significa.

Sumando el presente trabajo a este debate, cabe preguntar ¿es la profesión docente única en su tipo? ¿cuál es la importancia de su estudio en la sociología política? ¿qué problema empírico y científico representa su conceptualización? En primer lugar, la profesión docente no pretende ser idealizada como un tipo especial de trabajo o como un oficio de caminos y lógicas unívocas y unidireccionales, más bien se pretende dar cuenta de su complejidad, en tanto profesión pública, es decir, entendiendo al maestro como sujeto principal de la política educativa, es como se logrará comprender la importancia de su definición conceptual para el gobierno.

En este sentido, la cuantía de este trabajo para la sociología política reside en explicar la relación de significado entre el Estado y el maestro;

² Imbernón (2004) se refiere principalmente al proceso de modernización neoliberal que han enfrentado las sociedades en la actualidad, en dicho proceso la economía se ha globalizado y con ello también lo han hecho los saberes; la sociedad del conocimiento es entendida como una forma de organización donde los bienes y recursos materiales han pasado a un segundo plano, la riqueza ya no solo se basa en el patrón del dinero o el oro, sino también en los conocimientos que producen las sociedades, pues de ellos se desprende la innovación y la tecnología que motivan el desarrollo financiero de las naciones, por ende el papel de la educación y el profesorado es crucial, en tanto fuente del conocimiento, pues forman parte de la formación de la riqueza.

entre el orden gubernamental y sus profesionales, que para este caso en específico son los docentes, pero que bien podría tratarse de los médicos o los burócratas, con sus claras distinciones, más, con la común característica de que se trata en todos los casos de trabajadores públicos.

Ahora bien, la relación entre el Estado y sus profesionales puede ser económica, administrativa, legal, moral, entre muchas otras. No obstante, a este análisis interesa la relación de orden simbólico, la que se da entre el discurso, el concepto, la legitimidad y la asimilación de una política de profesionalización sobre los sujetos a quienes se ha destinado. Así pues, el problema empírico se desata en torno a ¿cómo impacta el orden simbólico en la realidad? ¿qué factores semánticos intervienen en la legitimidad de un proyecto? ¿qué tanto importa la disputa conceptual en la aceptación o rechazo de una política de profesionalización estatal? Por ello, el eje de análisis se centrará, para este estudio, en los documentos políticos y legales que dan sustento a las reformas de profesionalización docente, así como en la revisión histórica del proceso que ha seguido esta estandarización laboral, en dos casos nacionales de estudio: México y Chile.

Ambos países latinoamericanos vivieron en 2013 (México) y 2016 (Chile), profundas reformas a sus sistemas de profesionalización magisterial. En México se creó la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), que pretendía ligar los resultados de la evaluación de los maestros al ingreso, promoción y permanencia en la carrera laboral. En Chile, la Ley de Desarrollo Profesional Docente (LDPD) buscaba estandarizar aún más las exigencias del profesorado, al tiempo que reestructuraba los salarios base y proponía una nueva distribución de 5 niveles de ascenso meritocrático en el trabajo de enseñanza.

Si bien ambos países poseen importantes distinciones históricas, producto de procesos políticos, económicos y sociales muy ajenos, como lo es la revolución mexicana o la dictadura neoliberal chilena, las últimas reformas educativas de ambos países tocaban como eje central la carrera magisterial. Sin embargo, los resultados y respuestas fueron en ambos

casos distantes. Mientras que en Chile el paro de docentes llevó tan solo a dos meses de trabajo político en las cámaras y diálogo entre el colegio de profesores y el ministerio de educación, en México las manifestaciones docentes duraron más de un año en estados como Chiapas, Guerrero y Oaxaca, provocando escaladas de violencia y represión, así como un tenso enfrentamiento entre el gobierno priista de Enrique Peña Nieto y la disidencia magisterial encabezada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Asimismo, la transición de gobierno implicó en Chile la continuidad del proyecto educativo, mientras que en México significó el fin de la reforma y el Servicio Profesional Docente, incluso involucró el fallecimiento del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), que había adquirido su autonomía tan solo unos años antes de su posterior desaparición.

Por lo anterior, esta tesis trabajará sobre la comparación de ambos casos nacionales, enfocándose en las políticas recientes de profesionalización (2013 y 2016) para el estudio documental. Además, se tomará en cuenta el contexto histórico y político que han tenido ambos países de 1970 a 2019, debido a que es en la década de los setenta donde se ha ubicado que inician las preocupaciones por el mejoramiento docente: en Chile debido a la llegada de la dictadura neoliberal que privatizó todo el sistema escolar; mientras que en México se vivió, en aquellos años, una federalización educativa que empezaba a ocuparse del docente y su trabajo.

El tratamiento de los datos documentales quedará a cargo de un método conocido como Análisis Conceptual de Discurso (ACD), propuesto por Josefina Granja en 2003, y que se ideó bajo preceptos históricos, epistémicos y sociológicos de análisis, para reconstruir, en el campo educativo, trayectorias conceptuales que permitan identificar sedimentaciones, desedimentaciones, rupturas y continuidades, en nociones discursivas de carácter institucional o bien, subjetivo. Así, se buscará explicar la relación existente entre el entramado discursivo y

conceptual de la política docente (discursos estatales) y el éxito o fracaso en la aceptación de esta.



CAPÍTULO 1

1.1 POLÍTICA Y LEGITIMACIÓN: PANORAMA Y DEBATES TEÓRICOS

1.1.1 SOBRE EL CONCEPTO DE LEGITIMIDAD

La legitimidad pudiera parecer un concepto de raigambre antigua y consolidación total. Sin embargo, su emergencia es relativamente reciente mientras que el debate alrededor de sus distintas dimensiones sigue vigente, pues dicha discusión se aglutina alrededor de una pregunta compleja y de respuesta múltiple: ¿cómo se mantiene y fortalece el poder de una autoridad?

Lo central en la construcción analítica de la legitimidad es el binomio autoridad-poder, así como el papel que el Estado moderno ha jugado en la transformación de las prácticas y el pensamiento políticos. Para Maquiavelo (2013), uno de los primeros pensadores de este problema, el Estado requería de un soberano que, con ayuda de la crueldad y la fuerza militar, dominara a todos los hombres por igual en un territorio específico. Este filósofo se cuestionó, además, por la transmisión y mantenimiento del poder, estableciendo que podía heredarse mediante medios de cohesión simbólicos, como los de las monarquías tradicionales, o bien podía imponerse con la suerte de varias estrategias de control y sometimiento.

Por su parte, Hobbes (2017) percibía la dificultad de la soberanía estatal con un aire similar a Maquiavelo. Sus escritos dan cuenta de la necesidad de establecer un aparato monstruoso de poder que revistiera la autoridad del Estado como único detentador de la fuerza aunque, a diferencia de Maquiavelo, en su teoría introduce la idea de la sesión de libertades sobre la noción de la subordinación, por lo que problematiza que parte esencial del éxito de un gobierno es la confianza y el convencimiento de los ciudadanos sobre el poder estatal, más allá de la violencia que este aparato ejerza sobre sus súbditos, pues, para Hobbes, inclusive la rebelión

es plausible y necesaria, siempre que la autoridad incumpla en su labor de protección y seguridad.

Tiempo después Rousseau (2004) trabajó en torno a lo que hoy se conoce como la soberanía civil. Sus postulados flexibilizaban la idea del Estado. Para este pensador, la unión ciudadano-Estado dependía de un contrato social acordado mediante el convencimiento y no gracias a la fuerza. Además, Rousseau cuestionó la intocable idea del soberano, advirtiendo que este también debía ser súbdito y gobernar con sensatez y empatía, por lo que para él la autoridad y el poder solo pueden ser posibles con la voluntad común, expresada en ejercicios democráticos (como las elecciones) y consensada mucho más en lo simbólico que en el burdo ejercicio de la violencia.

En este sentido, el Estado como concepto y realidad ha evolucionado de ser un organismo autoritario y vertical para convertirse en un instrumento de organización política y social de carácter más horizontal. Lo esencial es, entonces, que una vez constituido el gobierno estatal (por cualquiera de las formas posibles), el poder de este aparato aumente y se perpetúe según convenga a la autoridad que lo ostenta. En términos generales, así es como surge en los estudios modernos de la política y el Estado la noción de legitimidad; como un concepto capaz de explicar cómo se construye el poder de una autoridad sobre un grupo de individuos, que respaldarán y aceptarán las decisiones de su gobierno, según se hallen convencidos de la fiabilidad de este.

Pese a que el concepto de legitimidad que interesa trabajar en la investigación surge en la discusión del Estado moderno, podríamos identificar su existencia y entendimiento mucho antes de lo ya mencionado. López (2009) señala cuatro etapas de la historia del concepto; la primera y más rudimentaria estaría situada en la dimensión legal y jurídica que se remonta a Grecia y Roma, donde la palabra en latín "*legitimus*" se usaba constantemente para calificar todo aquello considerado como legal y acorde al derecho. Esta influencia semántica se mantuvo hasta inicios de la edad

media, donde legitimidad y legalidad eran constantemente ocupadas como sinónimos.

Posteriormente, en la segunda etapa, la legitimidad se separó de las nociones legales y tomo mucho más contenido político, proveniente principalmente de los estudios del Estado moderno ya mencionados (Maquiavelo, Hobbes y Rousseau), además de que el concepto adquirió un sentido social profundo, producido principalmente por la revolución francesa y las subsiguientes rebeliones contra las monarquías absolutistas en diversas partes del mundo. Lo anterior dio pie a la tercera etapa, la cual se caracteriza por la posición dual entre los gobiernos que reclamaban su legitimidad en los principios divinos, cuyo exponente intelectual sería Robert Filmer (2010), y aquellos que se basaban en el poder soberano del pueblo, es decir en la legitimidad otorgada por lo civil, donde el pensamiento de John Locke (1991) resultó imprescindible.

Finalmente, una cuarta etapa se refirió a los estudios sociológicos y politológicos del término. Aquí puede identificarse en primer lugar a Weber (1982), quién al separar el poder de la dominación, entendiendo ambos como conceptos distintos de imbricación directa, establece la legitimidad como parte de un proceso mediante el cual se obtiene un poder capaz de dominar a otros no solo mediante la coacción violenta, sino también gracias a instrumentos de imposición semántica. De ahí que Weber distinga tres tipos de dominación legítima; 1.- Racional, que refiere a las normas y leyes legalmente estatuidas para ordenar; 2.- Tradicional, de carácter religioso se basa en la creencia y la costumbre de los individuos respecto al poder divino o habituado de una autoridad sobre ellos; 3.- Carismática, sustentada en la fuerza simbólica de una persona o institución a la que se le atribuyen cualidades especiales e incluso divinas, que la hacen acreedora del merecimiento de gobernar. Pese a la existencia de los tres tipos, la mayoría de los estudios de la época se fortalecieron en la figura racional-legal, lo cual desató un debate amplio.

Debate en el cual se inscribió Carl Schmitt (1971), quien rechazó los postulados legalistas de la visión weberiana del Estado y la legitimidad, arguyendo que no solo había distintas formas de dominación, sino también formas desemejantes del Estado (jurisdiccional, legislativo, administrativo), las cuales, dado el fallo de la democracia para resolver todos los problemas de la sociedad, terminarían por caer en el autoritarismo dictatorial como fuente final de la legitimación de sus leyes y políticas.

Así, en este ambiente de ideas nacionalistas extremas, es que se presentó el abordaje de Guglielmo Ferrero (1943), quien propuso un anclaje nodal en el entendimiento actual de la legitimidad estatal. Para Ferrero, los ciudadanos delegan sus derechos y libertades al Estado por el miedo a la desprotección frente a otros sujetos. Sin embargo, la acumulación de poder por parte del gobierno también puede llegar a producir miedo, a no ser que dicha acumulación sea legitimada por dos mecanismos principales: 1. La libertad electiva; 2. El derecho a la oposición. Ambos principios de la soberanía civil hoy en día siguen vigentes y explican el desarrollo de la idea de legitimidad como un concepto más allá de las leyes, la tradición y el carisma.

Para Habermas (1986), la concepción jurídico-formal de la dominación legítima racional estaba incompleta, pues en ella hacía falta incluir una dimensión moral que llenaba de contenido las leyes y estatutos, dotándolos de una legalidad legitimada por las acepciones morales incorporadas, lo que explica de mejor manera la operación de las leyes y normas en la construcción del poder legítimo-dominador.

En este sentido, habremos de entender la legitimidad de las políticas y leyes, en el marco de los Estados y sus instituciones, como parte de un entramado que, si bien responde a un componente racional de orden práctico y legal, también atiende un nivel de significado y sentido, donde se disputa el poder de una autoridad sobre sus gobernados. En otras palabras, donde se lucha la legitimidad que mantiene e incrementa el dominio de unos sobre otros.

Ahora bien, existen muchas formas y discusiones acerca del poder³, aunque en el estudio lo primordial es abordarlo desde la utilidad operativa que tiene en la legitimidad. De esta manera, el poder puede ser visto desde su capacidad de dominación, capacidad que trasciende la violencia y la imposición, ya que toca los aspectos del convencimiento y la confianza más que los de la abnegación y la sumisión. Así, el poder podría ser descrito como lo hace Bertrand Russell (1938), quien lo califica como un concepto cuantitativo debido a que “el poder puede definirse como la producción de los efectos previstos”. En otras palabras, el poder es una noción lógica y operacional que se define por la relación de medios y fines, donde un determinado sujeto, objeto o institución, posee la capacidad de causar determinados resultados deseados en otros sujetos, objetos o instituciones.

En este sentido, nos adscribimos al entendimiento del poder presentado por Rose y Miller (1992), quienes apoyados en Foucault y sus estudios de la *gubernamentalidad*, comprenden el poder como parte de un ejercicio de dominación en donde los gobiernos tratan de conocer y administrar la riqueza, vida, pensamientos y hasta la felicidad de sus poblaciones. Para esta corriente, el Estado no es un mítico leviatán supra poderoso sino un conjunto de dispositivos y tecnologías pertenecientes a un cuerpo de conocimientos y saberes acerca de cómo hacer efectiva la dominación. Esto en el entendido de que un gobierno es una “matriz históricamente constituida” (Rose y Miller, 1991, p. 3) que se entrelaza en un aglomerado de estrategias, planes, proyectos, ideas, y prácticas de autoridades que buscan modelar conciencias colectivas e individuales, por lo que todo ejercicio de poder-dominador-legítimo es un ejercicio cognitivo donde se calcula, experimenta y evalúa el resultado, con el fin de gobernar la vida de los otros mediante significados de importante contenido moral.

³ El debate en torno al poder en ciencias sociales es muy amplio y no existe un consenso claro entorno al concepto. Algunos autores que abordan la problemática y ofrecen una posible definición son: Robert Dahl (1957), David Easton (1968), Aron Raymond (1968), entre otros.

En este orden de ideas, la autoridad será todo aquello que ostenta un tipo de poder, poder que a su vez es reconocido como legítimo, pues tanto su carga material como su contenido semántico se enlazan con los valores socialmente objetivos, o en su defecto, modelan eficazmente las nuevas acepciones sociales.

De esta manera, la legitimidad es un producto de la relación efectiva entre el poder y la autoridad. Por un lado, el poder buscará dominar mediante proyectos que pueden ser leyes o políticas, sobre los cuales se impondrán visiones del mundo de carga simbólica y moral, con la pretensión de modelar las ideas y pensamientos de los sujetos a quienes se dirigen dichos proyectos, para que así estos reconozcan la autoridad de estos como legítima, es decir como capaz de dominarlos y de gobernarlos.

Si comprendemos que dicha legitimidad en los Estados modernos ya no se disputa solo en el ejercicio abierto de la violencia y la fuerza, sino que incluye también la imposición subjetiva de propuestas e ideales se hará evidente la necesidad de entender cómo es que se transmite y ejerce esta dominación y mediante que medios se realiza. Uno de los aspectos de la vida política de los Estados donde aquello queda al descubierto es el discurso, un conjunto de expresiones lingüísticas y semánticas, escritas, orales, e incluso visuales, en donde se carga el contenido moral del poder-dominador-legítimo. Dicho contenido puede estar expresado en múltiples momentos, actores, contextos y materiales. No obstante, es en los proyectos de política pública donde se manifiesta de forma más concisa, formal y discursiva la voluntad e ideales del Estado y sus autoridades.

1.1.2 LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y SU RELACIÓN CON LA LEGITIMIDAD: PANORAMA DE SU INVESTIGACIÓN

Según Aguilar (2010, p.17), las políticas públicas son “acciones que tienen como propósito realizar objetivos de interés público y que los alcanzan con eficacia y aun eficiencia [...] estas acciones de gobierno tienen una doble dimensión, política y técnica, un componente normativo y un

componente científico-técnico”. En esta concepción de las políticas públicas, a la cual nos adscribimos, se delata que no solo es importante el valor administrativo y legal de las mismas, pues también existe en ellas una dimensión “normativa”, que presumimos es de carácter simbólico y discursivo ya que, como se ha mencionado anteriormente, es necesario para la asimilación de un proyecto de Estado un contenido de valor moral que coadyuve a la legitimación del ideal estatal.

En este sentido, cuando hablamos de políticas públicas y de legitimidad, hablamos de una relación política que se basa en la capacidad de generar confianza y aceptación en torno a un proyecto estatal, que busca resolver o solucionar algún problema social, por lo que siempre existe de forma subyacente en estas un factor intencional, que se expresa en sus objetivos y visiones del problema a resolver (Zamora y Ramírez, 2016). Así, las políticas no son solo documentos o propuestas de simple instrumentalidad burocrática, sino que en su construcción semántica existe también un aspecto semiótico que revela las intenciones de las autoridades respecto a un tema en específico de su sociedad.

Ahora bien, como se ha dicho, la legitimidad puede provenir de distintas fuentes, ya sean tradicionales, racionales, de carácter democrático, entre otras. Empero, en la relación política que suponen las políticas públicas, la legitimidad se complejiza, pues no solo se trata de un ejercicio de simple imposición carismática o nomotética, sino que de un juego estratégico donde la autoridad busca mantener y ampliar su poder de intervención sobre la sociedad mediante recursos simbólicos de convencimiento y aceptación.

Zamora y Ramírez (2016) realizaron un estudio donde analizaron las políticas públicas de Peña Nieto en México bajo cuatro categorías principales de clasificación; 1. Mantenimiento y orden de la ley; 2. Gestión eficaz de la economía; 3. Promoción del bienestar social y; 4. Orden político y estabilidad institucional. Los investigadores cruzaron los objetivos de los programas con los resultados de distintas encuestas e informes elaborados

por INEGI y CONEVAL, hallando que la legitimidad en las distintas políticas públicas es relativa y responde siempre a características particulares de las comunidades o sujetos a quienes va dirigida.

Entre los criterios generales que observaron destaca que la legitimidad de las políticas públicas depende, en gran medida, de los resultados de las mismas dado que la demostración de su eficacia impacta directamente en su valoración social. De igual forma, el consentimiento y acuerdo entre los actores sociales y las autoridades gubernamentales será clave para que los sujetos de la política se adhieran a ella o la desechen. De esta forma, la legitimidad también puede darse mediante una relación reflexiva, en donde la autoridad y la política pública se transmiten mutuamente legitimidad, en el entendido de que si una autoridad legítima emite una política pública esta será mejor aceptada por los ciudadanos, que una política emitida por una autoridad no legítima; mientras que, del mismo modo, si una política pública carece de legitimidad por sí misma afectará a la autoridad que la emite (Zamora, 2006).

Un ejemplo de lo explorado por Zamora y Ramírez se hace evidente en la investigación de Zapata y Cano (2014). En dicho estudio, los investigadores exploran el porqué del fracaso de una política para la población indígena en Medellín, Colombia. Bajo un enfoque étnico de análisis se revisaron: 1. Contexto histórico y cultural de la población indígena en Medellín; 2. Las generalidades, la problemática y las demandas de los pueblos indígenas; 3. La relación Estado/pueblos; 4. Los lineamientos generales de la política étnica del país y; 5. Las estrategias y políticas sectoriales.

Con su trabajo, Zapata y Cano buscaban explicar no sólo el fracaso de la política indígena en la zona, sino también la reciente división y lucha del pueblo originario en torno a su administración política y social, encontrando que ambos acontecimientos (el fracaso y la división de los indígenas en Medellín) partían de un mismo origen. Por un lado, si bien la relación del Estado con los pueblos indígenas de la zona venía

fortaleciéndose desde 1998, la gran diversidad y la falta de consenso de las comunidades produjeron tensiones en el proceso de formulación de las políticas indígenas, lo que terminó por acrecentar la fragmentación de las diferentes etnias en convivencia. Asimismo, la debilidad institucional del cabildo indígena fue un factor que provocó la desorganización de las comunidades, así como la decisión de que fuese retirada la ejecución de las políticas elaboradas por el Estado y, finalmente, la falta de presencia del cabildo en el proceso de formulación llevó a la ilegitimidad del proyecto.

Por otro lado, Zambrano (2009) estudia los casos de éxito internacional en políticas que buscan impulsar el desarrollo y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En su estudio analiza políticas por región (Asia y África), por país (Suecia, Finlandia, India y Chile) y, además, segmenta las políticas en tres niveles: 1. Políticas TIC: Proyectos de gobierno encaminados a reducir la brecha digital; 2. Conectividad: políticas que buscan el acceso web de sus ciudadanos y; 3. Apropiación: que buscan la asimilación de los sujetos respecto a las TIC. En sus hallazgos, Zambrano (2009) revela que las políticas regionales son más efectivas, en tanto minimizan costos y maximizan beneficios. Además, las políticas de apropiación suelen no ser tan efectivas cuando simplemente se centran en infraestructura y acceso, pues la apropiación requiere de un proceso subjetivo. En este sentido, la investigación subraya que es necesario para el éxito de las políticas TIC, que los gobiernos adopten también un paradigma de tecnologización en todas sus áreas debido, principalmente, a que la educación es la mejor vía para la apropiación del paradigma tecnológico.

En este orden de ideas, un estudio interesante es el de Peña (2016), quién centra su análisis de la legitimidad de una política pública en un campo de interacciones micro sociales. El análisis ocupa una experiencia política coyuntural del gobierno de Sonora cuando, al entrar el nuevo gobernador, se dispararon las protestas y posicionamientos contrarios al ejecutivo sonoreense, provocando un rechazo casi generalizado a cualquier

propuesta de gobierno que este emitiera, lo que implicaría una relación reflexiva de legitimidad entre autoridades y políticas públicas.

La ilegitimidad del nuevo gobierno en Sonora se intentó paliar con la designación de un contralor ciudadano, elegido por un consejo civil, que se compondría de diferentes actores de la sociedad sonorenses, tanto académicos, como empresarios, trabajadores sindicalizados y miembros de la lucha social. Peña (2016) realiza un análisis sobre el proceso de selección y conformación de dicho consejo y, con ayuda de datos periodísticos y de documentos oficiales sobre este ejercicio de integración ciudadana, explica desde el enfoque de las decisiones públicas, cómo es que se fue configurando un proyecto de legitimación estatal y cuál fue el resultado de tales interacciones políticas.

Sus hallazgos se basan principalmente en que, si bien el Estado mantiene el monopolio de la violencia, el monopolio del poder se le ha ido escapando de las manos, pues poco a poco se ha diseminado entre múltiples actores de todo tipo y orden, lo que ha provocado que surjan nuevas estrategias de legitimación relacionadas, sobre todo, con la integración tanto de la ciudadanía como de los actores que disputan el poder al sistema de decisiones públicas del gobierno.

Peña (2016), además, define las políticas públicas como complejos ejercicios de decisión política, lo que le permite situar su estudio en el marco y eje de la subjetividad y la disputa simbólica. Ahora bien, un hallazgo importante es que, en la actualidad, los gobiernos trabajan en constante pluralidad con los actores y ciudadanos a su alrededor, lo que implica que los ejercicios de confianza sean también ejercicios mutuos, pues tanto las autoridades como los sujetos deben disputar la confianza unos de otros, con el objetivo de convencer e influir en las decisiones públicas que se toman en el campo político de legitimación social.

En este sentido, su estudio determina que es importante la composición de la comunicación entre gobierno y gobernados, pues de esta se desprenderá la legitimidad política de una decisión pública. Finalmente,

Peña (2016) destaca que el ejercicio del consejo ciudadano en Sonora no implicó de forma evidente una mejora en la legitimidad del gobierno, pero sí se evitó la profundización de la crisis social que vivía el gobernador, además de destacar que lo encomiable es la posibilidad de observar interacciones políticas de decisión a una escala micro social, en donde los distintos actores y el Estado llegan a acuerdos y dialogan en búsqueda de legitimar sus decisiones.

Finalmente, un trabajo de investigación a destacar es el de Lucci (2014) quién, desde la observación participante de un evento provincial de presentación de una política pública federal en Argentina, estudia las formas en las que se construye el ejercicio de legitimación de la política pública, poniendo énfasis en los mecanismos simbólicos que acompañan el acto político de, como él lo llama, “bajar” una política federal al ámbito local.

Lucci (2014) realiza su observación participante acudiendo a una ceremonia oficial, donde se inauguraría el programa de microcréditos en una provincia de Argentina. Con una descripción detallada del espacio, asistentes, logística, e incluso rituales y prácticas subyacentes de la organización del evento, describe la forma en que opera una lógica de legitimación basada en el convencimiento directo y en la demostración afectiva de los resultados del programa. A su vez, el trabajo hace evidente que se personaliza la autoridad de la política pública en la ministra de Desarrollo Social del país, quien, con su discurso, busca legitimar no solo al gobierno, sino también a sí misma como autoridad.

Los hallazgos de este análisis nos dejan ver que pueden coexistir más de una forma de dominación en la legitimación de una autoridad y de una política pública. Para Lucci (2014), la dominación de una política que se traslada del ámbito federal al municipal no depende únicamente de lo estrictamente burocrático o legal; la movilización afectiva que las autoridades hacen con cada política pública también impacta en el recibimiento y visión de éstas, resaltando la existencia de cuatro momentos en el ejercicio simbólico de legitimación carismática.

El primer momento lo define como de marcos interpretativos en común y consta, básicamente, de la ritualización del evento con símbolos popularmente conocidos, como la música y el baile. Con ello, el acto político se traslada al plano de lo emotivo permitiendo una mayor conexión sensitiva entre sujetos y autoridades. Posteriormente, llega la voz de los expertos a favor del programa; en esta etapa, autoridades intelectuales o académicas, provistas de legitimidad por su experiencia o estudios, resaltan de forma discursiva los beneficios de la política dotando a la misma de legitimidad respecto del conocimiento que la sustenta.

Un tercer momento se presenta al construir discursivamente el éxito del programa. Aquí se exponen casos positivos de beneficiarios, así como estadísticas que respaldan la política y su eficacia. Finalmente, llega la personalización de la política, momento en que las autoridades hablan y mediante su discurso hacen del gobierno algo humano y carismático. Al mismo tiempo, entregan apoyos a personas de la comunidad, lo que trata de reflejar el impacto directo del programa en la vida de sus sujetos y, a su vez, moviliza afectos y emociones en el proceso.

Un último enfoque a resaltar es el de la formación de la agenda pública, ya que como se ha podido apreciar en los estudios previamente presentados, los problemas públicos no son públicos per se, sino que, se vuelven problemas públicos en tanto la sociedad y las autoridades así lo determinan en un proceso dialéctico de consenso y constante legitimación.

Aguilar (1993) afirma que no todos los problemas sociales pueden llegar a ser problemas públicos, ni todos los problemas públicos llegan a ser percibidos como necesarios de atención estatal. En este sentido, un problema público es visto como tal, pues conjunta un grupo de ideas, símbolos y valores que, desde la inspección pública, son percibidos como producto de la acción humana. Por ejemplo, un problema climático, o de origen astronómico no puede ser mediado por la actividad del hombre, es decir, sus causas y consecuencias están fuera del alcance político y

gubernamental, sin embargo, la prevención de sus efectos en la sociedad puede ser vista como propia del actuar público.

El proceso por el cual un problema es entendido como público y de atención gubernamental, es en sí mismo parte del entramado de la política pública, es decir, es un acto primordialmente político.

La mayoría de los autores de esta vertiente (Nelson, 1978; Moore, 1976; Stone, 1988; Majone, 1997) coincide en la premisa de que el problema público se construye en torno a su solución. En este sentido, la definición de un problema público demarca el cuerpo de medidas e insumos de política pública capaces de atenderlo, y de la misma manera, la aceptación de un problema, en tanto problema público, deriva del contenido semántico que conforma su noción como un asunto que necesita de la intervención gubernamental (Scokpol, 1992).

Algunos estudios sobre la definición de los problemas públicos (Edelman, 1967; Schön, 1979) se centran solamente en los aspectos ontológicos, simbólicos y narrativos de las ideas que forman dichos problemas. Si bien estos aportes son importantes, dejan de lado variables como los intereses, los actores políticos y la arena de disputa entre sujetos e instituciones por la construcción de estas ideas.

Ante esto, y como una crítica al pluralismo, surgen los estudios de la agenda pública, los cuales rompen con la idea de autores como Bentley (1908), de que la sociedad democrática es representada de forma ecuánime y que sus conflictos son atendidos con equidad. Por el contrario, para esta nueva corriente (Lowi, 1969; Schaattschneider, 1960) es importante reconocer la naturaleza elitista de las políticas públicas, así como el proceso en el que se forman, bajo la influencia de múltiples intereses, actores, negociaciones y recursos que sesgan el sistema de representación democrática.

En estos estudios se identifican principalmente dos tipos de agenda pública (Cobb y Elder, 1972), en primer lugar, está la agenda sistémica, que consiste en todo aquello que la sociedad considera idóneo para recibir la

ayuda estatal y, en segundo lugar, se encuentra la agenda institucional, que es todo lo que las instituciones del gobierno presentan como necesario de su atención.

Ahora bien, desde esta perspectiva, las políticas públicas siguen un proceso en el cual, 1.- Se establece la agenda, ya sea sistémica o institucional; 2.- Se definen las diferentes alternativas de abordaje del problema y de su solución; 3.- Una de las múltiples opciones es elegida y consensada entre sujetos y gobierno; 4.- Se implementa la decisión y se obtienen resultados (Easton, 1953).

Es importante señalar, que este proceso no es determinado, unívoco y general para todas las políticas, justamente la propuesta de la agenda pública defiende que el proceso de formulación de un problema, una agenda y una intervención, es un proceso donde se juegan múltiples variables, como los actores, sus intereses, su poder de acción frente al Estado, así como una compleja disputa por la legitimidad y el dominio del discurso en el espacio público, el cual es concebido como una arena de lucha y negociación que siempre está en constante movimiento.

Este enfoque, ofrece una mirada holística sobre el tema de este capítulo, poniendo especial énfasis en los diferentes actores que convergen en la arena política, y, sobre todo, la importancia del debate público en la disputa por la definición de un problema social que llegará, bajo las condiciones adecuadas, a convertirse en una política pública de total atención gubernamental. Si bien el enfoque es sumamente relevante y pertinente para un estudio como el que esta tesis emprende, su falta de alcance histórico lo debilita ante la necesidad de este trabajo de recorrer trayectorias profesionales que nos permitan vislumbrar no sólo aspectos de la arena política en disputa, sino también conformaciones generacionales de significado en torno a una identidad laboral específica, la del docente.

Como se ha visto en los distintos estudios, la relación de la legitimidad con las políticas públicas presenta múltiples dimensiones y matices, y puede ser estudiada mediante diversas metodologías, enfoques, teorías y modelos

de análisis. Sin embargo, las investigaciones revelan un denominador común: la importancia de analizar las distintas formas de legitimación, así como lo significativo que resulta la dimensión simbólica y discursiva en ello.

Es importante recalcar también que la heterogeneidad observada en las investigaciones se debe a que el problema de la legitimación de las políticas públicas no responde a criterios teóricos unívocos o a explicaciones universalistas, pues en cada caso es necesaria una visión particular que permita operacionalizar el problema de forma singular y generar propuestas innovadoras para el análisis del problema y hallazgos que, pese a pertenecer a casos particulares de estudio, pueden propiciar generalizaciones en el campo problemático de la legitimidad.

1.1.3 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENFOQUE TEÓRICO

¿Cómo se mantiene y fortalece el poder de una autoridad? Esta es la pregunta con la que inició este primer apartado. Como ya se ha podido apreciar, la respuesta no es del todo definitiva, pues se corresponde principalmente con el problema, la población y el tipo de política a estudiar. Para el caso de la presente tesis, lo importante es entender el problema de la legitimación de las políticas públicas como algo perteneciente al plano o nivel simbólico de la relación política que sostiene dicho brete.

Entender la legitimación de las políticas en la dimensión de los significados permitirá, como se ha visto en otros estudios, profundizar y observar tensiones estructurales entre autoridades y sujetos. Con ello, además, se podrá diseccionar la práctica discursiva de los Estados a fin de exhibir el factor intencional subyacente en los textos de política pública.

Bajo estas premisas se entiende al Estado como una matriz histórico-social que busca controlar aspectos no solo materiales de la vida de sus ciudadanos, sino también elementos como sus ideas, visiones e ideologías, con el objetivo de mantener e incrementar su poder, esto mediante

estrategias particulares de legitimación de orden simbólico como son las políticas públicas.

Las políticas públicas podrán ser vistas, entonces como proyectos estratégicos discursivos elaborados por el gobierno, donde las autoridades buscan, principalmente, convencimiento y aceptación. Dichos proyectos serán creados con la intención de seguir manteniendo y aumentando la legitimidad y poder de los Estados dado que, como señala Peña (2016), en la actualidad el poder ya no es un monopolio propio del gobierno, sino que se ha diseminado entre múltiples actores políticos, por lo que debe continuamente rectificarse, negociarse y, en ocasiones, imponerse, casi siempre mediante proyectos semánticos, es decir, mediante políticas públicas.



1.2 LA PRÁCTICA DISCURSIVA: ACERCA DEL PAPEL SIMBÓLICO DE LA LEGITIMIDAD

1.2.1 DISCURSO, POLÍTICAS Y LEGITIMIDAD, UNA RELACIÓN SIGNIFICATIVA

El discurso como corriente teórica y analítica ha sido ocupado y desarrollado por múltiples disciplinas sociales y humanísticas. Visto desde su capacidad técnica, el discurso es un conjunto de escritos, locuciones y palabras que son útiles en tanto describen partes de la realidad social observada por un hablante. No obstante, otras visiones de corte crítico piensan los discursos como formaciones simbólicas, capaces de aglutinar conceptos y significados que dan forma al conocimiento de la realidad y a las prácticas que la construyen. Estas dos visiones no son excluyentes una de la otra, pueden complementarse y es, de hecho, cuando ambas ayudan a qué la comprensión sobre lo simbólico aparezca en toda su complejidad.

Ahora bien, los estudios sobre la dimensión simbólica del mundo y su importancia en la sociología y la ciencia política son ampliamente conocidos. Durkheim (1968), por ejemplo, en su trabajo sobre las formas elementales de la vida religiosa, demostró no solo que la religión es un fenómeno social, sino también que su componente más importante es aquel de carácter moral, que atiende a estructuras invisibles y que, pese a su inmaterialidad, son significativas en la relación de los hombres con la idea de lo sagrado.

Weber (2017), por su lado, con la categoría de sentido mentado, hace referencia a un conjunto de cargas valorativas que son intangibles y particulares en los sujetos. Estas coadyuvan a la estructuración y ordenamiento de sus formas de acción social, convirtiendo al sentido en un principio de disposiciones prácticas que, pese a su pertenencia simbólica, ordenan y producen acciones en lo material. Así, el sentido es parte de la realidad, no es ajeno a ella ni mucho menos se mueve en planos diferentes. El sentido es parte de las acciones, parte de las reacciones y parte de las estructuras en las que estas se reproducen y significan todos los días. Por

ello, el discurso es importante, en tanto nos presenta una ventana al entramado intangible de lo significativo.

Recientemente, investigaciones como las de Bourdieu (2000) y Castoriadis (1983) incorporaron al desarrollo de lo simbólico la dimensión institucional y social, demostrando que todo lo que vivenciamos pasa por un registro de estructuras que le dan significado, dentro de un entramado histórico y cultural que cambia constantemente y se transforma según el tiempo y la sociedad. Con ello, se ha pretendido dejar atrás un infecundo debate sobre si lo simbólico es ajeno a lo material, pues jamás se abandonan las “duras superficies de la vida” (Geertz, 1987), por el contrario, la adjunción de lo simbólico en el estudio de las realidades políticas, económicas y sociales amplía el espectro de observación y revela el contenido velado de las cajas negras subyacentes en fenómenos complejos de todo tipo (Granja, 2003).

Al hablar entonces de legitimidad y discurso, hablamos de una relación que debe darse en términos significativos, pues es una relación simbólica que atiende a los principios elementales de la legitimación, la autoridad y el poder. Como se ha mencionado, la dominación requiere no solo de leyes y violencia, pues la dominación es también un acto de confianza y convencimiento que se consigue mediante estrategias donde operan emociones y causas sensitivas, como el carisma, las ideas o la fe. Tales sentimientos no pueden obtenerse con la represión o el castigo proveniente de lo jurídico, sino que su naturaleza responde más bien a estructuras de sentido que son casi siempre movilizadas mediante comunicaciones discursivas que buscan el poder y la aceptación.

Reardon (1981) asevera que los actos discursivos giran sobre la persuasión, pues mediante el ejercicio de interacción simbólica los discursos tratan de modificar la conducta de las personas, lo que constituye un acto de disputa por el poder de las creencias de quienes reciben los discursos. En este sentido, Van Dijk (2004) describe el discurso como un ejercicio de control coercitivo que siempre es mental, pues trata de imponer

ideas o significados en las mentes del público con el objetivo de gobernar sobre las acciones de los otros.

Es importante decir que, si bien el discurso juega en un plano de persuasión sobre sus espectadores, también puede ser impactado por los sujetos a quienes se expone pues, como sugieren Fairclough y Wodak (1997), “el discurso constituye a la sociedad y la cultura, de la misma forma en que es constituido por ellas”. En este sentido, existe una relación reflexiva que atiende a lo dicho ya por Weber o Durkheim dado que, en la importancia de las estructuras simbólicas, todo se halla imbricado y relacionado de una forma u otra. En este entendido, no solo hablamos de imposición, sino que hay matices, tensiones, quiebres y luchas que complejizan la disputa por el poder simbólico, pues en todo ejercicio de dominación existe una negociación, mediada por estas mismas estructuras que la generan.

La dominación entendida así es un proceso donde, mediante estrategias simbólicas de orden discursivo, se busca impactar en la mente de un determinado grupo de personas. Estas, a su vez, podrán reaccionar a la comunicación que las interpela, generando con ello una relación dialéctica. ¿Por qué ocurre esto? ¿Con qué objetivo? Es claro que para cada actor social el fin será distinto. Sin embargo, quienes buscan persuadir mediante la práctica simbólica buscan legitimar sus significados ante otros, es decir, buscan imponer como correcta una ideología determinada que, según Thompson (1993), constituye un sistema de sentido que reproduce un sistema social determinado, el cual sirve a los intereses de una clase dominante; es decir, aquella clase o grupo que logra la legitimación de sus significados.

Fairclough y Wodak (1997) creen, al igual que Thompson, que el discurso ayuda a mantener, producir y reproducir las relaciones desiguales de poder en favor de unos y en demerito de otros. Esto es crucial puesto que implica un ejercicio de dominación de poder y de arbitrariedad, en el cual siempre podrán generarse conflictos y disputas que, en este tenor, se

darán sobre las comunicaciones y discursos que se juegan en la arena simbólica.

Al hablar de poder y de discurso nos apegaremos a la idea de Foucault (1977) donde el poder no es visto como un monolito inmanente y sólido. Es decir, el poder no pertenece a uno solo ni es en sí mismo un único cuerpo. Para Foucault (1977), el poder es un tejido relacional, no hay uno sino muchos poderes que tienen diferentes capacidades, límites, niveles de fuerza y objetivos. En este sentido, se rechaza la idea marxista del poder entre actores y clases homogéneas, pues dentro de estas mismas clases existen también disputas de poder, pues los miembros de ningún colectivo son totalmente idénticos ni unificados.

En cuanto tal, el poder no se limita a la capacidad de imposición violenta, sino que está ligado siempre al saber dado que normaliza y disciplina. Por ello, el poder es capaz de crear realidades, en tanto tiene la audacia de significarlas. El poder es, entonces, un instrumento o herramienta para administrar lo simbólico, para producirlo y reproducirlo, según la conveniencia de quien lo detente. El poder es así un objeto simbólico que también se lucha en el discurso y se gana en la persuasión.

Finalmente, es importante aclarar que, como Foucault (1977) señala, la oposición es efecto del ejercicio del poder. Por tanto, no es externa a este, su aparición habla de su efectividad. El discurso, entonces, podrá ser visto como uno de los mecanismos y efectos del poder, en tanto los discursos son estrategias que, al ser atravesadas por las relaciones de fuerza, diseminan la verdad y el conocimiento según la distribución de poderes en cada sociedad. Evidentemente, dichas relaciones se hallan siempre en disputa y en cambio constante.

Un tema sustancial en el pensamiento de Foucault respecto al discurso es el tema de la verdad y la realidad. Foucault mantiene una postura anti-humanista; para él no hay una verdad o una realidad total y correcta, más bien hay un grupo de discursos que aglomeran significados y sentidos que para algunos serán verdaderos y reales, mientras que para

otros no. Allí radican las luchas de los discursos, disputas entre verdades y realidades que tratan de imponerse legítimas y buscan la aceptación de los espectadores, ello con el objetivo principal de ordenar la realidad, de significarla y, al mismo tiempo, producirla según sus intereses.

Ahora bien, ¿Cómo se relacionan las políticas públicas con esta discusión sobre los discursos y el poder? Mauricio Merino (2013) ofrece, para ello, una amplia y útil definición de las políticas públicas:

Una política pública puede ser definida como una intervención deliberada del Estado para corregir o modificar una situación social o económica que ha sido reconocida como problema público. También suele llamarse con ese nombre a las decisiones transversales que regulan la actuación interna de los gobiernos y que están destinadas a perfeccionar la gestión pública: regulaciones que atañen a la forma en que los poderes públicos realizan las atribuciones que les han sido conferidas y que, en consecuencia, pueden llegar a determinar la eficacia, la eficiencia o la legitimidad de sus resultados. Pero no cualquier intervención, regulación o acción pública es una política pública. Para responder a ese nombre, han de ser decisiones tomadas por los órganos ejecutivos o representativos del Estado —y no por los particulares— con el propósito explícito de modificar el *statu quo* en un sentido determinado, mediante el uso de los recursos normativos, presupuestarios y humanos con los que se cuenta en el sector público —al menos parcialmente o como punto de partida— y en un horizonte temporal razonablemente definido.

La definición ofrecida por Merino (2013) permite pensar las políticas públicas como proyectos de poder, en los cuales se busca provocar un efecto ordenador de las relaciones de fuerza, pues la búsqueda es sobre un cambio en el *statu quo* del mundo social, político o económico, el cual se presenta como problemático ante los ojos del Estado. Evidentemente, un factor importante para las políticas públicas es la legitimidad, la cual está

ligada a la eficacia y eficiencia, pero no se limita solo a ello. Como menciona Merino (2013), en general se ocupan todos los poderes al alcance del Estado para generar los efectos previstos por la política, lo que implica que, según las diversas estrategias de acción, también habrá diversas formas de alcanzar la legitimidad, entre ellas, mediante el discurso y la dimensión simbólica.

Desde esta visión, las políticas públicas serán proyectos simbólicos que, si bien se disputan en el plano del sentido, importan en la realidad en la medida en que el poder desde su dimensión simbólica construye realidades en tanto las significa. Así, las políticas públicas tendrán como objetivo impactar en la mente de los espectadores con la intención de movilizar afectos y emociones que les permitan persuadir a los sujetos a quienes se dirigen. Evidentemente, las políticas públicas son instrumentos del poder y efectos de este que, mediante tácticas discursivas, en tanto proyectos simbólicos, administran la verdad y la significación del mundo, en el contexto de una red de poder que está en constante lucha y que trata continuamente de obtener legitimidad. En este sentido, como se ha dicho, la relación entre las políticas públicas, la legitimidad y el discurso, es una relación significativa.

1.2.2 EL DISCURSO EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: PANORAMAS DE INVESTIGACIÓN

Un estudio elaborado por GEADIS (2002) que trabaja en torno a los discursos policiales sobre la población migrante en Argentina ejemplifica mucho de lo anteriormente dicho. En este trabajo se analizan las prácticas discursivas que, mediante el desplazamiento de sentido desde las instituciones, instrumentan la construcción de lo real. Según la editorial que realizó el estudio, existe un discurso históricamente situado que interpela distintas dimensiones de la vida social. En este discurso, los enunciadores -ya sean individuales o institucionales- tienen siempre la intención de provocar algún cambio de opinión, conducta o posición en el destinatario, lo

cual se logra mediante tres características principales del discurso: 1. Facticidad; 2. Consenso y; 3. El deber-ser / deber-hacer.

Con ayuda de un análisis de la organización de la argumentación, la construcción de enunciadores, los destinatarios y referentes de los documentos producidos por la policía en los informes técnicos, se devela la operación discursiva de la autoridad policial respecto a los migrantes y su relación con los crímenes de la ciudad. Con ello se encuentra que: 1. Los movimientos de sentido en el discurso buscan de forma intencional fijar en la audiencia una idea respecto al tema de la migración y la delincuencia; 2. Mediante la búsqueda de la valoración del discurso, el emisor trata de asignarle un valor para que sea apropiado con todo y sus significantes. Esto, según la hipótesis del trabajo, implica que el discurso de las autoridades que ostentan el poder es intencional y efectivo, y tiene el objetivo de provocar sentimientos negativos en la sociedad argentina respecto a ciertos grupos minoritarios, como los migrantes.

En este sentido, la investigación revela que, efectivamente, existe en las cargas discursivas una intención, es decir, un entramado simbólico que pretende mediante la operación discursiva interpelar a los sujetos a quienes se dirige con el objetivo de apoderarse de sus significaciones sobre la realidad, en este caso, en torno al tema de la delincuencia y la migración.

Una investigación de corte similar es la que realiza Bravo (2007). En su artículo se dispone a trabajar con dos discursos contrapuestos sobre el consumo de drogas en Brasil. La perspectiva se centra en el análisis de discurso, donde se definen dos tipos de comunicación: 1. Discurso dominante (tradicional): de raigambre norteamericana, se centra en el modelo abstinencia, de control social y de estigmatización de los usuarios de drogas, así como en su segregación; 2. Discurso no dominante (de reducción de daños): centrado en la reciente preocupación por la ciudadanía, este discurso enfatiza la prevención, así como la reinserción de los usuarios a la vida social, buscando una mejoría en su calidad de vida y la no estigmatización de su condición.

La opción metodológica utilizada en este trabajo fue la del análisis de discurso a partir de la propuesta realizada por la escuela inglesa de Fairclough (1989) y Thompson (1984). Esta metodología permite interpretar la base social, histórica e ideológica de los discursos, en su articulación con el contexto institucional y social donde son producidos. El principal hallazgo se centra en que las resistencias y tensiones entre los usuarios de drogas y las instituciones públicas se deben a la existencia de un conflicto o contradicción entre el discurso propuesto por la formación en las universidades, el cual es de reducción de daños, y el discurso institucional dominante en las instituciones públicas gubernamentales, que es tradicional.

Bravo (2007) concluye que, dado que los discursos son prácticas sociales que se constituyen en entornos de poder e intereses, sigue habiendo resistencias institucionales para aplicar el discurso de la reducción de daños. En este sentido, hay pocas posibilidades de desechar de la discusión pública la ideología tradicional sobre el uso de las drogas. Estos resultados apelan a lo dicho en el subapartado anterior, pues el discurso sobre las drogas reproduce las relaciones de poder e intereses de su entorno, lo que termina por ordenar el mundo en favor de las autoridades. No obstante, como se advirtió, existe dentro de la red de poder una oposición que, si bien no rechaza absolutamente la visión estatal, lucha contra ella por la imposición de su verdad y su propia significación de lo real.

El estudio de Bravo (2007) nos muestra que el poder es una red heterogénea, donde la oposición es posible, aunque siempre se verá disminuida ante la dominancia de un actor central. No obstante, es claro que en toda disputa simbólica existen resistencias y luchas constantes. Es evidente también que en el discurso de drogas de Brasil existe una pelea sobre la legitimidad en torno al conocimiento sobre las consecuencias del consumo de drogas, es decir, sobre la construcción y reproducción de una realidad social en el espacio de la salud pública.

En contraste, un estudio que toma como punto de partida los efectos del discurso en las personas es el de Cerbino, Maluf y Ramos (2017). En este trabajo, los investigadores analizaron las interpretaciones, significaciones y respuestas de la ciudadanía a los discursos del expresidente de Ecuador, Rafael Correa, en los medios de comunicación televisiva, ligando su análisis con los acontecimientos políticos y sociales en el país, con el objetivo de detectar las implicaciones prácticas de lo semántico.

Cerbino, Maluf y Ramos (2017) utilizaron una metodología cualitativa que analizó las prácticas simbólicas en dos dimensiones. Por un lado, con el análisis de discurso estudiaron los mensajes políticos de Correa plasmados en la televisión, mientras que, con la técnica de grupos focales, entrevistaron a los espectadores de estos mensajes con el interés de reconstruir sus ideas y representaciones. Para el examen de los discursos políticos, se centraron en el programa de televisión Enlace Ciudadano, en el cual el expresidente de Ecuador rendía cuentas a la ciudadanía al tiempo que lanzaba mensajes publicitarios sobre su gestión y sus decisiones públicas. En el caso de las representaciones ciudadanas, se realizaron convocatorias abiertas a los interesados en participar en las tres principales ciudades del país y se procuró la elegibilidad de los participantes por categorías sociodemográficas que permitieran la más amplia heterogeneidad y diversidad posible.

El trabajo encontró que, en los discursos políticos del expresidente, existía una amplia carga emotiva y un interés expreso por disputar la agenda y la discusión pública, pues el programa Enlace Ciudadano no respondía necesariamente a cuestiones administrativas o de orden estrictamente informativo. En el programa, los analistas identificaron discursos de confrontación que, recurrentemente, enfrentaban la administración del presidente Correa con sus adversarios políticos y, también, con sus enemigos ideológicos como los empresarios o el neoliberalismo.

Cerbino, Maluf y Ramos (2017) señalan que los discursos buscan legitimar las posiciones del gobierno de Correa pues, en las comunicaciones, el expresidente expresa constantemente las mentiras sobre su administración, buscando ser aquel que posee la verdad, tratando de ser el único constructor de la realidad, en tanto la significa. Es claro, en este sentido, que el expresidente tiene una intención política en su programa de televisión. Su intención es mantener y aumentar la legitimidad de su gobierno y de su autoridad desde el campo simbólico y en la lucha del sentido.

Respecto a los espectadores, el trabajo advierte que existe una correcta correspondencia entre algunos sectores sociales y el discurso político. Esto se debe, principalmente, a que el discurso del expresidente busca empatizar con la base más pobre de la población al ocupar un lenguaje cercano a ellos y mantener una férrea defensa discursiva a la dignidad moral de los más marginados en Ecuador. Esto si bien acerca a los grupos más vulnerables al discurso gubernamental aleja a quienes pertenecen a los sectores medios y altos.

Si bien los entrevistados responden a la polarización social del discurso político de Correa, la división de opiniones ya existía, por lo cual el discurso solo es reproductor de dicha escisión y, en todo caso, se aprovecha de la misma para justificar y argumentar sus posiciones. Los resultados de los grupos focales revelan que los espectadores son conscientes de algunas intencionalidades en la comunicación política; sin embargo, observan con agrado la apertura del gobierno y empatan en muchas ocasiones con los discursos proferidos en el programa de enlace ciudadano.

Finalmente, el artículo revela que los ejercicios prácticos de consulta popular y reformas constituyentes han derivado, junto con los discursos en la legitimación del gobierno de Correa, en la movilización efectiva de emociones y significados que están contribuyendo a la construcción histórica de la realidad política en Ecuador. En este sentido, los discursos

demuestran ser promotores de acciones políticas concretas, así como ser partícipes en las disputas por el poder y la autoridad, lo que implica la existencia de una relación causal entre lo simbólico y lo material.

Ahora bien, adentrándonos en los estudios sobre el discurso y las políticas, el trabajo de investigación de Jaramillo (2007) es un ejemplo de las posibilidades de análisis de la dimensión simbólica en un problema de políticas públicas. El autor analiza la Ley y Programa para la protección y atención integral a la población en situación de desplazamiento en Colombia. Con ello pretende, desde el análisis crítico de discurso, rastrear y reconstruir las ordenaciones y prácticas producidas por el contenido semántico de la ley en torno a las políticas de atención a los desplazados, pues la hipótesis del trabajo señala que dicho mandato constitucional y sus programas han ayudado a construir la realidad de lo que es el desplazamiento social y cómo debe atenderse.

Con ayuda de un enfoque estructuralista del discurso, las prácticas y el orden de lo simbólico, el trabajo analiza los documentos oficiales respecto a la problemática del desplazamiento forzado, teniendo como objetivo el reconocimiento del campo relacional del discurso, su origen histórico y su posición social, así como los actores que lo modelan, reciben y se oponen para, con ello, observar sus estrategias, metas y alcances de legitimación. En este entendido, los autores encuentran, por ejemplo, la existencia de una serie de significantes sobre la violencia y la inseguridad que pretenden normalizar la movilización armada en Colombia y con ello las prácticas de desplazamiento forzado.

Jaramillo (2007) señala que, por un lado, el discurso oficial del gobierno colombiano busca disminuir simbólicamente el problema del desplazamiento, haciendo parecer que sus políticas de prevención funcionan y que la problemática decrece, no obstante, otros actores, como la Corte Constitucional o la Conferencia Episcopal Colombiana, delatan en sus informes que las políticas públicas en esta materia han fracasado y que el enfoque de atención no está situado en la ayuda humanitaria. Así, existe

un enfrentamiento discursivo por la construcción de la realidad de un problema público, el del desplazamiento forzado, en donde se disputa la legitimidad de actores encontrados en sus medios e intereses.

Lo que Jaramillo (2007) encuentra es que el discurso reproduce el orden social desigual y violento en el que se producen los desplazamientos forzados, por lo cual la política pública no soluciona el problema, sino que administra la desgracia y ayuda a producirla bajo la normalización de esta condición de despojo territorial. Además, el autor halla que en la normatividad jurídica se han ensayo múltiples explicaciones al problema, lo que ha complejizado el lenguaje sobre el desplazamiento, haciendo que la atención a este tema sea una cuestión de manejo léxico, que lejos está de ofrecer soluciones reales.

El texto de Jaramillo (2007) enfatiza también la existencia de oposiciones dentro del discurso hegemónico del gobierno colombiano, especialmente dentro de la Corte Constitucional, que al ser un poder descentralizado analiza la política pública con criterios más objetivos, lo que comprueba de nuevo la existencia de pequeñas tensiones y oposiciones dentro del dominio discursivo de cualquier actor central. En este sentido, el texto nos deja ver algunos de los mecanismos institucionales con los que se construye el discurso en una política pública (actores, redes de poder, intereses y relaciones de fuerza) y prueba también que el discurso es poderoso en tanto ayuda a significar y construir la realidad de un hecho o problema determinado.

Por su parte, Neut, Rivera y Miño (2019) estudian el efecto de los discursos de políticas públicas en la construcción de la realidad. Su trabajo parte de la premisa de que la crisis del sistema de educación secundaria en Chile es falsa, pues si bien se ha promovido en los discursos oficiales y de algunas instituciones privadas e intelectuales, hay datos que lo desmienten, lo que sugiere que la construcción simbólica de la idea de crisis es parte de una estrategia gubernamental para la ejecución de profundas reformas en el sector educativo en favor del gobierno chileno.

Los investigadores sostienen que, si bien existe un consenso generalizado por la idea de la crisis, esto no ha cerrado la posibilidad de la oposición o la crítica. De hecho, diversos actos de resistencia como el “mochilazo” de 2001 o la llamada revolución de los pingüinos del 2006 revelan que algunos actores educativos como alumnos y docentes se encuentran en desacuerdo con el discurso oficial y con las políticas y programas que buscan implementar cambios en la estructura de la educación secundaria.

Una preocupación esencial del artículo es la llamada “crisis de sentido”, es decir la crisis de la escuela en relación con la subjetividad de los educandos. Para ello es relevante estudiar las producciones discursivas de la política educativa, para entender cómo es que se produce el sentido sobre la escuela, es decir la significación institucional que el gobierno hace sobre la educación. Además, es crucial contrastar dicho discurso con la voz de los alumnos con el objetivo de comprobar si tal crisis en el sentido de la escolarización es un efecto real del discurso o simplemente una estrategia semántica.

En su análisis, los investigadores revisan los discursos producidos por el gobierno chileno y los intelectuales en favor de la idea de la crisis de sentido en la educación. Posteriormente, recogen y examinan experiencias de alumnos regulares e irregulares sobre el sistema educativo en busca de contrastar con datos empíricos la crisis de sentido en la educación secundaria.

Su análisis revela que, si bien existe entre los actores políticos e intelectuales consenso sobre la crisis de sentido en la educación, los estudiantes no perciben en sus experiencias dicha problemática. Para ellos, la escuela está plagada de significaciones y sentidos que fortalecen todos los días su vínculo subjetivo con ella. Además, muchos alumnos consideran adecuada la enseñanza recibida y no muestran señales de descontento en torno a la escuela. Esto marca, por un lado, que la realidad no siempre es un hecho verdadero, es más bien un acto de construcción simbólica que

requiere de una legitimidad y hegemonía fuertes para funcionar; por otro lado, el texto nos deja ver que, pese a la existencia de un consenso generalizado y de una aceptación pública de las políticas, siempre existirán tensiones y posiciones dentro del discurso dominante, más jamás las oposiciones serán más grandes que la aceptación, de lo contrario no se podría asegurar el éxito de un discurso de una política pública determinada.

1.2.3 APUNTES SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

En este apartado se han presentado algunos debates importantes sobre el discurso y las políticas públicas, haciendo énfasis en la importancia de la dimensión simbólica para el ejercicio de las prácticas sociales, las cuales, como se ha mencionado, poseen una importante carga discursiva en todo momento. Así, en primer lugar, se piensa en la realidad como una construcción simbólica en donde se disputan verdades según la conveniencia de los actores en disputa.

En este sentido, lo material y lo simbólico está estrictamente ligado, pues lo tangible no puede ser socializado hasta no ser significado en un proceso semántico que se ha vuelto complejo, en tanto intervienen en los distintos actores, relaciones de fuerza y objetivos políticos. Es importante recalcar que toda formación discursiva está situada según su contexto y es parte también de un proceso histórico, el cual la construye constantemente.

Los discursos, entonces, son formaciones de sentido o cuerpos de significado que importan por su intencionalidad en el sistema de relaciones de poder, pues como se ha mencionado, todo discurso, en tanto estrategia de legitimación, busca gobernar sobre las mentes e ideas de los otros. Así, para los discursos será nodal el conocimiento como arma para argumentar y persuadir, así como técnica para significar la realidad.

En este entendido, el poder se luchará en las arenas simbólicas del discurso, siempre que la búsqueda sea por la legitimación de un proyecto de producción y constitución de la realidad. Dichos discursos, si bien serán

generados con una meta y objeto específico de preformación sobre los espectadores, son también preformados por su cultura, historia e irónicamente, por sus espectadores, pues en toda práctica simbólica norma una relación dialéctica que permite la reflexividad y reproducción de las relaciones desiguales que ordenan el mundo social.

Las políticas públicas son, en este orden de ideas, proyectos de corte simbólico que tratarán de formar significados para construir la realidad según sus intereses. Estos proyectos reproducirán las relaciones de fuerza en las que son producidos y, al mismo tiempo, se verán interpelados por los cambios que se generen en el campo al que se dirigen, todo en una relación dialéctica de poder, campo relacional de constante guerra entre actores por el dominio legítimo y hegemónico de la significación de la realidad. En este campo de poderes existirá siempre un discurso dominante que estará constantemente enfrentado por tensiones y oposiciones de la misma naturaleza simbólica.

En todo caso, las políticas públicas son propuestas discursivas que, en su genética institucional tratarán de disputar el poder, provocando en el camino rivalidades, cambios y acuerdos que terminarán por impactarlas, siempre dentro de un campo de poder, donde la legitimidad es el fin último y toda relación es de carácter significativo.

1.3 ACEPTACIÓN Y RECHAZO: LA CORRESPONDENCIA SIMBÓLICA COMO PROYECTO ANALÍTICO

1.3.1 LA MEMORIA CORPORATIVA: UN OBJETO TEÓRICO DE DIMENSIÓN SIMBÓLICA

La memoria es en ciencias sociales un concepto que se entrecruza desde muchas disciplinas y visiones. Sin embargo, en la memoria importa principalmente el tiempo, el espacio, las relaciones intersubjetivas —de grupos e individuos—, las estructuras de poder, el lenguaje y la cultura. Desde la memoria se opera no solo la visión del pasado, sino también la significación del presente y la perspectiva a futuro. La memoria es un registro vivo que cambia constantemente y se produce produciendo. Es, en este sentido, una importante fuente de saberes sociales y personales. La memoria es, entonces, un objeto teórico de dimensión simbólica, que es más proceso que entelequia, que se construye con el tiempo y la realidad presente y, al mismo tiempo, interpela la construcción del tiempo y la realidad que lo forman.

Durkheim (2006) define la memoria como una “ideación del pasado”, entendiendo la ideación como una categoría en la que existe una verdadera operación del recuerdo. En este sentido, la memoria no es un reflejo sólido de lo sucedido, sino un producto abstracto y cambiante de vivencias colectivas e individuales, vivencias que son registradas, seleccionadas, significadas y reconstruidas por cada grupo e individuo. Así, la memoria no es un hecho constituido, pues posee fuerza constituyente. De esta manera, la memoria es más que un relato o una remembranza, un instrumento de complejas transfiguraciones subjetivas sobre el tiempo.

Siguiendo esta línea de pensamiento sobre la memoria, Halbwachs (2008) entiende esta noción como un constructo de individuos y grupos que se esparce, principalmente, a través de lo colectivo, es decir, mediante las organizaciones sociales, desde la familia y amigos hasta la escuela y el Estado. Para el autor, la memoria es también parte de una relación

dialéctica, lo que hace de la memoria un factor imprescindible en la reproducción social. Para Halbwachs (2008), la memoria es particular según cada grupo e individuo. En este sentido, la estructuración de la memoria se ve perjudicada por variables políticas, sociales, económicas y hasta emotivas de cada sociedad, por lo que cada productor de la memoria generará sus propios mecanismos y formas de construir y relacionarse con el tiempo.

Halbwachs (2008) asegura que toda memoria es social y que es construida gracias a “marcos sociales de la memoria”, que son el tiempo, el espacio y el lenguaje; estos tres aspectos son cambiantes y reflexivos, su naturaleza no atiende lo estático ni lo unívoco. Además, tanto el tiempo como el espacio y el lenguaje administran importantes estructuras de la vida social, lo que implica que para entender la memoria desde una visión completa tales marcos sociales deben tomarse en cuenta, más no de forma separada, sino como un todo indisoluble e iterable.

Ahora bien, estos marcos sociales de la memoria deben saberse como dispositivos que permiten idear el pasado, es decir, operar el tiempo, permitiendo con ello la transferencia e interrelación del recuerdo, todo esto mediado por la experiencia de los sujetos y colectivos que fabrican, desde su particularidad, la memoria. En este sentido, todas las sistematizaciones sobre el pasado serán con base en la experiencia que, desde la visión de Halbwachs (2008), se produce en la colectividad, dentro de un complejo entramado de experiencias socializadas que se significan siempre desde un sentido social.

En contraposición a las ideas sobre la memoria colectiva, Bastide (2006) asegura que no es el grupo o lo colectivo lo que explica este concepto, sino que es la estructura de relaciones en el interior del grupo lo que produce los marcos sociales ya mencionados. De esta manera, la memoria social o de grupo no es un cuerpo de recuerdos colectivos que se significan por sí solos, sino un sistema de memorias individuales que interaccionan y se relacionan para generar un sentido común.

Lo que Bastide (2006) sigue es que la memoria no es solo social, ya que los sujetos importan, así como sus vivencias. Por ende, no hay jerarquías, en la medida en que tanto lo colectivo como lo individual construyen dichos marcos sociales. La memoria es, en este entendido, un proceso generador de identidades y formas de significar la realidad en relación con el tiempo. En la memoria no cabe dicotomía alguna sobre colectivo/individuo, pues ambos construyen un todo intersubjetivo.

Kuri (2017) acierta en condensar la memoria como “experiencia interpretada, incorporada”. La autora asegura que la memoria posee una cualidad recursiva que le permite ser fabricación de prácticas sociales y, al mismo tiempo, fabricar otras acciones forjadas en sentido e intencionalidad. Para ella, esta cualidad se debe al papel intersubjetivo en la memoria, de forma que esta puede verse como un dispositivo simbólico de conocimientos, valores y normas que ayuda a guiar la praxis social. Así, la memoria es un basamento de relaciones intersubjetivas y reflexivas, definido por variables políticas, espaciales, culturales, sociales, entre otras.

La memoria, desde esta visión, se genera mediante un esquema bidimensional entre la objetivación y la subjetivación, ya que el acto de recordar se objetiva gracias a una amplia posibilidad de artefactos físicos y discursivos, los cuales en la interacción se significarán e incorporarán a los sujetos y colectivos según los marcos interpretativos de cada sociedad y cultura. Así, la memoria será una matriz de orientación que al tiempo que se articula en la realidad ayuda a reproducirla y darle sentido. Además, no debe perderse de vista el carácter selectivo de recordar, que puede verse como un ejercicio operativo donde algún elemento es desechado, pues no resulta en el procesamiento del recuerdo útil o necesario. Sin embargo, aquello que se olvida también es importante, en tanto las ausencias hablan incluso más que lo presente (Kuri, 2017).

En esta idea del todo intersubjetivo, donde lo colectivo e individual se entrecruzan para formar la memoria es que se inscribe la noción de Escolano (2011). Para este autor, la memoria se compone de dos

contenidos principales. El primero, que denomina “tradición disponible”, refiere a la memoria social objetivada en la historia y los saberes compartidos. El segundo se halla en la “biografía”, es decir, en la configuración propia sobre la experiencia cotidiana y la interpretación de aquel contenido colectivo. La memoria, entonces, será una construcción binaria (más no dicotómica) entre los elementos objetivos del pasado social y el proceso subjetivo de cada actor, mediante la cual ese pasado social se conoce, se aprende y se significa.

Escolano (2011) coincide con Kuri (2017) al reconocer la dialéctica de la memoria, la cual también desde su visión depende de marcos estructurales para edificarse. Dichos marcos serán elementos duales entre lo material y lo simbólico. Por ejemplo, una escuela es un edificio tangible que, en su diseño, ubicación y tiempo, guarda elementos semánticos que, ante los ojos de un sujeto que habitó dicho espacio, estarán dotados de sentido. Escolano (2011) llama a estos artefactos “semióforos”, en tanto aportan señales y símbolos que avivan y personifican el recuerdo. Dichos artefactos podrán desencadenar la reminiscencia y su significado estará investido en la particularidad de cada sujeto, según su momento y contexto de observación.

Para este autor también es un elemento fundamental de la memoria la interacción subjetiva. La convivencia entre personas es fuente fundamental de la significación de la memoria ya que las prácticas sociales de actores determinados, y su relación con otros, es lo que produce la transmisión e interpretación de los saberes compartidos. Asimismo, asimila la memoria como evaluativa ya que todo pasa por su registro como parte de un ejercicio de producción semántica. La memoria es, en este entendido, selectiva y celosa pues, en su examinación de lo acontecido, genera identidad, pertenencia y sentidos de sociabilidad, por lo que su discriminación de elementos y significados es necesaria para su propia articulación.

Ahora bien, como se ha mencionado, la memoria se constituye de un todo unificado que, según el enfoque de Escolano (1998), es dual entre

tradiciones disponibles y biografías. Sobre esto, Dubar (1997) sienta las bases al rechazar distinción alguna entre identidades individuales y colectivas. Para este autor, la identidad no es producto de una escisión entre una u otra, sino un proceso que aglutina estos dos elementos unificados.

Teodoro (1998), basado en lo establecido por Dubar (1997), asegura que la identidad se forma mediante la combinación de una “identidad virtual” y una “identidad vivida”, lo que producirá una “identidad real”. Para Teodoro (1998), las identidades virtuales son todas las cualidades dispuestas por autoridades, instituciones y actores colectivos en torno a individuos particulares, mientras que las identidades vividas serán todas las experiencias e interpretaciones propias del sujeto respecto a su situación personal y su identidad virtual.

En este sentido, siguiendo lo dicho por Dubar (1997), ningún agente social o individual será capaz, por sí mismo, de sostener una identidad compleja, por lo que la dualidad virtual-vivido es necesaria. Además, toda identidad será siempre producto de una negociación, debido a que no puede imponerse tácitamente, debe siempre ser parte de un acuerdo entre quien oferta una identidad virtual y quien vive aquella propuesta y la significa en un proceso reflexivo y dialéctico (Teodoro, 1998).

Es importante señalar que, desde esta visión, también hay dos dimensiones de la identidad. La primera, llamada “identidad para ti”, se refiere a la identidad formada por la socialización con otros individuos, como los amigos, la familia, los colegas de trabajo, entre otros. La segunda, “identidad para los demás”, aglutina conocimientos, valores y representaciones asociadas a estructuras de acción en las que los actores se insertan, como por ejemplo su profesión, su nacionalidad o su partido político. Dichas estructuras estarán siempre condicionadas por su ubicación contextual y por una determinada legitimidad espaciotemporal (Teodoro, 1998). Dubar (1997) arguye, además, que la identidad social no es transmitida de una generación a otra, sino que se aprende en un proceso

reflexivo y simbólico en donde las nuevas generaciones reconstruyen el pasado, lo significan y seleccionan aquello con lo que se sienten más identificados, desde marcos temporales, espaciales y discursivos de delimitación y en correspondencia con la identidad virtual del momento.

Si bien las nociones anteriores fueron construidas principalmente para el concepto de identidad, Escolano (1998) traslada estas bases al problema de la memoria. Para este autor, que analiza memorias profesionales, los oficios y profesiones son tradiciones inventadas en la memoria que (en acuerdo con Dubar y Teodoro) son constituidas por actores que encarnan la profesión y por la sociedad e instituciones que crean ideales de tales tradiciones, las cuales deben reconocerse y legitimarse mediante el consenso y la negociación (Escolano, 1998).

Para Escolano (1998) no se trata de un tema de identidades, sino de un problema donde se cruzan “propuestas virtuales” y “biografías”. Es decir, en primer lugar, proyectos simbólicos de significación social e institucional y, en segundo lugar, sujetos que cotidianamente construyen y viven su vida en torno a esos proyectos. Esto formaría una “tradición colectiva” que se alimenta de imaginarios institucionales sobre los sujetos y sus identidades profesionales y la experiencia diaria de dichos sujetos, lo que constituye finalmente una memoria, que, en el caso de las profesiones, será siempre una “memoria corporativa”.

La memoria corporativa es entonces proceso, camino mediante el cual en cada generación o etapa histórica (de profesionales) se recreará bajo propuestas virtuales y biografías, un entramado simbólico que definirá y orientará las prácticas sociales de determinados actores. Dicho entramado deberá ser reconocido y legitimado por quienes vivencian la profesión. Por otra parte, esta memoria no será recibida de unos a otros (como si se tratase de un proceso mecánico), sino que la transmisión y recreación de ciertos y nuevos valores se dará siempre en una “transacción” entre sujetos de la profesión y las instituciones que construyen la propuesta. Dicha transacción se realizará mediante diversas estrategias que, en un determinado

momento, podrá incluso derivar en la generación de una normativa definitiva en torno a una memoria corporativa cambiante (Escolano, 1998), resultado que podría generar imaginarios ideales e internalizados y fricciones en los procesos históricos de recreación.

La memoria corporativa es una noción teórica que ayuda a entender uno de los tantos aspectos de la memoria, el aspecto profesional, que para esta tesis es base y fundamento de análisis. Como se ha dicho, la memoria es un registro vivo, flexible y simbólico del tiempo, el espacio y el discurso social que importa en tanto genera una matriz de significación y orientación del mundo y la realidad.

Desde la visión expuesta, la memoria corporativa posee dos componentes. Por un lado, la propuesta virtual, es decir, el proyecto institucional, o cómo lo hemos adelantado en este capítulo, la política pública y, por otro lado, la biografía, la subjetividad de los actores, su contexto, su espacio y sus vivencias, registradas en sus relatos en sus recopilaciones históricas.

Así, el presente trabajo busca analizar en primer lugar la política pública, entendida como una propuesta virtual que, al igual que la biografía, se recrea con cada nueva etapa temporal en un halo dialéctico y selectivo. En segundo lugar, se estudiará la biografía, es decir, la experiencia subjetiva de los sujetos que encarnan la profesión para, con ello, observar las distintas significaciones en torno a una misma tradición, la docencia. A su vez, mediante la reconstrucción analítica de la propuesta virtual y la biografía docente se intentará desentrañar el proceso de negociación, acoplamiento o rechazo de uno o varios elementos constitutivos de la memoria corporativa, con el objetivo de reconstruir dicha tradición colectiva y entender mejor el proceso de legitimación simbólica de una política pública.

1.3.2 TRABAJOS SOBRE LA MEMORIA, CONTRASTANDO UNA PERSPECTIVA PARTICULAR

Muchos son los trabajos que abordan la problemática de la memoria. Sin embargo, en este subapartado trabajaremos solo sobre algunas investigaciones que abordan tal temática desde distintas visiones. Estos textos son un buen mosaico para ejemplificar la multiplicidad de visiones en torno a la temática del apartado. Es importante aclarar que se buscó de forma exhaustiva investigaciones que trabajaran sobre la memoria corporativa, sin embargo, Escolano (1998) es hasta ahora el único que ha desarrollado esta perspectiva desde sus generales intereses de análisis, por lo que los ejemplos aquí expuestos servirán para contrastar y situar la particular perspectiva de esta tesis, dejando ver matices, convergencias y algunas diferencias en el abordaje que otros han realizado sobre la memoria.

En primer lugar, es importante señalar que la gran mayoría de los trabajos analizados para este apartado son ensayos o artículos teóricos que problematizan en torno a la memoria en tanto concepto.

Kuri (2017) elaboró un trabajo de investigación muy importante que recorre el camino conceptual de la memoria para tratar de argumentar en favor de la dimensión espacial en el estudio del pasado. Para la autora es relevante hacer una reflexión sociológica de la memoria, reflexión que permita situar el interés y matiz especial de lo social en las investigaciones sobre la memoria. Además, el eje nodal del artículo es fijar la relación y posibilidades analíticas del espacio en torno a la memoria para, con ello, abrir inquietudes investigativas y nuevas preguntas que abonen a esta peculiar relación.

Kuri (2017) se ayuda de varios ejemplos históricos y culturales para fotografiar sus preposiciones teóricas. Su enfoque está centrado en explorar las posibilidades explicativas del espacio, el cual trabaja desde la concepción de la violencia y resistencia en la lucha política. Para Kuri

(2017), el espacio es un lugar donde existe una disputa simbólica por la memoria, pues antagónicamente en lo público se debate también lo legítimo.

Kuri (2017) también relaciona el poder significativo de las construcciones y su impacto en la memoria, al analizar los distintos monumentos en América Latina a la memoria de las víctimas de la violencia. La autora revela que existe una importante construcción semántica que opera dentro de las relaciones de poder existentes y que mantiene, profundiza o mejora las tensiones entre el Estado y los afectados. En este sentido, para ella los objetos también importan en la constitución de la memoria, pues éstos son testigos materiales de disputas semánticas agudas e históricas.

Otro estudio relevante es el de Giménez (2008). En su trabajo analiza la cultura, la memoria y la identidad como una triada conceptual capaz de aglutinar una capacidad analítica necesaria en estudios acerca de complejos procesos culturales en espacios y con actores determinados. Para este autor, las variables mencionadas son parte de una articulación que genera en conjunto prácticas simbólicas abstractas que constituyen fenómenos complejos, como las franjas fronterizas y su problemática respecto a la pertenencia e identificación de los sujetos.

En un primer momento, Giménez (2008) expone su entendimiento sobre la cultura, la cual ve como una “pauta de significados” capaz de producir elementos para edificar las identidades sociales, las cuales se nutrirán de la memoria que es vista como una fábrica de sentidos que nutren en su constante devenir el proceso identitario. Aunado a esto, y en aras de evitar la psicologización de su trabajo, hace una clara distinción entre las identidades y las memorias sociales e individuales.

Posteriormente, su trabajo estudia las categorías propuestas en relación con las franjas fronterizas. Con ayuda de distintos datos cualitativos, Giménez (2008) analiza la forma en que interactúan los diferentes actores sociales, despojándose de cualquier idea de hibridación

o transmutación de la cultura. Su interés se halla principalmente en la convención de personas distintas, así como en la apropiación de un espacio multiterritorial. En sus hallazgos encuentra que, aunque lo parezca, las franjas fronterizas no son lugares indeterminados o donde se borran los recuerdos e identidades, por el contrario, es en las franjas fronterizas donde se fortalecen los procesos de identificación y rememoración con el pasado.

Aguiliz (2004) realiza una investigación igualmente teórica que propone al cuerpo como un instrumento para estudiar la memoria. Para ella, el cuerpo es un espacio social y cultural que tiene las posibilidades de condensar una fuerza simbólica explicativa en torno a fenómenos complejos y significados estructurales como los provenientes de la memoria.

El interés del texto es encausar la teoría social existente sobre la memoria en un objeto de estudio particular: el cuerpo. Así, Aguiliz (2004) entiende el cuerpo como un marco estructural más de la memoria; para ella el cuerpo es un espacio que condensa elementos físicos, como cicatrices, manchas y lunares, que permiten generar un ejercicio de rememoración constante y complejo, digno de la memoria. Su trabajo es un ensayo estrictamente conceptual que analiza la teoría social en torno al cuerpo en dos grandes momentos. El primero en la constitución moderna del sujeto, centrándose en los debates sobre el cuerpo y su dimensión simbólica. Posteriormente, desde las nociones socioculturales del gusto y la distinción de Bourdieu, la autora analiza al cuerpo como un instrumento reproductor de las estructuras de poder y desigualdad. Así, problematiza el papel estructural del cuerpo, en tanto eje significativo de profundas relaciones y prácticas sociales. Finalmente, concluye que el cuerpo puede ser un marco teórico para pensar la memoria.

Otro texto que busca generar una propuesta teórica sobre la memoria es el de Gaborit (2006). En este estudio el autor se plantea el rol de la cognición social en la construcción de la memoria colectiva, visto desde la salud mental de las víctimas quienes, desde los ojos del autor, en el acto de recordar encontrarán consuelo a la violencia vivida. En este sentido, el

artículo señala que tanto los memoriales como los ejercicios discursivos del Estado por reconocer y recordar a las víctimas de la violencia son importantes, pues coadyuvan a la salud mental de las poblaciones y permiten despresurizar la tensión social de los grupos vulnerados.

Si bien Gaborit (2006) se apoya en desarrollos de la psicología para tratar el tema de la cognición social, enfoca su propuesta en cómo la cognición se construye en referencia a otros, es decir, dentro de un contexto social determinado y en interacción colectiva. Para él la cognición es, en tanto proceso de interpretación social del mundo, un marco estructural más de la memoria, un marco que permite analizar narrativas particulares de víctimas, así como el estado de su salud mental.

Gaborit (2006) se muestra interesado en como la memoria permite la reparación del tejido social. Para él, la búsqueda de la verdad siempre debe darse desde la construcción simbólica y colectiva de las víctimas, siempre y cuando se busque privilegiar a los afectados y aliviar las resistencias entre sujetos e instituciones. De esta manera, la recuperación de la memoria, como estructura histórica de significación, permitirá reconstruir el tejido social, pues la política del olvido más que ayudar al alivio provoca coyunturas y luchas profundas por el reconocimiento, la justicia y la verdad. Por ello la postura del texto es hacia la reconciliación, entendiendo la memoria como un importante objeto político y social, que usado con inteligencia dotará de legitimidad a la autoridad que, entendiendo su importancia, reconstruya desde las víctimas la memoria colectiva.

Lifschitz y Arenas (2012) problematizan sobre la memoria política y los artefactos culturales. Para ellos, la memoria política es una construcción no exclusiva del Estado, pues en su entendimiento las víctimas de violencia serán también productoras de la memoria y estarán en constante lucha por su significación y modo de diseminación. Los autores se adscriben al desarrollo teórico de Halbwachs, entendiendo la memoria como una estructura social de representaciones, conocimientos, valores y significados generada en grupos y colectivos humanos.

Los autores señalan que los Estados y naciones son unidades simbólicas, es decir, conjuntos de significados, memorias, discursos y representaciones hegemónicas. Señalan que en la conformación de los Estados nación se han logrado imponer unos sentidos sobre otros, lo que ellos atinan en llamar la constitución de una “memoria oficial”, por lo que reconocen que, “el campo de la memoria política también es el campo de las memorias legitimadas” (Lifschitz y Arenas, 2012). De esta manera, la memoria es una fuente de poder, una fuente capaz de inventar tradiciones y construir imaginarios institucionales, políticos y sociales, capaces de cohesionar a los otros, tal como lo hacen los significados de la memoria nacional sobre sus ciudadanos. Por ello, la memoria es sustancial a la política, pues la disputa simbólica por ella permitirá siempre el mantenimiento de la autoridad y el poder.

El texto propone a la memoria como un espacio de constante conflicto y lucha, y ejemplifica esto con la continua disputa por los monumentos y memoriales públicos. Para los autores, la memoria está soportada tanto en elementos figurativos como en objetos físicos que denominan “soportes materiales de la memoria” o “artefactos culturales” (Lifschitz y Arenas, 2012) y son fuentes importantes para la observación de la coyuntura, tensión y conflicto por el poder imbricado en la posesión legítima de la memoria social.

El texto hace evidentes sus presupuestos teóricos al analizar distintos artefactos culturales de memoria en zonas rurales en Colombia. Al estudiar la reacción de las comunidades, la apropiación de estas sobre los monumentos y las tensiones existentes alrededor de ello, los autores aseguran el surgimiento de expresiones “subterráneas” de la memoria en un plano local que busca pelear por los sentidos legítimos de su propia recuerdo y representación de lo real y verdadero.

Un estudio empírico sobre la memoria social y su construcción e impacto en los sujetos es el de Figurelli (2008). La autora analiza la operación de rememoración del pasado en campesinos que viven en un acampamento en Pernambuco, Brasil. La autora se apega también al

desarrollo teórico de Halbwachs sobre la memoria, ubicando su interés especialmente en la operación que permite la reconstrucción del recuerdo y la afirmación identitaria en torno a esto.

Al observar el acampamento la autora distingue que, si bien todos los asentados de forma irregular pueden reconocerse como iguales, existen entre ellos distinciones históricas que aún, tenuemente, se mantienen vigentes y operantes. Por un lado, están los “sem-terra” colectivos provenientes de la lucha campesina de 1980; por el otro, están los “moradores”, colectivos asentados en el acampamento con anterioridad, provenientes de los grupos liberados con la abolición de la esclavitud y trabajadores en su mayoría de la producción de caña (Figurelli, 2008).

Al saberse dividido el espacio social en dos grupos se delata, por ejemplo, que los primeros habitantes serán los “depositarios del pasado”, ellos (los moradores) son los legítimos poseedores de la verdad y la memoria sobre el acampamento y su tiempo. En este sentido, los nuevos (sem-terra) serán vistos como externos y deberán disputar y ganarse un lugar en la memoria del acampamento y la lucha campesina que ese lugar representa.

Ahora bien, el gran aporte del texto se encuentra en el hallazgo sobre el rozado, sobre la actividad productiva de la caña, en donde el saber hacer adquirido, significado y aprendido se convertía en un articulador de la memoria y, por tanto, de las prácticas sociales y de la organización relacional en el acampamento. Así, la actividad productiva del rozado, como observa la autora en su estudio, constituía el principal discurso de los hablantes y también su principal eje de anclaje con su pasado campesino y con su significación personal, en tanto miembros productivos de una cotidianidad.

Podría decirse que Figuerelli (2008) hace un análisis sobre la memoria de un oficio, de una técnica laboral que es tan simbólica que permite en sí misma estructurar la memoria y significar la realidad al tiempo que produce y reproduce el orden social campesino en el acampamento.

Hasta aquí se ha evidenciado la memoria como un proyecto teórico fértil, capaz de articularse en distintas visiones y usos. Además, se ha demostrado que la memoria es también un eje articulador de la política y parte de la legitimación de Estados, gobiernos y proyectos. También se ha mostrado cómo un trabajo, por ejemplo, puede sostener un aspecto de la memoria en tanto genera a su alrededor estructuraciones simbólicas sobre el orden social y la representación de la realidad.

1.3.3 LA CORRESPONDENCIA SIMBÓLICA: SEMIÓTICA DE LA ACEPTACIÓN Y EL RECHAZO

En este capítulo se ha trabajado la legitimidad como un concepto simbólico que permite entender cómo es que se mantiene y aumenta el poder. Para ello, entendemos el poder en términos relacionales y operativos. Por un lado, el poder será la capacidad de provocar efectos significativos buscados en los otros, que sirve para disciplinar, interpelar y dotar de sentido a la realidad. De esta forma, el poder es un instrumento de orden semántico que permitirá a quien lo detente persuadir a sus contrarios y a sus espectadores, con el objetivo de mantener su dominio legítimo sobre la significación de lo real.

Ahora bien, en este sentido, la legitimidad será un efecto buscado, el cual depende de convencimiento y disuasión. Si bien puede alcanzarse por la ley o la fuerza, en esta tesis lo que interesa es que se construya mediante el consenso, el discurso y la imposición simbólica. Así, el discurso adquiere importancia en tanto es un corpus de conocimientos iterables y autorreferentes que se hallan imbricados en un entramado de significado que conforma, desde el lenguaje, un reflejo de la realidad en la que fue producido. En este sentido, los discursos son fuentes secundarias de significado que han interiorizado y sistematizado desde sus aparatos de interpretación las instituciones y que, a su vez, proyectan al mundo estos sentidos resignificados en un proceso reflexivo, es decir, buscan imponerse

simbólicamente y son al mismo tiempo producto de otras imposiciones subjetivas.

Esto principalmente se debe a que, como se ha señalado, si bien las instituciones no poseen conciencia, sí tienen memoria, y con ella hacen presente lo existente, es decir, ellas representan en sus textos interpretaciones de la realidad, en tanto absorben y objetivan el mundo y lo transfiguran en su propio ideario de acuerdo con sus intereses y agendas. Además, no debe olvidarse que las instituciones son organizaciones de sujetos quienes sí poseen el factor psicológico de la conciencia y, con ello, capacidades de representación social que, desde la reflexividad, moldean los sistemas simbólicos de las instituciones para darles sus propios conjuntos y entramados de significación.

Así es como llega a la discusión la idea de la correspondencia simbólica. Si entendemos que los discursos son producto de un proceso reflexivo de significación sujeto—institución, es lógico pensar que su ejecución implique también un tránsito de reflexividad: institución—sujeto, pues, tal como señala Giddens (1999), las instituciones modernas buscan modelar la carga de sentido de los sujetos y su “yo”, al tiempo que son modeladas también por estos. Por ende, es importante que para ello exista una correspondencia simbólica, entendida como la simetría o concordancia entre unos significados y otros. Así, en tanto exista un acoplamiento y asimilación semántica entre formaciones de sentido se podrá hablar de una correspondencia, es decir de un proceso de aceptación legítima de una institución sobre un sujeto y viceversa.

Ahora bien, en caso de que los significados proyectados sean contrarios unos de otros, por lo tanto, asimétricos y discordantes, no existirá correspondencia simbólica alguna, el proceso reflexivo simplemente arrojará rechazo, pues si los significados se contradicen, el proceso de modelamiento simbólico no podrá efectuarse, lo que terminará por producir una acción de ilegitimidad y antagonismo entre estos entramados opuestos de significado.

Ahora bien, la profesión docente se ha configurado en lo que podría definirse como un juego de interacciones. Por un lado, desde el ejercicio de la profesión, por otro desde el conjunto de disposiciones simbólicas atribuidas al maestro. El conjunto de estas partes finalmente se socializa en lo que se constituye como un imaginario colectivo sobre el profesional docente (Escolano, 1996). En este sentido, la profesión docente es un invento, pues se conforma por las imágenes ideadas sobre su deber ser y por el actuar en consonancia a esta representación ideada de los actores que encarnan el trabajo educativo.

Ahora bien, Escolano (1996) asegura que esta interacción será efectiva en tanto sea reconocida cada una de sus partes como legítima. Es decir, en tanto ningún aparato simbólico es suficientemente apto para sostener por su propia cuenta una identidad y darle a su vez continuidad y legitimidad, depende de que exista entre las distintas instancias que componen la profesión una negociación entre las propuestas virtuales de quienes definen la invención y las biografías de aquellos encargados de vivenciarla.

En este sentido, la profesión será entendida como una tradición colectiva perteneciente a un proceso de recreación entre los sujetos que, en cada período histórico, desempeñan el ideario, y entre las instituciones sociales que adscriben roles a esta con el fin de definirla y dotarla de identidad. Así, la profesión del maestro no se transmite desde una fase mecánica, sino que se reconstruye en cada nuevo ciclo histórico-social mediante una operación mediada por las tradiciones heredadas y las tácticas institucionales para recrearla (Escolano, 1996).

De esta manera surge la memoria corporativa, o memoria profesional, como un entramado de apropiación simbólica de relaciones e interacciones que se halla asistido por la reconstrucción histórica y reflexiva que hace cada generación sobre las significaciones adquiridas de sus antecesores. En este sentido, se configura una red de saberes que constituyen una invención internalizada sobre la cual los sujetos trabajan y se acoplan.

En esta postura, las políticas públicas serán vistas como aquellas propuestas virtuales generadas por los gobiernos que pretenden recrear e imponer, mediante estrategias de resignificación, la memoria corporativa del profesional docente. En contra esquina, la trayectoria sociohistórica de los maestros (su pasado magisterial, sus características sindicales heredadas, la visión política de su rol laboral, entre otros aspectos relevantes de su conformación) debe entenderse como la biografía, es decir, como una tradición colectiva adquirida de sus ancestros laborales, que de igual manera luchan por reconstruir e imputar como legítima.

Si nos apegamos a la idea de la negociación, entonces volveremos al planteamiento de la correspondencia simbólica. La negociación es también un acoplamiento, un intento de simetría entre las políticas públicas (propuesta virtual) y las trayectorias sociohistóricas (biografías). En tanto exista una eficaz transacción de correspondencia simbólica, habrá legitimidad en el ideario y entonces será socializado. En cambio, de no existir la correspondencia simbólica, el rechazo se hará patente por alguna de las partes, motivando la idea de la ilegitimidad y poniendo en crisis la construcción discursiva en disputa, es decir, la memoria profesional.

Instituto
Mora

CAPÍTULO 2

2.1 LA INSTITUCIONALIZACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA: EL CASO DE MÉXICO Y CHILE

2.1.1 LA ESCUELA LANCASTERIANA EN MÉXICO

La escuela lancasteriana surge en América Latina desde el siglo XVIII. Lancaster y Bell, dos profesores ingleses, construyeron este modelo escolar con el objetivo de llevar educación básica a zonas remotas y a personas sin acceso a los pocos centros educativos de la época (Vázquez, 1981). El método de enseñanza consistía principalmente en la formación de “monitores”, hombres instruidos en lectura, escritura y aritmética básica que preparaban a los alumnos con el propósito de que los más avanzados se convirtieran en asistentes (monitores) de un profesor principal, para así ampliar de forma rápida y barata la cobertura de enseñanza (Cue, 1987).

Los horarios eran estrictos y se utilizaban recursos como silbatos, premios y castigos para incentivar el aprendizaje. Asimismo, el dictado, los mapas, carteles y muchos otros recursos didácticos fueron introducidos por la escuela lancasteriana como un aporte a la pedagogía de primeras letras en la región (Huerta, 1987). Con este modelo se podía llegar a atender hasta a 600 niños con un solo profesor el cual, asistido por los monitores, se encargaba únicamente de distribuir de forma correcta las instrucciones de cada lección diaria (Vázquez 1981).

Dado que en los primeros años de las repúblicas independientes en América Latina las condiciones de infraestructura escolar eran paupérrimas (Weinberg, 1995), el modelo lancasteriano fue bien recibido por los nacientes estados latinoamericanos. Tal es el caso de México en donde, para 1822, se funda la compañía lancasteriana con el objetivo de generar un crecimiento acelerado en la instrucción elemental. Esto fue visto por el gobierno mexicano como una ventaja para impulsar en la población los nuevos valores de la república independiente (García, 1984).

En este sentido, la escuela lancasteriana fue el primer atisbo institucional del sistema educativo mexicano, así como de la formación docente, pues el principal objetivo del modelo de Lancáster era la generación de jóvenes preparados para la enseñanza quienes, tras cursar diversos grados dentro de la escuela, no solo podían aspirar al monitoreo sino también a ser profesores principales de su propia comunidad. Como se ha mencionado, el costo de esta enseñanza era muy bajo, muchas de las escuelas no eran más que círculos de alumnos apostados sobre la tierra. Vázquez (1981) señala que en casi todos los casos la escritura era practicada en cajas con arena y un palito de madera, dado que la tinta y el papel eran para entonces materiales costosos, difíciles de conseguir, y se reservaban para el uso de los maestros y de los estudiantes más aventajados.

La escuela lancasteriana es ese primer atisbo de institucionalidad educativa, dado que, si bien para 1822 ya existían en el país 71 centros de educación primaria, tres instituciones de educación particular y dos conventos de formación religiosa (Tanck, 1973), no había ninguna opción viable para las clases populares o para las personas más alejadas de la capital y las grandes ciudades del país. La escuela lancasteriana se presentó como una alternativa a los grupos excluidos de la educación formal, es decir, la ofrecida por alguna institución pública o privada.

La escuela lancasteriana desarrolló, ya fundada la compañía, su modelo de trabajo en una estructura tripartita, la cual enseñaba en un primer nivel lectura y escritura básica, en un segundo nivel preparaba a los mejores estudiantes para su labor como monitores y, finalmente, en un tercer nivel se enseñaban materias más complejas, como las lenguas extranjeras, álgebra y filosofía. Este último nivel constituía un saber parecido a lo que hoy se conoce como el nivel medio superior y era el preámbulo para la formación como profesor principal (Larroyo, 1970).

Para 1840, la escuela lancasteriana había obtenido ya múltiples espacios, recursos y distinciones, la mayoría de estos logros otorgados por

el Estado mexicano ante sus buenos resultados y desempeño. Tal fue su éxito que la compañía lancasteriana se encargó de 1842 a 1845 de la dirección general de instrucción primaria. Este nombramiento permitió a la compañía crecer su modelo en todo el país y aumentar también sus escuelas formadoras de docentes, las “normales lancasterianas”, las cuales antecedieron el modelo normalista actual (Larroyo, 1970).

Durante los primeros años de la compañía, y durante su período de auge, el salario percibido por los docentes era de 100 pesos mensuales, lo cual para la época era digno y suficiente. Sin embargo, tras ampliarse el modelo y aumentar la demanda educativa, el salario de los docentes se precarizó hasta llegar en algunos casos a los 20 o 30 pesos mensuales. Muchas escuelas no lograron mantenerse ante la falta de recursos y aquellas que subsistieron mantenían a los docentes en condiciones económicas críticas (Tanck, 1973).

Es evidente que la progresión del sistema educativo en México, mediante la escuela lancasteriana, fracasó en tanto no pudo mejorar las condiciones laborales de los maestros, mucho menos pensar en un esquema institucional para ordenar su inestable situación laboral, la cual en ese tiempo dependía de los ayuntamientos locales. Las afectaciones a los maestros traspasaron las fronteras docentes y acabaron por reflejarse en lo ya dicho; escuelas cerradas y un déficit en la infraestructura de la enseñanza.

Pese a lo anterior, la compañía lancasteriana atendía a cerca de 6000 mil alumnos para 1845 (Tanck, 1973), además de que había logrado replicar su modelo fuera de su sede en Ciudad de México, la cual se estableció como una base central en donde los docentes de diversas partes del país venían a prepararse, esto para llevar a sus regiones el modelo de formación de monitores, pues la urgencia no solo tenía que ver con más centros educativos, sino también con más maestros y más escuelas formadoras de estos (Larroyo, 1970).

Así, la escuela lancasteriana se había convertido en el principal motor para la formación docente en México, su modelo de enseñanza mutua permitió que el oficio escolar se expandiera y complejizara. La institucionalización del maestro, de educación pública y popular, inició sin duda con esta escuela, dado que fue la mejor y más económica opción de generación de profesores en tiempos de escasos e inestabilidad nacional. Las repúblicas recién consolidadas, como la mexicana, no podían a su inicio invertir en una ampliación profunda y de calidad de su casi inexistente sistema educativo, además de que los recursos humanos, los docentes, eran insuficientes. Por este motivo, la escuela lancasteriana ofreció durante varias décadas la mejor solución a la alta demanda de alfabetización y de personal capaz de transferir conocimientos.

A pesar de lo anterior, la escuela lancasteriana y su modelo, basado principalmente en la memorización y el dictado, fueron palideciendo con el paso de los años. Por otro lado, y simultáneamente, el Estado mexicano inició una búsqueda por establecer su propia institucionalidad educativa, tratando de elucidar en el camino cualquier dependencia a compañías externas, como era la lancasteriana. Por ello, en 1890 la compañía fue disuelta, lo que terminó también con la fuerza del modelo y con la continuidad de este tipo de formación docente (Ruiz, 1900).

2.1.2 LA ESCUELA LANCASTERIANA EN CHILE

Al igual que en México, Chile enfrentó en sus empiezos la falta de una economía sólida y la fragilidad institucional de la recién fundada república independiente. Aunado a esto, la necesidad educativa atravesaba no sólo la alfabetización, sino también una fase en donde la población debía integrarse activamente en la vida social del país (Mayorga, 2017). Parte de la urgencia por educar y generar docentes se debía a que, en una sociedad civil basada en un modelo político democrático, era necesario que los sujetos comprendieran conceptos básicos de la vida ciudadana además de

que, en todo proceso de transición política, como lo fue la independencia de México y Chile, es parte fundamental la socialización de los nuevos valores y reglas. Esta socialización es efectiva en tanto conocimiento y aprendizaje, lo cual convirtió a la escuela y al docente en parte primordial para la consolidación del nuevo estado nacional chileno.

Dada esta necesidad, en Chile, y a diferencia de México, se optó por impulsar un régimen en donde las instituciones de educación privada y las de formación religiosa mantuvieran su expansión y poder educativo, mientras que para el sector público se decidió acoger la escuela lancasteriana como modelo, dejando su administración y financiamiento en las comunas y sus ciudadanos, lo que hizo que los límites entre lo público y lo privado fueran difusos desde el inicio (Ossa, 2007).

En este sentido, en Chile la educación se distribuía entre una multiplicidad de actores que, si bien eran regulados por el Estado, atendían a sus propios intereses, demandas y agendas. Esto llevó a que desde el inicio en la educación chilena existiera una estricta colaboración entre actores privados, las comunidades y finalmente las autoridades estatales, lo que configuró un sistema educativo más plural y, al mismo tiempo, menos centralizado.

Ponce de León (2010) asegura que el sistema chileno se configuró de esta forma colaborativa (e integral) entre actores por la necesidad económica de levantar escuelas, formar maestros y producir materiales didácticos, lo cual implicaba una participación de los diversos sujetos sociales. Aunado a esto, el hecho de que la iglesia mantuviera aún un papel predominante en la vida nacional -a diferencia de México- influyó en que el poder del gobierno desde el inicio se entendiera como algo compartido y no como único y monopólico.

En 1821 se funda en Chile la primera escuela lancasteriana. El modelo de enseñanza mutua ayudó positivamente a las finanzas ciudadanas, pues el bajo costo de esta escuela permitió que el Estado pudiera depositar su mantenimiento en la población civil, la cual mediante la organización

comunal se encargó de la contratación docente y gastos cotidianos de las escuelas, que poco a poco se expandieron en el país (Caruso y Roldán, 2011). Gracias a esta cooperación entre los sectores públicos y privados, en Chile se estableció una idea liberal en la que el Estado debía regular aspectos de contenido y cobertura de la escuela, al tiempo que la provisión y administración educativa quedarían a cargo de actores privados (Henríquez, 1822). Esta idea transformó hondo la institucionalización educativa en Chile y, por consiguiente, también a los docentes, quienes debían su sueldo, a diferencia de México, a la iniciativa ciudadana o empresarial.

El sistema lancasteriano cumplía además una función de contención social, pues muchos grupos, principalmente los indígenas, representaban para el nuevo gobierno un “peligro” a controlar, por lo que la alta disciplina y adoctrinamiento de la enseñanza promovida por Lancáster sirvió como herramienta para asegurar el orden de los grupos pauperizados por la nueva república (Twells, 2008). Aunado a esto, el que las sociedades civiles controlaran y pagaran el presupuesto educativo, implicó la desigualdad del sistema pues, pese a las regulaciones del Estado, los patrocinadores de las escuelas controlaban parte importante del funcionamiento de estas.

En 1813 se promulga el reglamento de primeras letras para maestros, donde se estableció que en cada comuna debía ser erigida una escuela financiada por los “vecinos” de cada localidad (Muñoz, 1918). El reglamento hacía alusión a un grupo de individuos privilegiados que eran garantes de derechos y obligaciones, ya que el título de “vecino” o “ciudadano” se adquiría mediante solicitud al cabildo e incluía únicamente a hombres chilenos mayores de edad (Gárate, 2009).

La especificidad del reglamento sobre el ciudadano que debía sostener las escuelas también implicó que estos, los mejor posicionados socialmente, fueran los únicos con derecho de escolaridad. Además, los “vecinos” serían los encargados de las decisiones educativas de la región. Si bien esta idea desapareció con los años y la escuela se amplió al grueso

de la población, en un inicio la educación fue vista como un derecho exclusivo de un tipo específico de ciudadano.

Con la creación del Instituto Nacional en Chile se apoyó no solo la expansión del modelo lancasteriano, sino también que desde Santiago se formara una escuela espejo, la cual tenía como objetivo reflejar en el resto del país un tipo de educación, docente y centro educativo (Caruso y Roldán, 2011). Esto es similar a lo ocurrido en México, donde la sede de la capital funcionó como eje de formación para posteriores fundaciones. En este sentido, el modelo lancasteriano procuraba, al menos en los casos mencionados, replicarse de forma centralizada, cuidando que el tipo de formación fuera equivalente en las distintas escuelas, dando con ello uniformidad a la identidad docente de quienes en esta institución se preparaban para la enseñanza.

En 1820, el Estado chileno aprobó subvenciones económicas para diversos colegios. Esto pasó de ser una práctica extraordinaria a una norma del sistema educacional, lo que provocó que, en 1833, la legislación cambiará dándole al gobierno atribución preferencial sobre la educación (Ossa, 2007). Esto motivó que el congreso nacional elaborará un plan educativo propio y general, basado en los nuevos principios y que dejó fuera las ideas lancasterianas por considerarlas antiguas ante las nuevas exigencias de la república, la cual había dado un giro más centralista. Tras esta acción, la compañía chilena se disolvió rápidamente para dar paso a instituciones de primeras letras construidas desde el Instituto Nacional.

En el caso chileno, la escuela lancasteriana representó la institucionalización de un esquema educativo de colaboración entre estado, sociedad civil y actores privados, esquema que hasta la fecha predomina en ese país y en la cotidianidad laboral del maestro. No obstante, en Chile esta escuela no necesariamente se acercó a las masas, por el contrario, se basó principalmente en la atención a las élites y ayudó a formar a la clase dirigente chilena, lo cual contrasta con el caso mexicano, donde el modelo lancasteriano estaba pensado para la atención popular.

Por otro lado, si bien puede verse la escuela lancasteriana como una antesala al normalismo chileno, su objetivo no era esencialmente la formación masiva de docentes, sino la ampliación en diversos sectores de la oferta educativa, principalmente para atender la agenda de alfabetización que se había propuesto, en tanto estrategia política, la nueva república independiente. A su vez, el naciente maestro chileno se formaba y trabajaba desde la desafección del Estado, a diferencia de México. El primer esfuerzo en Chile por la institucionalización educativa no incluyó una cooptación de los maestros ni de sus escuelas y, pese al cambio de 1833, el gobierno mantuvo su distancia, pues la legislación trabajó con subvenciones, mas no con el encargo total de la administración escolar, por lo que, aunque con menos fuerza, el sistema colaborativo se mantuvo en el país.

2.1.3 LA ESCUELA NORMAL EN MÉXICO

Si bien existieron contextos particulares en México y Chile que derivaron en la desaparición de la escuela lancasteriana, en general esta institución se debilitó gracias a la obsolescencia de su modelo de enseñanza, el cual era demasiado conservador para los ideales liberales de las repúblicas independientes en nacimiento (Oliveira, 2008). Por esta razón, a partir de 1820 se fundaron en toda la región latinoamericana múltiples escuelas normales, que pretendían suplantar en la formación del maestro al sistema lancasteriano de monitores.

En general, existían dos vetas ideológicas en disputa, aquellas de corte conservador que propugnaban por mantener muchos de los sistemas sociales del pasado colonial apelando, incluso, a fundamentos religiosos; y otra de corte más liberal y progresista que buscaba consolidar la fortaleza nacional, la independencia y la soberanía como principios básicos de la nueva sociedad latinoamericana postcolonial. Estas vetas también se disputaban el control educativo y por ello, para los nuevos Estados en construcción, el modelo lancasteriano, de corte militar y conservador por su

alto nivel de adiestramiento y disciplina, resultaba ya poco útil. Además, tanto en México como en Chile, los gobiernos impulsaron esfuerzos para robustecer el poder del Estado sobre cualquier otro actor, privado o civil, entre estos la compañía que dirigía la escuela lancasteriana.

Para el caso de México se encargó a Enrique Rébsamen, un connotado pedagogo suizo, la creación de la escuela normal en Xalapa Veracruz. Rébsamen criticó principalmente el fundamento pedagógico de la escuela lancasteriana. Para él, los monitores eran enviados a la docencia sin mucha preparación pedagógica pues, pese a que eran preparados para enseñar a sus pares, no recibían una formación estrictamente enfocada en la enseñanza. En este sentido, el modelo lancasteriano debía ser erradicado para dar paso a un nuevo paradigma de formación docente, cuya finalidad fuera únicamente la de formar maestros y no figuras intermedias como eran los monitores (Rébsamen, 2001).

La escuela normal, en el proyecto mexicano, se conforma dentro de una crítica al modelo conservador de Lancáster y, además, nace buscando llegar a todos los mexicanos con una primera concepción de lo idóneo, pues la normal era vista en el nuevo imaginario como “moderna”, de alcance “nacional”, “obligatoria”, “gratuita”, “laica”, “popular” y “científica” (Baranda, 1984). En este sentido, las escuelas normales, por ejemplo, las emanadas durante el porfiriato, se ciñeron a la corriente positivista venida de Francia y Alemania, lo que impactó en la identidad del maestro, sus saberes, alcances y visión (Viñao, 2006). La integración de la normal a este enfoque se dio, sobre todo, mediante la adhesión del método científico a su estructura de enseñanza—aprendizaje, así como con contenidos en el currículo de filosofía y pedagogía de raigambre organicista y altamente técnica.

Para 1873, en el primer congreso de Veracruz se promulga la Ley Orgánica de Instrucción Pública y el plan de estudios Preparatorios Generales y Especiales, en donde se acota no sólo la necesidad de crear un sistema de instrucción básica, sino también la importancia de que este se halle ligado a las escuelas formadoras de docentes, las cuales deben

procurar “la formación de maestros competentes e imprimir unidad científica y pedagógica al desarrollo metódico y progresivo de la enseñanza en el Estado” (Rébsamen, 2001).

Con ello, el Estado institucionalizaba a su favor al maestro mexicano como un componente fundamental del sistema educativo, además de que su formación se convirtió en una preocupación central que pasaba de ser un asunto difuso, a regularse desde el pulpito gubernamental. La escuela normal no se asumió simplemente como una institución administrativa de los aspirantes a la docencia, sino que se vio a sí misma como un medio para fortalecer las condiciones mínimas de enseñanza, lo cual fue muy valorado tanto por los estudiantes como por los gobiernos que recibían docentes egresados de esta institución.

En poco tiempo, los egresados de la formación normal adquirieron un prestigio notable, lo que promovió que sus salarios y condiciones laborales fueran cada vez mejores. Mientras que un normalista ganaba de 60 a 100 pesos mensuales, un profesor sin formación normalista no pasaba jamás de los 50 pesos al mes (Beltrán, 1988). Esto, indudablemente, aumentó la demanda de estudiantes en la normal de Veracruz, lo que implicó una rápida expansión del modelo normalista hacia las principales ciudades de México.

Uno de los principales éxitos de la educación normal en México fue la contratación en su plantilla de importantes intelectuales nacionales y extranjeros, así como de destacados artistas que nutrieron de forma importante el currículo de la escuela. En las escuelas normales se ofrecían dos tipos de titulaciones, la que correspondía al profesor elemental, de primeras letras, y aquella que tenía que ver con el profesor superior, que correspondía a los estudios de educación secundaria (Arteaga y Camargo, 2010).

Para los profesores de educación elemental era crucial acreditar (Arteaga y Camargo, 2010):

- Un examen de diversos temas a elegir en torno a la pedagogía

- Un examen oral sobre las asignaturas de: español, inglés, francés, aritmética, álgebra, geometría, ciencias naturales, geografía, historia, instrucción cívica, teneduría de libros, antropología, pedagogía e higiene escolar.
- Disertación práctica en caligrafía, dibujo, canto y gimnasia.
- Para quienes optaban por el grado superior:
- Un examen oral al candidato de un tema a elegir por cada candidato.
- Examen teórico oral sobre asignaturas más avanzadas como gramática, literatura, álgebra, trigonometría, astronomía, filosofía de la historia, lógica, moral, pedagogía, economía y política.
- Exámen práctico de canto y gimnasia.
- Lección de prueba con los niños.

La normal procuró mantener un modelo uniforme de enseñanza. Sin embargo, las distintas sedes regionales tenían autonomía para la elección de sus asignaturas y contenidos. Por ejemplo, mientras la normal de Xalapa se ceñía a sus bases científicas, técnicas y filosóficas positivistas, donde la mayoría de las asignaturas giraban en torno a escritura y matemática, en la escuela de Ciudad de México se dictaban materias como “bella literatura” o “catecismo político”, con el objetivo de impulsar las ideas nacionalistas de formar una religión de Estado que implicara inculcar de manera apoteótica los valores cívicos y nacionales (Sierra, 1994).

Si bien existían diferencias importantes en torno a los contenidos de las diversas escuelas normales, todas coincidían en la necesidad de formar docentes preparados, de alto perfil técnico y científico, lo cual ayudó a que, como se ha mencionado, los estándares de los normalistas fueran altos y prestigiados sin importar demasiado su escuela de adscripción. Además, el hecho de que su modelo se fundará principalmente en la formación de docentes y que rápidamente fuera aceptado y reconocido no sólo por la

sociedad sino también por la reglamentación estatal, permitió que los maestros normalistas fueran conformándose como un grupo con características e identidad institucional, sólida y relativamente unificada, homogénea, en tanto trabajadores del sistema educativo mexicano.

Ahora bien, es importante destacar que el normalismo mexicano fue tanto un modelo exitoso, como un modelo con errores e insuficiencias. Guillermo Sherwell en 1913 señala al respecto que:

El plan de estudios (de las Escuelas Normales) tiene determinadas materias. A esas materias están adscritos determinados profesores; los alumnos salen ignorando dichas materias (...), otro defecto es que había normalistas veracruzanos, normalistas de México, titulados y no titulados, todos ellos se despedazaban y se injuriaban mientras las escuelas sufrían abandono (...), a pesar del mucho dinero que se gasta en las normales todavía es muy corto el número de profesores que tenemos y pocos de ellos han logrado sobresalir entre quienes vienen de los estados y aquellos que se han formado por sí solos. En las escuelas normales se enseñan en exceso las metodologías especiales (...) que establecen demasiadas trabas a la iniciativa individual.

Lo señalado por Sherwell (1913) devela que, pese a la pertinencia de las materias de la escuela normal, había resultados cuestionables en su enseñanza y en el aprendizaje adquirido en ellas. Otro problema señalado es la ruptura dentro de la institución, pues se mencionan fracturas entre los normalistas de Veracruz y Ciudad de México. Por otro lado, también se evidencia que el gasto público en estas instituciones no era del todo eficiente, pues el total de docentes titulados y en servicio aún era escaso para las necesidades de aquellos años. Finalmente, Sherwell (1913) asegura que el enfoque excesivamente centrado en metodologías “especiales” limitaba la capacidad de los maestros para que, de manera autónoma, pudieran mejorar su labor cotidiana sin depender necesariamente de un manual o instructivo específico.

A pesar de las críticas, la escuela normal se convirtió en la primera gran institución de formación magisterial en el país. Los docentes, además, obtuvieron relevancia en la legislación educativa y la inversión gubernamental para su formación. De igual manera, a pesar de su conformación en torno al proyecto de la normal, existía, como lo revela la crítica de Sherwell, pluralidad y disputa entre ellos, lo que evidencia que los maestros normalistas no eran un grupo homogéneo sino uno con una identidad en discusión y formación constante, con quiebres y acuerdos debido, principalmente, a que enfrentaban su cooptación como parte importante del naciente entramado institucional en el incipiente sistema educativo mexicano.

En 1910 se desató la revolución mexicana y ello derivó en una pausa al modelo normalista (y, en general, a muchas de las actividades de crecimiento y desarrollo educativo). No obstante, hasta ese momento el normalismo había constituido la única red nacional de formación docente y estaba apegada a la ley general de estudios lo que implicó, a su vez, el establecimiento de los primeros criterios generales establecidos por el estado para la formación magisterial (Arteaga y Camargo, 2010).

2.1.4 LA ESCUELA NORMAL EN CHILE

El modelo lancasteriano fue en Chile el primero de los muchos ensayos que procuraban institucionalizar la educación y rescatar el estado de abandono que tenía el sistema escolar en el país hasta ese momento. Para 1840 finalmente se concretó la institucionalización esperada, cuando se fundaron las más importantes instituciones educativas del país, las cuales comenzaron a darle una vida sólida y formal al docente y estudiantado chileno (Labarca, 1939).

En 1842 se funda la escuela normal de preceptores que fue la primera en la América hispana. En el mismo año se erige también la Universidad de Chile (Burgos, 1950), eje central para muchas otras instituciones que tiempo

después vendrían a modelar la historia educativa del país, debido a que la universidad nacional siempre tuvo importante cercanía con la educación normal y su desarrollo.

La escuela normal chilena y su modelo fueron, al igual que en el resto de América, traídos desde Alemania y Francia, donde esta fue inventada e impulsada con éxito. La meta de las normales siempre ha sido la formación de cuadros jóvenes para que, de forma rápida, puedan insertarse en el trabajo de la docencia, por lo que puede verse la normal como una puerta giratoria entre el oficio improvisado y la profesión (Núñez, 2009). Esto cumplía un doble objetivo, por un lado, quienes ya ejercían previamente el oficio y quienes de forma reciente buscaban integrarse en la labor de la enseñanza tenían en la normal una opción viable para institucionalizarse profesionalmente; por otro lado, el Estado pudo regular y unificar al sector magisterial en un gremio con ciertas características generales de formación e identidad, situación que también fue similar en el caso mexicano.

Para 1837 en Chile se creó el Ministerio de Instrucción Pública y, con ello, se inició un proceso que se ha atinado en llamar “Estado Docente”, proceso en el cual no sólo se institucionalizó el sector educativo como primordial en las labores estatales de solidificación nacional, sino también en el que la educación se organizó en tanto “negocio de Estado”, pues el gobierno se encargó la misión de educar decididamente al grueso de sus ciudadanos (Burgos, 1950). Este proceso es igualmente parecido al ocurrido en México, no obstante, las escuelas chilenas se mantenían subvencionadas, por lo que, en divergencia a México, otros actores no estatales seguían compartiendo con el gobierno el gasto y algunas decisiones del haber educativo.

La primera escuela normal de preceptores en Chile fue únicamente de varones y se apoyó en los métodos de la enseñanza mutua (Campos, 1960), principalmente por el gran reto de formar de la nada a jóvenes que se adiestraran en pedagogía y conocimientos amplios de las principales disciplinas humanas. De la primera generación de la escuela normal,

ingresaron 28 alumnos, de los cuales 3 serían posteriormente contratados por el gobierno (Díaz, 2006)

El objetivo del normalismo en Chile era formar una generación de educadores que, bien preparados, pudieran extenderse en el grueso del país para erigir las escuelas del interior y ayudar al estado a establecer un sistema de educación popular, lo cual fue posible no sólo por la naturaleza del normalismo, sino también porque los alumnos de estas instituciones provenían de las clases populares (Cox & Gysling, 1990). Respecto a México, esto marca una diferencia importante ya que al, menos en sus inicios, el normalismo mexicano fue un proyecto en beneficio de las elites, pues se pretendía que los egresados de estas instituciones educarían a los ciudadanos de las zonas urbanas, primariamente a los de clase alta. Esto debido a que, en ese tiempo, el gobierno de Porfirio Díaz tuvo pocas acciones en favor de la igualdad educativa; la educación de calidad era, en ese México, reservada para los más aventajados socialmente (Bazant y Galván, 1991).

De la primera generación de 1842, de los 24 alumnos, 17 fueron expulsados, uno de ellos por “picardía” y el resto por falta de “inteligencia elemental” para asumir los retos de la educación normal. Esto se debió, principalmente, a la falta de alfabetización que en aquellos años existía en Chile. De hecho, cuando algún alumno era destacado en la institución inmediatamente se decretaba su salida a las escuelas primarias cercanas o a las nuevas normales creadas para enseñar lo aprendido y seguir ampliando con ello el sistema público de enseñanza (Labarca, 1938).

Las asignaturas enseñadas en la escuela normal chilena eran (Cox & Gysling, 1990):

- Métodos de enseñanza mutua
- Lectura y escritura
- Dogma y moral religioso
- Aritmética comercial
- Gramática y ortografía castellana

- Geografía descriptiva
- Dibujo lineal
- Historia general e historia particular de Chile

Como se había adelantado para el caso de México, existía en América Latina una disputa entre dos vetas ideológicas, una de carácter más liberal y otra conservadora. Mientras que en México la veta más liberal tomó camino, pues el Estado abandonó muchas de las costumbres coloniales — como el sistema de castas o la esclavitud— y en especial, la idea de un estado católico; en Chile, la moral cristiana y algunos de los usos y costumbres de la colonia se mantuvieron —como el desplazamiento social de los pueblos originarios— junto con una cercanía, más que legal, subyacente, entre el Estado y la Iglesia católica.

Lo anterior se puede ver expresado para el caso de Chile en el estatuto de la Escuela Normal de Preceptores (1897) en el que, como requisito para el ingreso, se encontraban, además de una edad de 15 a 19 años, la comprobación de una sólida moral cristiana y un origen familiar ejemplar y reconocido dentro de los valores éticos de aquella época. Estas exigencias de la educación normal se debían, principalmente, a la necesidad del estado por desarrollar y diseminar su agenda normativa, es decir, su proyecto simbólico de valores sociales pues, en tanto la educación contiene un factor de adiestramiento, de construcción de un sujeto, era indispensable que las clases populares, ya sea por entrar a la educación normal o por ser educados por docentes normalistas, ingresarán sus costumbres al sistema de hábitos, usos y modos del proyecto conservador dirigente.

Esto no es distinto a lo ocurrido en México, donde también la educación normal fue usada como instrumento para inculcar valores nacionales de interés estatal. Sin embargo, los valores buscados por el gobierno mexicano de aquella época se distanciaban de la moral cristiana, más bien se basaban, como se ha descrito anteriormente, en la religión del Estado y la conformación de una sociedad soberana e independiente del pensamiento europeo.

La educación normal en Chile fue evolucionando según las necesidades del proyecto nacional. Con las reformas subsiguientes al sistema de enseñanza de 1860 se cambiaron algunas asignaturas básicas por otras más complejas y se estableció como objetivo, además de la moralización de la sociedad, su incursión a la ideología constitucional y de valores soberanos del Estado, además de que los métodos pedagógicos heredados de Lancáster fueron sustituidos por modernas técnicas de enseñanza—aprendizaje que ya no se enfocaban en la rápida preparación de los preceptores para su inserción en el mercado laboral, sino en su idoneidad como enseñantes de la formación primaria (Ponce, 1890).

La situación económica de los docentes en Chile no era la mejor. Los docentes contaban con salarios variables que dependían del tipo de escuela; las privadas pagaban lo acorde a su presupuesto otorgado por la comunidad, mientras que las escuelas municipales y fiscales (pertenecientes al gobierno central) pagaban de acuerdo con el presupuesto local o nacional, lo cual mejoraba en cierta medida el salario. No obstante, el salario era bajo, de cerca de 20 pesos al mes, lo que para aquella época era poco para vivir de forma digna (Egaña, 2000).

Aunado al bajo salario, los docentes, en muchas ocasiones, debían rentar o hacerse de los lugares para ejercer su labor, es decir los salones o escuelas no siempre eran proveídos por el Estado, cuestión que finalmente terminó por provocar condiciones desiguales o en las que los lugares de trabajo se convertían no sólo en salones sino también las viviendas de los maestros y sus familias (El monitor de las escuelas primarias, 1855).

Finalmente, posterior a 1860, las condiciones escolares en Chile fueron cambiando. Poco a poco aumentó la infraestructura, los presupuestos y los docentes. No obstante, el proceso de oferta y demanda en el sector no fue lineal ni igualitario, fue un proceso lento que requirió de muchos años y transformaciones profundas en el sector. Esto siguió su desarrollo hasta 1970, momento en que la dictadura llegó al país. Hasta

esos años, los normalistas, principalmente en la educación primaria, fueron una constante y un sector social fundamental (Núñez, 2007).

En este sentido, la escuela normal en Chile puede verse como la primera gran institución, al igual que en México, que formó de inicio a los docentes regulados por el Estado. De la misma manera, en ambos casos el gobierno buscó ampliar su dominio en el sector educativo, en atención a la promoción de sus agendas nacionales de conformación civil. El normalismo es para Chile, como para México, un precedente institucional, una clave que permitió la construcción de un docente más profesional y con una identidad laboral más definida y ligada directamente a su formación.

También es importante reconocer que, en disonancia al caso mexicano, los maestros chilenos no experimentaron una mejoría en sus condiciones laborales. El Estado, además, mantuvo el gasto compartido con otros actores privados, lo que también alentó que el sistema no estatal ganara terreno en la educación chilena. Por otro lado, se advierte el uso de la escuela normal para formar agentes que, como también ocurrió en México, coadyuvarán a la diseminación de los proyectos estatales de consolidación política del gobierno.

Instituto
Mora

2.2 EL MAGISTERIO, SU CONFORMACIÓN Y RELACIÓN CON EL ESTADO EN MÉXICO Y CHILE

2.2.1 MÉXICO, LA ESTATALIZACIÓN DOCENTE

En la revolución mexicana, los docentes ocuparon un papel importante. Más que como luchadores activos, lo hicieron como intelectuales populares de las movilizaciones. Podría decirse que, durante este movimiento armado, existieron dos tipos de ideólogos: aquellos licenciados con una preparación superior, quienes organizaban desde las elites el movimiento y recibieron, en su mayoría, el prestigio proveniente de sus ideas; y los intelectuales del pueblo, aquellos que, como el profesor Otilio Montaña, ayudaron a redactar partes importantes de la historia, en este caso particular el Plan de Ayala de Emiliano Zapata. Estos pensadores rurales del pueblo fueron dejados de lado en múltiples ocasiones, lo que no significa que no desempeñaron un papel central en el movimiento armado y su posterior institucionalización (Cockcroft, 1967).

Las condiciones de miseria económica que enfrentaron muchos docentes, especialmente en el ámbito rural, podrían ser parte importante de su descontento con el régimen porfirista (Burgos, 1950). De hecho, si bien gozaban del reconocimiento comunitario, su rango era inferior al de los médicos, ingenieros y licenciados. Aunado a ello, una decisión, la de Justo Sierra, secretario de instrucción pública con Díaz, separó la educación normal de la formación superior, por entenderla distinta y necesariamente técnica, es decir, una puerta giratoria entre el oficio improvisado y la profesión de la enseñanza. En este sentido, el docente normal fue visto como un simple instructor formado para enseñar, más no para construir conocimiento o generar reflexiones complejas, lo cual sin duda alentó el descontento docente en vísperas de una revolución que exigía mayor igualdad y confrontación intelectual para el pueblo.

Ahora bien, la participación de los docentes en los movimientos revolucionarios fue desigual, no puede generalizárseles como

conspiradores anónimos o pensadores del movimiento, si bien muchos llegaron a comprometerse y liderar alguna parte de la intenta revolucionaria, la mayoría de los maestros dependía hasta ese momento de las decisiones tomadas por sus gobiernos locales. Asimismo, la revolución vino a impedir un esfuerzo por homogeneizar y centralizar en la federación toda la responsabilidad y poder sobre la escolaridad. Ante el fracaso del proyecto, los distintos estados de la república retomaron el control de sus escuelas y normales y con ello dirigieron el destino docente hacia múltiples caminos (Arnaut, 2010).

Una vez terminada la revolución, la mayoría de los docentes se alió a los gobiernos emanados de ella. Si bien existían quiebres y tensiones entre los diversos grupos del magisterio, normalistas titulados, sin título, licenciados, pedagogos graduados de instituciones estatales, entre otros, la mayor parte del gremio magisterial asumió su papel nacionalista y profesional y se encargó de mantener la transmisión de los valores ordenadores de la patria, al tiempo que ayudaron a difundir los nuevos ideales del cambio. Esto contribuyó a generar en los docentes y en las autoridades un mayor sentimiento de “patriotismo profesional” y “nacionalismo educativo” (Arnaut, 2010) lo que, finalmente, derivó en que los docentes fueran contemplados mucho más en la vida política del país y, con ello, que su organización se complejizara y politizara en favor de su actuación, en tanto agentes de la nueva sociedad postrevolucionaria.

El país venía de una revolución que pretendía reordenar no sólo la administración gubernamental, sino también los valores del Estado y la patria. Por ello, era importante, como lo fue recién terminada la independencia, una estrategia para esparcir en la población los nuevos valores de México, Los maestros debían ser profesionales patrióticos y la escuela, por consiguiente, tenía que atender al nacionalismo.

Con los años subsiguientes, el país fue tomando estabilidad y el Estado inició de nuevo su institucionalización política, social, económica y cultural. Es en el cardenismo donde los docentes y, en general los

trabajadores populares, cobrarían relevancia en tanto actores y agentes de la nueva república mexicana. Cárdenas fue visionario al entender que era necesaria una política de masas; hacer de la revolución y del partido político emanado de ella una organización popular fue su tarea principal para, con ello, terminar de institucionalizar la revolución mexicana y los nuevos ideales que la acompañaban (Gilly, 1971).

Cárdenas aprendió como gobernador de Michoacán que los docentes podían ser agentes que sirvieran al Estado y su conformación. Por ello, creó la Confederación Michoacana Revolucionaria del Trabajo donde integró a los maestros e incluso les cedió cargos directivos, lo que demostró su papel como organizadores y políticos al servicio de la nueva institucionalidad revolucionaria (Raby, 1974).

Justo al finalizar su período de gobierno, Cárdenas (1932) esgrimió que el docente:

Debe alzarse como un guiador social que penetre con valor en la lucha social; no el egoísta que se conforme con defender los intereses específicos de los suyos, sino el conductor que penetre con pie firme al surco del campesino organizado y al taller del obrero fuerte por su sindicalización, para defender los intereses y aspiraciones de unos y otros y afianzar las condiciones económicas de ambos; el encauzador que defienda los intereses y aspiraciones del niño proletario, en el calor de la lucha social, porque tanto como saber modelar en forma integral las aptitudes y funciones espirituales del niño, interesa el encarrilamiento legal de los padres en la conquista cada vez más firme y dignificante de los derechos del trabajador.

Cárdenas (1932), en su discurso, situó al docente como un instrumento activo en la vida política de México. No era en su concepción un profesional que trabajaría únicamente para la transmisión de saberes académicos. Para el expresidente, el maestro debía asumirse como un actor aliado del Estado, constructor de la sociedad y trabajador proletario

activista de sus derechos. Esta idea del maestro fue extendida en acciones concretas y permitió que el Estado mexicano cooptara al docente —como lo había venido haciendo el porfiriato, aunque con mayor fuerza— como uno más de los agentes en favor del nuevo gobierno. Podría decirse que el docente enfrentó una estatalización, es decir, fue cooptado corporativamente por el Estado para servirle como uno más de sus mecanismos de mantenimiento y reproducción del poder.

La política educativa también cambió, dio un giro de la antigua concepción científica y positivista del porfiriato, a un paradigma productivo, que inició con escuelas normales rurales y una educación enfocada estrictamente a la producción y explotación campesina. El Partido Nacional Revolucionario (PNR) en su informe sexenal de 1934 ya establecía la necesidad de que en las regiones del campo la enseñanza no se enfocara solamente en leer ni escribir, sino también y con mayor énfasis en producir y trabajar la tierra y los recursos agrícolas. Esto no solo cambió el enfoque educativo sino también, y con el tiempo, la identidad docente en regiones específicas y, a su vez, el modelo educativo del país según las necesidades de cada localidad y región.

Para finales de 1934, en el Diario Oficial de la Federación se transformó el artículo 3° constitucional donde la educación obtenía un nuevo calificativo. Además de ser pública y laica, la educación ahora sería socialista. Este imperativo promulgó una formación más cercana a lo comunitario y social que a lo individual.

De igual forma, el docente tenía la tarea de enseñar y preparar al ciudadano para su labor comunitaria, para el servicio patriótico y la defensa de su clase, la popular; la educación socialista buscaba afianzar los valores nacionales y,, a su vez, generar en los mexicanos un sentimiento de comunidad y cohesión social (Cárdenas, 1934). Esto debía ser sembrado en las escuelas y por los maestros, dejando en el magisterio, como lo señaló Cárdenas en su discurso, la gran misión de conformar al ciudadano de la nueva nación.

Ahora bien, los docentes fueron para el proyecto cardenista y postrevolucionario los mejores y más confiables organizadores de las masas. Su actuación en las comunidades no sólo se ceñía a una autoridad políticamente instaurada, sino que recaía en el prestigio y respeto que emanaba de la figura del educador.

De forma paradójica, los docentes no lograron unificarse en aquellos primeros años en una organización general. Existían muchas representaciones, confederaciones y sindicatos locales que agrupaban en mayor medida la lealtad de los docentes, mientras que los intentos de organización nacional en aquellos años fallaron en convencer a la masa magisterial, por lo que si bien fueron grandes organizadores de la sociedad, carecieron de la suficiente coordinación para su propia ordenación corporativa, lo que a su vez revela su heterogeneidad y complejidad como gremio (Ralby, 1974).

La Ley Federal del Trabajo de 1931 fijó los parámetros para el establecimiento del sindicalismo mexicano, incluido el del magisterio docente. Lo primordial de la ley es que el Estado es el máximo árbitro y regulador de la actividad gremial en el país, estableciendo un número limitado de sindicatos con el monopolio de la representación, así como formas coercitivas de afiliación, control estatal sobre los liderazgos sindicales y las facultades legales de las organizaciones gremiales, entre otras ordenaciones que le dieron al poder del Estado una capacidad de cooptación importante sobre cualquier forma de coordinación laboral (Bensusán, 2000).

Los intentos por organizar a los docentes se materializaron en este contexto. Desde 1920 existieron múltiples esfuerzos por unir al grupo de los maestros en las grandes organizaciones obreras, como la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) que, si bien adscribió algunos docentes, no logró una representación importante. Los maestros se desencantaban de estas instituciones obreras por su carga ideológica partidista, muy cercana en su mayoría al comunismo, mientras que las

organizaciones conservadoras les parecían también lejanas a su pensar (Lloyd, 2011).

Pese a los muchos esfuerzos de Cárdenas por solucionar las divergencias docentes y, finalmente, unificarlos en una sola masa homogénea en favor de la nueva república postrevolucionaria, no logró tal cometido, lo cual le dejó a su sucesor la compleja tarea de organizar al magisterio en torno al proyecto político de la revolución, pues las importantes diferencias entre los maestros, como su origen social y étnico, su tipo de formación, situación laboral, entre otras distinciones de todo tipo (sociodemográficas, de género, ideológicas, etc.), impidieron en muchas ocasiones el correcto ejercicio de la educación de aquellos años (Lloyd, 2011).

El expresidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), consciente de la poca cohesión magisterial, logró que los maestros fueran separados de cualquier organización sindical no perteneciente al rubro educativo. Gracias a esto, en 1942 se formó un pacto de unidad que implicó en 1943 la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Esta nueva organización sindical se amparó en el Estatuto de Trabajadores al Servicio del Estado de 1938 y le dio a la nueva organización gremial el monopolio de la logística laboral de los maestros en México, pues todas las organizaciones anteriores de docentes quedaron disueltas y los maestros estaban obligados no sólo a pertenecer al SNTE, sino también a dar a este una cuota mensual para así solventar la economía de la organización. Este dinero correspondería al 1% de su salario, el cual sería retenido por la Secretaría de Hacienda y después entregado al sindicato para su uso discrecional (Loyo, 1997).

Este acuerdo implicó un pacto político de enorme envergadura entre el gobierno del PRM y el gremio sindical del magisterio. De hecho, para 1946 la veta de izquierda más radical en el magisterio quedó relegada al olvido y el SNTE se comprometió, en tanto aparato político, a apoyar al recién refundado Partido Revolucionario Institucional (PRI), partido

emanado del otrora PRM. Así, los docentes mexicanos pasaron a ser parte del oficialismo partidista, coadyuvando al corporativismo político de la época y, al mismo tiempo, impactando en la identidad y memoria del gremio educador, pues su papel no quedó únicamente en las aulas, sino que se extrapoló a múltiples aspectos de la vida pública del país y, a su vez, cedió al docente un poder político especial, en tanto se estatalizaron como agentes institucionales al servicio del nuevo sistema político gobernante.

Foweraker (1993) asegura que el SNTE se ha vuelto un jugador nodal en la “democracia corporativista” de México. Es decir, en tanto el sindicato ha cooperado e incluso dirigido esfuerzos electorales, como campañas, movilización de votos y control de las casillas para el mantenimiento del monopolio unipartidista del poder, su constitución institucional no es solo la de una organización que aglomera y defiende los derechos laborales de los maestros, sino la de una herramienta estatal aliada a los intereses del gobierno y la elite dominante.

De 1950 a 1970 hubo una relativa estabilidad y unión gremial entre los docentes y el sindicato. Desde muchos medios se vio reforzada su integración corporativa, las normales se fortalecieron y, pese a sus distintos enfoques (rurales, urbanas, de formación de formadores), impulsaron un camino similar (Loyo, 1992). Además, la identidad corporativa del docente se fortalecía de una estructura tripartita. En primer lugar, el sistema educacional se encontraba en una constante de crecimiento, la unión entre el SNTE y el poder político gobernante permitió una alineación, cuando menos general, entre los intereses del gremio y las metas de legitimación del Estado y, finalmente, la simbiosis entre el partido político gobernante y la ideología sindical amalgamó una parte importante de la identidad del maestro (Loyo, 1992).

Todo esto significó una relación dependiente entre el SNTE y el partido en el poder. Dicha relación se mantenía jerarquizada siempre en favor del PRI. Si bien los maestros, debido a la expansión del sistema público de enseñanza, cada vez eran más una organización de masas, con mayor

número de integrantes, territorialmente poderosa y financieramente más capaz, el poder estatal se mantuvo siempre por encima del gremial, lo que también marcó una pauta en la identidad corporativa del maestro, pues se entendía asimismo como un agente al servicio de los intereses de un partido y un Estado, más no como un agente aliado o en condiciones de negociar.

Sin duda, muchos maestros aceptaron esta genuflexión ante el statu quo, y muchos otros se mantuvieron firmes en una veta radical, de izquierda y comúnmente de base comunista, ligada a los principios más populares de la revolución mexicana. Esta veta se desentendía de la institucionalización del movimiento armado y criticó fuertemente a la dirigencia del SNTE, sobre todo en momentos de crisis o sumisión ante decisiones que afectaron el bolsillo del docente de base.

Pese a los esfuerzos y los importantes períodos de crecimiento estabilizador del magisterio, no pudo evitarse la proletarización de la profesión docente, sobre todo porque el crecimiento acelerado de la cobertura escolar durante esos años (la llamada masificación educativa) implicó un mayor gasto económico por parte del gobierno mexicano quién, además y a diferencia del modelo chileno, era el único inversor de este rubro a nivel público, lo que estancó y marginó las condiciones laborales de los maestros.

Esto generó un profundo descontento para el gremio que vio su economía minada, especialmente en los momentos de crisis, lo que llevó a que muchos docentes se vieran obligados a buscar un segundo trabajo. De forma paulatina, también se afectó la imagen y el prestigio de la labor educativa, generando inestabilidad en el sector gremial después de dos décadas de relativa paz y crecimiento laboral (Lloyd, 1996).

Este proceso de proletarización se sumó a un proceso de debacle en la dirigencia del SNTE pues, para 1971 se eligió presidente del sindicato a Carlos Jonguitud Barrios como parte de una estrategia política del expresidente Luis Echeverría quien, al tener diferencias con el líder anterior,

decidió apoyar la designación de Jonguitud y con ello, una vez más, afianzar la alianza política entre el SNTE y el Estado (Foweraker, 1993).

La dirigencia de Jonguitud se caracterizó por su irresponsabilidad fiduciaria, por la represión a las corrientes disidentes, la venta de plazas, el nepotismo, y la desigualdad en cuanto a la distribución de los recursos del sindicato. No obstante, su alianza con el expresidente Echeverría le permitió mantenerse pese al descontento de muchos docentes, pues dentro del SNTE se creó un grupo de formación partidista en favor del PRI llamado Vanguardia Revolucionaria, desde donde se operaba políticamente la alianza estratégica entre el magisterio y el gobierno (Hérendez, 2011).

Los abusos mencionados alentaron a la organización de la veta izquierdista y opositora del sindicato, la cual exigía la democratización del SNTE, pues el problema no se trataba únicamente de la repartición desigual de recursos dentro del magisterio, sino del castigo a quienes alzaban la voz. Muchos opositores eran movidos a zonas marginadas y alejadas de sus viviendas, otros perdían promociones o beneficios económicos y, finalmente, los más peligrosos eran despedidos. Todo ello con el respaldo de la Secretaría de Educación Pública. Aunado a esto, las mujeres padecieron el acoso y abuso de los dirigentes para la obtención del trabajo o de beneficios laborales y económicos (Lloyd, 2011).

Por otra parte, los estatutos del SNTE y lo establecido en la Ley Federal del Trabajo imposibilitaban la huelga o la manifestación de los inconformes, pues podía “poner en peligro la unidad del sindicato” y, en el caso de la huelga, no se contaba con recursos suficientes para dejar el empleo y el salario de forma indeterminada (Trejo, 1990).

Todo esto provocó que los maestros provenientes de los estados más pobres del país (Oaxaca y Chiapas) se revelaran en contra de la dirigencia sindical y unidos se manifestaron en la capital de México, lo cual dio pie a la conformación, en 1979, de una contrapropuesta gremial, la Coordinadora Nacional de los trabajadores de la Educación (CNTE). Esta nueva organización tenía como objetivo principal la democratización del

magisterio, lo que permitió que otras secciones disidentes a lo largo del país se unieran en resistencia a la naciente CNTE. No obstante, este movimiento gremial recibió una fuerte represión por parte de Vanguardia Revolucionaria y el oficialismo estatal, al grado que algunos de sus dirigentes, como Misael Núñez, fueron asesinados en actos vinculados con la lucha por la democratización docente (Trejo, 1990).

Esta escisión fincó en el magisterio mexicano la primera gran distinción después de muchos años de aparente unidad gremial. Siempre existieron profundas diferencias entre los docentes; como se ha mencionado su composición ha sido plural y divergente, sin embargo, tras la creación del SNTE los maestros mexicanos se habían consolidado en un único aparato de representación política y laboral, lo cual en las épocas de estabilidad marcó un hito en su identidad profesional. Dicha identidad, ante la división sindical, se vio bifurcada y, al mismo tiempo, entró en crisis y contradicción, lo cual vitalizó en un sector marginado de los docentes la movilización social, el poder de lucha, convocatoria y el activismo por sus derechos laborales heredado de la época postrevolucionaria.

Con los años el poder adquirido por Vanguardia Revolucionaria, al amparo de la permisividad gubernamental, fincó en la dirigencia del SNTE una posición que contravenía la alianza estatal con que fue instituido el sindicato. Asimismo, la acumulación de recursos y autoridad de este, pero sobre todo su desobediencia a las ordenes gubernamentales, fueron vistas como peligrosas para el mantenimiento del pacto corporativo fundacional.

Por lo anterior, tanto el expresidente López Portillo, como su sucesor, Miguel de la Madrid, emprendieron una serie de cambios para desconcentrar el poder obtenido por el SNTE, lo que implicó un jaloneo político entre la federación, los gobiernos locales y las representaciones regionales y nacionales del sindicato, quienes se negaban a ceder sus privilegios en torno a la asignación de plazas y control financiero y laboral de los maestros (Lloyd, 2011).

El docente mexicano inició el siglo XX como un agente estatalizado, es decir, cooptado corporativamente para formar parte de la estructura de poder político nacional. Por ello, los maestros fueron profesionales patrióticos, pues su labor en el aula trascendía la enseñanza, extrapolándose a la conformación de la ciudadanía y la emancipación del proyecto nacional revolucionario. A partir de la institucionalización del sindicato, su identidad tomó un camino más complejo; ya no sólo estaba vinculada a su formación, sino también a su organización política, económica y social. Durante la mitad del siglo, los maestros se solidificaron y estabilizaron como trabajadores privilegiados de un Estado que los contemplaba indispensables en su aparato de poder.

No obstante, en la segunda mitad del siglo XX, el magisterio vivió la precarización de su ascendente desarrollo laboral. Asimismo, su institucionalización política entró en crisis, como se señaló, por la irresponsabilidad de la dirigencia aliada al priismo. El surgimiento de una alternativa gremial (la CNTE), organizada en la lucha y la movilización social, y producto de la proletarización docente, también implicó para el maestro una mella en su memoria profesional. Esta nueva coyuntura exacerbó la inestable situación del magisterio que enfrentaba, al mismo tiempo, los primeros embates por su desconcentración de poder.

Así, la identidad corporativa del maestro había pasado por tres períodos durante el siglo XX. El primero que podríamos llamar de conformación nacional, el cual atiende a sus principios patrióticos, a su misión profesional, es decir, a sus valores en tanto agente de la formación ciudadana de una república naciente de la revolución. En segundo lugar, el período de expansión institucional, tiempo en el que los maestros fueron parte importante del entramado y sistema político nacional, tiempo en el que sus salarios subieron, su trabajo se hallaba asegurado, especialmente por la necesidad de la masificación educativa y su expectativa estaba alineada con la del Estado.

Finalmente, un tercer momento que podríamos llamar de inestabilidad profesional. En este lapso, el maestro se encontró con la crisis económica que derribó sus expectativas y, al mismo tiempo, lo enfrentó con el poder estatal que hasta hace no mucho había sido su patriarca y protector. En este tiempo también el sindicalismo magisterial toma auge y surge en éste una fractura que termina por poner en contradicción y enfrentamiento a los maestros, por lo que la aparente homogeneidad se devela en profunda diferencia y diversidad.

2.2.2 CHILE, EL OCASO DE UNA ORGANIZACIÓN GREMIAL

Desde inicios y hasta finales del siglo XX, los docentes chilenos estaban agrupados en múltiples organizaciones gremiales. Dos de las más importantes fueron la Federación de Profesores de Instrucción Primaria, fundada en 1915, y la Sociedad Nacional de Profesores, nacida en 1919. Estas dos, junto con un grupo más de organizaciones locales se concentraron en 1922 en la Asociación General de Profesores. La organización no tuvo de inicio ningún interés en lo educativo (lo cual dejaban al Estado) y su principal actividad fue corporativa y laboral. Sus intereses se asociaban con los de otras organizaciones de trabajadores públicos y privados y su primer gran logro fue empujar la creación y promulgación de la Ley General de Instrucción Primaria, con lo cual el maestro pasaba a tener protección y mayor regulación profesional.

El rol político de los docentes en Chile en aquellos años puede entenderse como un rol individualizado. Estudios como el de Silva y Figueroa (2011) demuestran que los docentes actuaban de forma crítica y política no a partir de un programa de acción repartido por líderes u organizaciones gremiales, sino desde su propia conciencia y actividad cotidiana, lo cual explica el porqué de la limitante a lo laboral en las organizaciones magisteriales chilenas.

Ahora bien, el sector más crítico de los docentes fue el normalista. En Chile, los maestros provenientes de la educación normal fueron, a diferencia de los formados en liceos privados o instituciones católicas, los más reflexivos y aquellos que se plantearon un rol en el Estado, así como un papel y responsabilidad política en la sociedad (Serrano, 2013).

Es la labor de demanda de los normalistas la que, si bien no pudo generar en las primeras décadas del siglo XX un sindicato unificador, generó una manifestación politizada del descontento laboral de los maestros, pues los salarios eran sumamente bajos y las condiciones de trabajo, en comparación con otros trabajadores del sector gubernamental, eran pésimas. Esto derivó en la creación de las organizaciones ya mencionadas y de muchas otras que, aunque se limitaron a mejorar las condiciones de trabajo y los sueldos, comenzaron a germinar la semilla disconforme de la manifestación sindical (Silva y Barría, 2020).

La Asociación General de Profesores se convirtió entonces en la primera organización sindical de maestros, con representación y reconocimiento nacional en Chile. Estaba conformada principalmente por docentes normalistas que, de hecho, tenían fuertes vínculos con la universidad, pues la normal en Chile era parte de un aparato de formación superior, lo que permitía a muchos normalistas cursar estudios universitarios alternos o en concordancia con su carrera pedagógica. Esto permeó fuertemente en la AGP pues en sus estatutos se declaraba laica y apartidista. Aunado a ello, muchos de los integrantes de la asociación tenían cercanía ideológica y política con la federación de estudiantes de la Universidad de Chile, lo que también influyó en la construcción política del sindicato en aquellos años (Núñez, 1980).

El apartidismo imperante en la organización provenía, a su vez, de la inestabilidad gobernante de aquellos años que permitió el radicalismo de las ideas de los docentes pertenecientes a la AGP quienes, más allá de adscribirse al idealismo dogmático o práctico en lo político, se adherían a ideas de cambio estructural en la sociedad, lo que hacía de su quehacer

pedagógico una labor más enfocada en su impacto en la comunidad y no en la toma de decisiones del sector estatal (Osandón, 2007).

A su vez, su activismo se centró en lo relativo al aula. Los docentes chilenos comenzaron a cuestionar el viejo modelo en donde la enseñanza se veía únicamente desde sus intereses civilizatorios y de alfabetización. Para los sindicalizados, la escuela debía cambiar sus preceptos y objetivos, lo cual también impactó en su lucha y visión del sistema educativo (Silva y Barría, 2020).

Es importante recordar que Chile, a pesar de su inestabilidad política, no tuvo como México un proceso de revolución o reconstrucción refundacional de su patria y gobierno a inicios del siglo XX. El Estado chileno era en aquel tiempo un ente político lo suficientemente fuerte como para mantener su influencia al centro, por lo que el docente chileno no tenía oportunidad de integrarse como necesario en un aparato de poder estatal, como si ocurrió en México.

En este sentido, el magisterio chileno no estaba siendo cooptado por el Estado. En primer lugar, este proceso de cooptación ya había ocurrido de forma muy laxa en los primeros años de la república independiente, y si bien con las normales y la expansión educativa de mediados del siglo XIX el estado centralizó más su impacto en la escuela, fue una centralización que dejaba el financiamiento y parte de la regulación en manos de privados y de comunidades de vecinos.

Al no existir en Chile un proceso de reorganización estatal a inicios del siglo XX, la identidad corporativa no debía redefinirse de acuerdo con nuevos preceptos patrióticos. De cierta manera, los maestros eran más libres para organizarse y apegarse a lo que mejor les pareciese, además de que el apartidismo de la AGP fijó en el docente chileno la posibilidad de criticar el sistema gubernamental y de radicalizar su pensamiento en la oposición crítica.

Debido a esta distancia con el poder, los normalistas y la AGP solicitaron más inclusión en las políticas educativas, argumentando su

cercanía con la población y, por tanto, el conocimiento de sus problemas y realidades. Esto llevó a que el Estado chileno los escuchara y que en 1928 se reformara no sólo la educación básica, sino también la educación normal. Dicha situación significó una disolución entre las fronteras de la educación normal y la universitaria, para que los docentes preparados en las normales y aquellos que se formarían en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile compartieran un mismo sistema, saberes y prácticas, lo cual acercaba todavía más al docente chileno con el universitario promedio (Cox y Gyslin, 1990).

De forma intempestiva, el expresidente Carlos Ibáñez del Campo desechó un año después la reforma de 1928. Su gobierno, caracterizado por la militarización y la represión de la disidencia, estuvo en desacuerdo con incentivar la proactividad del magisterio por lo que con el argumento de ser “subversiva” y “peligrosa para el Estado” persiguió a la AGP y a sus miembros. Esto implicó que los avances progresistas de apertura educativa se vieran oscurecidos y que la nueva política apostara por un matiz técnico y despolitizado, así como por acotar el sistema educativo a sus límites escolares, dejando de lado la posibilidad de extender el proyecto escolar a otras fronteras de la vida nacional (Núñez y Gajardo, 2013).

Esto provocó que los maestros chilenos, principalmente los sindicalizados, tendieran a radicalizarse aún más y se acercaran a las ideas marxistas, al tiempo que comenzaron su acercamiento político al naciente Partido Comunista (Núñez, 1980).

Para 1932 se crea, como parte de la crisis en la AGP, la Federación de Maestros de Chile y para 1936 una parte importante de los docentes, sobre todo los normalistas, se había unido al nuevo gobierno progresista del Frente Popular. Gracias a la nueva administración, los maestros volvieron a tomar relevancia en la vida pública del país pues, como parte del corte ideológico del Frente Popular, se crearía el “Estado Docente” como una respuesta educativa del nuevo modelo asistencialista que se formó en aquellos años en Chile (Silva y Barría, 2020).

Desde el discurso, este nuevo gobierno buscaba empatizar con las bases sociales y si bien su impacto protector fue mucho más moderado que en otros casos de la región, como en México, su idea del docente y la escuela se apoyaba en la posibilidad de que el maestro pudiera incidir como agente en la mejora colectiva. La escuela ocuparía un papel de sanación, pues compensaría a los más pobres en su intento por subsanar aquello que las políticas oligárquicas les habían arrebatado (Illanes, 1990).

En este período se puede advertir que existió una alianza estratégica entre los maestros y el Estado. Por un lado, el gobierno popular requería a los docentes para legitimarse en la sociedad. Como se ha dicho, el prestigio de la profesión ha sido ocupado en diversos momentos por las autoridades para sus propios fines y, de igual manera, los docentes necesitaban la protección del nuevo gobierno, pues en años anteriores habían padecido la radicalización, el descrédito y la persecución. Esto permitió un acercamiento político, más no como en el caso mexicano una cooptación sistemática a la estructura organizativa del poder, lo cual impactó en la identidad corporativa del docente, pues no era propiamente un agente emanado de la causa estatal, sino un socio integrado al proyecto por intereses específicos de ambos lados.

En este tiempo progresista, el Frente Popular se conformó por un grupo de partidos políticos (Partido Radical, Partido Comunista y Partido Socialista) que, desde una posición de izquierda, enfrentaron a las vertientes conservadoras y pro-dictadura de la época. Finalmente, tras unas competidas elecciones, el Frente Popular ganó las elecciones con Pedro Aguirre Cerda. Esto llevó al proceso mencionado y a la creación del llamado Estado Docente. En efecto, una de las más importantes frases y slogans políticos de aquel gobierno consistía en que “gobernar es educar” (Biblioteca Nacional de Chile, 2021).

En este contexto, el Frente Popular creó en esos años otras organizaciones gremiales de maestros, como la Unión de Profesores de Chile y la Federación de Educadores de Chile. Ambas permitieron generar

simpatía entre la coalición de izquierda y los maestros quienes, por su radicalización en tiempos de represión, no titubearon en adherirse al nuevo régimen (Núñez, 1982).

Así, los maestros organizados, que empezaron lejanos a los partidos y la política, se habían vuelto agentes estratégicos de la nueva institucionalidad. Al mismo tiempo, se habían integrado al estatuto laboral de los burócratas al servicio del Estado, lo que revela una vez más su utilidad al sistema, más no su pertenecía al mismo, es decir, eran actores importantes, necesarios y medianamente poderosos, pero no necesariamente en posición de imponerse al Estado. La falta de un estatuto profesional docente en la época revela también que el proyecto de integración del magisterio era más político que educativo, y en lo laboral los maestros seguían, aunque con mayor certeza y protección, precarizados en cuanto a sus derechos y regulación profesional.

De 1964 a 1973, el sistema educativo chileno enfrentó su expansión. Esto llevó a un crecimiento estabilizador del docente y su labor, muy parecido al crecimiento mexicano. Sin embargo, los docentes en Chile se hallaban, legal y conceptualmente, en el rubro de funcionarios públicos, lo cual tampoco permitió su idóneo desarrollo profesional, por el contrario, los marginó y diluyó entre muchas otras profesiones de Estado, lo que afectó parte de la identidad magisterial, pues si bien su práctica cotidiana los enfrentaba al reto escolar, en asuntos legales y administrativos, ellos eran uno de tantos otros oficios al servicio del gobierno, al tiempo que forman parte de una alianza frágil y a conveniencia de los políticos en turno.

Si bien la expansión educativa de Chile fue, como en el resto de América Latina, un proceso heterogéneo y desigual, a diferencia de otros contextos como el mexicano, donde la cobertura prima sobre la calidad de la enseñanza, en Chile se procuró que los resultados educativos en todos los niveles reflejaran avances importantes en el aprendizaje y la modernización de la sociedad chilena (Silva y Barría, 2015). Así, inició el declive de la enseñanza normalista, pues se vio rebasada y supeditada a la

formación universitaria que se había vuelto más reconocida con los años y había superado al normalismo desde que fue desechada la reforma de 1928.

El gran declive de la escuela normal se dio principalmente por el proceso de expansión escolar de 1960 a 1973. Durante esos años incluso se buscó aparejar la educación normal a la ofrecida por liceos u otras instituciones de carácter más técnico y presumiblemente más profesional. Sin embargo, Cox y Gysling (1990) sostienen que estos cambios chocaron con la identidad acostumbrada por los docentes de la normal. El tipo de formación que ellos poseían no obedecía a tiempos estrictos y además era tradicional y consecuente a las necesidades, valores y procesos de una época para ese momento ya acabada. De allí que en Chile, el normalismo se extinguió gracias a la contradicción entre las nuevas disposiciones educativas, entre ellas la formación universitaria como requisito preferencial para la carrera docente y aquello que el normalismo, en su memoria e identidad corporativa, representaba.

En 1972 se da el último intento del normalismo por su mantenimiento y vigencia en la escena educativa de Chile. El gobierno de Salvador Allende concede la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) el cual, como el SNTE en México, serviría al corporativismo político de aquel gobierno, pues fue incondicional durante la fallida administración socialista, denominada “Unidad Popular”. La creación de este sindicato fue un precedente importante y empezaba a sentar bases para tratar como excepcionales a los docentes chilenos. Sin embargo, en 1973, con la llegada de la dictadura, todos estos avances en la sindicalización del magisterio se desvanecieron (Pérez y Sandoval, 2003). Asimismo, las normales fueron disueltas, lo que impactó definitivamente en el sector más politizado del magisterio, pues si bien el normalismo se venía debilitando en Chile en términos simbólicos, su desaparición material implicó la extinción total de una veta radical y políticamente organizada en Chile.

En este sentido, el docente en Chile pasó también por tres períodos cardinales. El primero, de conformación difusa, en el que los maestros eran más que un ente gremial, un grupo demasiado diverso y plural de enseñantes que carecían de toda organización e identidad profesional. En este período, la escuela normal chilena era el único soporte corporativo entre los maestros, pues tanto el Estado como las instituciones privadas que los empleaban se mostraban desinteresadas en apoyar su sindicalización. Es importante señalar que la conformación del sindicalismo en Chile es incomparable a la constitución del sindicalismo mexicano, por su tamaño, proceso histórico y ordenamiento legal y político, por ello las principales comparaciones de esta tesis se apuntan en la organización del magisterio como corporación y agente político en torno al Estado.

Ahora bien, el segundo período que transitaron los docentes chilenos fue de adhesión estratégica. El profesorado en Chile, apoyado por el cambio de gobierno, de una administración conservadora a otra de veta progresista, se adhirió al proyecto político nacional como un aliado estratégico que buscaba especialmente protección y mejoras en su situación organizacional y salarial. Esto fue negociado con el Estado, que recibió del maestro apoyo para legitimar su visión de izquierda, la cual era poco ortodoxa en un país que había estado gobernado durante muchos años por partidos conservadores.

Finalmente, los maestros chilenos se enfrentaron al ocaso gremial, es decir, a un período en el cual los cambios administrativos y de paradigma en la enseñanza motivaron la desaparición de su corriente más politizada y tradicional, el normalismo, corriente que, al verse difuminada por la institucionalización profesional de la pedagogía universitaria y la dictadura de 1973, quedó irremediamente destituida del panorama educativo.

También es necesario advertir la desafección gubernamental y el escaso poder del magisterio en Chile pues, a diferencia de México donde el magisterio creció y se mantuvo fuerte frente al Estado y fue cooptado por este; en Chile el gremio de profesores estaba diezmado, carecía de

homogeneidad, su economía provenía de fuentes diversas y era concebido, en general, como un aliado molesto más que como un agente necesario en el sistema. De allí que, si en México existió un proceso de estatización del maestro, en Chile ocurrió lo contrario y los docentes se enfrentaron cada vez más a un proceso de distanciamiento estatal y de privatización.

2.2.3 CAMINO A LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

De 1988 a 1993 el SNTE enfrentó una severa crisis en el país. El grupo en el poder, Vanguardia Revolucionaria, había ganado el descontento de las bases sindicalizadas y al mismo tiempo se había enfrentado al Estado en una batalla por posiciones políticas y administrativas en el gobierno.

La situación motivó a que el presidente en turno, Carlos Salinas de Gortari, se distanciara del líder magisterial y finalmente lo sustituyera con la maestra Elba Esther Gordillo quien, pese a su cercanía con Jonguitud, pactó una alianza con el expresidente Salinas para democratizar el sindicato y aceptar la descentralización del poder gremial que poseía. Este cambio en la dirigencia atendió principalmente al interés del nuevo gobierno por implementar un paquete de reformas neoliberales que reducirían la autonomía de los sindicatos y permitirían al mercado y al Estado mayor actuación en esferas de la vida pública, entre ellas la educativa (Lloyd, 2011).

Si bien la dirigencia de Elba Esther acató la alianza con Salinas, el nuevo SNTE se mantuvo firme ante el gobierno, no fue sumiso ante los intentos por debilitar al magisterio y logró mantener las repercusiones de la reforma educativa de aquellos años, en el mínimo de daño para el poder de su organización (Loyo, 1997).

Para 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANMEB), el cual se organizó en torno a tres importantes ejes: 1.- La reorganización del sistema de enseñanza; 2.- La actualización de los contenidos educativos; 3.- La revaloración nacional del trabajo docente

(Arnaut, 2010). Esto implicó, por un lado, que los maestros deberían también actualizarse, por lo que su formación entró en cuestionamiento. Además, implicaba que la Federación cedería parte importante de su control sobre el sistema a los gobiernos locales, cuestión que, a su vez, afectó la organización centralizada del SNTE en un intento por crear nuevos interlocutores más allá de la dirigencia nacional del sindicato. Finalmente, la revalorización implicaba una mejora salarial condicionada a una nueva carrera magisterial, lo cual llevó a que el maestro renovara para este punto su identidad corporativa.

Para 1988, los docentes habían pasado de ganar 1.5 salarios mínimos promedio nacional, a 4 salarios mínimos promedio nacional, lo cual elevó su poder adquisitivo y cumplió la primera parte del acuerdo estatal. Además, los maestros de distintos niveles, primaria, secundaria y medio superior, acortaron sus distancias salariales, lo cual benefició también al grueso de docentes; por otro lado, la carrera magisterial fue un esfuerzo por renovar el pacto laboral vigente desde 1947 en el que los maestros accederían a compensaciones salariales, estímulos económicos y distintas prestaciones, según un sistema escalafonario que dependía de cuánto los docentes se esforzarán por mejorar su formación y actualización (Arnaut, 2010).

Finalmente, la década de 1990 terminaría con un SNTE fortalecido. El poder del sindicato se había transformado, ya no dependía exclusivamente de un partido, ni de la adhesión al poder de los maestros, sino de su capacidad organizativa en tanto aparato político, así como de sus resultados. Los docentes se habían convertido en aliados estratégicos de gran poder, autónomos y capaces de otorgar, mediante las reformas, prestigio y legitimidad a los gobiernos en turno.

Durante la alternancia, con los gobiernos del Partido Acción Nacional (PAN), el SNTE negoció alianzas electorales que también impactaron en el sector escolar. Los maestros mexicanos beneficiaron al gobierno con la aceptación y legitimación de programas como Enciclomedia de 2006, o acuerdos como la Alianza por la Calidad de la Educación de 2008 (Raphael,

2006). El sindicato, ya desafanado de la cooptación estatal, se comportaba como un actor más en el tablero político nacional. Su autonomía, conseguida con el debilitamiento del sistema priista, le permitió libertad para coaccionar al poder.

De la misma manera, la CNTE, que para entonces ya controlaba la educación en territorios al sur del país como Oaxaca, Chiapas y Guerrero, tenía acuerdos con los gobernadores de esas entidades, lo que la dotó de poder e influencia en regiones específicas. Así, el magisterio de oposición y el oficial habían concentrado una importante dotación de poder y frente al debilitamiento del sistema de partidos, los maestros se fortalecían como un gremio necesario en las negociaciones para la agenda pública e, incluso, para la victoria electoral.

2.2.4 LA DEMOCRACIA, PAVIMENTO PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN CHILE

Durante la dictadura chilena se suprimieron todas las organizaciones politizadas de maestros. Se creó el Colegio de Profesores como una respuesta para organizar a los docentes, pero su papel político estaba limitado por el oficialismo pinochetista. Si bien era autónomo, el Colegio fue creado por la junta militar, por lo cual su naturaleza institucional atendía a los intereses del gobierno en dictadura (Pérez y Sandoval, 2003).

Si bien en el discurso el gobierno de Augusto Pinochet decía tener intenciones de profesionalizar a los maestros, durante 1980 se deterioró fuertemente la educación pública en Chile. Con ello también las condiciones de los docentes, pues parte importante del sistema estatal de enseñanza se privatizó por completo, lo que implicaba un retroceso en la regulación gubernamental del profesional docente (Núñez, 2007).

Finalmente, para 1981 se desmembró la histórica formación universitaria de los docentes chilenos. La Universidad de Chile ya no tendría todo el peso de la tuición y formación de los educadores, sino que estos

empezarían a formarse también en las universidades estatales. Al mismo tiempo, se permitió que institutos técnicos ofrecieran la carrera magisterial, lo que deterioró su estatus universitario y también amplió el panorama de identidades magisteriales (Núñez, 2007).

Para 1990, con la vuelta a la democracia, se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, la cual fijó la profesión docente como una que requería exclusivamente el título universitario. Ello constituyó un primer paso en el reconocimiento del maestro como un profesional que necesitaba exclusivamente, y ya no preferencialmente, una educación superior.

Sin embargo, la nueva administración democrática no aseguró más cambios importantes. Si bien existió una libertad mayor y la represión se diluyó, el sistema privado de la educación se mantuvo vigente y en crecimiento, lo que significó que los docentes aún seguían precarizados. Además, la rearticulación sindical no fue posible como antes; el gremio perdió mucha de su identidad política, la huella de la dictadura quedó impregnada. Asimismo, el maestro era entendido, legal y administrativamente, como un trabajador burocrático al servicio del Estado, el cual tenía poca visibilidad como un profesional en su ramo, al menos en términos legales y económicos.

En este contexto, el Colegio de Profesores convocó en 1997 a un Congreso Nacional. Allí manifestó su preocupación por la educación chilena, la consideraba elitista y un medio para profundizar las desigualdades sociales del país (Colegio de Profesores, 1997). A partir de esa fecha, los docentes se enfocaron y limitaron a generar investigación y proyectos de intervención en sus aulas (Cornejo y Reyes, 2008), pues su activismo político carecía de fuerza y se había disuelto con la dictadura y las profundas diferencias entre los múltiples tipos de formaciones y maestros. De allí que pueda advertirse en Chile una identidad corporativa más individualizada y ligada al trabajo en el aula y a la investigación educativa, más que a un rol político activo en la vida pública y social.

En este sentido, los maestros chilenos no habían logrado concentrar poder político en la última mitad del siglo XX. Su identidad se hallaba fragmentada y en una constante redefinición estatal, además de que la pluralidad ofrecida por la apertura de la carrera docente a múltiples instituciones de formación superior pluralizó aún más el espectro de su constitución pedagógica.

A diferencia del contexto mexicano, el sistema público de enseñanza chileno es en su mayoría privado. No existía, ni existe aún, gran independencia, fuerza social, política o económica en el Colegio de Profesores capaz de sostener una oposición fuerte al gobierno. Todo esto pone en desventaja al magisterio en Chile, quienes para presionar en torno a su profesionalización no pueden acudir a su poder popular o institucional.

Sin embargo, la propia distribución del sistema de enseñanza chileno permitió debates serios de toda la comunidad educativa, en torno a múltiples demandas de accesibilidad, equidad e igualdad de oportunidades escolares. En estos debates, dados con la vuelta a la democracia, surgió también la exigencia de saldar una deuda histórica sobre la profesionalización del maestro, lo cual cimentó el paso para que su institucionalización profesional se abriera camino.

2.2.5 BIOGRAFÍAS PARALELAS, DOCENTES DISTINTOS

El docente está definido, como cualquier otro sujeto social, por su proceso histórico. A esto, en términos generales, lo hemos llamado biografía. A su vez, su definición es compartida con las figuraciones que se han imaginado sobre ella. Estas construcciones idealistas son llamadas, también de manera general, propuestas virtuales. Como se vio en el primer capítulo, las propuestas virtuales son de naturaleza semántica y están generadas por el Estado, ya que es este el máximo regulador del trabajo docente.

Una propuesta virtual pretende reconstruir, en cada nuevo proyecto de reforma o cambio, la memoria corporativa, es decir, la matriz central de significado e identidad profesional del maestro para así, legitimar simbólicamente acciones, programas y políticas que intervengan con eficacia la práctica laboral del maestro.

Este proceso es cíclico, continuo y se da en un ambiente de disputa, negociación y coacción que, dentro de la arena política, se lucha en los terrenos del discurso y de la persuasión simbólica. En este capítulo ha sido posible vislumbrar cómo en el pasado este proceso se ha dado una y otra vez y si bien es dependiente de múltiples aspectos no observados, puede ser advertido al contrastar los cambios, las acciones y discursos de los actores involucrados en cada coyuntura de transformación profesional.

Gracias a este análisis se puede concluir que, en México, la figura de los maestros es producto de un proceso de construcción basado en la edificación de un sistema soberano, nacionalista y, de inicio, científicista. El docente en México fue, además, por múltiples razones ya mencionadas, un agente necesario y semiautónomo que ayudó al Estado en su proyecto de evangelización nacional, por lo cual obtuvo del Estado recursos y poder para instituirse organizacionalmente a su resguardo.

De la misma manera, el maestro mexicano aprovechó su crecimiento y expansión para deslindarse de la estructura política del Estado, lo que dotó al magisterio de un poder capaz de negociar con el gobierno aspectos centrales de la agenda educativa y muchas otras de su interés. No obstante, debe verse al magisterio mexicano —y al chileno también— como un actor diverso y plural, no es necesariamente una entelequia uniforme y siempre convergente, sino más bien un conjunto de individuos plurales y discordantes que comparten una misma cualidad, una memoria profesional, corporativa que, desde sus diferencias, los sujeta del mismo hilo, en tanto sistema simbólico de disposiciones y prácticas históricamente construidas y heredadas en esta continua negociación entre proyecto y biografía.

Finalmente, el docente chileno, en comparación y a diferencia del maestro mexicano, siempre ha estado lejos de ser un gremio medianamente unificado. Sin embargo, institucionalmente ha llevado un camino de proyectos similares, pero con resultados y contextos desemejantes a los de la realidad mexicana. El maestro en Chile no pudo crecer al resguardo del poder estatal, creció privatizado y dividido entre diversos intereses, agendas y fines. Por ende, su conquista gremial ha sido pobre pues, en su diversidad, no ha podido localizar un camino común. Esto derivó en que el maestro chileno, en tanto sujeto institucionalizado, tuviera poco margen de negociación ante las disposiciones simbólicas impuestas por las propuestas virtuales de su Estado.

En México, la negociación se ha convertido en una de las principales costumbres entre la biografía docente y la propuesta estatal. De esta manera, el proceso simbólico que asiste la correspondencia simbólica de toda política pública es relevante y sustancial para entender las formas en que se legitima, acepta o rechaza cualquier proyecto de profesionalización estatal, para este caso de profesionalización docente.

Instituto
Mora

CAPÍTULO 3

3.1 ¿POR QUÉ HAY RESULTADOS DISTINTOS EN POLÍTICAS SIMILARES?: APUNTES SOBRE LA HIPÓTESIS Y LA METODOLOGÍA DE LA TESIS

“Rechazo Total a la Reforma Educativa” (Desinformémonos, 2016), se podía leer en una pancarta que encabezaba una manifestación docente en México, en el 2016. Mientras tanto, “Sin profesores no hay Reforma” (El Universal, 2015) era el emblema que sostenían docentes en Chile, durante su paro de 57 días en 2015. En México las manifestaciones no cesaron desde el 2013 que fue anunciada la reforma, hasta finales del 2018 en que Enrique Peña Nieto salió del poder, y el paro de maestros duró en algunas entidades más de dos años.

En ambos casos los maestros rechazaron el contenido de la reforma y se movilizaron con la intención de negociar o derogar dicho proyecto, sin embargo, las diferencias en ambas movilizaciones y sus resultados son evidentes. En Chile el gobierno de Michelle Bachelet tardó menos de tres meses en resolver el conflicto, tomando en cuenta que la reforma fue aprobada hasta que dicho brete se desahogó, todo con una clara apertura al diálogo y la concertación en ambas partes. En México, por el contrario, la reforma fue aprobada en los primeros 90 días del gobierno, y no fue antes de su discusión y promulgación consultada con ninguno de los órganos docentes del país (SNTE y CNTE), lo que provocó un enfrentamiento directo entre maestros y Estado.

Ambas reformas pretendían renovar tres aspectos principales de la identidad profesional del maestro, su relación con el Estado, sus derechos y obligaciones laborales, entre estos sueldos, promociones y permanencia en el servicio, y finalmente, su estructura organizacional, en tanto gremio docente al servicio del gobierno. Ambas reformas, la de México y Chile,

obedecen, como se ha mencionado, a una corriente de políticas docentes formadas en una agenda internacional que públicamente reconoce el problema de la profesionalización del maestro como uno de urgente atención gubernamental.

Sin embargo, una reforma —la chilena— logró su aprobación y, en términos generales, su legitimación ante la mayor parte de la sociedad, y más importante aún, ante la mayor parte del gremio docente. Mientras que, para el caso mexicano, la reforma fue derogada en su totalidad, el presidente del partido gobernante en la actualidad, Mario Delgado, incluso señaló que, “no quedará ni una coma de la Reforma Educativa” (Delgado, 2018), y así fue, no sólo la reforma se canceló sino también las instituciones que le daban cabida, como el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).

¿Por qué existieron resultados diferenciados de éxito y fracaso en dos políticas similares de profesionalización docente?, la respuesta es compleja, pues como se ha revisado a lo largo de la tesis una cantidad importante de factores intervienen en los resultados de éxito o fracaso de una política pública.

La hipótesis principal de esta tesis defiende que la relación entre el Estado, los maestros y la aceptación o rechazo de las políticas de profesionalización magisterial en México y Chile es simbólica y está mediada por el proceso de reconstrucción de la memoria profesional del docente. Dicha reconstrucción depende, a su vez, de la correspondencia simbólica alcanzada entre las propuestas virtuales del Estado y las biografías de los docentes. Es decir, que la legitimidad de las políticas de profesionalización docente se juega en el terreno de la memoria, de los significados, de la identidad profesional. Los maestros en tanto trabajadores históricamente definidos por distintos proyectos políticos son sujetos que conforman su identidad profesional desde las políticas que los determinan y al mismo tiempo, estas políticas se ven influidas por la identidad de los docentes, es un juego dialéctico donde las biografías y las políticas se

acoplan, rozan, negocian, o simplemente se enfrentan por disputar el significado de la profesión.

En este entendido, los maestros son parte de un entramado estructural, una matriz de significado, una memoria, que está compuesta por dos partes, la biografía, que es básicamente su propia historia de vida y experiencia profesional, así como el cumulo de experiencias formativas heredadas por quienes disputaron antes la profesión, y, la otra parte, que es la propuesta virtual, la cual es una proyección construida desde el Estado, quién define desde el proyecto el deber ser del maestro, dicha propuesta siempre se corresponde con los objetivos del gobierno en turno, y al igual que la biografía es reflexiva, está siempre en constante cambio y no puede por sí sola sostener el total de la memoria profesional del maestro, es decir, requiere correspondencia con su contraparte.

Así, para el caso de México, la identidad del docente, como se ha dejado ver en el capítulo dos, se configuró en torno a una trayectoria histórica de lucha, resistencia y corporativismo estatal, mientras que en Chile los maestros se organizaron de forma limitada ante cismas sociales como la dictadura y la parcial privatización del sistema escolar. Por ello, en el caso chileno la propuesta de reforma profesional no representó una amenaza significativa a la biografía de los maestros, si bien rechazaron la medida por la falta de atención a sus demandas “históricas” —las cuales analizaremos más adelante—, jamás se impusieron en absoluto a la reforma y, al final de las negociaciones, lograron coincidir con la nueva definición de su profesión ofrecida por el Estado, a esto lo hemos llamado, correspondencia simbólica, es decir, al fenómeno en el cual la biografía y el proyecto se acoplan, en tanto matriz de significados, para transformar la memoria profesional.

En México, el proceso fue diferente, el Estado inició la reforma con un ataque frontal a los maestros, pues desde el debate legislativo se les excluyó de voz y voto, además la reforma educativa promulgó una visión lejana a la históricamente definida del docente mexicano, ya no era visto

como un agente semejante al poder gubernamental o como un actor relevante en el escenario público, sino como un trabajador al servicio del gobierno que tenía sus derechos laborales a condición de su desempeño en las aulas. Mientras, la biografía de los maestros no se definía en la mayoría de los casos por su abnegación al poder, sino por su capacidad de organización política y movilización social, además de por su fuerte autodefinición, no sólo como trabajadores de la educación, sino en muchos casos, como agentes verdaderamente relevantes de las comunidades en las que se desempeñan, esto no significa que en Chile no existan casos similares, más, para el caso mexicano la relevancia superaba las relaciones interpersonales y trascendía la figura del maestro al escenario público, político y de toma de decisión.

Ante dos partes sumamente opuestas, biografía y propuesta virtual, no existió correspondencia simbólica, por lo que maestros y gobierno pasaron a disputar en la arena política el significado total de la memoria profesional, lo cual, atendiendo a los postulados de Escolano, es teóricamente imposible, pues se requiere de la concertación de ambas partes para la conformación de una misma memoria profesional, por ello, el “agente problemático”, es decir la reforma educativa, terminó por ser desechado en México en favor de los maestros y de la relación cordial entre estos y el Estado.

Para probar esta hipótesis se ha elegido una metodología reciente y de carácter discursivo, el Análisis Conceptual de Discurso propuesto por Josefina Granja en el 2003, la cual se ocupa de estudiar documentos cargados de contenido semántico, así como la trayectoria histórica del fenómeno para contextualizar el problema, para finalmente, atar los cabos en ambas partes, la histórica y la del significado, con el objetivo de reconstruir los sentidos en tensión, así como los momentos de roce, acoplamiento, ruptura y correspondencia.

Esta ruta metodológica fue elegida, pues aporta a la teoría de la memoria corporativa de Escolano debido a su enfoque histórico y

semántico. Para el corpus se hizo una revisión amplia, donde se seleccionaron cuarenta y cuatro documentos que fueron seleccionados según las siguientes categorías:

1. Estatutos y normatividades sobre el trabajo docente
2. Reformas constitucionales y legislativas en torno al trabajo docente
3. Discursos de autoridades sobre la profesionalización del maestro
4. Documentos de política educativa basados en la profesionalización del maestro
5. Posicionamientos colectivos y personales del gremio docente publicados en medios impresos
6. Resolutivos de los congresos nacionales docentes

Del corpus total fueron discriminados los documentos según su cercanía de contenido con las siguientes dimensiones de análisis: Política, Laboral y Organizacional. Dichas dimensiones fueron construidas con base en los tres aspectos principales que forman en la política pública la identidad del maestro, por un lado, el aspecto político —su relación con el Estado—, en segundo lugar, la dimensión laboral —sus condiciones de trabajo—, y finalmente, su estructura organizacional, como un gremio al servicio público.

Un hallazgo importante en esta primera selección del material a estudiar fue que, para el caso mexicano, dado la amplia temporalidad del conflicto y su escalada en la agenda pública, existían materiales más abundantes en cuanto a contenido discursivo y de carácter claramente político, con posiciones definidas y de abierto enfrentamiento. Mientras que en Chile los documentos son más pequeños, directos, técnicos y con evidentes matices, si bien, estos textos dejan leer los posicionamientos políticos de cada parte, las posturas están desdibujadas, los materiales son más escasos, y los discursos se enfocan en su gran mayoría en aspectos técnicos de la reforma y la profesión docente.

Por último, para los documentos seleccionados para el análisis, veinte en total, se elaboró una matriz de trabajo, con la cual se seleccionaron y clasificaron los fragmentos más significativos, dicha matriz tomo en cuenta 1.- El concepto, propuesta virtual o biografía; 2.- La definición teórica del concepto; 3.- Los fragmentos extraídos de los textos para el análisis; 4.- Las dimensiones de análisis, Política, Laboral y Organizacional; 5.- Las variables, es decir diferentes tipologías detectadas en los fragmentos, como el tipo de docente, tipo de evaluación, tipo de educación, entre otras; y finalmente, 6.- Una comparación entre el antes y el ahora, con la cual se buscaba contrastar las tensiones del discurso, los puntos en los que este señalaba los cambios a presentar en la nueva visión del docente, ya sea positiva o negativamente para el actor en cuestión. Un ejemplo es el siguiente:

Matriz de Análisis								
Concepto	Definición	Fragmentos	Dimensiones			Variables	Contraste	
			P	L	O		Antes	Ahora
Propuesta Virtual	Es un proyecto simbólico de carácter discursivo, generado por el gobierno, las autoridades estatales y las instituciones políticas, con el objetivo de imponer nuevas significaciones en torno a la memoria corporativa del profesional docente	<p>Innovación: Servicio Profesional Docente</p> <p>Antes: Existía un sistema opaco y clientelar.</p> <p>Ahora: Cada plaza docente está asignada a partir de la profesionalización y el mérito. El maestro se evalúa para identificar sus fortalezas y debilidades, recibir capacitación a la medida y obtener promociones.</p>				Tipo de docente	Existía un sistema opaco y clientelar.	Cada plaza docente está asignada a partir de la profesionalización y el mérito. El maestro se evalúa para identificar sus fortalezas y debilidades, recibir capacitación a la medida y obtener promociones

A continuación, se presentan los resultados de un análisis bajo los principios señalados, el cual está dividido en tres partes y fue abordado en cada parte en las tres dimensiones de análisis ya mencionadas. La primera parte aborda la biografía, la segunda, la propuesta virtual, y finalmente la tercera, aborda la memoria profesional en su conjunto.

3.2 PROPUESTA VIRTUAL: UN PANORAMA ESTATAL DE UN PROYECTO DOCENTE

3.2.1 DIMENSIÓN POLÍTICA: MÉXICO

El Estado mexicano había perdido la rectoría del sistema educativo nacional, así lo hacía ver en 2013 el Marco Normativo de la Reforma Educativa publicado en 2016. Uno de los tres objetivos principales de la naciente reforma decía explícitamente lo siguiente: “Que el Estado mexicano recupere la rectoría del SEN, manteniendo el principio de laicidad” (INEE, 2013).

En este objetivo, y en su relevancia como uno de los tres pilares de la política educativa nacional, se dejaba claro que la disputa era por el control del sistema educativo mismo, el Estado no estaba dispuesto a negociarlo o compartirlo con los docentes, y mucho menos veía en la situación histórica del sistema una sesión pactada de parte del gobierno a las organizaciones gremiales del control educativo. Para el Estado mexicano, de ese momento, estaba claro el problema, el docente, o al menos sus organizaciones, habían capturado la educación y era menester de la reforma educativa recuperarla.

El discurso estatal se configuró desde una visión binaria y, como casi cualquier política pública de gran alcance, la reforma educativa se planteaba resolver los grandes problemas del país, en este caso en materia educativa, sin embargo, para la reforma uno de esos grandes problemas era el docente.

La existencia de prácticas indebidas ha producido severos daños a la vocación docente, a la dignidad del maestro y al derecho de los mexicanos a recibir una educación de calidad. Por ello la necesidad de disponer de una estructura jurídica y una organización apropiada que aseguren que el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes y del personal con funciones de dirección y supervisión en la educación pública obligatoria, se produzcan mediante mecanismos que permitan acreditar sus capacidades (SEP, 2016).

La relación entre el maestro y la educación es presentada aquí como problemática, en tanto el maestro es visto como una variable para el éxito o fracaso educativo, además se asegura implícitamente que los maestros actualmente en servicio no cumplen, al menos en gran parte, con las capacidades deseadas para ejercer su labor, por lo que las reglas de ingreso, promoción y permanencia deben cambiar. La relación Estado Docente se mantiene firme como una relación entre un empleador y un empleado, y no como una relación entre actores que juegan en la misma cancha y al mismo nivel, además se pretende sugerir que la vocación del maestro, así como su dignidad está perdiendo su valor.

Para el Estado, la identidad profesional del maestro también estaba en juego, debía redefinirse a partir de su organización laboral y su relación con el poder político, era imperativo que el maestro se alinearía con una nueva propuesta virtual, emanado no sólo de la política pública, sino también de leyes y simbolismos emergentes de una renovada visión del sistema educativo, en la cual el Estado tendría el control total, perdido anteriormente, de la rectoría del sistema público de enseñanza.

En México, el tamaño del sistema educativo, su centralización administrativa y el gran contrapeso sindical terminaron dotándonos de una educación poco flexible y más enfocada en la administración de los procesos ya conocidos que en la creatividad y la buena atención de las necesidades de la población (SEP, 2013). Recordando el proceso que llevó a la reforma constitucional de los artículos 3° y 73°, las modificaciones a la Ley General de Educación, y las expediciones de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del INEE, considero que estas deben verse como el cimiento de nuevas reformas que reafirmarán la orientación a solucionar los problemas cambiantes que enfrentamos los mexicanos en el entorno educativo.

Para el nuevo statu quo educativo, el sindicalismo magisterial ya no podía significar un contrapeso, por ello las leyes, entre estas la creación del Servicio Profesional Docente (SPD), servirían como una acción política contundente para frenar el poder de estas organizaciones gremiales, y situar nuevas reglas del juego, en las cuales dichas organizaciones perderían el poder alcanzado sobre el control de las plazas y los distintos incentivos laborales, y más importante aún el control de la permanencia de los docentes en el servicio.

Anteriormente los maestros poseían distintas garantías para evitar su despido, obtenidas mediante la lucha sindical y los acuerdos políticos durante el tiempo del corporativismo estatal; pero con la reforma, estas garantías se verían canceladas, pues la permanencia en el servicio dependería estrictamente de los resultados obtenidos en la evaluación, aunque, como lo explicaba el INEE (2013) los maestros que no obtuvieran la aprobación en la evaluación —en cualquiera de las tres oportunidades—, no serían necesariamente expulsados del empleo, sino removidos del aula para pasar a atender otras labores de la escuela que no estuvieran directamente ligadas con la enseñanza, lo cual se advirtió como una medida que no afectaría su salario.

Podría pensarse que, si un docente no pasa las evaluaciones y simplemente es removido del salón de clases, sin que esto signifique un demerito en sus ingresos, no habría mayor problema, esto desde un punto de vista de racionalidad laboral puramente económica, más, la disputa se halla en el despojo del estatus como docente, en la pérdida de la identidad en tanto enseñante, y en esa pérdida guiada por mecanismos trazados en una nueva legalidad que, además, definía a los docentes en servicio, como agentes abiertamente incompetentes, que amenazan el poder del Estado sobre el sistema.

Sin decirlo explícitamente, la reforma educativa estaba iniciando una disputa por la memoria profesional del maestro, dicha disputa estaba cerrada a la visión unívoca del Estado, planteando además estrategias

claras para la expulsión de los docentes disidentes a la nueva propuesta virtual. Este nuevo proyecto también buscaba excluir de la mesa de juego al magisterio organizado, pues veía en los sindicatos contrapesos excesivos que afectaban el avance del sistema educativo, para el Estado mexicano de aquel sexenio, el maestro y sus sindicatos no eran interlocutores legítimos para ser tomados en cuenta en la construcción de la nueva escuela mexicana y mucho menos en la edificación de su propio servicio profesional de carrera.

La reforma del artículo 3° plantea como condición del derecho a una educación de calidad la creación del SPD y el requerimiento de ingreso a este por concurso. La prescripción del mérito como principio rector para el ingreso y el desarrollo de la carrera docente implica un reclutamiento de carácter abierto para quienes reúnan los requisitos exigidos, aparejado con procedimientos para evitar la arbitrariedad, la politización y las prácticas de patronazgo o clientelismo; igualmente, demanda de las autoridades la operación de mecanismos para garantizar la igualdad efectiva y la no discriminación.

El nuevo orden relacional entre el magisterio y el Estado sería definido gracias al mérito. Los docentes ya no pertenecían, hacía tiempo, al sistema corporativo del gobierno mexicano, en gran medida gracias a la reestructuración política del Estado en México, donde la alternancia de partidos y la federalización educativa permitieron una separación de ambos actores y un fortalecimiento de las estructuras magisteriales al grado en que los maestros se hicieron con el poder de múltiples rubros del sistema educativo nacional.

Esto inevitablemente afectó la autoridad del Estado, y evidentemente limitó el marco de acción del gobierno para la realización de transformaciones educativas al margen del magisterio, más, no se puede afirmar con total certeza, ya que es un tema amplio e incluso pertinente para

una tesis aparte, que este empoderamiento de los maestros organizados haya deteriorado la calidad educativa por sí mismo. Pese a esto, la reforma sí liga la precaria situación escolar del país a la ausencia de un Servicio Profesional de Carrera y a la falta de evaluación docente.

Este posicionamiento, también viene a cimbrar la identidad del docente, pues, ante la propuesta virtual, el maestro ya no es una solución al problema educativo, sino parte de los vicios del sistema que afectan la enseñanza. Esto no significa que el docente no sea necesario, o que la política sugiera desecharlo, sino más bien, que el maestro debe ser renovado estructuralmente por la nueva visión estatal de su profesión.

Autoridades Educativas: A la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal y a las correspondientes en los estados, el Distrito Federal y municipios; **Personal Docente:** Al profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo; **Servicio Profesional Docente o Servicio:** Al conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados (SEP, 2013).

Para la reforma y el Estado la nueva conceptualización del maestro y de su servicio profesional dejan ver una clara postura en favor de la división entre las autoridades políticas y los sindicatos magisteriales, el docente tomaría tras la nueva política una posición debajo del Estado y de las

nuevas normatividades del SPD, si bien no se dice abiertamente que su papel como actor político se acabó, si se señala el excesivo contrapeso magisterial, la recuperación de la rectoría del SEN, y la necesidad de normar el trabajo docente, para con ello, transformar al maestro, en su significado y en la práctica.

3.2.2 DIMENSIÓN POLÍTICA: CHILE

La relación política entre los maestros y el gobierno de Chile no era desde hacía muchos años una relación en paridad, de hecho, a los niveles de México jamás lo fue. Los maestros chilenos apenas habían podido reorganizarse, al margen de los estragos de la dictadura, en un colegio de profesores pequeño y limitado por la importante privatización del sector escolar. Para los docentes el Estado no era un actor con quien disputar poder, sino, un aliado estratégico, un empleador y un regulador que tenía una deuda que saldar, la de su adhesión al sistema burocrático bajo estándares propios de la labor docente.

Atendida la relevancia que para el ejercicio del derecho a una educación de calidad tiene el establecer un sistema de desarrollo profesional, el Ministerio de Educación impulsó diversas formas de participación y diálogo con los actores del sistema educacional. En este contexto, cabe resaltar el permanente contacto sostenido con el Colegio de Profesores de Chile A.G., con el cual se realizaron reuniones periódicas de trabajo para conocer sus propuestas en este ámbito. La sociedad civil también se organizó. Es así como la iniciativa denominada “Plan Maestro”, articuló las deliberaciones y propuestas de variadas organizaciones vinculadas a la educación, las cuales fueron entregadas al Ministerio y han sido consideradas en la elaboración de esta iniciativa (Congreso Nacional de Chile, 2015).

Los docentes chilenos fueron tomados en cuenta, tanto en el diálogo como en el discurso, y si bien hubo diferencias importantes, la apertura a la concertación y acuerdo son claras en el discurso político del Estado chileno. La relación entre la organización magisterial y el gobierno se plantea de inició como una relación cooperativa, en donde el Estado tiene la rectoría del sistema educativo, y asume la reforma como un cambio prometido y necesario para mejorar la identidad profesional de los docentes, más no para disputar su significado o reemplazar su estructura simbólica y material.

Esta reforma educativa implementa también la visión de la calidad educativa y de la estrecha relación entre ésta con la profesionalización del maestro, aunque jamás se hace evidente, ni siquiera implícitamente, un juicio negativo hacia los maestros que se encontraban en el servicio, sino que se advierten estas mejoras profesionales como parte de un apoyo y un proceso de mejoramiento en todos los aspectos del trabajo de enseñanza.

El sistema de desarrollo profesional docente aborda los compromisos de mi programa de Gobierno y desarrolla las líneas que hacen posible dignificar la profesión docente, apoyar su desempeño y valoración como una profesión atractiva para las nuevas generaciones, motivada con los desafíos de la educación y su influencia en la sociedad, la calidad de vida y la realización personal y social de los chilenos (Congreso Nacional, 2015).

Ahora bien, los docentes son vistos en su relación con el Estado como trabajadores especiales, esto debido a que durante años habían existido sin ningún tipo de ley profesional, por lo que se apegaban al marco normativo vigente para cualquier burócrata al servicio del gobierno. En este sentido, y desde la evidencia discursiva, los maestros son valorados como agentes necesarios, actores aliados de la reforma y de la mejora educativa, son parte fundamental de la solución, por lo que la Ley de Desarrollo Profesional Docente es una herramienta, que, desde el Estado, los dotaría de mecanismos para su mejor desempeño.

En este sentido los maestros no se ven enfrentados a su propia identidad, ni tampoco al Estado en tanto enemigos del avance educativo, sino como importantes piezas de un sistema en donde el buen trabajo docente es fundamental para lograr objetivos más universales. Esto no significa que la reforma no pretendía transformar su relación con el gremio docente, sino que se planteaba esta transformación paritariamente, no en el nivel de la disputa por la autoridad o el poder frente al sistema, sino en cuanto al diálogo y la toma de decisión de los docentes por su propia memoria profesional. Es decir, no hay una imposición unívoca y totalitaria del Estado ante los docentes.

La actividad profesional del docente se articula en torno al reconocimiento en la carrera docente, de un conjunto de actividades abordadas como un saber hacer, fundado y responsable, que, en el marco de una comunidad educativa, contribuyen a resolver los desafíos. El conocimiento sobre el saber enseñar se reconoce como tal, relevando el protagonismo del docente en una organización que reconoce y estimula su liderazgo pedagógico con proyección en la comunidad. Sentada su capacidad de intervenir liderando procesos educativos, se promueve la valoración de su actividad profesional a la luz de su manejo del currículum y su apropiación, el aprendizaje de sus estudiantes, las necesidades sociales, institucionales y comunitarias en un contexto inclusivo, con expectativas de llevar adelante un proceso educativo que permita el desarrollo de las máximas potencialidades de todos y todas (Congreso Nacional, 2015).

El discurso chileno incluye al maestro en una visión donde su importancia social está mediada por su contribución de saberes en la comunidad a la que educa, y al mismo tiempo, limita su poder político y presencia pública a las aulas, sin que esto se presente como problemático

o estrictamente nuevo, sino más bien como un ideal de una sociedad en donde el maestro ya cumple un papel cercado por su labor en la escuela.

El país cuenta con una cultura incipiente de trabajo colaborativo, dificultada por un legado autoritario y lógicas de cuasi mercado en el sistema educativo; por lo que cabe recuperar la experiencia acumulada de iniciativas de aprendizaje entre pares, han de nutrir el nuevo diseño que transitará desde el modelo tradicional de formación en servicio (transmisión) hacia uno de desarrollo profesional transformativo. El sistema entrega a los docentes un marco explícito, conocido y motivador para el desarrollo profesional y personal, mejorando las condiciones para su formación inicial, el tránsito al ejercicio de la profesión y el ejercicio de la docencia, aportando de mejor manera a los objetivos buscados por el sistema educativo chileno. Considera tramos de desarrollo profesional, evolución de las remuneraciones y establece un sistema de apoyo para el avance en la carrera (Congreso Nacional, 2015).

Se reconoce en la reforma la deuda del pasado, ya que es una pugna de los maestros, y muchos otros sectores vulnerados durante la dictadura, que el gobierno subsane los distintos agravios cometidos contra sus derechos laborales, políticos y sociales. Por ello el reconocimiento de esta situación se presenta como un motivo para la transformación de la relación entre el Estado y los maestros, la cual ya no se definirá como antes bajo lógicas mercantiles y autoritarismo oficialista, sino con ayuda de un marco que promueva el desarrollo profesional de los docentes, así como su colaboración, y su nueva formación, en tanto profesionales de la educación, de una tradición de transmisión vertical de saberes, a una nueva era donde la horizontalidad y la colaboración definirá el proceso formativo.

Finalmente, la visión política del maestro y su relación con el Estado se ve trastocada en su capa técnica y administrativa, de fondo no se plantea una lucha por el poder o por los significados de la memoria, por el contrario,

en el discurso se busca entablar con los docentes un ideal de constante conversación e intercambio, todo con el objetivo de seguir asegurando, más y mejor calidad educativa para los chilenos.

Lo anterior revela que más que una coyuntura en la relación política del maestro con el Estado, existió un nuevo acoplamiento, con roces claros, pero que no buscaba quebrar de tajo los significados que anteriormente definían a la profesión, sino modernizarlos y adecuarlos a la nueva realidad educativa del país, en la que, si bien el gobierno mantendría toda autoridad, lo cual no ha sido cuestionado y quizá por ello no requiere autoafirmación en el discurso, los docentes también tendrían un rol central en la formulación de la propuesta y en la visión de la reforma.

3.2.3 DIMENSIÓN LABORAL Y ORGANIZACIONAL: MÉXICO

En la mayoría de los resultados de la matriz de análisis la dimensión laboral y la organizacional aparecían juntas, ya que la organización del gremio está en su mayoría ligada a los aspectos laborales de la política pública, más, ambas dimensiones son importantes en separado pues contemplan dos aspectos semejantes pero con claras diferencias, una dimensión resalta principalmente los aspectos económicos, salariales, de promoción, reconocimiento y permanencia del maestro; mientras que la otra se basa en la organización colectiva que el docente debe tener en tanto un gremio profesional específico. Debido a esta situación en este apartado, y en los siguientes, ambas dimensiones aparecerán juntas, aunque cuando sea pertinente se hará la distinción entre una y otra.

Como ya se ha visto antes, el Estado mexicano veía en la reforma educativa una oportunidad para recuperar el poder de la rectoría del Estado, y para distanciarse de un pasado en donde el sindicato poseía un poder excesivo, que desde el diagnóstico gubernamental, dañó profundamente la educación nacional.

Innovación: Servicio Profesional Docente

Antes: Existía un sistema opaco y clientelar.

Ahora: Cada plaza docente está asignada a partir de la profesionalización y el mérito. El maestro se evalúa para identificar sus fortalezas y debilidades, recibir capacitación a la medida y obtener promociones (SEP, 2016).

Una de las “innovaciones” más significativas del nuevo modelo de trabajo magisterial, fue el servicio profesional docente, el cual no solo planteaba un cambio de paradigma laboral, sino un antes y un después en la organización de todo el sistema magisterial. Antes, según la propuesta virtual mexicana, la educación estaba cooptada por un sistema opaco y clientelar, que en esos términos no era transparente en la asignación de plazas y atendía a intereses externos a la mejora educativa.

En el discurso de esta reforma, la estructuración laboral y corporativa del maestro es descrita desde la oposición del Estado a un sistema en el que los maestros poseían gran control sobre la administración económica de los recursos laborales en el SEN. Y desde lo binario, el discurso marca un contraste entre el antes y el después de la reforma, dando una total carga negativa, en sus adjetivos, al modelo anterior, y un aire positivo a la propuesta de cambio ofrecida por el SPD.

En este sentido, la nueva identidad profesional de los maestros debería definirse, a partir de la reforma, desde el rol del docente como un actor incapaz de intervenir en el proceso de contratación, promoción y permanencia de su trabajo. Por el contrario, el docente estaría sujeto a las evaluaciones y sus resultados, y las prácticas clientelares acostumbradas en su identidad actual, se verían totalmente cercadas ante su pérdida de autoridad y poder.

Crear el Servicio Profesional Docente: Se establecerá un sistema de concursos con base en méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de maestros nuevas o las que queden libres. Se construirán reglas para obtener una plaza definitiva, se

promoverá que el progreso económico de los maestros sea consecuente con su evaluación y desempeño, y se establecerá el concurso de plazas para directores y supervisores (INEE, 2013).

Otro aspecto relevante, y nuevo en cuanto a la identidad del maestro, es el respectivo al mérito, la reforma educativa impulsó como un significativo importante este concepto, el cual no fue clarificado con especificidad y se relacionaba constantemente a la parte laboral y organizacional del magisterio. Los docentes le deberían su trabajo, promoción y permanencia al mérito, ya no a su acostumbrada tradición sindical, en donde valores como la antigüedad o las aptitudes eran apreciados.

Esto suponía una reorganización de la estructura corporativa del docente, no sólo en un nivel superficial de su economía o su posición en el trabajo, sino en un plano profundo de carácter simbólico, pues los maestros en función se enfrentarían a cambios en cuanto a su reconocimiento, ya que el mérito no sólo es un valor cuantitativo, sino también, un indicador subjetivo que jerarquiza a los sujetos y les asigna recompensas y castigos con el discurso del merecimiento. En el pasado esta situación no ocurría, pues los docentes se apegan para su mejoramiento laboral a sus propios derechos adquiridos corporativamente en un ánimo colectivo, mientras que en la nueva normatividad el maestro era despojado de su poder gremial para ser posicionado en un eje individual, en donde cada docente debía luchar contra su prójimo por obtener los mejores resultados.

Quien destaque en su desempeño será objeto de reconocimiento mediante movimientos laterales como la tutoría, la coordinación de materias, y la asesoría técnica pedagógica de carácter temporal. Ello implica la realización de funciones complementarias y en algunos casos un cambio de función, así como la entrega de estímulos económicos temporales o por única vez (SEP, 2016).

Esta competitividad basada en las evaluaciones y la meritocracia no sólo tocaría la vida docente en el plano administrativo, sino en su cotidiana labor en las aulas, pues además de las recompensas económicas, los recursos simbólicos también se otorgarían con el manto legitimador del merecimiento, por lo que los docentes más destacados serían también quienes acapararían las diferentes distinciones en la escuela. Esto tiene un impacto relevante, pues implica la transformación de los incentivos de reconocimiento, que son cruciales en el desempeño diario de la labor y configuran parte importante de la identidad profesional del maestro.

Ahora bien, no sólo la organización laboral de los docentes, sino también su permanencia en el servicio se vería trastocada por la reforma educativa y, quizá, la permanencia es el punto de mayor tensión de toda la política de profesionalización, pues, para los maestros la estabilidad laboral y su autodeterminación ella ha sido una de las luchas ganadas con los años.

Y no solo es por la permanencia en el empleo, sino por el significado que esto tiene en su identidad, pues el grueso de maestros en servicio, han sido formados en una tradición normalista, donde la opción es la docencia, sin más, la docencia como fin último de su instrucción escolar, y la posibilidad de ser retirados del aula por un desempeño bajo en una evaluación realizada sin su consentimiento es un eje problemático y provocador a su memoria, a la de su historia y a una tradición heredada de corporativismo, poder y autoridad.

La permanencia en el servicio se encontraba desligada del desempeño mínimamente requerido para un docente. Si bien es claro que el concepto de permanencia debe proteger los intereses laborales del trabajador, resulta primordial que dicho concepto atienda a los requerimientos que corresponden a una educación de calidad. Hasta antes de la reforma, la permanencia quedaba sujeta al cumplimiento de ciertas obligaciones laborales de carácter genérico.

Las autoridades deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la educación obligatoria que imparta el Estado. Dicha evaluación será obligatoria y el INEE determinará su periodicidad.

Mediante una evaluación integral se conocerá el nivel de desempeño y el cumplimiento de los requerimientos inherentes a la función. En el caso de que existan insuficiencias se deberán cursar programas remediales, teniéndose hasta dos oportunidades de evaluación adicionales para mostrar que se cumple con las condiciones para la permanencia (SEP, 2016).

La obligatoriedad de ser evaluados, aunado a la permanencia como un incentivo de la calidad educativa y un castigo del mal desempeño docente, implican una reestructuración de fondo para el trabajo magisterial; ya que los maestros no sólo se enfrentaban a una medición forzosa, a diferencia de las evaluaciones opcionales antes de la reforma, sino también a que esta evaluación y sus resultados son vinculantes a su permanencia en la docencia, y además, a que un aspecto central de la identidad docente, el trabajo colectivo, se vio desdeñado por una visión individualista de clara competencia laboral.

3.2.4 DIMENSIÓN LABORAL Y ORGANIZACIONAL: CHILE

La conceptualización del problema docente en el caso chileno se basa en ver al docente no como un ente problemático, sino, como un aliado colaborativo y necesitado de la reforma. Para el gobierno chileno, el modelo de organización laboral de los maestros está lejos de ser reemplazado en su totalidad, las modificaciones propuestas por la Ley Desarrollo Profesional Docente en Chile son eso, modificaciones hechas al estatuto docente, las cuales elevan a rango de ley su normatividad y complementan, en términos de la profesionalización, su marco organizativo.

La Ley N°20903, que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente, propone un nuevo escenario para la formación docente y directiva en Chile. Entendida la profesión docente bajo el principio del desarrollo continuo, esta ley garantiza que el Estado brinde acompañamiento y apoyo gratuito para potenciar las trayectorias laborales, fortaleciendo las capacidades docentes y directivas, enfatizando el profesionalismo en la formación (CPEIP, 2017).

El proyecto de profesionalización docente en Chile significó una transformación conservadora en la estructura organizacional del docente, lo cual le valió las críticas del gremio, empero, la propuesta virtual se veía a sí misma como un instrumento de acompañamiento a los maestros en un proceso continuo de formación. Esto implicaba que la organización magisterial, pese al cambio legal en su estatus profesional, se mantendría cercana a lo acostumbrado, pues para el Estado la situación organizacional de los profesores no significaba una amenaza o un tema en tensión.

La trayectoria formativa de un docente se configura a partir de todos los momentos, hechos y reflexiones que han marcado su formación, y considera dimensiones académicas, personales y de vida laboral (CPEIP, 2017).

Una cosa que deja clara la política de profesionalización en Chile, es su búsqueda por anudar una serie de herramientas en un proceso multidireccional y completo, mediante el cual los maestros chilenos caminarán en vías de su profesionalización, en este sentido la reforma pretende que la identidad del docente se construya y transforme en cada etapa del proceso y no de un momento a otro o de forma impositiva, además la reforma no define un tipo único de maestro, sino objetivos deseables a lo largo de la trayectoria profesional de estos.

El ver el todo como una trayectoria, también facilita que los cambios laborales se construyan pausadamente y que estos contemplen otros aspectos como la vida personal de los maestros, su formación, o sus experiencias frente al grupo, por lo que no se deja la propuesta como un documento cerrado a sí mismo y a sus nociones sobre el maestro, sino como una guía de directrices que se aceptan en su variabilidad y en su posible cambio según sus resultados.

El Sistema de Reconocimiento entrega a las educadoras y docentes en ejercicio un marco explícito, conocido y motivador para el desarrollo profesional y personal, aportando de mejor manera a los objetivos buscados por el sistema educativo chileno.

Se reconocen en los tramos de la carrera las distintas etapas de progreso que van alcanzando las educadoras y docentes a lo largo de su trayectoria, sus responsabilidades funcionarias, su desempeño, experiencia y conocimientos, lo cual va asociado a incentivos profesionales claros y a una nueva escala de remuneraciones que incrementa sustantivamente los salarios de todos los docentes en ejercicio y los que a futuro ingresen a la profesión, incluidos estímulos de remuneraciones adicionales para quienes, estando en los más altos niveles de desarrollo, se desempeñan en establecimientos con alta concentración de alumnos prioritarios (CPEIP, 2017).

Ahora bien, muchas de las prácticas de reconocimiento meritocrático de la reforma profesional en Chile, ya existían desde hacía años en la vida laboral de los maestros inclusive dichas medidas se habían vuelto cada vez más usuales, por lo que esta reforma vino a regularlas y en algún sentido a limitarlas, con el objetivo de frenar la pauperización de los ingresos docentes, además, la LDPD buscaba generar reglas claras y precisas para evitar la ambigüedad de estos reconocimientos salariales, aunado a ello se aumentó el sueldo base, con el objetivo de que los incentivos por nivel

fueran atractivos, pero no indispensables para una vida digna dentro del servicio.

Es importante señalar también la intención equitativa de estos complementos salariales, los cuales no sólo tomarían como variable el desempeño docente, sino también las condiciones de trabajo y el acceso a otros estímulos según el nivel y zona donde se labora.

Un itinerario formativo se comprenderá como una ruta conformada por unidades o cursos que abordan el desarrollo de una misma temática formativa o competencia. Estos itinerarios se caracterizan por su progresión, flexibilidad y pertinencia con las características de los docentes a quienes están dirigidos. Los itinerarios serán sugeridos a los docentes pertenecientes a un tramo del Sistema de Reconocimiento Profesional, pudiendo estos optar por conformar sus propios itinerarios, utilizando la disposición de acciones formativas del Centro (CPEIP, 2017).

Para esta política de profesionalización, un eje rector de la nueva organización laboral de los maestros es la formación, entendida como un instrumento de ayuda para los docentes, que además será gratuito y permitirá a los profesores en función su mejoramiento constante. En este mismo sentido, vale la pena reconocer la autonomía que se fija en la política, para que el gremio magisterial participe y determine los insumos formativos más necesarios, así como la promoción del trabajo colaborativo, por encima del individualismo anteriormente acostumbrado.

Además, uno de los objetivos de la LDPD (2015), se centra en el aumento de estándares para los alumnos que deseen ingresar a la formación pedagógica, lo que implicó una estrategia enfocada en atraer a los mejores estudiantes a la carrera educativa, y ligar esta estrategia a una mejoría notable en los ingresos, prestaciones y, sobre todo, estabilidad laboral del docente.

De esta manera, toda la trayectoria laboral de los maestros se veía engarzada entre la atracción de los mejores estudiantes a la carrera de pedagogía, el fortalecimiento de la formación inicial de los maestros en las universidades autorizadas para ello, ya sean públicas o privadas, y finalmente, una carrera profesional con reglas claras y constantes estímulos salariales, que si bien son atractivos, no son totalmente necesarios para la obtención de un buen salario, además de que a lo largo de esta trayectoria se ofrece acompañamiento y la promesa de la equidad como eje rector de las decisiones.

En términos del discurso de la reforma chilena, puede verse que también, de forma sumamente matizada se maneja un antes y después, no obstante, el antes no se encuentra cargado de negatividad y el después tampoco plantea una solución total a todos los problemas del sistema educativo. Aunado a esto, los maestros en función no son calificados de forma peyorativa, por lo que no se plantea un enfrentamiento claro entre el proyecto y la identidad del maestro; en su lugar, se barajea la reforma como un insumo ofrecido por el Estado a las demandas del gremio docente, insumo que se mantiene conservador en cuanto a su contenido político.

Instituto
Mora

3.3 BIOGRAFÍA DOCENTE: LA VISIÓN DEL MAESTRO A SU PROFESIONALIZACIÓN

3.3.1 DIMENSIÓN POLÍTICA: MÉXICO

No es un secreto que un porcentaje amplio de los maestros mexicanos reprobaron la reforma educativa. Su resolución sobre la medida indicaba que la política de profesionalización era ilegítima e intentaba imponer a los docentes una evaluación punitiva con la que estaban en desacuerdo. El SNTE se opuso en un primer momento a la reforma, más, tras el encarcelamiento de su lideresa, el sindicato decidió virar su desaprobación hacia un apoyo moderado, el cual buscaron la conciliación con el Estado, que desde el documento advertía la recuperación del poder total en el SEN.

Mientras tanto, la CNTE se opuso abiertamente a la reforma, emplazó un paro nacional y se enfrentó, en ocasiones violentamente, a las fuerzas del Estado que buscaban recuperar el control de los institutos estatales de educación, desde donde se controlaban las plazas y los recursos económicos que correspondían al antiguo orden gremial.

Después de que una instancia de carácter ilegítimo como lo es el “Pacto por México” intentara suplantar no solo los poderes constitucionales, sino también la voluntad popular, impulsando lo que se anunció como una reforma educativa; fue la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, quien a través de la movilización y la lucha emplazó a este gobierno a la realización de 9 foros regionales en el país y uno de carácter nacional para el 12 de julio en la Ciudad de México, para emprender la discusión y el debate serio, incluyente, amplio y participativo con los principales actores de la educación y la sociedad civil, sobre las modificaciones y agregados que arbitraria y unilateralmente hicieran los legisladores a los artículos 3° y 73° (CNTE, 2013).

El reclamo inicial de los docentes de la CNTE se agrupaba en la falta de representación que los maestros habían tenido en la construcción de la política educativa, por lo cual está carecía de legitimidad ante el gremio. Los

maestros disidentes veían entonces una reforma construida sin el debido diálogo ni con los acuerdos correctos frente al magisterio, por lo cual la reforma era una imposición carente de autoridad que amenazaba a los maestros, en tanto su voz había sido ignorada.

Los que cotidianamente vivimos las carencias y el abandono que el Estado mexicano ha hecho de la educación, tenemos la certeza de que esta contrarreforma constituye la continuidad del fracaso del modelo neoliberal, su embestida contra la escuela pública y los derechos de los trabajadores; por ello exigimos un mayor compromiso del gobierno federal, los gobiernos locales y legisladores de ambas cámaras para atender y respaldar las principales demandas y consensos de los 10 Foros acordados con la SEGOB, así como de los foros estatales en Puebla y Estado de México (CNTE, 2013).

La relación planteada entre el magisterio y el Estado por la CNTE se denota como una relación en constante tensión y lucha, en donde los docentes reclaman aspectos políticamente relevantes como la legitimidad, y critican desde su visión otros aspectos relevantes de la vida nacional como el modelo económico o la actuación de las cámaras legislativas ante la aprobación de la reforma.

Aunado a esto, los maestros reclaman el abandono del Estado, en una clara visión de desprotección frente a un pasado en el que el magisterio se veía cobijado por el gobierno. Para la CNTE, la reforma educativa constituye una declaratoria de guerra a la escuela pública, y a los derechos laborales que han adquirido en su resistencia. En este sentido, los maestros disidentes se asumen como protectores de estos valores: la escuela pública y sus derechos laborales, ampliando los objetivos de su lucha de su campo de trabajo a su papel frente al control del SEN, es decir, que aceptan la disputa por el poder y la rectoría de la educación nacional.

Es una CONTRARREFORMA que revierte los derechos de la población a la educación pública, gratuita, laica, científica y obligatoria, que se habían establecido desde la Constitución de 1917. En realidad, es una REFORMA LABORAL, ADMINISTRATIVA Y EMPRESARIAL, que eleva a rango de ley todas las afectaciones de la Alianza por la Calidad de la Educación contra el magisterio; aplicando la Reforma Laboral contra los derechos de los trabajadores (CNTE, 2013).

Al significar la reforma como una contrareforma, los docentes de la CNTE no sólo se posicionan en contra de la política, sino que posicionan la política en contra de ellos y de los valores sociales que defienden, asimismo, desconocen el significante educativo en la reforma, lo que también le resta legitimidad en su discurso, además de que consideran se ha fabricado al resguardo de intereses ajenos al magisterio y sus derechos laborales.

FINCA EN LOS MAESTROS LA RESPONSABILIDAD EXCLUSIVA DE LA BAJA CALIDAD EDUCATIVA. “No hace la menor consideración de los factores socioculturales que determinan la vida escolar y sus resultados. Tampoco hace una crítica de los desastres causadas por las erráticas políticas de los años recientes, ni encarga una evaluación de los daños ocasionados por la prueba ENLACE y las acciones del Acuerdo por la Calidad Educativa. A quien hay que evaluar es a los maestros, porque el desempeño del docente es el factor más relevante de los aprendizajes. ¿Por qué no evalúan a la televisión?

ELUDE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN, no finca responsabilidades en el Estado para garantizar un presupuesto suficiente, políticas adecuadas, el fortalecimiento de la escuela pública y el pleno respeto a los trabajadores de la educación (CNTE, 2013).

Otro de los temas del agravio de la CNTE, es el relativo a la culpabilización del magisterio del deterioro educativo, en efecto es un punto de tensión significativa en donde el proyecto y la biografía se contraponen y enfrentan, pues para los docentes el gran responsable es el Estado y sus políticas educativas de corte neoliberal que, desde la visión del profesorado disidente, atentan contra los derechos laborales de los maestros y fracasan en la búsqueda de la calidad educativa.

Constamos que es una contrarreforma que violenta el espíritu y la letra del artículo 3° constitucional original, plasmado en la Carta Magna de 1917; un retroceso que rompe con el pacto social y político de la Revolución Mexicana... en México se vive hoy una intensa confrontación en torno al futuro de la educación... En esta confrontación claramente están de un lado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Académicos (OCDE), la cúpula empresarial (agrupada sobre todo en Mexicanos Primero), los tres principales partidos políticos (Pacto por México), el gobierno federal y un sector importante de legisladores del Congreso de la Unión. Del otro lado, los maestros (especialmente los organizados en la CNTE), estudiantes, padres de familia, comunidades, académicos y sectores importantes de los grupos mayoritarios y populares del país (CNTE, 2013).

Para el magisterio disidente está en disputa el pacto sociopolítico heredado de la Revolución Mexicana, esto supone una lucha entre actores, entre aquellos que buscan destruir los valores tradicionales del corporativismo docente, entre los que no sólo se encuentra el Estado mexicano, sino también organizaciones internacionales, y aquellos que defienden lo heredado por la memoria revolucionaria, donde figura la CNTE y, según el discurso del magisterio, la sociedad popular.

En ese sentido es una clara confrontación internacional de clases sociales en torno a un proceso social sumamente importante, como es la educación, con proyectos también radicalmente diferentes y encontrados. Uno, el que promueve la subordinación de los niños y jóvenes a un modelo de sociedad autoritaria, empresarial, donde las personas son consideradas como parte del capital (aunque sean humanos) y como seres cuya función principal sea generar riqueza para otros en la forma más competitiva posible. El otro proyecto busca la formación integral, emancipatoria y solidaria de los niños y jóvenes para convertirlos en actores comprometidos y sabios, capaces de trabajar por su familia y por la transformación de la sociedad en un espacio donde todos tengan los mismos derechos a la vida y al bienestar (CNTE, 2013).

Es de reconocer que para la coordinadora la disputa no sólo se reduce a sus derechos laborales, sino también a la sociedad en general, ellos mantienen su visión como actores políticos que pelean un proyecto de alcance nacional, proyecto que evidentemente trastoca el control del sistema educativo más allá de las plazas y la administración laboral. Aunado a lo anterior, los docentes fijan polos de lucha, ellos se ubican en el polo de carga semántica positiva, mientras que el Estado y las organizaciones internacionales y empresariales ocupan la posición negativa de la batalla.

Para el magisterio disidente, su relación con el Estado fue problemática, se hallaba en tensión y en una disputa entre valores heredados del pasado corporativista y los nuevos paradigmas de la sociedad neoliberal. Como se aprecia en el discurso, los maestros no abandonan su posición privilegiada como actores políticos en querrela por el poder, y ven en su movimiento un alcance sistémico, no solo al interior del magisterio, sino fuera de este, más allá de la defensa de su biografía profesional.

3.3.2 DIMENSIÓN POLÍTICA: CHILE

El 1 de junio de 2015, los maestros chilenos decidieron iniciar un paro nacional, y una movilización en contra del proyecto de carrera docente, once días después el Congreso Nacional suspendió la votación de la reforma, e inicio una mesa tripartita de diálogo, el ministerio de educación y los docentes debatieron intensamente once puntos críticos de la reforma y tras no llegar a un acuerdo en las primeras semanas, hubo un cambio en la dirección del ministerio y una intervención de la presidenta Michelle Bachelet, lo que suavizó las discusiones y derivó en 5 acuerdos con los que los docentes decidieron levantar el paro (Emol, 2015).

Como Colegio de Profesores de Chile nos hemos propuesto reposicionar al magisterio en la discusión pública, disputar las actuales transformaciones en el sistema educativo y asegurar la participación del profesorado, junto al resto de los actores educativos que ensanchan el amplio movimiento por la educación, en el devenir de la educación chilena como un actor educativo en el debate, más allá de la legítima defensa de sus intereses gremiales. Esto se sustenta en un programa de transformaciones que reconoce que la reflexión sobre la educación pública que queremos debe recobrar el lugar perdido entre sus principales actores (Colegio de Profesores, 2017).

El magisterio chileno entendía su reto político como un reto de posicionamiento, como una recuperación de su pasado normalista. Para los docentes de Chile su relación con el Estado se había reducido en la dictadura y su voz en tanto actores públicos se había apagado. Por ello, era importante mostrar en estas nuevas movilizaciones, y ante gobiernos más democráticos, la intención de nuevamente influir en la arena política, especialmente en la que concierne a la educación.

Dentro de la comunidad educativa son las y los docentes quienes deben dar sustento a esta nueva mirada que, mediante el empoderamiento sectorial, la recuperación de la identidad docente y la pedagogización del pensar /quehacer deben posicionar la dignidad del ejercicio docente y la humanización de labor educativa en primera línea (Colegio de Profesores, 2017).

Los maestros habían perdido, en su visión, su identidad como docentes, durante la dictadura su debilitamiento político fue evidente, así como su amplia diversificación, lo que implicó que el sentimiento colectivo y la identidad profesional se vieran extraviados. Si bien los docentes en Chile buscan renovar su importancia política, esta importancia se ve limitada en lo respecto a la educación, y en el discurso no supone una disputa frente al Estado por el poder del sistema educativo, sino una necesidad de ser escuchados frente a los grandes cambios educacionales del presente.

A partir de las transformaciones neoliberales llevadas adelante por la dictadura y profundizada en los gobiernos democráticos, se constituyó un sistema educativo orientado por el mercado y los incentivos a la privatización (Colegio de Profesores, 2017).

Es evidente que los maestros, al igual que el Estado chileno, durante el gobierno de Bachelet, reconocen la dictadura y los años subsiguientes como parte de una época negativa, en el cual la educación se deterioró con las políticas de privatización. Tal como el discurso de la reforma chilena revelaba en apartados anteriores, este estado de cosas debía revertirse, y aunque la reforma es conservadora en ello, inicia un esfuerzo simbólico en el camino de desacelerar la *neoliberalización* educativa de Chile.

1-. Nuestro gremio desde hace mucho tiempo ha planteado la necesidad de que se revalorice el ejercicio de la profesión, con el objeto de que podamos hacer el aporte que nos corresponde al

desarrollo y grandeza de nuestro país y para beneficio de nuestros estudiantes.

2.- En su cuenta anual al Congreso Nacional y por ende al pueblo de Chile en mayo 2.014, Ud. dijo que: "Ingresaremos a este Honorable Congreso Nacional un proyecto que crea una nueva Carrera Profesional y trabajaremos con el Colegio de Profesores para desarrollar un nuevo pacto para construir en conjunto una profesión valorizada y con más capacidades".

Tal anuncio trajo alegría y esperanza al magisterio, y levantó la expectativa de que por fin la sociedad y el gobierno establecerían una política de Estado que realmente le diera el reconocimiento a nuestra profesión tan maltratada durante los últimos 40 años.

Después de tantos años, seríamos escuchados y nuestras propuestas sobre Carrera Profesional, producto de la discusión de los docentes del país y de otras experiencias internacionales serían consideradas en el proyecto que su gobierno ingresaría al parlamento.

3.- La realidad de los hechos es más fuerte que el discurso oficial, porque tenemos serios reparos de forma y de fondo al proyecto que Ud. firmara hace unos días e ingresado a discusión parlamentaria.

4.- El día 1 de mayo pasado, sometimos dicho proyecto a Consulta Nacional y el resultado es contundente: el 96,37 % del magisterio rechazó el proyecto del gobierno y por tanto exponemos a Ud. las razones de tal rechazo. (Colegio de profesores 2015).

El profesorado, en términos discursivos, se correspondió con el Estado chileno en la propuesta original del proyecto, y en términos de sus demandas, a los docentes les agravió el trato del gobierno y no la profundidad de la reforma. La primera razón del rompimiento entre el Colegio de Profesores y el Estado fue la falta de compromiso en las reuniones de trabajo, en segundo lugar, la falta de respuesta oficial a sus

planteamientos históricos, enarbolados desde 1997 sobre la educación y la profesión magisterial (Colegio de Profesores, 2015).

Otra causa de molestia fue la escasa información difundida por el Ministerio de Educación sobre las modificantes del proyecto a la carrera docente y los salarios, así como el envío de un informe sin los sellos oficiales, ni las firmas correspondientes, lo que fue considerado por el gremio como una falta de respeto a su organización (Colegio de Profesores, 2015).

En este sentido y desde la confrontación política, los maestros no se muestran interesados en enfrentar el poder del Estado, sino en exigir importancia en la mesa de diálogo, en tanto interlocutores válidos sobre el sistema educativo. Para los docentes su papel está en las aulas y en la defensa de sus derechos, y si bien son críticos respecto al sistema político y económico del país, no tratan de transformar la sociedad en su conjunto, sino el espacio educativo al que están acostumbrados.

En el marco de la realidad antes descrita, la apuesta central del DEP es contribuir a la generación de propuestas que tiendan a desmantelar la mercantilización educativa y a promover la construcción de una nueva educación pública. Una educación, por tanto, entendida como derecho social inalienable, que contenga los valores de la democracia participativa, de dignidad del ejercicio profesional docente; de diversidad, inclusión, justicia social y pertinencia curricular y evaluativa; de conexión con el desarrollo local y nacional en toda la amplitud de necesidades e intereses (Colegio de profesores 2017).

Finalmente, los maestros chilenos se vislumbran en el escenario público como constructores de propuestas que ayuden a revertir los efectos de la privatización educativa y social en tiempos de la dictadura, para ellos

el terreno político de su influencia está en la cooperación y la concertación con el Estado y la sociedad civil.

El profesorado chileno, quizá por su pasado en el autoritarismo, no exalta en su discurso una crítica revanchista o de batalla contra los poderes gubernamentales y del mercado, por el contrario, se centra en su capacidad técnica e intelectual para influir en el cambio social, esto siempre desde los límites del sistema educativo y con una postura de transformación que no disputa poder sino decisiones e instrumentos de cambio. El magisterio chileno en este sentido tiene una relación con el Estado de franca apertura al diálogo y el trabajo conjunto, no trata de rivalizar el poder ni el control del sistema político de la educación y, al mismo tiempo, mantiene una visión crítica sin que esta represente una oposición abierta y disidente contra el gobierno.

3.3.3 DIMENSIÓN LABORAL Y ORGANIZACIONAL: MÉXICO

Para los maestros mexicanos, la reforma no sólo era ilegítima en lo político, sino también en el plano laboral. El magisterio nacional advertía que sus derechos y el pacto corporativo heredado de la revolución había sido vulnerado y con ello sus derechos como trabajadores de la educación. Aunado a esto su autodeterminación estaba amenazada, pues la estructura organizacional de la carrera docente se vería transformada desde las nuevas disposiciones estandarizadas de la reforma.

NO RESPETA LOS DERECHOS DE LOS MAESTROS, se pasa de la estabilidad a la incertidumbre laboral, pues no respetará la plaza base al establecer que el ingreso, la promoción y la permanencia de los maestros estará sujeta a los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

ES IMPUESTA POR ORGANISMOS INTERNACIONALES, pues el gobierno mexicano firmó una serie de convenios con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE) donde señala que “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares (...) recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un abajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo (CNTE, 2013).

El antes y el después de la reforma siguió definiendo en positivo y negativo la situación educativa del país. Los docentes se corresponden con los valores laborales anteriores, para ellos el estado de cosas pasado ofrecía certidumbre laboral, lo que se contrapone con la visión del Estado, en donde el magisterio poseía un excesivo contrapeso, así como una falta de reglas y evaluaciones, lo que desde el diagnóstico estatal afectó la calidad de la enseñanza.

Aunado a lo anterior, la CNTE pensaba las nuevas medidas como instrumentos de control que no venían únicamente del Estado, sino de poderes internacionales y económicos en perjuicio de la sociedad y de su organización gremial. Para los maestros la disputa por sus derechos laborales es un reflejo de una lucha mayor, de alcance nacional y donde el docente es un actor político clave.

Finalmente cabe destacar que los maestros se oponían a la evaluación por considerarla punitiva, en tanto afectaba la organización de los maestros y rompían con el orden tradicional, en donde el profesorado ganaba reconocimientos y estatus mediante la antigüedad y la lealtad sindical. Esto, además, se relaciona con el punto de mayor tensión de la reforma; la permanencia.

Para el magisterio disidente, la permanencia en el empleo, pese al bajo desempeño en el aula, es un derecho adquirido, heredado y peleado en la historia de su organización, la permanencia es además un derecho simbólico que los define como maestros, pues el trabajo en el aula es indispensable en la socialización laboral del docente. La pretensión de que

su estabilidad en el empleo quede a cargo de la evaluación es insostenible, desde el punto de vista biográfico del magisterio nacional.

3.3.4 DIMENSIÓN LABORAL Y ORGANIZACIONAL: CHILE

Quizá el mayor punto en tensión del profesorado chileno se encuentra en los aspectos técnicos de la labor docente, para ellos la reforma fue conservadora en los cambios propuestos, aunado a que los docentes veían que en el discurso el Estado aseguraba una gran transformación en contra del modelo de privatización, pero en las acciones concretas de las políticas esto no era tal cual, y en algunos aspectos específicos no solo se seguía promoviendo el modelo anterior, sino que se profundizaban sus características más perjudiciales.

El proyecto no representa un cambio estructural. Por el contrario, intensifica el ejercicio de una profesión basada en la competencia entre pares y en el individualismo, provocando serias diferencias entre los docentes al interior de los establecimientos; en circunstancias que educar se entiende como un proceso de trabajo en equipo y de colaboración.

Se construye sobre el andamiaje jurídico que sustenta el modelo educativo de mercado. No hay voluntad de cambiar ninguna ley que tiene sumido al profesor en el ejercicio de una profesión altamente demandante que cada día le estresa más. En consecuencia, y tal como lo expresan ya muchos académicos, con este proyecto el agobio laboral se intensificará (Colegio de Profesores, 2015).

Para el Colegio de Profesores, la política de profesionalización fue una formalización legal del estado precarizado de la labor docente, los maestros ven en el gerencialismo y la alta estandarización de su trabajo un componente negativo que afecta su vida en todos sentidos, y la reforma a

la profesión no corrige esta situación, sino que, desde su visión, la profundiza.

Se aumentan las causales de despido y se pierden conquistas históricas, de tal modo que los únicos perjudicados con este proyecto son los maestros y maestras, sin que se asegure, al implementar una Carrera alejada del aula, que los resultados en educación van a incidir favorablemente en mejores resultados. Pareciera que no se entiende que los resultados no solo dependen del profesor, sino que hay otros factores que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje, como son las diferencias individuales de 40 o más alumnos por curso y el entorno sociocultural en que está enclavada la escuela o liceo.

Finalmente, queremos manifestarle que la Carrera Docente debe construirse también considerando el sentido que queremos darle a la educación; basada en el desarrollo integral del ser humano que Uds. definen en el programa de gobierno. Solo esta concepción errada de educación que tienen permite que sigamos teniendo las peores condiciones laborales y salariales de los países de la OCDE y una carga horaria anual que supera las 1200 horas y con un currículo recargado y sesgado que relativiza las áreas del saber en desmedro de la Formación de Ciudadanía, de las Artes, de la Filosofía, por ejemplo (Colegio de Profesores, 2015).

El pasado de resistencia también es importante para los maestros chilenos, las conquistas laborales de ese tiempo son defendidas ahora, pues en su memoria biográfica sigue vigente aquella herencia. En este sentido y con el objetivo político del magisterio en Chile, que es recuperar su voz e influencia pública, los docentes se plantan ante la nueva política descontentos por la inconsistencia entre el proyecto y el discurso.

Además, externan la necesidad de construir una Carrera Docente que dignifique a los profesores en su salario y carga laboral, la cual en el caso

chileno ha sido, en su visión, descuidada y sacrificada en beneficio del sistema neoliberal. También se enfrentan a la idea de que la calidad educativa depende casi en su totalidad del docente, oponiéndose a esto y dejando claro que su postura contempla otros factores en el rezago escolar.



3.4 MEMORIA PROFESIONAL Y CORRESPONDENCIA SIMBÓLICA: LEGITIMIDAD, ACEPTACIÓN Y RECHAZO

En el caso de México, se observa una ruptura en todos los significados de la profesionalización, y más importante aún, una disputa política por el poder entre el magisterio y el Estado. Por un lado, el gobierno busca recuperar el control total del sistema educativo nacional, cedido en el pacto corporativo de la revolución, y del otro lado, los docentes reclaman al gobierno su abandono en los últimos años y la afrenta con la que la reforma ha tratado al magisterio, todo esto mientras defienden su autonomía y poder históricamente alcanzado a lo largo de las diferentes coyunturas del país.

En Chile, por el contrario, Estado y docentes se encuentran en acuerdo respecto a la urgencia de transformar el sistema educativo y dignificar la profesión magisterial, así como en lo negativo que resultó el modelo neoliberal de privatización emanado de la dictadura. No obstante, el desacuerdo deviene de algunos elementos técnicos de la ley respecto al trabajo de la enseñanza, es decir, los maestros no están en contra del proyecto ni mucho menos del Estado, sino de decisiones particulares de la política pública de profesionalización, aunado a esto, el colegio de profesores asume su necesidad de recuperar voz en el espacio público, sin que esto signifique una disputa por el poder.

La biografía del docente mexicano está compuesta por su pasado revolucionario, el cual como demuestran los hallazgos es valorado por el magisterio, y también se compone por los diversos pactos corporativos a los que ha llegado con el Estado, en este sentido, la memoria profesional de los docentes se vio trastocada a fondo, cuando en la reforma educativa se quebró el pacto de poder y se culpó a ese pasado, de luchas ganadas, de un contrapeso excesivo que dañó la educación nacional.

Los docentes mexicanos vieron su identidad en riesgo, transformada por decreto legal de un día a otro, al mismo tiempo, el poder político acostumbrado se desmoronaba con las nuevas regulaciones a su trabajo, y con ello, gran parte de la tradición corporativa se acababa, por ello no es de

extrañarse que el magisterio se levantara contra la medida, pues, el discurso de la política de profesionalización ponía en entredicho el pasado orgulloso del magisterio, aunado a ello, posicionaba a los maestros en un plano negativo, como parte del problema educativo, y como adversario a enfrentar en la arena política donde terminarían por enfrentarse ambos actores en búsqueda de disputar los sentidos de la profesión.

En Chile, los docentes y el Estado iniciaron la reforma con un acuerdo de cooperación y diálogo, el gobierno elaboró un plan maestro en el cual incluyó al colegio de profesores, más, distintas actitudes de desprecio hacia la organización gremial, así como una reforma radical en el discurso y conservadora en los hechos, hicieron que los docentes se posicionaran contra algunos de los aspectos de la nueva ley de desarrollo profesional. Sin embargo, no hubo un rechazo total al proyecto, ya que el planteamiento inicial fue correspondido simbólicamente por ambos actores, mientras que la propuesta final del proyecto no generó la misma aceptación.

De esta forma el magisterio chileno marchó contra la política de profesionalización y pronunció su discurso contra algunos de sus aspectos, principalmente aquellos que se refieren a las remuneraciones salariales. Para los maestros de Chile no había una identidad en discusión, pues si bien su pasado les es importante, con el cisma de la dictadura dicho pasado de resistencia se desgastó en la práctica, además, los docentes revelan en su discurso que se encuentran en la construcción de una nueva identidad, y al mismo tiempo, en la búsqueda por recuperar su influencia pública en el sistema educativo, no como actores que disputan el control total del sistema, sino como sujetos que influyen en la toma de decisión.

Como puede apreciarse, en un caso, el de México, la biografía y el proyecto virtual se habían distanciado, al grado que un enfrentamiento por el significado de la memoria se desató en el espacio público. Los maestros mexicanos y el gobierno disputaban no sólo el control de plazas y recursos, sino también, los simbolismos estructurales que dan forma al campo de la educación en México. La matriz de significado de la profesión se hallaba en

conflicto, pues el proyecto virtual del gobierno desconocía la biografía docente, trazada históricamente por ambos actores.

Esto provocó que la política no pudiera legitimarse, pues para los maestros en servicio esta medida atentaba contra todos sus valores profesionales, así como contra su herencia laboral, para los docentes la reforma era un desconocimiento a su origen y trayectoria, mientras que para el gobierno la reforma era un nuevo comienzo, en el cual los docentes que no cumplirán con los nuevos estándares serían desechados del trabajo en el aula.

La tensión entre maestros y Estado en México, no se solucionó en el corto tiempo, pues los maestros fueron ignorados en sus demandas, la reforma pretendía imponerse por todos los medios del Estado, entre ellos la coacción violenta, el resultado derivó en un conflicto que escalaba, mientras que la política era implementada en todo el país. Si bien la política estuvo en marcha, los maestros en disidencia mantenían su rechazo, la consideraban una política ilegítima que atentaba a sus derechos, y que, en la dimensión del significado mantenía en constante conflicto su identidad.

En contra esquina, el caso chileno tuvo varias mesas de diálogo, incluido un relevo en la dirección ejecutiva del ministerio de educación, lo que derivó en diversos acuerdos con los que se liberó el paro nacional tras 57 días, y con los que la reforma logró aprobarse no sólo en el congreso, sino también en el magisterio, que votó con más del 90% de aprobación para retirar la protesta. Esto significó que, tanto la biografía del docente, como el proyecto virtual se correspondieron, causando una reconfiguración de la memoria corporativa, en los términos de la ley de desarrollo profesional docente.

Ahora bien, esto no refiere a que los maestros viven utópicamente con la ley, pues la memoria profesional del magisterio chileno tiene aún elementos en tensión que se expresan en constante roces entre docentes y gobierno, sin embargo, los sentidos en correspondencia son mayoritarios

y permiten el acuerdo y por ende la aceptación de la política pública de profesionalización.

Esta tesis no puede con estos hallazgos, limitados entre muchas cosas por la falta de insumos en la pandemia como entrevistas e instrumentos de observación directa, afirmar que de la lucha simbólica se desprende con totalidad la legitimidad de una política pública de profesionalización. Es como el dilema del huevo y la gallina, que vino primero, el acuerdo político o el acuerdo semántico, o ambos al mismo tiempo. Es decir, no es posible saber si los resultados de aceptación y rechazo devienen en su totalidad de acciones políticas concretas o de los discursos, o de ambos en comunión.

El trabajo aquí presentado tampoco pretende adjudicar a la dimensión simbólica el total de la responsabilidad, pues, como se ha visto a lo largo de la tesis, las variables que intervienen en los procesos de legitimación de políticas son diversas. Empero, esta investigación sí puede jactarse de demostrar que, en los casos estudiados de políticas de profesionalización docente, existió una batalla simbólica que reflejaba la disputa material en el espacio público. Al mismo tiempo, la tesis acierta en señalar que esta dimensión de los significados sí importa en la lucha por la aceptación y el rechazo, en tanto los discursos se contraponen o se corresponden, y en tanto esos discursos son parte de un reenvío simbólico en donde los actores también están conteniendo su legitimidad.

En este entendido, existe una realidad semántica en las políticas públicas de profesionalización, definida por la biografía de los actores y por el proyecto virtual del Estado, en dicha realidad ambas partes son reflexivas una de la otra, y en esta reflexividad se enfrentan o aceptan, no de un modo mecánico, sino mediante el diálogo y la lucha política, y al final, ambas partes deben corresponderse para así transformar la matriz de significado que define, simbólicamente, la identidad de los sujetos en cuestión, de ahí viene parte importante de la legitimación, o la aceptación y rechazo, de la política misma.

CONCLUSIONES

Los discursos son recurrentemente una parte subestimada en la política pública, si bien las autoridades toman importancia en construir una alocución persuasiva para su comunicación política, las repercusiones del significado de un proyecto de transformación pública pocas veces son evaluadas y estimadas en su justa dimensión.

El significado es, como está tesis ha encontrado, una variable trascendente en la legitimación de cualquier proyecto virtual es necesario que actores y gobierno se encuentren en acuerdo, especialmente en políticas que intervienen en el trabajo de sujetos históricamente definidos por su profesión como es el caso de los docentes. En este sentido, como lo ha definido el primer capítulo, los discursos son reflexivos y poseen una capacidad de interpretación y representación del mundo exterior, y tal y como reciben significados los proyectan a otros, de esta forma dichos discursos están en un constante vaivén por la búsqueda de su socialización legítima.

De esta forma, tanto los actores implicados, como el Estado, están implicados en una transacción en la cual buscarán el consenso o la imposición de su discurso. Es importante considerar que existen en este proceso otras variables, entre ellas la arena política del conflicto, la historia de los sujetos, y los recursos e intereses en juego de ambos actores.

El proceso de México y Chile demuestra un ejemplo claro de lo anteriormente descrito, en ambos casos el proyecto construyó su propia ideación simbólica sobre la profesión docente, y al mismo tiempo, se enfrentó al significado propio de los maestros sobre su trabajo. La construcción del proyecto virtual en ambos países absorbió los significados de la agenda internacional, no obstante, dichos sentidos fueron reinterpretados por cada país de forma distinta y de acuerdo con el contexto nacional y los intereses políticos de cada país.

Por otro lado, los maestros en ambos contextos tenían una biografía propia, ligada estrechamente a su pasado y también a su visión profesional, la cual no necesariamente correspondía con los intereses internacionales ni estatales. En el caso de México el proyecto, dadas las condiciones políticas entre el Estado y el magisterio, respondía a un cisma en la acostumbrada comunión de poder entre docentes y autoridades, pactada históricamente en el corporativismo que imperó en el país por más de 70 años.

Los profesores mexicanos no se veían a sí mismos como trabajadores al servicio del gobierno, sino como actores políticos en el campo de poder nacional, para ellos el proyecto virtual representaba una amenaza a sus intereses gremiales, los cuales habían conquistado durante mucho tiempo y los cuales los definían en tanto profesionales de la enseñanza. El gobierno mexicano por otro lado quería recuperar su autonomía y control sobre el sistema educativo nacional, ambas cosas cedidas en pactos corporativos en mutuo beneficio político. No obstante, el cambio de paradigmas en el poder mexicano llevó a que el Estado replanteará esta relación y encontrará al docente como un agente problemático en cuestión.

Evidentemente, la tensión entre ambos actores se vio expresada en el entramado simbólico que construyeron entorno a la reforma profesional, y en ese mismo terreno se vio reflejada una lucha que se generó en la arena política del país.

En Chile, los docentes no habían pasado por un proceso de cooptación burocrática por parte del Estado, debido a la conformación del sistema educativo en ese país, los maestros asumieron casi desde el inicio un papel subordinado a sus empleadores, y si bien se organizaron políticamente en múltiples asociaciones, jamás tuvieron un contrapeso real con el poder que emanaba del gobierno.

Aunque, los maestros si fueron en gran medida aliados estratégicos de las autoridades en Chile, pues si bien su papel siempre ha sido de interlocución, el gremio docente ha influido en múltiples decisiones del Estado, desde un lugar privilegiado, aunque no protagónico. La dictadura

militar marcó un cisma en esta alianza estratégica, no sólo con el gremio docente, sino con todos los grupos políticos y de trabajadores en el país. Los maestros vieron desaparecida su tradición normalista y su presencia frente al gobierno se disminuyó cuando gran parte del sistema educacional se privatizó.

La subestimación del magisterio chileno puede verse en que jamás tuvieron leyes propias que regularán su trabajo, como si ocurrió en México con distintas normatividades y acuerdos, ya que en Chile los docentes eran simples burócratas apegados a los salarios y reglas de los demás trabajadores estatales. Pasada la dictadura la democracia y sus gobiernos vieron en esta situación una deuda histórica con el profesorado, el cual logró recomponer parte de su influencia anterior y al momento de expedida la ley en el 2016 se enfrentó a las autoridades, no por el poder, sino por cambios técnicos y administrativos que, si bien son importantes, no buscan el enfrentamiento político por la legitimidad de la profesión.

En México, era clara la batalla por legitimar una visión sobre el docente encima de otra, mientras que en Chile la tensión se convirtió en un diálogo que disputaba aspectos legales de la deuda histórica, más no la identidad total del maestro. Esta distinción también puede ser vista en el nivel del conflicto en ambos países, por un lado, en México los maestros y el Estado tuvieron una batalla violenta y tenaz por el control de los recursos educativos que la reforma contendía, en total la crisis duró todo el sexenio de Enrique Peña Nieto, pues en el gobierno siguiente dicha medida fue cancelada.

En Chile el punto de mayor dificultad fue durante el paro de más de 50 días, que se terminó con la concertación entre gobierno y maestros, los cuales acordaron distintos cambios al proyecto de ley que finalmente agradaron al magisterio chileno y, que permitieron la continuidad de la política de profesionalización. Es importante señalar que un factor que quizá influyó en que dicho conflicto no fuera violento o extremadamente largo, es el bajo poder de los maestros organizados en este país, quienes, si bien se

manifestaron descontentos, poseían pocos elementos políticos para reñirse con el gobierno. No obstante, también es evidente un discurso, en ambos bandos, de concertación, de apertura al diálogo y sobre todo donde no se batallan los sentidos esenciales de la identidad docente, sino nuevas significaciones sobre su estatus profesional.

Es evidente, como se mencionó en el capítulo anterior, que los discursos no son en su totalidad la causa y el efecto de la legitimidad de una política pública de profesionalización. Empero, si son fuente importante de esta legitimación y por sus estructuras pasan muchos de los significados subyacentes, además de que su representación simbólica es un reflejo claro de la disputa entre actores.

Los discursos son en este sentido un elemento que importa bastante en una política de profesionalización, y en cualquier política dirigida a sujetos sociales, el elemento simbólico que subyace en un proyecto de intervención o transformación si requiere de correspondencia con los sujetos a quienes está dirigido. Pues las relaciones semánticas son en política una pieza donde se negocia y discute la legitimidad, no son la única pieza, pero sí una de las piezas vitales.

Esta tesis busca más que concluir con una investigación abrir nuevos caminos y cuestionamientos sobre la evaluación y el estudio de las políticas, las instituciones, los sujetos y su relación frente a un proyecto político que los implique.

BIBLIOGRAFÍA

- Aron, R. (1968). *Democracia y totalitarismo*. Editorial Seix Barral: Barcelona.
- Aguilar, L. (1993). *El estudio de las políticas públicas*. 4 vols. Vol. I, Colección Antologías de Política Pública. México: Miguel Ángel Porrúa
- Aguilar, L. (2010). *La Política Pública*. Siglo XXI Editores: México
- Aguiluz, M. (2004). Memoria, lugares y cuerpos Athenea Digital. En *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 6, pp.0
- Arnaut, A. (2010). *Historia de una profesión: los maestros de primaria en México, 1887 - 1994*. Ciudad de México: CIDE.
- Arteaga, B; Camargo, S. (2010). "El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales". En *Integra Educativa*, 2(3), 121-133.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215- 228.
- Bastide, Roger. (2006). "Memoria colectiva y sociología del bricolaje". En *Teoría y análisis de la cultura*, edición de Gilberto Giménez. 131-157. México: Conaculta.
- Baranda, M. (1984). *Memoria del Secretario de Estado y del Despacho de justicia e Instrucción Pública a las Cámaras del Congreso Nacional de la República Mexicana, en enero de 1844*. En Staples Anne, *Antología. Educar: Panacea del México independiente*, SEP-El Caballito: México.
- Bazant, M. y Galván, L. E.(1991). *Soledad Compartida. Una historia de maestros*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bensusán, G. (2000). *El modelo mexicano de regulación laboral*. México: UAM/ Fundación Friedrich Ebert / FLACSO/ Plaza y Valdés.
- Bentley, A. (1908). *The Process of Government*, John Harvard Library. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Bravo, O. (2007). Análisis de los discursos sobre drogas en las instituciones públicas del Distrito Federal, Brasil. En *Psicología desde el Caribe*, 20, pp. 188-207.
- Bonal, X; Tarabino-Castellani, A; Verger, A (comps.) *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Bourdieu. P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama: Barcelona
- Burgos, L. (1950). *Evolución histórica y educacional de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Caruso, M; Roldán, E. (2011). El impacto de las nuevas sociabilidades: sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial. En *Revista Historia da Educação* 11(26), pp. 15-52.
- Campos, F. (1960). *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Andrés Bello.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*, Volúmen I. Barcelona: Tusquets.

- CPEIP. (2017). Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. MINEDUC: Santiago
- Cerbino, M; Maluf, M; Ramos, I. (2017). Los Enlaces Ciudadanos del presidente Rafael Correa Entre la exaltación del pueblo y el combate a los medios. Quito: Flacso Ecuador.
- Cockcroft, J. (1967). El maestro de primaria en la revolución mexicana. Universidad de Texas
- Cobb, R; Elder, C. (1972). Participation in American Politics: The Dynamics of Agenda-Building. Boston: Allyn and Bacon.
- Contreras, G. & Villalobos, A. (2010). "La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente". En Educ. Educ., 13(3), 397-417.
- Colegio de Profesores. (1997). Congreso Nacional. CP: Santiago
- Colegio de Profesores. (2015). Carta abierta a la excelentísima presidenta de la república de Chile, Michelle Bachelet. Santiago
- Colegio de Profesores. (2017). Diagnóstico. Nuestra visión sobre la educación chilena. CP: Santiago
- Congreso Nacional de Chile. (2015). Ley No 20.903.
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). La cuestión docente. Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
- CNTE. (2013). Análisis y Perspectivas de la Reforma Educativa. México: CNTE
- Cox, C., & Gysling J. (1990). La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE.
- Cue, A. (1987). Historia Mexicana II. Trillas: México.
- Dahl, R. (1957). "The Concept of Power". en Rev. Behavioral Science, Vol. II.
- Díaz, C. (2006). Historia de la educación chilena. Editorial Magisterio
- Donoso, S. (2008). "El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado?" En Revista Brasileira de Educação, 13(39), 437-454.
- Dubar, C. (1997). A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora.
- Durkheim, E. (1968). Las formas elementales de la vida religiosa. Colofón: México.
- Durkheim, E. (2006). Las reglas del método sociológico. Fondo de Cultura Económica: México
- Easton, D. (1968). Política Moderna. Ed. Letras, México.
- Easton, D. (1973). Esquema para el análisis político. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973.
- Egaña, M. (2000). La educación primaria popular en el Siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal. Centro de Investigación Diego Barros Arana.
- El Monitor de las Escuelas Primarias. (1855). (Imprenta Julio Belin), tomo 9, n° 6. Santiago.

- Escolano, B. (1996). Los profesores en la historia. Madrid: Universidad de Valladolid
- Escolano, B. (1998). Memoria de la formación de maestros. Universidad de Salamanca: Salamanca
- Escolano, B. (2011). Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. En Revista História da Educação, 5(33), pp. 10-30
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In: T. Van Dijk (Hg.): Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2. London: Sage.
- Fairclough, N; Wodak, R. (2009). "El proceso de Bolonia y la economía basada en el conocimiento. Un enfoque de análisis crítico del discurso", en M. Pini (comp.), Discurso y educación, San Martín: unsam edita-Universidad Nacional de General San Martín, pp. 339-364.
- Figurelli, F. (2008). Rozando la memoria: Memoria y trabajo entre campesinos "sin tierra". En Avá. Revista de Antropología, 12, pp. 27-42
- Filmer, R. (2010). Patriarca o el poder natural de los reyes. Alianza: España
- Ferrero, G. (1943). El poder. Los genios invisibles de la ciudad. Buenos Aires: Interamericana
- Foucault, M. (1976). "La arqueología del saber". Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1977). Arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- Foweraker, J. (1993). Popular mobilization in Mexico. The teacher movement 1977-1987. Cambridge University Press.
- Gaborit, M. (2006). Memoria histórica: Relato desde las víctimas. En Pensamiento Psicológico, 2(6), pp. 7-20.
- Gárate, M. (2009). Ciudadano (223-233), en J. Fernández Sebastián (dir.), Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850. Iberconceptos I. Madrid: Fundación Carolina.
- García, T. (1984). México y su Historia 1821-1855, tomo 6. UTEHA: México
- Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. GEDISA: Barcelona
- GEADIS. (2002). De inmigrantes a delincuentes. La producción de los indocumentados como amenaza social en el discurso policial. En Cuadernos de Antropología Social, 15, pp. 91-109
- Giménez, G. (2008). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. Frontera norte, 21(41), pp. 7-32.
- Grajardo, M. (2013). Educación y aprendizajes para todos en América Latina. Tendencias globales. Desafíos regionales. Santiago: PREAL
- Granja, J. (2003). "Análisis Conceptual de Discurso: lineamientos para una perspectiva emergente". En Granja, J (comp.) Miradas a lo educativo exploraciones en los límites. Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.
- Giddens, A. (1999). Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península

- Gilly, A. (1971). *La revolución interrumpida. México, 1910-1920: una guerra campesina por la tierra y el poder*. El Caballito: México.
- Halbwachs, M. (2008). "Una visión clásica y actual de la ideación conceptual de la sociología. El proyecto de una memoria colectiva y su radicación en el espacio". En *Revista Anthropos*. 218, 3-15.
- Habermas, J. (1986). *Ensayos Políticos*. Península: Barcelona
- Hernández, L. (2011). *Maestros y nación. La CNTE a 32 años de vida*. En *El Cotidiano*, 168, pp. 47-49.
- Henríquez, C. (1822). *Bosquejo compendioso del sistema de enseñanza mutua*. Colección Manuscritos de Camilo Henríquez. Santiago: Biblioteca Nacional de Chile.
- Hobbes, T. (2017). *Leviatan, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Fondo de Cultura Económica: México
- Huerta, Miguel. (1987). *Educación*. En Álvarez José Rogelio (Dir.), *Enciclopedia de México, Tomo 4. Enciclopedia de México-SEP, edición especial*.
- Illanes, A. (1990) *Ausente señorita*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Informe que el ciudadano Gral. de División Lázaro Cárdenas rinde al H. Congreso del Estado al terminar su periodo constitucional 1928-1932 y contestación del presidente del mismo, Tip. Arte y Trabajo, Morelia, Mich., 15 de septiembre de 1932, pp. 11-12.
- INEE. (2015). *Reforma educativa: Marco normativo*. México: INEE.
- Jaramillo, J. (2007). *La política pública sobre atención a población desplazada en Colombia. Emergencia, constitución y crisis de un campo de prácticas discursivas*. En *Tabula Rasa*, 6, pp. 311-338
- Kuri, E. (2017). *La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica*. En *Península*, 12(1), pp. 9-30.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Prensas de la Universidad de Chile.
- Larroyo, F. (1970). *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa: México
- Lloyd, M. (2011). *El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: ¿Organización gremial o herramienta del estado?* En De la Serna, J; Herrera, J; Matesanz, I; Méndez, S (coords.), *La historia latinoamericana a contracorriente*. UNAM: México.
- Locke, J. (1991). *Dos ensayos sobre el gobierno civil*. ESPASA: Madrid.
- López, J. (2009). *El concepto de legitimidad en perspectiva histórica*. En *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, 18, pp. 153-166
- Loyo, A. (1992). *De las virtudes y vicios de las formas corporativas de intermediación: el caso de los maestros*. En Matilde Luna y Ricardo Pozas (coords.) *Relaciones corporativas en un periodo de transición*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Loyo, A. (1997). *Las ironías de la modernización: el caso del SNTE*. En Aurora Loyo (coord.) *Los actores sociales y la educación*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM-Plaza y Valdés.

- Lifschitz, J; Arenas, A. (2012). Memoria política y artefactos culturales *Estudios Políticos*, 40, pp. 98-119.
- Lowi, T. (1969). *The End of Liberalism; Ideology, Policy and the Crisis of Public Authority*. New York: Norton
- Lucci, M. (2014). La legitimación de la política social. Autoridades estatales y destinatarios de programas sociales durante una Jornada Nacional de Microcrédito en la Argentina actual. En *Espacio Abierto*, 23(3), julio-septiembre. pp. 387-402
- Imberón, F. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Serrano, S.; Ponce De León, M. y Rengifo, F. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo II. La educación nacional (1880-1930). Santiago de Chile: Taurus.
- Schattschneider, E. (1960). *The Semisovereign People; a Realist's View of Democracy in America*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- SEP. (2016). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- SEP. (2016). *Los Fines de la Educación del Siglo XXI*. México: SEP
- SEP. (2016). *Innovaciones del Nuevo Modelo Educativo*. México: SEP
- Schmitt, C. (1971). *Legalidad y Legitimidad*. Aguilar: Madrid.
- Silva, B. y Figueroa, C. (2011). La demanda política de un actor educativo: el visitador de escuelas primarias Ramón López Pinto (Tarapacá, norte de Chile 1889-1907). *Cuadernos de Historia*, (34), pp. 53-81.
- Silva, B; Barría, A. (2020). Expresiones políticas del profesorado normalista en Chile (1880 -1973). En *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 15(1), pp. 71-94.
- Scokpol, T. (1992). *Protecting Soldiers and Mothers: The Political Origins of Social Policy in the United States*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Stone, D. (1988). *Policy Paradox and Political Reason*. Glenview: Harper Collins
- Majone, G. (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maquiavelo, N. (2013). *El príncipe*. EMU: México.
- Mayorga, R. (2017). Una red educativa. Cuatro escuelas, millones de ciudadanos: Educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011). En I. Jakisc y F. Rengifo (eds.), *Historia política de Chile*. Tomo II: Estado y sociedad. Santiago: FCE-UAI.
- Merino, M. (2013). *Políticas Públicas. Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. México: CIDE
- Miranda, G. (2007). Política curricular, crisis de legitimación y hegemonía neoliberal. Una visión desde la sociología de la educación crítica. En *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*. 1(115), pp. 13-34
- Mineduc. (2015). *La reforma educacional está en marcha*. Santiago: MINEDUC

- Moore, M. (1993). "Anatomía del problema de la heroína: Un ejercicio de definición de problemas". En Problemas Públicos y Agenda de Gobierno. Ed. Aguilar, L, 189-218. Mexico: Miguel Ángel Porrúa
- Muñoz, J. (1918). Historia elemental de la pedagogía chilena. Casa Editorial Minerva: Santiago
- Nelson, B. (1978). "Setting the Public Agenda". In The Policy Cycle. Ed. J. May y Aron Wildavsky. London: Sage Publications.
- Neut Aguayo, P; Rivera Vargas, P; Miño Puigcercós, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. Estudios Pedagógicos, 45(1), 151-168.
- Núñez, Iván. (1980). Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973. Santiago: Ediciones Vector.
- Núñez, I. (2007). "La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia". En Revista Pensamiento Educativo, 4(2), 149-164.
- Núñez, I. (2009). La formación de preceptores y preceptoras de instrucción primaria. Chile: 1842-1889. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Núñez, I. y Gajardo, J. (2013). El preceptorado como actor social. En S. Serrano, M. Ponce de León y F. Rengifo (eds). Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II La educación nacional (1880-1930) (pp. 253- 289). Santiago de Chile: Taurus.
- Oliveira, S. (2008). Primeira Escola Normal do Brasil. Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. En: J. Araujo y A. Freitas (Eds), As escolas normais no Brasil (pp. 29-45). Brasil: Alínea Editores.
- Ossa, J. (2007). El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920. En Estudios Públicos 106, pp. 23-96.
- Osandón, L. (2007). El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930- 1970), Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Peña, V. (2016). Contraloría ciudadana en Sonora: Sobre la legitimidad en la implementación de una decisión pública. En Frontera Norte, 28(55), pp. 79-102
- Pérez, A. (2014). "La profesionalización docente en el marco de la Reforma Educativa en México: sus implicaciones laborales". En El Cotidiano, 129, 113-120.
- Ponce, M.A. (1890). Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares i resoluciones sobre instrucción primaria. Ercilla.
- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. En Historia 43(2), 449-86.
- Raby, D. (1974). Educación y revolución social en México (1921-1940). SepSetentas: México.
- Rébsamen, E. (2001). Obras completas. Tomo I, Compilador: Ángel Hermida Ruíz. México: Gobierno del Estado de Veracruz.

- Reardon. (1981). La persuasión en comunicación. Teoría y contexto. México: Paidós
- Rose, N; Peter, M. (1992). "Political Power beyond the State: Problematics of Government", en *The British Journal of Sociology*, 43(2). pp. 173-205.
- Rousseau, J. (2004). *El Contrato Social*. AKAL: Madrid
- Ruffinelli, A. (2016). "Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización". En *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261-279.
- Ruiz, L. (1900). *Tratado elemental de pedagogía*. México: Herrero Hermanos Editores
- Russell, B. (1938). *Power: A New Social Analysis*. Londres: George Allen & Unwin.
- Sierra, J. (1949). *Educación e historia*. Washington: Unión Panamericana.
- Sherwell, G. (1913). *La enseñanza pública en México*. Mexico: Imprenta Franco- Mexicana.
- Tanck, D. (1973). *Las Escuelas Lancasterianas en la Ciudad de México*. En *Historia Mexicana*, 22(4), pp. 494- 513.
- Tello, C. (2012). "La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012". En *Revista Inter Ação*, 38(1), 67-87.
- Teodoro, A. (1998). *The construction of mass schooling in the European semiperiphery. The case of Portugal*. Comunicação ao XIV Congresso Mundial de Sociologia, Montréal.
- Thompson, E. (1984). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica
- Trejo, R. (1990). *Crónica del sindicalismo en México (1976-1988)*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, Siglo XXI.
- Twells, A. (2008). *The Civilising Mission and the English Middle Class, 1792-1850. The 'Heathen' at Home and Overseas*. Londres: Palgrave.
- Van Dijk, T. (2004). *Discurso y dominación*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia
- Vázquez, J. (1981). *Los primeros tropiezos*. En *El Colegio de México, Historia General de México, tomo 2*. El Colegio de México: México
- Viñao, Antonio. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata
- Weber, M. (1982). *Escritos políticos. (tomo I)*. México: Folios Ediciones
- Weber, M. (2017). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO - CEPAL - PNUD. A-Z Editora: Argentina.
- Zambrano, J. (2009). *Buenas prácticas de políticas públicas en TIC: experiencias internacionales exitosas*. En *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28, pp. 1-23
- Zamora, G; Ramírez, R. (2016). *Legitimidad en el discurso de políticas públicas*. En *Veredas*, 31, pp. 369-390

Zapata, L; Cano, F. (2014). El fracaso de la política pública para la población indígena de Medellín. En *Reflexión Política*, 16(32), pp. 128-140





Instituto

Mora