

2. EL PROFESOR: LA TENSION DE SU TAREA EDUCATIVA DERIVADA DE LA COORDINACIÓN DE GRUPOS

A partir del desarrollo de diversas políticas de modernización de la educación en México, fundamentalmente las originadas en los últimos 20 años, se han incorporado una serie de teorías, concepciones y técnicas que buscan mejorar la acción del sistema educativo en su conjunto y que afectan directamente la actividad del profesor. El docente se ha visto obligado a asumir nuevas concepciones y diferentes formas de actuar en relación con su tarea educativa, en tanto que los investigadores de estos problemas establecen múltiples ofertas para que el profesor adopte un cambio en su labor profesional.

Por una parte, se satanizan todas las prácticas educativas del pasado, se les llama tradicionales y, por la otra, se ofrece una oferta muy amplia y confusa de supuestas alternativas a esta situación. La confusión obedece al origen conceptual contradictorio de cada una de estas propuestas.

Así, a partir de la década de los años sesenta se empezaron a incorporar una serie de perspectivas grupales, de muy diversa procedencia, para el trabajo en el aula. Una de esas propuestas fue la concepción operativa de grupo. Su incorporación tiene como objetivo que el docente se convierta en coordinador de grupos. Esto

¹ El término tiene distintos sentidos y significados. Históricamente es la instauración del proyecto burgués a partir de la conformación del Estado nacional, de la estructuración diferente de la cultura, de la asignación del papel de la ciencia y la conformación del hombre libre: el ciudadano. También se utiliza para mostrar una oposición entre lo nuevo y lo viejo. Habermas expresa que desde el siglo XVII se emplea el término *modernidad*. El caso de la educación mexicana tiene múltiples historias, se le encuentra en la reflexión educativa de principios de siglo, en la reflexión posterior a la Revolución mexicana, en la que siguió a la instauración de las políticas desarrollistas a partir de la Segunda Guerra Mundial y, recientemente, en la política educativa instaurada a partir del movimiento de 1968. Nuestra referencia se relaciona con esta última situación.

supone que el profesor asuma tanto las tareas que la dimensión pedagógica le asigna como las que proceden de esta concepción grupal.

Por esta razón, empezaron a difundirse en nuestro medio diversos ensayos² que planteaban la conveniencia de que el docente utilizara concepciones grupales para el trabajo con sus alumnos, e incluso se convirtiera en coordinador de grupos.

Como se dijo en el capítulo anterior, la concepción operativa de grupo se utilizó en diversas experiencias universitarias, tanto en programas de psicología y orientación vocacional como en programas de formación de profesores. Al mismo tiempo se inició una práctica —paralela al escenario universitario, aunque muy vinculada al mismo— de hacer cursos de formación en grupo operativo. Posteriormente, una vez fuera del ámbito universitario se crearon dos instituciones que ofrecían una nueva área de formación (coordinador de grupo operativo).

Sin embargo, algunos aspectos básicos no se analizaron en esta propuesta, en particular la compatibilidad que puede existir entre las tareas pedagógicas del profesor y las condiciones institucionales en las que realiza su labor, con la propuesta general de la concepción operativa de grupos. Sencillemente, la propuesta se elaboró y se dejó su adopción al arbitrio de los intentos mermadores de cada profesor.

Ante todas estas consideraciones, el objeto de este capítulo es efectuar un análisis sobre las posibilidades y contradicciones que implica para el ejercicio de la docencia la coordinación de grupos desde la concepción operativa. En el fondo hay que preguntarse si el profesor puede ser coordinador de grupo y si esta pers-

2Cf. R. Santoyo, "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en *Perfiles Educativos*, núm. 11, México, CISE, UNAM, enero-marzo de 1981, pp. 3-19; C. Zazar, "Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica", en *Perfiles Educativos*, núm. 17, México, CISE, UNAM, julio-septiembre de 1982, pp. 27-42; M. Ysanza, "El grupo de trabajo académico en la educación modular", en *Cuadernos de formación de profesores*, núm. 4, México, División de Ciencias Biológicas y de la Salud, UNAM-Xochimilco, 1984.

pectiva mejorará su tarea educacional. Efectuar una división o separación que permita una comprensión analítica diversa sobre esta cuestión es la tarea que se pretende realizar.

EL GRUPO ESCOLAR COMO UN FENÓMENO COLECTIVO

Es indudable que a partir de la estructuración de la enseñanza simultánea (siglo XVII) surgió lo colectivo en el escenario escolar. La relación maestro-alumno dejó de ser dual para convertirse en una relación grupal de estudiantes con sus profesores. Así, lo colectivo hizo su aparición en el ámbito escolar.

A finales del siglo pasado, el movimiento de renovación escolar denominado *escuela activa* vio la posibilidad de transformar la práctica educativa recurriendo, entre otras estrategias, a un conjunto de actividades y responsabilidades asumidas en grupo. La asamblea en distintos modelos de la escuela activa se constituyó en un claro ejemplo de esta perspectiva. Como es sabido, ésta consiste en la discusión —entre maestros y estudiantes— de un conjunto de aspectos vinculados con el trabajo cotidiano en la escuela. Aunque la escuela activa no construyó una concepción o teoría de lo grupal no se puede negar que recurrió a este elemento como una técnica más en sus procesos de trabajo.

De esta manera, se observa que la instauración de los fenómenos colectivos precedió a la conformación de las disciplinas que los explican. De hecho, la estructuración de una reflexión en relación con el grupo, como objeto de estudio, no se encuentra sino hasta finales del siglo pasado y principios de éste, en los trabajos de la psicología de las masas (Le Bon, Freud) y de la sociología de los grupos primarios y secundarios (Cooley). En este siglo, la teorización sobre lo grupal es muy posterior a este momento, bien sea en la escuela experimental estadounidense: Elton Mayo, J. Moreno, Kurt Lewin, o en el desarrollo europeo de una perspec-

tiva grupal con enfoque psicoanalítico: Bion, Foulkes, Ezriel.³ En un conjunto de contradicciones, el ámbito escolar se convirtió en un escenario de lo grupal. Los fenómenos que se sucedieron en la dinámica de los estudiantes entre sí, y en sus relaciones con los maestros fueron grupalidades en las que se expresaba tanto la dinámica del grupo informal⁴ como en determinados momentos el fenómeno de masas. Los fenómenos escolares de la escuela moderna fueron fundamentalmente fenómenos grupales. Sin embargo, la reflexión educativa dio poca importancia a esta cuestión; el movimiento escuela nueva utilizó prácticas grupales que no conceptualizó, y es sólo hasta los años sesenta de este siglo que empezaron a aplicarse técnicas grupales en el trabajo del aula.

Hay que dejar claramente asentado que si bien desde el siglo XVII existieron fenómenos colectivos ligados al escenario escolar, y aun cuando a principios de este siglo la escuela activa utilizaba la asamblea como un elemento central de su propuesta, no es sino hasta hace poco que se empezaron a aplicar técnicas grupales para el trabajo en el aula.

La procedencia de estas técnicas es múltiple. En general, proceden de la dinámica de grupos (lluvia de ideas, corrillos, etcétera), aunque también hay que reconocer la presencia de propuestas que tienen su origen en otras concepciones de lo grupal, como la perspectiva liberal humanista de Rogers, la institucional de Lausanne o la concepción operativa de grupos de Piachón-Rivière.

Es interesante mostrar cómo a pesar de que el maestro trabaja permanentemente con fenómenos colectivos, en los planes de estudio para su formación las teorías y concepciones grupales son permanentemente omitidas. Sólo en forma excepcional llega a existir algún curso contradictorio sobre técnicas grupales, en par-

³ Este es sólo un señalamiento de los comienzos de la estructuración de una serie de teorías o concepciones grupales. En ningún momento constituye un señalamiento exhaustivo de las perspectivas grupales que existen a partir de la década de la segunda mitad del siglo XX.

⁴ Se utiliza como referencia de esta afirmación, los descubrimientos en los años treinta en la *Western Electric*, de Elton Mayo, permitieron identificar la importancia que tiene el grupo informal en la dinámica institucional.

ticular las que tienen contacto directo con la dinámica de grupos;⁵ sin embargo, esto no posibilita una formación de los fundamentos de los temas grupales.

La reforma educativa promovida en la década de los años setenta posibilitó la incorporación de un conjunto muy amplio de perspectivas y técnicas para el trabajo en grupo. Sin embargo, la historia del propio campo de la educación orilló a que lejos de analizar y profundizar las teorías y concepciones que subyacen en cada propuesta grupal, sólo se aprendieran un conjunto de técnicas para el trabajo en grupo. Al principio fueron las técnicas que provenían de la dinámica de grupos, posteriormente de cualquier técnica grupal.

Así, la concepción operativa de grupo quedó circunscrita al conjunto de problemas técnicos que tiene la coordinación de grupos: lectura de emergentes, interpretación de lo latente, relación grupo-tarea, papel abstinentemente de la coordinación, etcétera. Aquí surgen dos problemas que se desea abordar a continuación.

LAS TÉCNICAS GRUPALES COMO UN OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN CONCEPTUAL DE LO GRUPAL

En este subtema se analizan brevemente algunas de las dificultades para conceptualizar el ámbito de lo grupal a partir de la forma como se prefiere el empleo de técnicas de trabajo en grupo.⁶ La etapa social que en este momento se enfrenta concede mayor importancia a la efectividad de las técnicas que a la formulación teórica de los diversos problemas que atañen a lo real. Lo grupal no es una excepción en esta situación.

⁵ En el caso mexicano se puede observar que sólo hasta 1972 se incluyó la materia de dinámica de grupos en los planes de estudio de la Escuela Normal. Esta materia desapareció después. En general, en los estudios profesionales de psicólogos o pedagogos no existe nada respecto de este conjunto de teorías.

⁶ Se utilizó de Juan Carlos De Brasi la distinción entre grupo como objeto empírico y lo grupal como espacio de conformación conceptual de un campo científico.

Existe una presión cotidiana para utilizar diversas técnicas de intervención en grupo. Frecuentemente, quienes optan por el trabajo grupal lo hacen desde una perspectiva técnica, concediendo más importancia a los medios para trabajar en grupo que a los fundamentos de los mismos.

En realidad, hay una doble eficiencia en el empleo de las técnicas grupales. Por una parte, facilitan el logro de una relativa integración, interacción o intercomunicación grupal y, por otra, en una especie de efecto mesánico, se presentan, implícitamente, como superiores a cualquier otra forma de trabajo.

Las técnicas ejercen una fuerte seducción tanto a educadores como a psicólogos, puesto que a partir de ellas se influye en un grupo. Frente a diversas dificultades que presenta un grupo escolar (desidia, aburrimento, etcétera) o a la necesidad de intervenir en un grupo específico (escolar, familiar, laboral, etcétera), las técnicas grupales generan un cierto "halo mágico" que permite movilizar los afectos en una forma insospechada.⁷

La efectividad inmediata que reporta este tipo de trabajo origina que en muchos casos quienes emplean técnicas grupales reflexionen muy poco sobre los fundamentos conceptuales de las mismas. Esto se observa tanto en el empleo de la concepción operativa de grupo como en las de otra procedencia (la gestáltica, psicoanalítica, dinamista, no directiva, etcétera).

Esta situación se complica en tanto que quienes forman parte de un grupo difícilmente pueden cuestionar sobre los fundamentos de la(s) técnica(s) que se emplea(n) con ellos. Éstas se les ofrecen como algo mágico que les permite enfrentar diversos problemas, situaciones y emociones de una manera diferente de las que habitualmente realizan. Es así que las técnicas aparecen incuestionables en sus efectos.

⁷No habría que olvidar que este es un señalamiento que afinadamente efectúa Anzieu en relación con la rapidez con la que las técnicas de la dinámica de grupos movilizan los procesos primarios en un individuo. Cf. D. Anzieu et al., *El trabajo psicoanalítico en grupo*, México, Siglo XXI, 1977.

Por otra parte, la historia de la práctica docente origina que sólo se proporcionen al profesor "herramientas" para la realización de su trabajo; así, las técnicas grupales se enseñan como eso: herramientas. La parte conceptual se menosprecia. Es por ello que en determinado momento se efectúa una relación perversa entre demanda de "formación" y cursos de "formación". El que demanda solicita técnicas para resolver cierto tipo de problemas, el que ofrece sus servicios busca cómo presentar tales técnicas. La reflexión conceptual queda como un lujo para el cual no existe tiempo.

Existen múltiples estructuraciones conceptuales en relación con la problemática grupal, así como antagonismos entre éstas, pero eso no se estudia. El profesor toma las técnicas grupales como diversas herramientas para realizar su labor y no se detiene en nada más. Tampoco se le crean condiciones institucionales y sociales para que pueda reflexionar. Así, paradójicamente, las técnicas que forman parte de un pensamiento hermenéutico-crítico se pueden convertir en instrumentos de un proceso histórico-social alienado y alienante.

En el caso de la concepción operativa de grupos, es interesante observar cómo existe un doble reduccionismo en su trabajo. Por una parte, menosprecia este campo conceptual al pensar que su problemática principal gira en relación con la coordinación de grupos (y las técnicas que implica) y, por otra, hay un olvido histórico de la marca que el propio Pichón-Rivière le asignó al problema de lo grupal tratado en su libro *Del psicoanálisis a la psi-*

⁸Respecto de este problema es interesante observar cómo en el siglo pasado en la pedagogía alemana directamente se estableció que un profesor que no reflexionaba no podía superar su trabajo educativo. "La teoría es como unos lentes para el profesor... al profesor le exige reflexión, un profesor de 30 años sin reflexión sólo tiene la experiencia de su rutina" (Hlebart, 1806). También resulta interesante observar cómo Durkheim dice este siglo mantiene una actitud ambivalente al respecto: cuando habla de pedagogía dice que es la reflexión que orienta la práctica pedagógica. Deja entrever por tanto que no le compete al profesor sino al pedagogo. Aunque en sus lecciones de didáctica en la Sorbona establece que necesariamente el profesor requiere reflexionar sobre su trabajo.

ciología social.⁹ No se trata, por tanto, de crear un campo de conocimiento grupal, sino de aproximarse a construir una psicología social alternativa de la cual el grupo se convierta en un elemento empírico.

De ahí, la necesidad de establecer una serie de conceptualizaciones que sirvan como referente del trabajo grupal que se realiza.

LA TAREA PEDAGÓGICA Y LA TAREA DEL COORDINADOR DE GRUPOS

Se afirma que el profesor se encuentra permanentemente frente a fenómenos colectivos, ya que en el proceso escolar se da un conjunto de situaciones grupales. Por ello, el estudio de las concepciones grupales es un elemento indispensable para la comprensión del proceso escolar, por lo que, es necesario examinar con mayor detenimiento hasta dónde existe una compatibilidad entre coordinación de grupos y funciones docentes.

Las diversas posibilidades en la coordinación de grupos

La coordinación de grupos supone la adopción de alguna teoría o concepción respecto de lo grupal. Esta teoría o concepción puede provenir de muy diversos orígenes. La determinación de estos orígenes se puede definir de dos formas, a través de:

Las características institucionales de cada grupo. Por ejemplo, grupos políticos, laborales, familiares, escolares, etcétera, y el conjunto de opciones conceptuales: dinámica de grupos, no directividad, análisis institucional, concepción operativa de grupo.

⁹ Cf. El título de la primera versión es el ya citado. En la actualidad aparece en un segundo término, puesto que de la obra original se han compuesto tres obras con un título diverso: *El proceso creador*, *El proceso grupal* y *La psicología*; así, se perdió un elemento originario muy importante de tal propuesta. Este es el sentido de que Pichón Rivière haya denominado a su escuela "psicología social" o Armando Baulen en múltiples trabajos insistió sobre esta cuestión, particularmente en su ensayo "Notas acerca de una psicología social analítica", en *La propuesta grupal*, México, Folios, 1983.

De esta manera, cada grupo tiene un conjunto de condiciones sociales que afectan directamente sus formas de relacionarse y por lo mismo modifican las posibilidades de intervención. Al mismo tiempo, el recurso de diversas opciones conceptuales depende tanto de la propia delimitación teórica, que cada una de ellas hace de sí misma, como de la formación de quien realiza la intervención y de las condiciones institucionales de cada grupo.

La coordinación de grupos desde un enfoque operativo

Desde un punto de vista conceptual existen varias alternativas para realizar la coordinación de grupos. Pero si se asume la línea de este capítulo, es interesante destacar algunas características de la coordinación de grupos a partir de la concepción operativa. Para ello, se procederá a esbozar algunos elementos centrales de esta perspectiva.

La concepción operativa de grupos reivindica una posición de grupos centrados en la tarea, en ellos existe una relación dual entre grupo-tarea, a partir de la cual se puede hacer una lectura de emergentes, latencias, resistencia al cambio, etcétera. En esta relación dual suceden los procesos y etapas del propio proceso grupal. El coordinador funciona como un elemento distante, abstinentemente, cuya tarea es señalar los elementos que percibe del propio proceso grupal. De ahí la necesidad de una lectura de emergentes, de una lectura de obstáculos (epistemológicos y epistemofílicos), etcétera. Indudablemente que la coordinación de grupos desde una concepción operativa implica adquirir una formación¹⁰ específica.

El conjunto de integrantes que forma el grupo tiene una experiencia (terapéutica o de aprendizaje) a partir de la concepción operativa de grupo. Ellos buscan al coordinador y con él estable-

¹⁰ Se insiste en el término formación porque se le considera más amplio que entrenamiento. Implica por tanto un acercamiento global a toda una problemática cultural y a concepciones sociales y grupales. El entrenamiento es sólo la adquisición de un conjunto de técnicas de trabajo.

cen el conjunto de elementos del encuadre (tarea, horario, honorarios) que constituirá un elemento clave para la lectura de todos los sucesos del proceso que se inicia. El grupo queda compuesto con seis u ocho integrantes. En el caso de experiencias de "Laboratorio" y de grupos cuya tarea es el aprendizaje, el problema reside en cómo promover el acceso a la información. Al respecto se han desarrollado varias modalidades:

- a) El desarrollo de tareas de organización en dos sujetos: un informador y un coordinador. El primero desarrolla conceptualmente la problemática que se abordará en la sesión en el tiempo establecido; después, el grupo empieza a trabajar la información frente al coordinador que asume las funciones descritas. La sesión de trabajo tiene que ser de, por lo menos, dos horas para posibilitar media hora de información y hora y media de trabajo sobre la misma.
 - b) La misma persona cubre ambas funciones, en un momento dado realiza tareas de información y en otro de coordinación. Estos momentos también exigen quedar fijos, esto es, iniciar la sesión con información y después pasar al trabajo en grupo, o viceversa. Esta modalidad difícilmente necesaria-mente la tarea abstinente del coordinador aunque exista con claridad una diferenciación de roles.
 - c) El grupo (y/o un integrante) se responsabiliza de la información (para ello se cuenta al inicio de la experiencia con una bibliografía que el grupo trabaja de manera directa y el coordinador realiza específicamente su labor).
- Bajo estos elementos generales es como se necesitan analizar las posibilidades que tiene el profesor de asumir las tareas de la coordinación de grupos desde un enfoque operativo.

El profesor ante un grupo escolar

El profesor asume un conjunto de tareas históricamente delegadas en función de ciertos procesos de formación, aprendizaje y/o

capacitación.¹¹ Es cierto que diversas teorías didácticas asignan un rol diferente a la tarea docente. Esta asignación lo considera desde el centro de la actividad educativa (escuela tradicional)¹² hasta un rol eminentemente abstinente (Rogers, Lobrot o Neill). Al mismo tiempo, las condiciones institucionales en las que se estructura un grupo escolar crean un conjunto de determinantes para su labor.

Por otra parte, la experiencia del docente, su historia personal, sus procesos de formación y su proyecto de vida inciden de manera determinante en el conjunto de elecciones que hace para el trabajo con sus estudiantes. Todos estos elementos se entrelazan en su tarea pedagógica.

En ellos se encuentran dificultades para que el docente realice su trabajo desde la concepción operativa de grupo, a la vez esta concepción grupal tiene cuestiones inherentes que pueden dificultar su aplicación directa en el aula. Algunos elementos de los procesos institucionales en los que se conforma un grupo escolar dificultan la coordinación de un grupo desde el enfoque operativo. Entre ellos podemos destacar:

- El número de estudiantes que integran un grupo escolar. Habitualmente se trata de grupos de 35 o más personas;
- las expectativas que tiene cada estudiante respecto de la materia que va a cursar cuando se inscribe en un curso. En general, estas expectativas no implican la demanda de desarrollar una experiencia desde una concepción operativa de grupo. Por lo tanto, cuando el docente la llega a proponer, la demanda de

¹¹ Este problema lleva a una exposición muy larga en este ensayo. Por una parte, es claro que en el siglo pasado se insistió mucho más en las tareas formativas propias de la práctica docente, mientras que en el siglo XX fundamentalmente se ha desarrollado una perspectiva que vincula su tarea hacia cuestiones de valor más inmediato. Las teorías de aprendizaje reemplazaron la problemática de la formación por la movilización o adquisición de conductas.

¹² La afirmación expresa una teoría didáctica que tiene su sentido histórico, su justificación conceptual y su valor social. No consiste en los reduccionismos y adjectivaciones peyorativas que habitualmente se utilizan para referirse a ella. Por lo tanto, la afirmación está expresada con el máximo respeto.

trabajo no procede de los integrantes del grupo. Éstos no se reúnen y convocan a un sujeto para que los coordine, ni se inscriben en una institución donde la oferta explícita es desarrollar la experiencia desde la concepción operativa.¹³

- los tiempos en los que se desarrolla una clase escolar. En general, el tiempo es variable desde 45 minutos hasta dos horas y, en ocasiones, la clase se desarrolla en los mismos espacios físicos;
- el conjunto de tareas que implica la función docente. Entre ellas se pueden destacar: el manejo, presentación y orientación en relación con la información, la selección permanente de materiales y proceso de trabajo y, en particular, las vinculadas con la evaluación. Es menester resaltar que la institución educativa contrata sólo a un profesor para relacionarse con un grupo escolar. De suerte que cuando decide hacer una intervención desde la concepción operativa en realidad tiene que hacer varios dobleamientos sobre sus propios roles. Esta problemática se complica debido a que los estudiantes tienen imágenes formadas sobre las características de un "buen desempeño" docente,¹⁴ entre ellas no está la de realizar un rol abstinentemente,¹⁵ la deformación existente con respecto al trabajo grupal. Los procesos viciados de los estudiantes (donde unos se comprometen con el trabajo y otros no; donde se entiende el trabajo grupal como dividir un tema y que cada integrante desarrolle un subtema; la misma asignación por parte del docente, de diversos temas a equipos para disminuir su responsabilidad res-

¹³En sentido estricto, los estudiantes no demandan específicamente una metodología de trabajo. La propuesta metodológica puede llegar a ser objeto de resistencia por parte del alumno. La concepción operativa de grupo le permite al docente conocer la dinámica de esta resistencia. Este punto justifica la elaboración de una propuesta de trabajo en esta modalidad, pero a la vez limita la posibilidad de trabajo.

¹⁴En las instituciones educativas en las que se aplican a los alumnos los cuestionarios sobre el desempeño docente, indirectamente se ataca la posibilidad de un desempeño abstinentemente. Hay que recordar algunas preguntas: dominaba la materia, aclaraba todas las dudas, etcétera.

¹⁵Esto no significa que no exista una patología social sobre la estereotipación del rol docente y que no haya que luchar contra ella. Por el contrario, esto significa que el profesor se encuentra con un elemento más de distorsión y de dificultad cuando inicia su labor desde esta concepción.

pecto de la información). Esta situación origina que la institución escolar desconfe del trabajo grupal, y, por último,

- la concepción operativa de grupo no puede aparecer como el gran método didáctico que resuelve el problema de aprendizaje de todas las disciplinas. Pese a que desde sus postulaciones iniciales se plantea la importancia que los grupos heterogéneos tienen para el trabajo grupal, de todas formas existen disciplinas que no pueden ser desarrolladas desde una perspectiva operativa, por ejemplo, las matemáticas. Una intervención operativa puede ayudar a clarificar resistencias y a elaborar o definir algunos conceptos, pero difícilmente puede coadyuvar a desarrollar una lógica deductiva. El problema de las diversas formas de intervención en el aula es que tienden a desconocer las particularidades de ciertas asignaturas y a homologar la respuesta técnica. El defecto en la historia de la didáctica es buscar un método único que resolviera el problema de la enseñanza de todo a todos.¹⁶ No se puede negar que en ocasiones la concepción operativa de grupo se emplea desde este punto de vista.

Lo dicho anteriormente modifica de forma sustancial la conformación del encuadre para el trabajo en un grupo escolar. Muchos elementos que se derivan de la concepción operativa de grupo tienen que ser modificados en una situación escolar.

Algunas de estas dificultades se profundizan y complican a la luz de una serie de responsabilidades que tiene la propia función docente, entre ellas destacamos:

- a) La necesidad de atender a ciertos procesos de formación de los sujetos de la educación. En esta necesidad es difícil que el profesor actúe siempre a partir de un rol abstinentemente. Su tarea no es sólo visualizar la manera como se establece la relación grupo-tarea. En su función tiene que reconocer no sólo las re-

¹⁶Este ha sido un gran vicio de la didáctica desde sus comienzos. Como bien su creador, la substituyó como "El arte de enseñar (solo a todos)" y el pensamiento didáctico ha vivido obsesionalmente por encontrar esa "varita mágica" que finalmente resolverá todos los problemas del aprendizaje.

sistencias epistemofílicas, sino también las epistemofóbicas,¹⁷ que sólo se pueden elaborar a partir de un manejo diverso de la información. Es necesario reconocer que desde la concepción operativa de grupo no se ha discutido suficientemente el problema del seminario como grupo de formación.¹⁸

b) La multitud de roles socialmente asignados al docente, roles que no es fácil abandonar, desconocer u olvidar. Se piensa que el docente además de su tarea vinculada con la información, debe atender a procesos de formación en un sentido extenso, y debe mostrarse frente a sus estudiantes como persona, esto es, compartir y orientar. Se piensa que debe saber escuchar y aconsejar en un momento dado. De ahí que sea difícil adoptar la tarea abstinentemente de la coordinación de grupos.

Es innegable que en algunas instituciones educativas existen condiciones que favorezcan o posibiliten desarrollar una experiencia apoyada en la concepción operativa de grupo. Pero tan poco se puede dejar de reconocer que esto es una excepción dentro de las condiciones actuales del sistema educativo.

El profesor que se decide a realizar una intervención desde la concepción operativa de grupo tiene que luchar contra su propia formación, contra los procesos institucionales de la escuela, contra una serie de imágenes sociales que existen respecto de los roles del docente y contra la propia concepción operativa de grupo que ha omitido efectuar ciertos análisis y reelaborar su propia propuesta no sólo para condiciones de aprendizaje,¹⁹ sino fundamentalmente para una serie de situaciones escolares.

¹⁷Sobre esta cuestión, Juan Carlos De Brasi puntualiza que no sólo se debe reconocer la resistencia epistemofílica como una dificultad en el proceso grupal, sino que una deficiencia de información puede aparecer momentáneamente como resistencia epistemofóbica. J. C. De Brasi, "Algunas consideraciones sobre los grupos de formación", en A. Bauloo, *La propuesta...* op. cit.

¹⁸Este es un problema sobre el que Juan Carlos De Brasi ofrece un ligero esbozo en su trabajo "Sobre el grupo-formación", en *Lo grupal*, núm. 7, Buenos Aires, 1989.

¹⁹En 1979 Bauloo dictó una conferencia en el CISE titulada "Terapia o aprendizaje en los grupos operativos", en esta conferencia sostenía la idea de que los procesos de elaboración de la neurosis y de aprendizaje son similares. (Existe transcripción mecanográfica de la misma.)

LA PROBLEMÁTICA GRUPAL Y LA TAREA DOCENTE

Este subtema constituye una reflexión final relacionada con el problema que se trata. Se inicia la exposición señalando que la situación escolar implica que el profesor trabaje de manera permanente en grupo. En los apartados precedentes se ha analizado cómo una perspectiva técnica del trabajo grupal y las condiciones institucionales de la tarea educativa dificultan que el profesor pueda convertirse en un coordinador de grupo. Sin embargo, esto no significa que no necesite poner atención a la problemática grupal. En un sentido estricto, su trabajo es siempre en grupo, quizá sea necesario empezar a visualizar desde otro ángulo este asunto.

Por una parte, el docente debe tener una formación basada en diversas teorías grupales que le permitan entender un conjunto de procesos y dinámicas que se dan en los diversos grupos con los que entra en contacto. Conceptos como: roles, resistencias al cambio, emergente, contenido manifiesto y latente seguramente le permitirán enriquecer la lectura que pueda hacer de un conjunto de sucesos cotidianos. Indudablemente, estos conceptos requieren ampliarse al estudiar las diversas conceptualizaciones que provienen de la dinámica de grupos y de la teoría psicoanalítica de grupos como campos de mayor articulación teórica.

Quizá el docente tenga más dificultades que condiciones favorables para realizar una coordinación operativa de grupo, pero no puede dejar de hacer una lectura desde diversas concepciones grupales sobre un conjunto de sucesos que tiene frente a sí. Es probable que el docente tenga necesidad de construir una forma heterodoxa de aplicar el pensamiento grupal que respete ciertos elementos centrales de la concepción operativa: contenido latente, resistencia, etcétera, pero que a la vez le permita atender problemas específicos de su profesión como son aquellos vinculados a la información y a la formación. Sin duda alguna, existe una situación singular que exige la necesidad tanto de profundizar en

la iversas experiencias de trabajo grupal como de' conceptuales que den cuenta de ello. Para tocan crear situaciones en las que desde los ele- mde la institución escolar se desarrollen expe- rries y, posteriormente, se hagan análisis escri- toas. Sólo esto puede enriquecer el trabajo que se

3. LA RELACIÓN EDUCATIVA

Todo proceso escolar se realiza a partir de un conjunto de rela- ciones sociales, institucionales, pedagógicas y personales que se materializan en los sujetos de la educación: maestros y alumnos. Las particularidades de la dinámica de esta relación obedecen a múltiples determinaciones, unas provienen del orden social e ins- titucional y otras de los procesos específicos de la relación. Al mismo tiempo, la relación educativa se revierte tanto hacia los sujetos que la sufren directamente como hacia los procesos so- ciales e institucionales que la condicionan.

Maestros y alumnos se encuentran íntimamente marcados por las formas de esta relación y a la vez proyectan hacia la sociedad los efectos de la misma.

En este capítulo se presentan diversas modalidades de relación pedagógica que propone la didáctica. Se analizan los principios que orientan las modalidades de la relación pedagógica. Éstos se establecen en las propuestas didácticas; una revisión histórica permite ver un conjunto de principios que se derivan para la rela- ción educativa.

Estos principios lejos de obedecer a una perspectiva unitaria del trabajo docente se contraponen, lo que ocasiona desconcierto en el propio profesor y en lo que socialmente se exige de su de- sempeño.

Este desconcierto se expresa en las diferentes formas en que se valora la actuación docente. De esta manera los diversos acti- res sociales (alumnos, padres de familia, obreros, empresarios, políticos, etcétera) valoran de muy distinta manera el trabajo del profesor. De hecho, se encuentra un profesional que no tiene cla- ridad interna, ni externa sobre el tipo de relación que se exige a su trabajo.

4. LOS PROCESOS DE FRUSTRACIÓN EN LA TAREA DOCENTE

En este capítulo se analizan algunos de los procesos de frustración¹ en la tarea docente. A lo largo del texto se examinan con detenimiento algunas de las condiciones que deterioran la imagen que tiene el docente de sí mismo. Se trata de la conjugación de una serie de procesos de muy diverso orden cuya consecuencia directa es el origen de mecanismos de frustración en la tarea del docente. Estos procesos están marcados por la manera como se retribuye económicamente su trabajo, por el reconocimiento social al mismo y por los espacios de autonomía profesional que se le conceden para definir el sentido de su actuación. A la vez, la dinámica del proceso educativo y el contacto afectivo permanentemente en la tarea docente generan condiciones que inciden en una carga emocional constante en el trabajo educativo. Estos afectos suscitados al no ser elaborados sólo pueden tramitarse mediante la represión, negación o desatención de los mismos. Esta situación produce un agotamiento personal, del cual sólo es posible salir reprimiendo y negando todo ese afecto ligado a su actuar cotidiano.

Como resultado de la interrelación de la dinámica social con la psicopedagogía aparecen múltiples condiciones de frustración. Así, la tarea docente es objeto de múltiples frustraciones que, en última instancia, acaban por "anular" de cierta forma la dimensión humana de la tarea educativa y del profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica. Sin embargo, éstos son sólo síntomas de un malestar más profundo y estructural.

¹En todo caso, es necesario distinguir entre frustración y angustia. La tarea docente produce ambas. Pero mientras la segunda puede ser productiva, la primera puede desencadenar el deterioro personal del docente.

Por demás está afirmar que los procesos de frustración de la tarea docente inciden directamente sobre los sujetos de la educación y que por tanto afectan al contexto social que los determina.

ALGUNOS ELEMENTOS QUE PROPICIAN LOS PROCESOS DE FRUSTRACIÓN EN LA TAREA DOCENTE

El desempeño o acercamiento a quienes realizan la tarea docente permite visualizar que en esta profesión se propician de manera particular un conjunto de procesos de frustración. Se hace la aclaración de que se utiliza este término como una extensión del utilizado por Freud para designar "la insatisfacción o privación de la satisfacción a una demanda pulsional".² Esta puede ser el resultado de un obstáculo externo y/o interno. Se supone que el sentido ético, humano, intelectual y social de la acción educativa constituyen finalidades utópicas que ocupan el lugar de la pulsión. Su inexistencia, su pérdida o insatisfacción producen frustración.

En sentido estricto, es necesario reconocer que la frustración en la tarea docente es el resultado de múltiples procesos que confluyen en la creación permanente de insatisfacciones básicas. Estos procesos son de orden político, social, histórico y económico. A la vez, se relacionan con un conjunto de problemas que proceden del propio ámbito didáctico, de las dinámicas que surgen en la interacción de los individuos, etcétera. Todos estos elementos operan como una "bola de nieve" cuyo término es la frustración en la tarea docente. También es claro que de forma aislada algún elemento de estos podría, por sí mismo, producir esta frustración. Lo que en este caso llama la atención es la concatenación de aspectos que inciden en estos procesos de frustración.

Dada la magnitud de esta problemática no es factible detallarla en la extensión que reclama. Este trabajo, por lo tanto, apunta a esbozar algunas hipótesis y presentar un panorama que invite

2J. Laplanche y J. B. Pontalis, *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Labor, 1977, pp. 169 y 170.

a profundizar en esta cuestión. Debido a la densidad que subyace en el acercamiento a la problemática de la frustración de quien se dedica a la labor docente, se considera oportuno efectuar un análisis a partir de tres dimensiones: la profesional desde un punto de vista histórico y de sociología de las profesiones; la que se deriva de la tarea pedagógica propiamente dicha, y la que proviene de la dinámica afectiva que se produce en la tarea docente.

UN ACERCAMIENTO DESDE LA HISTORIA Y LA SOCIOLOGÍA DE LA PROFESIÓN

Se considera que en relación con la tarea docente se aglutinan un conjunto de aspectos de índole histórica, social, política y económica que inciden en que esta profesión tenga un conjunto de características específicas muy diversas a otras profesiones, y a la vez condicionan los procesos de frustración en la tarea docente.

Se puede afirmar que actualmente en América Latina son escasos los aportes que la sociología de las profesiones ha efectuado en los países desarrollados. Desde los años treinta, en Inglaterra y Estados Unidos se han efectuado diversos tratamientos en este aspecto.³ En nuestro país, en particular a partir del diseño curricular elaborado en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, se han desarrollado de manera incipiente estudios al respecto. Sin embargo, éstos no han tomado como referencia el caso de la profesión docente.

En realidad, se ha efectuado una reflexión muy pobre sobre la profesión docente desde la sociología de las profesiones. Por ejemplo, si se recurre a algunos elementos en los que se apoyó el discurso de profesionalización de la docencia universitaria en la década de los años setenta se puede encontrar cómo se subestimó

3Cf. Freidson, *La profesión médica*, Barcelona, Península, 1972. Es de destacar en este libro la cantidad de bibliografía a la que recurre el autor que refleja el tratamiento de estos temas en otros momentos.

esta cuestión.⁴ Así, en esos años se establecieron como ejes centrales de esta profesionalización los siguientes:

- a) Dedicación de tiempo completo a las tareas docentes buscando que el profesor tuviese un salario que le permitiera llevar una vida decorosa, a partir de su trabajo docente.⁵
- b) Capacitación teórica (entiéndase pedagógica)⁶ para realizar su tarea docente. Esta perspectiva de profesionalización de la docencia omitió una reflexión sobre lo que es ser profesional. Pese a que la docencia es una profesión muy antigua no se ha realizado un estudio sociológico e histórico sobre ella. Se parte para esta aproximación de la conceptualización que al respecto efectúa Cleaves:

La profesión como tal no constituye una categoría sociológica precisa. El concepto depende de la medición arbitraria de la coherencia ocupacional, del privilegio de trabajo no manual, del elevado ingreso, y de la mística (incluyendo carisma y prestigio).⁷

Estos elementos básicos servirán de referencia para analizar algunos procesos de frustración que subyacen en la docencia co-

⁴ Al respecto se pueden observar las declaraciones que el Centro de Didáctica de la UNAM realizaba en la década de los años setenta. Cf. *Cuadernos del Centro de Didáctica*, núm. especial, México, Centro de Didáctica/UNAM, 1977.

⁵ Este tema evidentemente es un punto central de la crisis educativa de los años ochenta y noventa. Dos situaciones se observan al respecto: por un lado, la dramática pérdida del poder adquisitivo del salario de los docentes; y, por otro, la generación de conceptualizaciones reduccionistas como "incesto académico", que se refiere a una situación muy particular de los profesores universitarios, pero que no analiza detenidamente las diferencias que pueden existir entre el mundo académico y de la investigación (profesiones como historia, filosofía, matemáticas) y el mundo liberal del ejercicio profesional (ingeniería, medicina, administración, etcétera).

⁶ Cuestión que tuvo diversos caminos. En ocasiones, se le consideró como una capacitación en instrumentos didácticos, en otras permitió la idea de una formación teórica o teórico-técnica en problemas educativos. Asimismo, se generaron tanto cursos aislados para profesores universitarios como programas de posgrado bajo diversas denominaciones: Especialización en docencia, Maestría en ciencias de la educación, en enseñanza superior, en educación superior, o bien maestrías específicas como: Docencia de las matemáticas.

⁷ P. Cleaves, *Las profesiones y el Estado. El caso de México*, México, El Colegio de México, 1985, p. 36, (Colec. Jornadas, núm. 107).

mo profesión. Indudablemente, se reconoce que la aproximación a los mismos no significa que se conformen de la misma forma en cada uno de los profesores del sistema educativo. De hecho, hay múltiples divergencias que los singularizan; entre ellas destacan:

- a) La forma como eligen llegar a ser docentes ya sea por ingreso a la escuela normal, o bien por término de sus estudios de licenciatura.
- b) Las condiciones específicas de desempeño profesional en cada una de las instituciones del sistema educativo, tales como educación básica, media y superior, o educación pública o privada. Este planteamiento intenta comprender los diversos procesos de frustración que se encuentran de forma reiterativa en estas formas de ejercicio de la docencia.

Reminiscencias históricas en torno de la tarea docente

Las reminiscencias históricas en relación con la profesión docente se mueven a través de elementos contradictorios: por una parte, se considera como un servicio imprescindible e invaluable para la sociedad y, por la otra, se le percibe como algo despreciable y desagradable.

Basta analizar los discursos elaborados para festejar al maestro y entender cómo se ha construido una imagen sobre este héroe anónimo: el que dedica su vida a la juventud, el que es toda entrega, el baluarte de la nación. Esta imagen del docente es llevada al cine en los años sesenta: *Al maestro con cariño*; en los años ochenta, *La sociedad de los poetas muertos*.

En estas imágenes de entrega y servicio, coexisten algunos elementos arcaicos que vinculan la profesión docente con una concepción religiosa. Max Weber manifiesta que las profesiones modernas conservan un sentido originalmente religioso. Sin embargo, la profesión del maestro constituye un caso singular. Adorno considera que éste es un elemento definitorio en las imágenes sociales que existen en relación con el docente:

El maestro es el heredero del monje; el odio o la ambivalencia que despertaba la profesión de éste pasan a él después de que el monje hubo perdido en gran medida su función.⁸

En este sentido, la profesión del maestro no es atractiva, tiene cierto elemento avergonzante. En el caso mexicano, incluso, se puede observar cómo son las clases subalternas las que eligen la realización de esta profesión. Aunque dentro de lo que Weber denomina concepción protestante de profesión, el sentido religioso puede considerarse como una cuestión nuclear, también es factible reconocer una polémica entre diversas posiciones protestantes que afectan el sentido de su conceptualización. Así, expresa que en el debate entre posiciones calvinistas, luteranas y puritanas se dan ciertos conflictos, entre los que destacan:⁹

a) Trabajar es una obligación que debe cumplirse rigurosamente:

El trabajo es el medio ascético más antiguo y acreditado... Dios ha designado para cada quien, sin exclusión, una profesión, y es de rigor que en ella labore.¹⁰

b) La necesidad de llevar una vida austera, alejada de los lujos, esto en realidad implica aceptar una baja remuneración económica.

Calvino había expresado que cuando el pueblo, el conjunto de trabajadores, se mantiene en la pobreza es sólo porque obedece a Dios.¹¹

⁸T. Adorno, "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en R. Glazman, *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*, México, SEP/Cahallino, 1986, p. 13.

⁹Una lectura del capítulo que establece la relación entre el ascetismo y el espíritu capitalista permite visualizar con claridad esta cuestión. Para este análisis no se toman aquellas referencias, evidentemente dentro de esta discusión entre protestantes, en las que se enfatiza la posibilidad de enriquecerse a través del ejercicio profesional. Cf. M. Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, 5a. ed., México, Premia Editorial, 1984.

¹⁰M. Weber, *op cit.*, p. 98.

¹¹*Ibid.*, p. 109.

Se puede observar que esta perspectiva del debate protestante sobre la profesión se puede aplicar al caso del maestro.

La noción de trabajo que se deriva de esta visión enfatiza el rigor y la obligación, pero omite dos aspectos centrales que son básicos para entender la dimensión humana del mismo: el placer, como encuentro de una satisfacción íntima en lo que se realiza. Y la necesidad de reconocerse en el propio objeto del trabajo. Encontrar que a través de tal objeto el hombre se objetiva históricamente. Al carecer de ambas dimensiones el trabajo queda circunscrito a su elemento más castrante: la obligación. El maestro que no vive con placer su tarea y que no se puede reconocer en sus resultados, tiene todas las condiciones de alienación profesional que denunciaba Marx en su ensayo sobre "El trabajo enajenado".¹²

Se puede decir que el maestro se encuentra frente a diversas imágenes de su profesión. Unas parecen estimularle a que continúe su labor. En general, éstas sólo se quedan en discursos para homenajearlo y para cubrir espacios ideológicos de la política educativa. Otras imágenes existen y circulan por debajo del discurso, son latentes pero no inconscientes, en ellas el docente percibe el desprecio social, la exigencia de cumplir con un deber que ningún otro sector de la sociedad quiere responsabilizarse. Se le exige trabajar por trabajar, cumplir aunque no pueda reconocerse en los resultados de su labor. Su trabajo es una obligación, no un placer. Las visiones religiosas rondan por las imágenes que se tienen de él.

Los procesos de frustración que vienen frente a ellos son inevitables. Aunque ciertamente muchas veces los enfrenta con una racionalización en la que se autoconvence de la importancia del discurso de reconocimiento, que tratan de negar y ocultar las

¹²C. Marx, *Manuscritos económico-filosóficos 1844-1845*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1977.

demás imágenes. Así no sólo se perdió frente a la profesión, sino que perdió su percepción humana.

Por ello, Bachelard expresa:

Nunca he conocido un profesor que cambie, porque el profesor no tiene sentido del fracaso.¹³

No puede existir sentido de fracaso donde la racionalización se convirtió en el refugio de todo lo que se proyectaba sobre él.

Es interesante observar que frente a imágenes no aceptables en relación con el docente, se proponga restituirle un "lugar digno" asignándole funciones diversas a las que le competen: docente-coordinador de grupos; docente-investigador de su propia práctica.

El deterioro de su imagen social

Se ha visto cómo en las imágenes que se proyectan sobre el docente, históricamente se han condensado aspectos que tienden a su permanente devaluación (esclavo, monje) y elementos que buscan elevar su imagen al reconocer la importancia de la labor que realiza. Sobre este punto en particular, se desea mostrar la manera como el Estado mexicano a partir del proceso revolucionario proyectó una imagen singular del profesor que se ha modificado de manera reciente con la incorporación del pensamiento neoliberal.

Pescador reconoce que en el periodo postrevolucionario el profesor se convirtió en un agente de vital importancia para concretar algunas metas sociales de la revolución. La trascendencia social del papel que la Revolución mexicana le asignó al desempeño docente elevó su imagen social por encima de lo establecido. Así:

Al maestro rural (1921-1930) le tocó no sólo impartir conocimientos sino convertirse en promotor y médico de la comunidad rural apenas terminada la revolución de 1910. El maestro socialista (1930-1940) tuvo encomendada la misión de preparar al pueblo para los cambios sociales profundos, y al maestro de la unidad nacional (1940-1982) le correspondió fomentar un espíritu de integración nacional y de modernización social.¹⁴

Las dos primeras etapas, y seguramente la primera parte de la última, implican un alto reconocimiento a la tarea del educador. El Estado se apoyó completamente en él para realizar un conjunto de tareas a las que ningún otro sector de la sociedad se dedicó. El Estado y la sociedad reconocen y tienen en gran estima ese esfuerzo del maestro, y este reconocimiento se manifiesta en un conjunto de imágenes sociales.

Posteriormente, conforme se acerca la crisis económica y la adopción de la política económica y educativa de corte neoliberal, las imágenes sobre el docente se van modificando paulatinamente. Ya no es el que presta un gran servicio a la sociedad y al Estado, sino quien proyecta la imagen de una especie de parásito social. Imagen en la que el maestro ve devaluado su propio quehacer. En particular, la década de los años ochenta creó abruptamente una expropiación del trabajo docente, viéndose reducido su salario en forma significativa. Ante ello, en varias ocasiones los profesores han tenido que expresar su inconformidad y luchar por algunos paliativos al salario a través de marchas por las calles. Resulta interesante observar lo que ciertos políticos, y algunos medios de comunicación de masas expresan ante esta situación. Tales expresiones constituyen el reflejo de esta imagen devaluada que socialmente se asigna a la función docente. Así, en ocasiones se llega a expresar: "piden más salarios cuando tienen

13.G. Bachelard, *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1976.

14.J.A. Pescador, "La formación del magisterio en México", en *Perfiles Educativos*, núm. 3 (nueva época), México, CISE, INAM, octubre-diciembre de 1983, p. 3.

muchas vacaciones", "piden más salario cuando sólo trabajan unas horas al día".

Es cierto que los procesos de corporativización sindical, y los procesos institucionales que llevaron a la burocratización de la tarea docente, así como la pérdida del sentido social e intelectual de su labor coadyuvaron enormemente a la construcción de esta imagen, misma que contribuye en gran medida a la frustración de la tarea docente.

La falta de autonomía en su proceso de trabajo

Un elemento necesario para comprender el desarrollo de una profesión consiste en analizar hasta dónde puede controlar los procesos de trabajo que involucra. La organización profesional tiende a establecer un monopolio sobre el ejercicio de una profesión. Al mismo tiempo, se trata de conformar un espacio para el libre ejercicio de la misma. Se pretende controlar de tal manera el ámbito profesional que se pueda determinar quién ingresa a éste, cómo se ingresa, cómo se ejerce y cómo se establecen los honorarios de la profesión.

El estudio de Cleaves ha mostrado cómo, en el caso mexicano, la consolidación del Estado fue anterior a la consolidación de las profesiones. Para este autor, esta situación significó que los profesionales perdieran la autonomía respecto de la estructura de su trabajo. Más aún, este autor enfatiza que esto originó que el Estado se convirtiera en el promotor de la profesión y en su principal empleador.¹⁵ Así, el profesional tiende a desempeñarse más como un burócrata,¹⁶ que como alguien que realiza su labor independientemente.

¹⁵ "La consolidación del Estado mexicano fue anterior al desarrollo de las profesiones... las profesiones no propusieron proyectos específicos para el desarrollo nacional, en lugar de esto se incorporaron al Estado a medida que éste se desarrolló... el aparato estatal es la fuente de trabajo empleador más importante para los profesionistas mexicanos", P. Cleaves, *op cit.*, pp. 20 y 21.

¹⁶ En este caso, la noción de burócrata no se remite a Max Weber, sino a la ritualización y subordinación del trabajo frente a su desempeño técnico.

Esta cuestión contrasta también con la idea que desde la política educativa se proyecta sobre la profesión del maestro, donde corresponde al Estado y no a los núcleos de profesionales atender los aspectos de su actualización y superación profesional. Así, los instrumentos que emanan de la política educativa hacen hincapié en la necesidad de mejorar al maestro, y transformar el sistema de formación de maestros para crear las bases que permitan cambiar la educación. Éste ha sido uno de los ejes tanto del programa de la "Revolución educativa" (1982-1988) como de la "Modernización educativa" (1988-1994). Esta preparación "diferente" del maestro no es congruente con la pérdida de espacio que tiene para definir los elementos más simples de su labor.

Es claro que el docente no tiene elementos para controlar ni el contenido de su trabajo, ni el acceso al mismo. Un sondeo a maestros de la zona metropolitana de la ciudad de México, en relación con los nuevos programas para la educación básica, muestra cómo ellos exigen participar en las actividades de planeación de la educación de tal manera que sus opiniones sean tomadas en cuenta. De hecho se expresa que el maestro ha perdido la posibilidad de establecer las condiciones inmediatas de su trabajo:

Una consecuencia es la pérdida de autonomía del maestro respecto de la materia de su trabajo, el maestro tiene que ver cada vez menos con el diseño de los contenidos, el diseño de lo que se enseña y el cómo debe enseñar. Esta pérdida de autonomía genera un técnico de aula.¹⁷

De diversas formas, el profesor es contratado para desarrollar cursos que han sido aprobados por los órganos competentes. La visión que la pedagogía pragmática tiene del docente es la del ejecutor de lo establecido, la función docente pierde su dimensión intelectual. No se trata de convocar a los alumnos a un acto

¹⁷ J. Martín del Campo, "Una perspectiva sindical de los problemas de la educación", en *Centro en conducta*, año V, núm. 17, México, Educación y Cambio, enero-febrero de 1990, p. 11.

intelectual, ni tampoco de seducir en un saber. De hecho, los alumnos se inscriben con el profesor que les toca, no eligen un interlocutor intelectual. Los mismos docentes han perdido espacios para establecer verdaderas confrontaciones entre sus saberes. Los congresos pedagógicos de principios de siglo no existen más. Los eventos que se desarrollaron en los años ochenta como el "Simposio sobre enseñanza-aprendizaje" fueron cancelados. De tal manera que ser docente en este momento es fundamentalmente ser un buen burócrata.

No es que el maestro no pueda luchar por modificar esta situación; sencillamente es que el sistema está organizado para que su esfuerzo se diluya. Éste se agota, y decide no volverlo a hacer. Existen evidencias muy diversas de que cuando un profesor se sale de lo establecido puede ser amonestado o invitado a comparecer como sus demás compañeros. O en última instancia puede ser evaluado de manera negativa en el desempeño de su trabajo. Evaluación que se realiza por medio de los puntos del escalafón que se le asignan a un profesor en el sistema educativo o los programas de estímulos y la resolución de "cuestionarios de evaluación del docente" que se practican en algunas universidades públicas. Lo importante es que el maestro que se aleja de lo establecido, lejos de recibir un estímulo por su trabajo, recibe una reprimación directa o indirecta.

De acuerdo con lo anterior, se puede ver cómo el profesor se encuentra frente a varios procesos de frustración. No ejerce dominio sobre las actividades que reclama su función, no puede convocar a sus estudiantes a un acto académico e intelectual, existe una invitación institucional a no innovar nada o en todo caso a atenerse a las consecuencias de tales intentos. Muchos profesores después de varios años de ejercer en el sistema educativo acaban resignándose a una rutina que necesariamente los empobrece en su mundo interno. Las metas humanistas y utópicas de la educación son remplazadas por una rutina de sobrevivencia que los agota como profesionales y como personas.

Una magra retribución económica

Este es otro elemento muy propio de la profesión docente. De hecho, ya se había citado cuando se abordó la dimensión religiosa de esta profesión. Pareciera que históricamente este ejercicio profesional estuviera condenado a una situación de muy baja remuneración económica.

En el siglo XII, cuando Abelardo y Eloísa discutían sobre la inconveniencia de vivir juntos, el problema económico aparecía como un elemento básico. Sobre todo si se recuerda la pasión y el hijo que los unía. Eloísa en una carta evoca la imagen de intelectuales pobres:

No puedes ocuparte con igual cuidado de una esposa y de la filosofía... eso lo pueden hacer los ricos que tienen un palacio o una casa grande para aislarse... pero esa no es la condición de los intelectuales, quienes deben preocuparse por el dinero no pueden entregarse a la ocupación de teólogos o filósofos.¹⁸

Para Adorno, esta es una imagen concomitante a la idea de maestro:

La idea de que la docencia es una profesión de hambre persiste más tenazmente que lo que autorizaría la realidad.¹⁹

Tal cuestión que ya de por sí es ignominiosa se ve acentuada por el desprecio social que crea esta situación:

Hoy, la cosificación de la profesión de enseñar produce un profundo giro... El profesor ha pasado a ser un vendedor de conocimientos, al que se compra porque no es capaz de hacer valer éstos de mejor manera en su propio interés material.²⁰

18) L. Le Goff, *Los intelectuales en la Edad Media*, Barcelona, CEDIS A, p. 52

19) Adorno, *op cit.*, p. 16.

20) Adorno, *op cit.*, p. 23.

Los datos sobre esta cuestión en el caso mexicano son esperanzantes. Según Martín del Campo, el profesor de educación básica en México ha perdido entre 1972 y 1989 el 74% del poder adquisitivo de su salario.²¹ Ello ha llevado a diferencias tan grandes como: que un profesor de primaria en Estados Unidos reciba un salario 15 veces superior al de su homólogo en nuestro país. No se puede dejar de mencionar el estupor que causó la noticia que dio el responsable del transporte urbano en la ciudad de México de que un chofer de autobús puede ganar entre 3.5 a 8 millones de pesos mensuales;²² es decir, cuatro veces más de lo que percibe el profesor mejor calificado (esto es, con doctorado, años de experiencia, publicaciones) de una universidad pública.

Indudablemente que esta situación influye de manera decisiva en el proceso de frustración docente. Puede ser que en la juventud la necesidad de contar con un trabajo, las pocas exigencias materiales o una actitud desprendida hacia lo material lleven a un sujeto a elegir la profesión docente como forma de vida. Pero es innegable que conforme el tiempo avanza y no sólo no ve recompenso su esfuerzo sino que permanentemente ve reducido su ingreso y además es hostigado, en cuanto a que autoridades educativas y diversos actores de la miedal expresan que quizá no merece siquiera eso que percibe, lo que genera en el maestro diversos procesos de frustración.

Haga lo que haga, realice su tarea de la forma en que la realice su economía será menos que magra.

Profesión y procesos de frustración

El material con el que se ha organizado la información en este capítulo permite presentar cómo existen múltiples factores que generan frustración en la tarea docente. Se trata, como se dijo antes, de una "bola de nieve" que parece que no se puede parar. Lo

21 J. Martín del Campo, *op cit.*, p. 7.

22 Conferencia dictada por Enrique Jackson, director del servicio de transporte urbano de la ciudad de México (guía 100), en la ENEP-Acahualtán, UNAM, 9 de febrero de 1990.

inevitable y lo extraño es que frente a estas adversidades el profesor no termine en una situación de deterioro personal real.

Resulta interesante observar cómo diversos elementos provenientes de un análisis sociológico de la profesión docente muestran que este profesional se encuentra en una situación de desventaja que repercute de manera negativa en el ejercicio de su labor. Las imágenes que se conservan sobre su labor, la falta de autonomía en su trabajo, el incremento de concepciones y reglamentaciones que lo relegan en su función intelectual, la falta de placer y pérdida del ideal de su labor frente al incremento de una pedagogía pragmática que lo cosifica y, finalmente, los salarios de miseria que recibe sólo son elementos que crean condiciones favorables para una frustración y para un alto grado de deterioro individual. Sin embargo, no es un elemento aislado, sino el conjunto de ellos el que afecta decisivamente esta situación.

LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROFESIÓN

Los procesos de frustración en la tarea docente también se reflejan en las actividades que se desprenden de la dimensión pedagógica de la profesión docente. Indudablemente, algunos aspectos de esta dimensión se encuentran involucrados en el tratamiento que previamente se ha efectuado sobre esta cuestión. Sin embargo, una cuestión analítica impone ciertas puntualizaciones.

Dos temas parecen significativos para entender esta cuestión: la forma como el docente recibe gratificaciones personales a partir de su trabajo y la manera como institucionalmente se deposita la innovación educativa en la actividad del profesor.

El docente ante los resultados de su trabajo

Existe una seria dificultad para acceder a los resultados del trabajo docente y a los esfuerzos que exige el desarrollo de la tarea

educativa ya que no siempre son visibles y mucho menos reconocidos. Los resultados de una acción educativa no siempre se observan a corto plazo, se trata de una profesión donde no existe una gratificación directa a partir del producto del trabajo. El resultado de la acción educativa no se materializa en una cosa (edificio, puente) ni en un bien relativamente aceptable (la salud del enfermo o la construcción de cierta tranquilidad en el sujeto ansioso). Al respecto, se podría afirmar que cuando el estudiante aprende es gracias a sus méritos y que cuando fracasa es culpa del maestro.

Es particularmente difícil reconocer la magnitud de esfuerzos cotidianos que giran en relación con la tarea educativa, como son: preparación y capacitación técnica del docente, compromiso con la tarea educativa, la cual exige a éste que se involucre de manera total con ella; esto es, que a través de su desempeño el docente vincule una serie de afectos con su proyecto de vida. Bastaría observar la dedicación que los grandes pedagogos han tenido para su proyecto educativo, a pesar de lo cual resulta especialmente difícil reconocer el esfuerzo que implica la actividad docente.

Las dificultades para reconocer tanto los resultados de la actividad docente como los esfuerzos que hay que organizar para su consecución, son presentados bajo escenas simplificadas de las películas, en las que el guión cinematográfico incluye un gran final que implica un reconocimiento y una gratificación sobre la acción docente.

La realidad es un tanto diversa. Al conversar y convivir con profesores se percibe el desarrollo de un cierto malestar, en virtud de que su labor no es reconocida ni por sus alumnos, directivos de una institución y autoridades educativas, ni por los padres de familia e instituciones sociales. Obviamente, tampoco existe un reconocimiento salarial e, incluso, los mecanismos de retención laboral siguen esquemas más de línea administrativa que académica.

La figura docente-investigador en países de América Latina tiende a devaluar la misma imagen del profesor. Éste no puede resituir el sentido de su tarea, a menos de que muestre que puede ejecutar las actividades que sí dan prestigio: la investigación.²⁷ La figura docente-investigador anula la posibilidad de analizar la dimensión intelectual de la actividad docente y, concretamente, la figura docente intelectual.

Más aún, podemos afirmar que existe una cierta predisposición para magnificar los errores profesionales del docente frente a las dificultades que permitan reconocer sus aciertos y esfuerzos. Estos errores profesionales se deben en un principio tanto a su inexperiencia y a la presión a la que están sometidos —al atender a determinada cantidad de alumnos al día— como a la dinámica del proceso escolar que no tiene condiciones para detenerse y examinar lo que pasa, y por cuánto un profesor está permanentemente obligado a actuar. Así, por ejemplo, en la relación médico-paciente, analista-analizado, existen “intermedios” que posibilitan reflexionar sobre la situación que emerge. En la tarea docente, el profesor se ve continuamente obligado a resolver situaciones, a tomar decisiones y a actuar. Tal presión sobre la acción crea mayor margen de error. El problema es que, conforme avanza el tiempo del ejercicio profesional, estos errores iniciales pueden convertirse en formas cotidianas de operación y en simples comportamientos defensivos, llegando incluso a manifestaciones claramente deformadas. Es así que la presión de actuar di-

²⁷Es muy interesante observar cómo se magnifica en este momento el trabajo de los investigadores sobre la tarea docente. Éstos pueden concursar para diversos programas de estímulos académicos y económicos (por ejemplo, el Sistema Nacional de Investigadores), los docentes no tienen ni capacitación, ni condiciones para realizar investigación. Irene Fernández describe excelentemente las dificultades que como profesora de secundaria tiene para cumplir con su carga laboral de atender 40 horas a la semana grupos de estudiantes y para realizar tareas de investigación, actividades que atiende en sus horas libres, además de que tiene que financiar completamente el material que requiere su realización. I. Fernández, “Valoraciones de los alumnos en relación con el aprendizaje del inglés como idioma extranjero”, tesis de maestría en ciencias de la educación, Universidad Autónoma de Querétaro, 1991, p. 4.

ficulta la posibilidad de reflexionar e intercambiar experiencias sobre lo que se hace; ello, aunado a una falta de reconocimiento a los esfuerzos que subyacen en la labor que se desarrolla y a la dificultad de reconocer, de forma relativamente tangible, el resultado de la acción educativa, crea una situación global en donde la frustración puede convertirse en caldo de cultivo.

La innovación: responsabilidad del profesor

Pese a las condiciones que se describieron en los incisos anteriores, en forma institucional se piensa que corresponde al profesor asumir los procesos de reforma o cambio en la educación. En general, se cree que el profesor tiene una responsabilidad directa en las deficiencias, desaciertos o errores que aparecen en la relación educativa. De manera contradictoria, se suele imputar al docente una imagen de tradicional a la vez que se pretende que encabece un movimiento de transformación de la educación.

Bajo la imagen de tradicional se reúnen una serie de visiones sobre el docente, que aunque no responden al planteamiento en el que se desenvuelve históricamente la escuela tradicional²⁴ buscan calificar lo inadecuado de su actuación para las condiciones del mundo de hoy. Con este calificativo se pretende señalar algunos vicios propios del actuar del maestro, donde sobresalen:

- a) La incapacidad de estructurar la relación educativa bajo una convocatoria intelectual, limitándose a repetir o hacer repetir textos y autores.
- b) La incapacidad verbal y de ordenamiento de las ideas, por lo

²⁴Sólo se desea afirmar que para entender el valor antiguo y actual del movimiento educativo denominado escuela tradicional habría que recurrir a una visión histórica que permitiera ubicar, a grandes rasgos, la transición del mundo feudal al burgués, y la política que en relación con la educación se dio en esta transición. Asimismo, se requiere efectuar un estudio serio y riguroso de los textos de la escuela tradicional: Comenio, Pestalozzi, Fröbel, Herbart. No se pueden admitir los calificativos muy simples con los que se refiere el público en general respecto de este movimiento.

cual las exposiciones del maestro resultan tediosas, monótonas y sobre todo confusas.

- c) La realización de la labor educativa sólo a partir de la palabra.
- d) La recurrencia a elementos disciplinadores para lograr que los estudiantes ejecuten las tareas que les son asignadas.

Estas imágenes guardan de manera indudable una relación con la realidad educativa, pero son exactamente lo contrario de lo postulado por el movimiento escuela tradicional. Por otra parte, sería muy interesante analizar cómo este conjunto de comportamientos docentes guardan una relación con lo que en este trabajo se denomina procesos de frustración en la tarea docente. Precisamente, lo complejo de estos procesos lleva a que con el tiempo el docente caiga en diversas rutinas en su trabajo.

Como contraparte de esta situación se espera que el profesor asuma la tarea "quijotesca"²⁵ de cambiar la educación. Políticos y administradores educativos afirman reiteradamente la necesidad de que existan otros procesos en relación con lo escolar y exigen su cambio y modernización. Pero en esta perspectiva, son los profesores los responsables de materializar este conjunto de ideas. Por tanto, se determina la necesidad de mejorar o modificar su preparación; establecer una serie de innovaciones en los programas escolares, en los contenidos de enseñanza, en las propuestas metodológicas y de evaluación escolar; cambiar las formas de valoración formal del trabajo docente (tabuladores, escalafón) y, sobre todo, la forma como se retribuye al trabajador académico.²⁶ En esta perspectiva, el docente resulta el responsable directo de las tareas de innovación educativa.

Si bien este asunto es muy poco analizado, existe un estudio acerca de cómo esta situación afecta al desempeño docente. Así,

²⁵Esta calificación viene a colación en virtud de que no se analizan ni las condiciones particulares en las que se ejerce la docencia (institucionales, sociales, laborales), ni el contexto social que la determina (cultura, medios de comunicación, etcétera).

²⁶Un análisis del actual programa gubernamental de modernización de la educación permite visualizar con toda claridad esta cuestión de la innovación.

Margarita Baz establece que en el caso de una universidad pública que realiza procesos de cambio en la relación educativa se manifiesta que:

Uno de los aspectos que merece destacarse en la labor de los académicos es que ellos han sido los depositarios centrales, por parte de la institución, del encargo innovador.²⁷

Esta autora describe situaciones en las que se generó un proyecto de cambio y transformación en la educación;²⁸ así, analiza la manera como la innovación se deposita sobre las espaldas del docente; aunado a situaciones institucionales (procesos de burocratización, generación de reglamentos, etcétera) y a la dificultad para traducir las ideas del cambio a orientaciones concretas para el actuar docente, a lo cual hay que añadir la drástica reducción de su salario.

Tener presente estos antecedentes es útil para abordar uno de los puntos emergentes más reiterados después y que es la gran desilusión. Ésta se expresa en amargura, resentimiento, sensación de engaño, dudas y desvalorización de la experiencia.²⁹

De esta forma se puede observar que un sinnúmero de factores y procesos institucionales influyen en la conformación de un proceso de frustración en la tarea docente. Pareciera que el profesor necesita poseer una serie de características naturales que lo defendieran de por sí de esta situación.

²⁷ Este estudio, del cual sólo contamos con un apretado resumen, analiza los procesos colectivos que se dieron en relación con la implantación del modelo educativo de la UAM-Xochimilco. M. Baz, "Una colectividad frente a un reto: la innovación universitaria", en *Universitas* 21, núm. 000, México, UAM-Xochimilco, diciembre de 1986, pp. 10 y 11.

²⁸ "La UAM fue fundada pocos años después de la crisis política del 68... Xochimilco acogió a líderes y ecos de las aspiraciones por una sociedad diferente, acogió a un sector constructor que salió de sus países ante la instauración de gobiernos militares... Fueron circunstancias sociales y personales las que otorgaron al planteamiento innovador un enorme poder de seducción." M. Baz, *op cit.*, p. 10.

²⁹ M. Baz, *op cit.*, p. 11.

LOS PROCESOS DE FRUSTRACIÓN EN LA INTERACCIÓN E INTERCAMBIO EN LA RELACIÓN DOCENTE

En este tema se desea abordar otro conjunto de elementos que guardan una estrecha relación con los procesos genéricamente llamados afectivos. El mundo escolar transcurre entre un sinnúmero de afectos. La relación entre profesores y alumnos moviliza las emociones entre ambos.

Se parte de la afirmación central de que no hay condiciones específicas para que el profesor "tramite" todo el conjunto de emociones que surgen en la relación educativa, lo cual lo deja cargado afectivamente y con la necesidad de obturar todo aquello que ha surgido instaurando mecanismos de represión sobre tales sentimientos o, en el mejor de los casos, sólo procesos catárticos, como cuando el profesor comenta con otros docentes que se encuentra "harto de tal o cual alumno, de tal o cual situación". En estas condiciones insanas tiene que desarrollar su trabajo profesional.

Es habitual que un profesor trabaje con una intensidad de afectos. En el caso de la escuela primaria, estos afectos provienen del trato continuo durante cuatro horas o más con un conjunto de niños (40 en algunos casos). En el caso de la enseñanza media, ésta tiene sus particularidades, como que el profesor sólo recibe un salario por las horas-clase que imparte. Aquí, el profesor puede llegar a acumular ocho o más horas de trabajo al día; si se calcula en un promedio de 40 alumnos por grupo estaría trabajando con 320 personas en un solo día. La movilización de emociones es por demás excesiva.

Cada alumno, cada intercambio de miradas, palabras y gestos generan emociones, ansiedades, gratificaciones o enojos en la relación educativa. La cantidad masiva de éstas no tiene cabida en la vida personal del docente.³⁰ Frente a ellas sólo le queda gene-

³⁰ Aquí habría que tener en cuenta que el mismo profesor porta otro conjunto de emociones, tensiones y angustias que provienen de sus otras esferas de la vida cotidiana: la institución, el trabajo, su núcleo familiar, etcétera.

rar un conjunto de comportamientos que pueden llegar a ser más o menos defensivos.

Schipani y Tínao³¹ describen varias respuestas que puede tener el docente frente a una situación de este tipo: desesperación, pro-gresiva pérdida de sensibilidad, aumento de susceptibilidad, diversas formas de agresividad y comportamientos regresivos, intentos todos estos de enfrentar de alguna manera esta situación.

Puesto que no es el docente el profesional que trabaja con la mayor carga afectiva, ya que otros claramente se involucran en mayor medida de situaciones emocionales, sí se podría afirmar que es el profesional que tiene condiciones de mayor descuido técnico frente a los materiales que emergen frente a él.

Así, la supervisión en el trabajo analítico cumple no sólo con una función técnica como revisar el manejo adecuado de los conceptos y técnicas terapéuticas, sino que también cubre una función de contención necesaria para una doble ansiedad: la que genera y moviliza el material que se produce en la sesión analítica (la que tiene que ver con el encuentro de los inconscientes), y la que se genera por conocer o reconocer la pertinencia, o no, del empleo técnico de la concepción analítica.

En la tarea docente se mueven múltiples emociones; sin embargo no existe ningún espacio donde el docente las pueda elaborar psíquicamente. Quizá por eso, cuando un programa de formación de profesores recurre a una modalidad de trabajo que posibilita la elaboración de alguna forma de estas emociones, tal programa llega a tener mucho éxito o reconocimiento.³² Alguna otra alternativa para hacer frente a esta situación es imposible en este momento. Reyes³³ mostraba en función del costo promedio de la

31 D. Schipani y D. Tínao, *Educación y comunidad*. Buenos Aires, El Ateneo, 1973, pp. 26 y 27.

32 Ver por ejemplo el trabajo de C. de Lella, "La técnica de los grupos operativos en la formación de personal docente universitario", en *Perfiles Educativos*, núm. 2, México, CISE, UNAM, octubre-diciembre de 1978, pp. 45-51.

33 R. Reyes, "El psicoanalista y la formación de maestros", en M. Biccoci et al., *Psicoanalistas y educación*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1990, p. 200.

consulta analítica, cómo un profesor no puede asistir a ésta, dado que insuñiría el 91% de su percepción mensual.

A este conjunto de situaciones es importante añadir la anulación para el docente como figura erótica de su persona respecto de sus alumnos. Esta situación permite entender por qué a la larga su actividad resulta tan poco creativa, así como el porqué del desempeño de su labor.

(El profesor) eróticamente no cuenta en lo absoluto... la inasequibilidad va unida a la representación de un ser tendencialmente excluido de la esfera erótica... la idea de maestro intachable, modelo para jóvenes inmaduros, lo obliga realmente a una ascesis del erotismo mucho más severa que la exigida a otras profesiones... Esta imagen del curasi castrado o, al menos, eróticamente neutralizado, no libremente desarrollado, esa imagen, de hombres que no cuentan en la competencia erótica...³⁴

La tarea del docente queda marcada por una tremenda soledad donde éste, como modelo de comportamiento, no puede modelar su propio erotismo. Sino que reprimido y/o sublimado se expresa en otras múltiples formas. Indudablemente que con este conjunto de condiciones el docente ve incrementado su proceso de frustración y despersonalización. Lo agotador de la tarea docente no sólo pasa por el esfuerzo físico para estar frente a un grupo, o por el esfuerzo intelectual para mantenerse actualizado y dominar ciertas temáticas, o por el esfuerzo pedagógico para construir diversas propuestas de trabajo, sino que el esfuerzo emocional que significa es enorme, sin que, en apariencia, nadie se dé cuenta de ello. Quizá, su efecto se percibe cuando la desidia, la ruina, la despersonalización, la falta de ideales se expresan en la forma de actuar del docente. Pero entonces también parece demasiado tarde para intentar algo.

34 T. Adorno, *op. cit.*, pp. 26 y 27.

NSIÓN HUMANA DE LA TAREA DOCENTE

pción es asombrosa en sí misma si se toma en ctesor, como ningún otro profesional, encuentra elementos que le permiten tener una dimensión alienada de la misma. Quizá en pocas profesiones de trabajo sea tan enriquecedor como en la actividad. La interacción cotidiana con los estudiantes, cambio de comportamientos invitarían a un desarrollo de donde se pudiera innovar, inventar, crear y largo, estas condiciones óptimas se ven menguadas ante cierto deterioro profesional al que se ha descrito como proceso de frustración en la

DESAFÍO FRENTE A LA TAREA DOCENTE

ne la magnitud del problema que se ha descrito no sólo con la buena voluntad de directivos, institutas, padres de familia o docentes. Se ha tratado un conjunto de problemas estructurales de la profesión como una forma de acceder a una explicación de sensibilidad sobre ciertos procesos en los que se lucrado el profesional de la educación en el curso. Comprender de la dinámica estructural de los elementos encuentran entrelazados en los procesos de frustración de vital importancia para no caer en propuestas que busquen, bajo un cierto voluntarismo, ofrecer a una cuestión tan vasta y compleja. Esta situación implica la generación de diversas necesidades necesariamente comprometen a diversos sectores de la profesión, es necesario crear condiciones de profesional de la educación. Éstas podrían iniciarse

desde que él decide dedicarse a esta tarea en las instituciones de formación, capacitación y actualización de profesores. Por la otra, es urgente e indispensable revisar las condiciones estructurales que afectan la profesión docente, entre ellas destacan: la condición laboral, la remuneración salarial y las imágenes que se proyectan sobre esta profesión.

Los salarios representan, de manera implícita, el "saber técnico" que se oferta en una profesión. Como lo señala Dubiel³⁵ este saber entra en un complicado intercambio social, cuyo resultado se concreta en los salarios y honorarios profesionales.

El salario a la actividad docente ha sido, históricamente, una percepción menguada, cuestión que en años recientes ha degenerado en los países subdesarrollados, como México, en dramáticas situaciones. Se ha visto que en ocasiones el profesor llega a obtener un salario similar al de la persona que realiza tareas domésticas. Los grados universitarios no han valido para que el docente obtenga 350 dólares mensuales (poco más de mil nuevos pesos) en este país. Es obvio que este es el resultado de las políticas de ajuste fondomonetaristas, pero no se puede negar que resulta urgente revertir esta situación. Aunque también habría que decir que el simple incremento a los salarios no resolvería en su totalidad las situaciones que afectan al desempeño docente.

Se trata de una profesión que, conforme se estructuraron los sistemas de educación pública, se convirtió en una actividad dependiente de la organización institucional y burocrática del Estado, del sistema educativo y de las mismas escuelas. Esta situación ha hecho que la tarea del docente se encuentre siempre ligada a intereses y compromisos que desde un punto de vista técnico y ético han complicado su labor. Los espacios de autonomía profesional han sido prácticamente inexistentes y las nuevas pedagogías tienden a restringirlos continuamente, tal es el caso de

³⁵Ivo, Dubiel, "El capital humano después de la teoría neoclásica: los profesionistas en los países subdesarrollados", en *Permanente universitario*, núm. 49, México, CIESA, UNAM, 1982.

la concepción de objetivos conductuales, de la teoría del currículo, de la evaluación educativa y de los conceptos de administración aplicados al aula escolar.

Resulta indispensable recuperar mecanismos de reflexión entre profesores (lo que era el Congreso Pedagógico a principios de siglo), con el fin de posibilitar un juicio y reflexión especializado entre quienes realizan la tarea educativa.

En este punto, es necesario que tanto los responsables del sistema educativo y de las instituciones educativas como quienes realizan tareas especializadas en relación con la educación (diseño de planes y programas, evaluación y supervisión, etcétera) reconozcan la necesidad profesional y técnica que tiene el profesor para efectuar una propuesta pedagógica a partir de las necesidades educativas. Es necesario atender una desburocratización de la tarea docente.

Las imágenes que giran en relación con esta profesión no se pueden modificar solamente a través de campañas de comunicación que reivindicquen el sentido de esta tarea. Indudablemente que las situaciones históricas de la misma operan como mitificadoras de las dificultades de esta profesión.

Es conveniente considerar que quienes se están preparando para realizar tareas docentes conozcan esta situación, así como el conjunto de vicisitudes que tendrán que enfrentar en su vida profesional, de suerte que también prevean algunos mecanismos que permitan disminuir las posibilidades de frustración que se encuentran en el desarrollo de tal labor. Éstas necesitan ser consideradas como riesgos profesionales.

En el caso de los profesores en servicio se ha observado que las instituciones dedicadas a la formación de profesores, sobre todo aquellas que realizan su tarea con quienes están en servicio, han desarrollado a partir de la década de los años setenta una serie de formas metodológicas apoyadas en diversas perspectivas grupales (dinámica de grupos, grupos operativos), metodologías que posibilitan de manera extraordinaria que el participante, en

este caso un docente activo, pueda acercarse a nueva información y, a la vez, tenga condiciones para manejar, junto con dicha información, un conjunto de vivencias tanto en su dimensión cognitiva como en una perspectiva psicoafectiva. Se puede afirmar que el trabajo en grupo con profesores tiene en sí mismo efectos de "psicohigiene". Sería necesario analizar los efectos que tienen las diversas propuestas grupales y las condiciones mismas en las que se desarrolla el trabajo, dado que en ocasiones no conviene que se realice en las instalaciones de la misma institución. A veces, es provechoso que asistan a esta experiencia docentes de múltiples instituciones, ya que no es fácil trabajar con directivos y docentes de una misma dependencia.

Con estas últimas reflexiones se quiere destacar que frente a los procesos de frustración en la tarea docente es conveniente desarrollar algunas estrategias que permitan enfrentarlos, que se necesita comprender esta dinámica y promover formas de tratamiento de la misma. Evidentemente, la magnitud del problema invita a pensar que no es una cuestión de fácil solución. Estos problemas no se pueden resolver de tajo, aunque sí se pueden crear condiciones para disminuir sus efectos, en particular es necesario analizar cuáles serían las condiciones más "óptimas" para el ejercicio de la docencia. Esta responsabilidad, en primer lugar, es de los profesores como profesionales de la educación, pero también lo es de la institución educativa y de la sociedad en su conjunto; esta es quizá la tarea más amplia a la que hay que enfrentarse.