



MEMORIA Segundo ENCUENTRO *ducuar* El proceso educativo y la sociedad contemporánea

# ENCUENTROS *ducuar*

*Foros Internacionales de Análisis sobre Educación y Sociedad*

## MEMORIA

*Segundo ENCUENTRO ducuar*

*El proceso educativo y la sociedad contemporánea*

- Eduardo Remedi Allione*
- Fernando del Paso*
- Carlos Ramírez Hernández*
- Felipe Plasencia Vazquez*
- Ricardo del Valle del Pez*
- Javier Medina Lora*
- Diego Polanco Farah*



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
GOBIERNO DE JALISCO

Coahuila, México, Octubre 1994

# Memoria

*Segundo ENCUENTRO educar.*

*El proceso educativo y la sociedad contemporánea*

- *Eduardo Remedé Allione*
- *Fernando del Paso*
- *Carlos Ramírez Hernández*
- *Felipe Plascencia Vázquez*
- *Ricardo del Valle del Peral*
- *Javier Medina Loera*
- *Diego Petersen Farah*

SECRETARIA DE EDUCACION  
GOBIERNO DE JALISCO

---

# ENCUENTROS *educar.*

*Foros Internacionales de Análisis sobre Educación  
y Sociedad*

---

**Carlos Rivera Aceves**  
Gobernador del Estado de Jalisco

---

**Eugenio Ruiz Orozco**  
Secretario de Educación

---

**Enrique Rojas Diaz**  
Secretario Ejecutivo del Organismo para la Integración  
Administrativa y Operativa de los Servicios de Educación  
Básica y Normal del Estado de Jalisco

---

**Dirección General**  
Luis Ernesto Salomón Delgado

---

**Coordinación General**  
Marbella Michel Arias

---

**Diseño e Ilustración**  
Alejandro Servin De la Mora

---

**Informática**  
Sergio Ellerbracke Román

---

**Apoyo Técnico**  
Sonia Montes de Oca Delgado, Lorena Toscano Gómez

---

**Fotografía**  
Francisco Silva

---

**Impresión**  
Impre-Jal

*Encuentros educar* es una publicación de la Secretaría de Educación y del Organismo para la Integración Administrativa y Operativa de los Servicios de Educación Básica y Normal del Estado de Jalisco.  
Avenida Alcalde 1351, Torre de Educación, Piso 9,  
Guadalajara, Jalisco 44280, México.  
Se autoriza la reproducción del contenido citando la fuente.  
Estas son memorias de los ENCUENTROS *educar* celebrados en 1993-1994 en Guadalajara, Jalisco.

---

# INDICE

Presentación ●	9
Los agentes sociales y su papel en la educación ● <i>Eduardo Remedi Allione</i>	11
Medios masivos y educación ● <i>Fernando del Paso</i>	21
El papel de los medios masivos de comunicación y el proceso educativo ● <i>Carlos Ramírez Hernández</i>	35
Mesa redonda ●	41
Mesa de trabajo 1 ●	59
Mesa de trabajo 2 ●	77
Mesa de trabajo 3 ●	87



## Los agentes sociales y su papel en la educación

Lic. Eduardo Remedi Allione ●

En esta conferencia voy a tratar de interrelacionar diferentes niveles de análisis, refiriéndome a los sujetos que participan al interior de la escuela, privilegiado entre ellos a los maestros, en el entendido de que me es imposible hablar de esta multitud llamada agentes educativos. Voy a tratar de mostrar los paradigmas por lo que ha pasado la idea de sujeto educativo en estas dos últimas décadas, tratando de demostrar o de señalar cuáles han sido las conceptualizaciones dominantes que se han utilizado y cómo estos paradigmas han, de alguna manera, pautado o tratado de encauzar la actividad de los maestros.

Un primer gran problema que tenemos cuando hablamos de agentes y en este caso sujetos del sistema educativo es la forma en que han sido considerados. Formas en que se los estigmatiza o bien como sujetos de un fenómeno social y objeto por tanto de políticas educativas. Es decir, son vistos y considerados como sujetos posibles de ser objeto de políticas educativas, o bien, en el extremo opuesto, se trata de ver a los sujetos educativos como individuos constituidos básicamente en lo que llamamos una interacción cara a cara y donde maestros y alumnos son parte de un proce-

Eduardo Remedi Allione es investigador del Departamento de Estudios Educativos DIE-CINVESTAV en el Instituto Politécnico Nacional.

so que se desarrolla en el aula. Así los sujetos del campo educativo son vistos o como fenómeno social subestimando en este caso el problema de la especificidad de su quehacer en el proceso de enseñanza aprendizaje o por el contrario son reconocidos individualmente como sujetos interactuantes y se soslaya o no se toma en cuenta su participación como sujetos de un proceso social a través de un sistema político institucional. Es decir, la problemática se enfoca a considerarlos casi en planos exclusivos de sujetos individuales quedando un plano intermedio de comprensión bastante oscura.

Sucede esto porque los paradigmas educativos utilizados que deberían orientar estrategias, y las decisiones presentan alto grado de ignorancia de la especificidad del proceso en el que desean intervenir, desconociendo las variables y elementos constitutivos básicos, generando altos grados de ineficiencia para provocar, desde estos paradigmas, estrategias que orienten las decisiones de los distintos actores que ocupan el espacio educativo, los sectores sociales, docentes, estudiantes, autoridades, padres de familia, etcétera.

Yo voy a tratar de mostrar cómo se ha ido constituyendo este nivel de problemáticas y cuáles son hoy en día en México algunas de las salidas que se han tomado. En primer lugar voy a indicar tres elementos centrales en los cuales el maestro trabaja cotidianamente y desarrolla su tarea. Todos los que fuimos maestros en algún momento o somos maestros actualmente sabemos que la tarea de este sujeto educativo se desarrolla básicamente en el aisla-



miento, con urgencia y con alto nivel de autonomía. Es decir, la tarea del maestro es una tarea básicamente aislada, se desarrolla en un espacio cerrado, básicamente el salón de clases y el maestro no tiene en la mayoría de su jornada laboral posibilidad de interactuar con sus pares. Una segunda característica de la problemática del maestro es que su tarea se desarrolla en la urgencia, es decir, el maestro está obligado a participar en una interacción muy rápida con los alumnos y no tiene tiempo ni para esperarse o para pensar las decisiones que va tomando. El tercer elemento que se indica es la idea de que el trabajo docente se desarrolla con un alto nivel de autonomía, las decisiones que el docente tiene que tomar las decide por sí solo y no puede consultar al compañero o esperar al otro día para poder dar las respuestas. Estos tres elementos: aislamiento, urgencia y autonomía caracterizan el quehacer cotidiano de los docentes. ¿Cómo fueron considerados estos elementos en la década del setenta?

Todos sabemos que a inicio de los setenta y en gran parte por la masificación que se produjo, post-movimiento al sesenta y ocho, la educación o la idea de lo educativo cambió y cambió fuertemente en México. De golpe la metáfora de la formación del ciudadano que se había utilizado hasta esa época empieza a variar. Comienza a desarrollarse la idea del fin educativo en términos de eficiencia cambiándose esta metáfora de la formación del ciudadano por la metáfora de la formación de los recursos humanos. La actividad educativa empezó a ser objeto de un alto nivel de planificación, tratando de observarse el tipo de recursos utilizados y la

forma en que los recursos, que el sistema educativo producía se integraban a los sistemas productivos. Así la mirada en los años setenta se centró básicamente en el currículum y los actores que deberían llevarlo adelante.

Para 1970, el currículum se entendía básicamente como plan de estudios, es decir, como una forma sistemática y descriptiva de racionalizar las prácticas y desde allí prescribir las prácticas de los sujetos. El plan de estudios era el espacio entre lo que se consideraban requerimientos sociales, que en esa época se enfocaban básicamente a tratar de entender como requerimientos del aparato productivo, y las respuestas educacionales que se esperaban. Es decir, el plan de estudios ocupaba un lugar intermedio entre estos requerimientos sociales y las respuestas educativas que se pretendían dar a estos requerimientos.

El currículum aparecía así como el lugar de actuación de los maestros, que estaba pensado básicamente para que los maestros llevaran adelante un currículum que ellos no habían generado. Un plan de estudios que ellos no habían creado, tratando de que los maestros operativizaran este plan de acuerdo a los términos en que el plan de estudios estaba escrito, prescrito.

Se buscaba básicamente que el maestro racionalizara su quehacer y la racionalización de su quehacer estaba de alguna manera sostenida en dos parámetros; por un lado, el parámetro de lo que llamamos la progresión de la conducta y por el otro lo que se llamaba en ese momento el parámetro de la secuencia de los contenidos. Todos los que fueron maestros en la

época del setenta saben que gran parte de nuestra actividad estaba pautada e iniciada con lo que llamábamos definición de objetivos conductuales, estos objetivos conductuales ligaban una conducta a un contenido. Esta conducta y este contenido eran los parámetros básicos con los cuales se desarrollaba la actividad del maestro, el maestro no entraba a polemizar ni los fundamentos ni la selección de contenidos que se había hecho, ni la progresión de las conductas que se planteaban, el maestro básicamente cumplía el rol de hacer efectivo lo planificado. Evidentemente estoy tratando de generar paradigmas muy globales, las actividades que se desarrollan cotidianamente pasaron también por otros niveles particulares, específicos. Sin embargo, desde la lógica de la racionalidad técnica presente en este papel, el maestro era básicamente ejecutor.

Cuando se señala al maestro como ejecutor, se lo piensa básicamente en el plano de la eficiencia, olvidándose por supuesto de las características particulares con que el maestro desarrolla su quehacer; los maestros son pensados así como ejecutores de la currícula que otros habían preparado. Sin embargo alrededor del año setenta y siete, setenta y ocho, este paradigma entra en contradicción y se observa que lo planificado no probaba su eficacia en la práctica.

Es decir, que pese a considerar que el plan de estudios estaba bien armado, con alto nivel de coherencia interna, con derivaciones lógicas, etc., no operaba en la práctica y el primer responsable que se localizaba en esta disfunción era el maestro. Si el plan de estudios como elemento prescriptivo era considerado por los plani-

ficadores como coherente, entonces el problema era de quien lo ejecutaba. Por lo tanto el problema estaba en el maestro. Aquí, es cuando se intensifica con mucha fuerza en México los llamados cursos de formación docente, básicamente cursos de técnicas didácticas que tratan de reforzar la actividad técnica del maestro entendiendo que es este sujeto el que imposibilita que lo planificado se desarrolle.

Por supuesto que esta visión de que el maestro era el responsable de la alteración de lo planificado y que por lo tanto había que reforzar su desempeño técnico, se oponía a otras miradas donde se trataba de observar que la problemática no era tan sencilla, y que uno de los grandes problemas que se habían encontrado en la época del setenta era que las trayectorias académicas que los maestros poseían chocaban con los presupuestos presentes en la planificación. Es decir, la mayoría de los maestros, por ejemplo, que ingresan a las instituciones de educación superior en los años setenta, son maestros jóvenes, con escasa experiencia en el plano laboral para el que se formaron, estudiaron ingeniería por ejemplo pero nunca se volvieron ingenieros, se volvieron maestros; primera generación de su familia en haber ingresado a la Universidad y con trayectorias culturales y materiales complejas.

Esto generaba un tipo de trayectoria académica que contradecía al tipo de dinámica planificadora que había sido tan dominante en esta primera parte de la época de los setenta. Al reconocerse la problemática de las trayectorias, la preocupación empieza a ser no tanto por la llamada técnica didáctica o por la formulación de objetivos, etc., sino que se reconoce que el



problema de los sujetos y básicamente de los maestros está en el poco o escaso dominio de la lógica de los contenidos que deben transmitir, enseñar.

En esta época, a finales de los setenta, la lectura sobre el maestro se acentúa sobre el plano de la transmisión, básicamente la posesión de la estructura de contenidos que debe dominar. Empiezan a discutirse determinados tipos de criterios; cómo se selecciona un contenido, cómo se organiza y cuáles son los mecanismos para distribuir este contenido. Es el momento en que se gesta en México una corriente de opinión tratando de entender al maestro no tanto en su faz instrumental, sino en la posesión conceptual que tiene y la posibilidad o no de transmisión de estructuras conceptuales. Se comienza a discutir y a elaborar lo que son estructuras conceptuales de base, las estructuras metodológicas, etcétera. Tratando de mostrar o de encontrar una identidad para este sujeto, el maestro, asentada en el dominio conceptual.

Por otro lado, en este momento también empiezan a ser observados estos actores sociales, desde una mirada más sociológica. Siguiendo las conceptualizaciones de Bourdieu se retoman las ideas de *violencia simbólica* que el maestro establece al interior de la clase, y se observa el *carácter ideológico* de los contenidos que transmite la escuela. La pregunta se desplaza de la perspectiva técnica y acentúa la referencia sobre el valor social del currículum, sobre el valor social de los que operan el currículum, los maestros. Los sujetos siguen siendo leídos básicamente como actores y el currículum o plan de estudios sigue siendo el escenario donde este sujeto actúa y se mueve. Esta lectura de los

docentes muestra también sus límites, pues pese a que los maestros toman cursos de contenidos, discuten su orden de presentación, etcétera. La situación al interior de clases no varía sustantivamente; hay una lógica al interior de la clase que no varía y los maestros no necesariamente cambian su forma de ser por más que acrecienten sus cursos de didáctica o de contenidos. En este momento, principio de los ochenta, se empieza a tratar de observar a la escuela ya no como lugar de entrada y salida de productos, como caja negra. La mirada se desplaza hacia el interior de la escuela tratando de reconstruir lo que son los procesos específicos y observando el quehacer de los sujetos, que hacen, cómo actúan e interactúan. La mirada no es ya de entradas y salidas observando si el producto se ajusta o no a lo que el medio requiere; es ahora una mirada sobre las prácticas de los sujetos al interior de la institución escolar, rescatando su quehacer, su trayectoria.

Se empiezan a discutir y elaborar consideraciones alrededor de la postura del maestro y del currículum; si el currículum sólo se había entendido como plan de estudios, ahora empieza a variar su conceptualización. Por un lado se observa al currículum en lo que se denomina perspectiva recibida tratando de ver cuáles son los componentes del plan de estudios, el sistema de conocimientos que moviliza dentro de un determinado orden social, cómo se organiza, cómo se acepta este cuerpo, entendiendo que el currículum en su perspectiva recibida no es negociable en sí por el maestro. Por ejemplo la propuesta escrita de los libros de texto o un plan de estudios elaborado por un equipo de espe-

cialistas de algún lugar, puede ser considerado como perspectiva recibida que le llega al maestro y en ese plano no hay negociación.

El maestro no negocia la perspectiva recibida en el sentido de cambiar sus términos; el maestro negocia en el momento de recibirlo. Reflexiona sobre lo que recibe, negocia a su interior o en equipos, los sentidos que le llegan a partir de los sentidos que él ha construido o tiene construidos. Es decir, el maestro al recibir el currículum, aunque él no lo haya elaborado, reflexiona sobre los sentidos que recibe y a esta perspectiva se le conoce como perspectiva reflexiva, la forma en que los diferentes sujetos interpretan lo que les llega, elaborando una nueva perspectiva del currículum. Lo que queremos indicar es que aunque el currículum o el plan de estudios

tenga un gran nivel de coherencia, esta coherencia es modificada vía la reflexión que los maestros hacen generando una nueva perspectiva. Perspectiva que está en relación con la trayectoria o historia de los maestros; no solamente con su trayectoria o historia personal sino también con su trayectoria académica, con su historia o trayectoria en la institución en la que el maestro está trabajando. El docente interpreta las necesidades que los alumnos tienen, el docente interpreta la forma en que se plantean los logros curriculares, el docente interpreta la forma en que se considera al sistema educativo, el docente interpreta el tipo de conocimiento escolar que se plantea.

Esta situación también es de alguna manera trabajada e interpretada por los propios alumnos, es decir, también los alumnos al recibir un plan de estudios, un





programa o un libro de texto interpretan desde su perspectiva familiar, particular, de clase, etc., lo que reciben y modifican la perspectiva recibida del currículum.

Sin embargo, la situación aquí no acaba, lo que se empieza a observar en los años ochenta o a principio de los años ochenta es que cuando esto se lleva a la práctica se producen aún más modificaciones. Los sujetos que actúan en el plano curricular generan planos de diferenciación de los procesos que se dan específicamente al interior de la escuela, en el salón de clases, etcétera. En sus prácticas los sujetos modifican y realizan el currículum, perspectiva que se le conoce como perspectiva reestructurada. Es decir, es la forma en que el maestro, los alumnos, los diferentes actores del campo educativo reestructuran la perspectiva curricular, y la reestructuran a partir de las condiciones institucionales, las condiciones locales, la situación de la institución, los grupos de poder que se dan en la institución, la forma en que el maestro interpreta el plan de estudios, la forma en que los maestros interpretan a sus alumnos, etcétera.

De tal manera que del dicho al hecho hay mucho trecho y lo que los maestros hacen no necesariamente responde a lo que se planifica en los lugares centrales. El maestro como uno de los sujetos privilegiados del acto educativo reestructura, piensa, reflexiona, individual o grupalmente la perspectiva, generando desde su propia historia nuevos sentidos.

Con esta lectura, de procesos, se empieza a romper con la lógica de la lectura de productos que se había establecido con mucha fuerza en la década anterior. Esta lectura de procesos permitía ver u observar

el juego de fuerzas sociales que actuaban al interior de la escuela y que generaban determinados resultados y productos en la acción educativa, con esto quiero decir que leer a los agentes del sistema educativo con la visión de producto, no permite observar ni ver esta lógica que se juega en el proceso y en la cual los sujetos, en este caso los maestros y los alumnos, se van constituyendo.

Paralelamente a esta situación, comienza a tomar relevancia la relación conocimientos propuestos-sentidos construidos por los sujetos. La pregunta es: ¿Cuál conocimiento es realmente importante, realmente para los alumnos y maestros? ¿Cómo los docentes interpretan los conocimientos como socialmente significativos o no? Lo que se encontraba era que no todo el conocimiento que la escuela transmitía y no todos los procesos que acompañaban esta transmisión por parte de los sujetos se volvían significativos para los llamados actores centrales del sistema educativo.

A esta problemática la acompaña un segundo interrogante que centraba su preocupación por la distribución de conocimientos y de oportunidades que la escuela ofrecía. ¿Era realmente un sistema democrático de distribución? ¿La escuela permitía o generaba sistema democráticos de distribución hacia su interior? Socialmente la pregunta era central porque en todos los niveles educativos se observaba el fracaso; y el fracaso se gestaba por ejemplo en los altos porcentajes de alumnos que desertaban de la escuela, o los altos niveles de analfabetismo que subsistían en la población o el escaso dominio de determinados códigos culturales básicos de los cuales los maestros se quejaban y que imposi-

bilitaban, según ellos, la tarea docente. El otro elemento que se planteaba era que los sistemas escogidos como representación social no eran significativos para los alumnos y no generaban el interés necesario. Así empiezan a desarrollarse a mediados de los ochenta investigaciones que tratan de dar respuestas a la selección, organización y distribución de los contenidos escolares, observándose los mecanismos de transposición en contenidos académicos y las formas de apropiación por parte de los sujetos. En este encuadre se trataba de entender la relación entre los procesos particulares de los sujetos educativos y los requerimientos o necesidades sociales que se planteaban. Se trataba de entender ¿por qué si la capa de maestros se había ampliado con tanta fuerza en la década anterior, su presencia efectiva técnica y socialmente era tan escasa? Porque los maestros no podían decidir cuáles eran los contenidos socialmente significativos y seguían atravesados por trabas burocráticas y de control que impedían la realización de un quehacer más sustantivo e interesante.

Empieza a verse la posición del maestro desde otro lugar, tratando de leer la problemática a partir de lo que se entiende como profesión docente. Se encuentran, entre otras, tres características aparte de las señaladas como aislamiento, urgencia y autonomía con las que el maestro cotidianamente trabaja.

Se observa que el maestro tiene un cuerpo referencial de conocimientos de su propia profesión bastante débil, lábil, escaso.

Es decir, no existe un cuerpo de conocimientos específicos que sostenga su profesión. El segundo elemento es que el

maestro a diferencia de otras profesiones, está cruzado por diferentes demandas. La demanda de los padres, de los alumnos, del director, de sus propios compañeros del grupo político o sindical, etcétera. Demanda que hacen que su tarea, la tarea docente, esté atravesada contradictoriamente, debiendo el maestro dar respuestas a estas diferentes y simultáneas demandas.

El tercer elemento es desde donde, el maestro o el profesionista de la educación ajusta su código ético; el código ético del maestro también es un código bastante amplio y lábil, poco preciso para encuadrar su quehacer.

Estos tres elementos aunados a las características que se han ido señalando llevan a tratar de observar donde el maestro constituye su identidad. Es decir, donde el maestro finca su identidad, comenzando a comprender que el maestro no sólo construye su identidad en el aquí y ahora de su quehacer; la identidad del maestro está construida en un largo camino de internalización que a veces recorre hasta la propia generación familiar. Trayectoria personal, académica, familiar que complejiza la lectura. Hay que entender que el maestro no es sólo maestro en relación a la tarea específica que desarrolla, sino que hay una identidad jugada por el sujeto a lo largo de su propia historia, su propia trayectoria.

La identidad profesional puede ser observada por adscripción a un grupo de padres, al grupo político, o al grupo de la escuela; de tal manera que la tarea específica no es siempre lo que recorta la identidad del maestro. El maestro desarrolla su quehacer vía adscripción a un grupo x determinado que señala los sentidos en que debe ser desarrollada. Otro elemento





que observábamos era que la actividad docente era una actividad que se jugaba con gran nivel de problematización y de fragmentación; identidad fragmentada y problematizada que hace que el sujeto construya diferentes sentidos de su quehacer. Lo construya por diferentes vías para poder sostener su actividad. Aquí es donde empieza a problematizarse el tipo de producción de sentidos que los maestros construyen, observando la relación dinámica que el maestro establece ante el mundo práctico concreto de su quehacer y los puntos simbólicos de referencia que le sirven para poder entender el quehacer.

Para nosotros el problema es cómo interpretar la actividad más allá de una sola referencia técnica, y entender esta actividad de manera compleja. Observar al maestro en lo que hace. Ver como el maestro sostiene su identidad; entender que el docente trabaja y sostiene su quehacer vía sus grupos de referencia, su grupo de pares, por ejemplo.

La actividad del maestro, que se da en autonomía y aislamiento, es posible en tanto el docente se sienta protegido, resguardado o legitimado por el grupo de pares, la academia, el grupo sindical, el grupo de amigos, etc., que sostienen los sentidos en los que basa el desarrollo de su quehacer. Empezábamos a ver que el maestro interactúa y negocia con los alumnos una cantidad altísima de significados al interior de la clase y que el maestro no transmite un contenido de manera lineal, la transmisión es una continua negociación de significados entre lo que él propone, lo que los alumnos entienden, lo que el alumno devuelve, lo que el maestro reinterpreta, etcétera.

Empezamos a observar que la gran arma del maestro era el contenido, pero también era el contenido su talón de Aquiles. Los alumnos continuamente buscaban la forma de encontrarlo en falta, para poder a partir de ahí negociar. Negociar calificaciones, exámenes; negociar permanencia.

Ver que la mirada sobre el maestro es

una mirada terriblemente particularizada; los alumnos hablaban mucho tiempo o hablan mucho tiempo de lo que el maestro es, como se viste, se comporta, etcétera. La vida privada del maestro es una vida pública al interior de la escuela. Observamos como los maestros se constituyen en marcos generacionales que operan en el interior de la escuela con muchísima fuerza. No es lo mismo ser los viejos de la escuela, con un saber específico de la historia particular de la institución, con altos niveles de legitimidad que ser un maestro joven en la escuela, a los que se consideraba continuamente como sujetos faltos de experiencia, con escaso desarrollo profesional, que desconocen los sentidos institucionales.

Observar los sistemas de alianza que se juegan al interior de la escuela, las múltiples adscripciones que se realizan, los múltiples sentidos que se construyen, es leer al maestro, leer a los sujetos educativos o en el plano de los agentes, lectura cerrada esquemática, que impide observar la riqueza del trabajo de los sujetos. El trabajo de los sujetos dentro de la escuela es un trabajo mucho más complejo y amplio de lo que algunos de nosotros imaginábamos; el maestro en la escuela trabaja, trabaja en condiciones difíciles y duramente.

No siempre su identidad puede ser recortada a un perfil del buen hacer o a una norma burocrática y/o técnica que trata de medir o de cuantificar el hacer del maestro con referencia a patrones fijos.

Leer a los sujetos educativos desde otro lugar es romper con esta mirada tecnicista que los estigmatiza como agentes, y entender, por ejemplo, que es en la interacción

donde el maestro transforma un contenido científico señalado en el curriculum, en un discurso académico; lo transforma poniendo en juego su historia, su trayectoria, interpretando y transformando en la interacción, con los alumnos. Es ver que el examen o los exámenes que la escuela aplica no son los lugares de objetividad y eficiencia; aparecen muchas veces más como una negociación entre alumnos y maestros que como el referente objetivo y controlador del aprendizaje de los alumnos.

Es observar que el maestro para poder transmitir; actúa, seduce, transforma su lugar en escenario, cautivando un público. Donde la técnica es un recurso para sostener la atención más que un facilitador didáctico. Observar que la palabra, la voz, adquiere un valor no contemplado en ningún plan o programa de estudios. Ver cómo la actividad del maestro opera en una inmediatez, con una urgencia en la respuesta que evidentemente los llamados programas y curriculum ideales no sólo no contemplan sino que no quieren saber.

Saber esto contradice funciones, genera ansiedad y angustia en pedagogos, formadores, autoridades, maestros e investigadores. Mejor reportar e interpelar desde perfiles vacíos o inocuos que describir y observar un quehacer complejo como es el de maestro. Creemos hoy que tratar de leer a los llamados agentes educativos sólo es posible si volvemos la mirada hacia el sujeto, si reconocemos no solamente las prácticas, sino también su historia y trayectoria para poder desde ahí, desde allí, reconociéndolo, transformar al sistema educativo.

Muchas gracias.