

EL POSGRADO PARA EL MAGISTERIO Y LAS NUEVAS FORMAS DEL CONTROL MAGISTERIAL

Sergio Sandoval
Aragón*

Noticia teórica

En este artículo se presentan algunos avances de una investigación en curso, más amplia, que versa sobre los procesos de formación en los programas de posgrados para el magisterio del sistema educativo público en Jalisco. Empero, antes de entrar en materia, conviene advertir que dicha investigación busca adoptar un punto de vista estrictamente sociológico, por lo que el uso de ciertos términos, como poder, dominación, control, explotación, debe tomarse como un recurso técnico, esto es, como un intento de objetivar algunos aspectos del mundo de la educación; hace falta, pues, esforzarse por encontrar esa objetividad, ya que aquellos términos suelen interpretarse, de manera refleja, como calificaciones negativas y que suscitan como primera respuesta la negación, en sentido freudiano, de las determinaciones que pesan sobre la educación.

Esto es así, porque estamos formados por el propio sistema educativo y los esquemas o categorías de pensamiento, acción y percepción, y aún de valoración,¹ que aplicamos cotidianamente (el *habitus*) en gran medida las hemos recibido de ese sistema, dándose una coincidencia casi perfecta entre la realidad y la descripción, incluso la explicación, que de ella hacemos. Por eso, la investigación sobre educación suele hacerse desde y para las propias categorías ordenadoras del mundo educativo, por lo que conceptos como el de

dominación no aparecen sino bajo eufemismos tales como los de "autoridad", "disciplina", "conductismo", y si llegan a utilizarse, nos resultan ofensivos o, cuando menos, imprecisos y les negamos cualquier valor explicativo.

En cambio, es posible, aún para los propios educadores, realizar una forma de investigación que vuelva objetivas las condiciones sociales, económicas, que generan y se sostienen al mismo tiempo en la existencia y reproducción de relaciones asimétricas entre grupos sociales, instituciones e individuos y que dan vida a las categorías ordenadoras desde las cuales solemos ver e investigar el mundo educativo y cuyo desconocimiento o negación, más o menos inconsciente, nos impide controlar verdaderamente la práctica y los resultados de esa práctica.

Así pues, se tiene la esperanza de que esta breve advertencia aporte la clave para que el lector reciba el artículo como una aportación, o al menos, como una intención de colaborar en la verdadera autognosis (en el sentido de socioanálisis) del mundo educativo.

La investigación

Para la presente colaboración se ha elegido el caso particular del posgrado que tiene como objetivo formar a los profesores en los procesos de intervención de la práctica educativa, posgrado en el que se da una institucionalización de las propuestas pedagógicas críticas y

* Investigador titular en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Maestro en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara.

de la figura del profesor investigador. Si bien esta figura aparece como ideal profesional a partir del cual se desarrolla todo programa de posgrado magisterial, el programa que nos ocupa, el de la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE)² constituye un caso paradigmático, ya que está orientado a la incorporación, por parte de cada profesor, de técnicas específicas de análisis, intervención y transformación de su propia práctica docente. No obstante, bajo un análisis más minucioso, la existencia de semejante programa resulta problemática por las siguientes razones.

La idea de convertir al docente en un investigador educativo puede interpretarse, históricamente, como un intento por restituir o *devolver* al profesor el dominio sobre su propia práctica. Es decir obedece a una clara conciencia de la alienación en la que ha sido sumido el docente por un largo proceso social e histórico. En su origen las ideas del profesor investigador y de la intervención de la propia práctica, surgieron, en la Inglaterra de los años setenta,³ como un movimiento de profesionalización contrario a la pedagogía dominante y a los mecanismos institucionalizados de control magisterial de los sistemas educativos estatales y, más precisamente, como un movimiento de resistencia ideológica; todo esto motivado por la reciente aparición de investigaciones sociológicas sobre el papel de las escuelas como instituciones que contribuyen en la reproducción de las divisiones sociales.

Sin embargo, en Jalisco ha sido el mismo sistema educativo de Estado el que ha promovido su difusión por medio del posgrado en general y con la maestría en intervención en particular, lo cual resulta, de entrada, paradójico. Visto así, la aparición de estas propuestas en el mismo sistema educativo de Estado exige una explicación de cómo han sido adoptadas por un aparato educativo que se ha sostenido en la "normalización" de la educación y que, históricamente, ha implicado diversas formas de control político, laboral e ideológico del trabajador de la enseñanza.

Dichas circunstancias, no obstante, aparecen como paradójicas sólo desde una perspec-

tiva parcial. En efecto, mientras se permanezca en la oposición "estatal *versus* antiestatal" no será posible apreciar la realidad del fenómeno, por lo que resulta imprescindible postular la existencia de un proceso de apropiación de las propuestas pedagógicas críticas por parte del Estado, lo cual está llevando a la redefinición de las funciones del profesor. La razón de esta peculiar apropiación debe abordarse, pues, desde un análisis de la situación actual por la que están pasando la mayoría de los estados nacionales. Según el investigador español José Contreras Domingo:

En la actualidad se está produciendo (o según en qué lugares, se ha producido) un cambio ideológico y político que pasa fundamentalmente por la crisis del Estado protector y mediador, [...] una crisis que es de legitimación y de motivación, y por la respuesta a la misma mediante un modelo imperante que queda resumido por la ideología del neoliberalismo.⁴

Es importante señalar ahora que esta ideología tiene como uno de sus principales pilares una concepción individualista de los seres humanos, a la que se le conoce como "individualismo posesivo"⁵ y que no es otra cosa que una de las premisas fundamentales de las teorías socioeconómicas neoliberales: la idea pseudoantropológica del sujeto racional.⁶

Nuestro país no ha estado al margen de este cambio ideológico, político y económico. También en México se está verificando, con todas las particularidades del caso, un cambio en la forma de concebir las relaciones entre el Estado y los servicios públicos, especialmente la educación. Diversos organismos de control económico supranacionales, tales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial, vienen ejerciendo desde hace varias décadas una creciente presión sobre el Estado mexicano para que modifique sus políticas económicas con el fin de que concuerden con la lógica del actual sistema del capital transnacional, frecuentemente identificado como globalización de los mercados.^{7,8}

La forma típica como los estados nacionales han vuelto operativas las reformas neoliberales en la educación, es la puesta en práctica de una política de la "devolución". Aprovecha un reclamo histórico de los profesores por su autonomía profesional, los estados neoliberalizados han puesto en marcha una serie de reformas administrativas y presupuestales consistentes en desplazar a las mismas escuelas, es decir a sus directivos y profesores, gran parte de las gestiones, responsabilizándolas ante las comunidades, en última instancia, de la calidad de la educación que imparten. Este desplazamiento de las responsabilidades, desde la perspectiva del magisterio, es interpretado como una "devolución" que el Estado hace del control de la práctica educativa a los propios profesores, lo cual implicaría que, por fin, se le reconoce una autonomía y un estatus profesional largamente reclamado.^{9,10}

En este proceso se puede observar un proceso de reinterpretación en el que la pedagogía crítica es integrada en el discurso de la política educativa que conserva sólo su aspecto técnico, desviándola de su sentido crítico, convirtiéndola en un dispositivo de control ideológico. Esta cooptación ideológica ha sido posible gracias al reclamo por una "profesionalización" lanzado por los mismos docentes. Así, el sistema educativo estatal le reconoce un cierto estatus profesional a través de la elevación al nivel superior de la formación normalista y especialmente al promover el posgrado. Pero en el proceso de profesionalización se ha deslizado, subrepticamente, una nueva forma de alienación: la aparición de la figura del profesor investigador significa, en realidad, la aparición de una nueva función docente (y muy probablemente, también directiva): la de ser "autogestores del control externo". Veamos qué queremos decir con esto último.

En el caso concreto de Jalisco, la MEIPE constituye un caso ejemplar, más no el único, de este proceso de redefinición; ya que el tipo de formación que propone favorece la interiorización (o, más precisamente, la incorporación), por medio de una serie de técnicas autodisciplinarias y de una concepción según la cual



cada profesor es el verdadero responsable de la buena o mala calidad de la educación, lo cual es aceptado como la responsabilidad esencial de la profesión.¹¹ Con esto, el Estado desplaza su responsabilidad como institución social a todos y cada uno de los profesores, con la aceptación práctica de éstos. Como ha dicho Bourdieu:

Si está bien recordar que los dominados contribuyen siempre a su propia dominación, hace falta recordar enseguida que las disposiciones que los inclinan a esta complicidad son también el efecto, incorporado, de la dominación [...] La violencia simbólica es esta forma particular de constreñimiento que no se puede ejercer más que con la complicidad activa –lo cual no quiere decir consciente ni voluntaria-

de quienes la sufren y que no están determinados más que en la medida en que ellos se privan de la posibilidad de una libertad fundada en la toma de consciencia¹²

En síntesis: bajo la promesa de “devolver” al profesor su capacidad de gestión técnica, parece estarse consolidando un Estado de “autogestión del control externo”. Es decir se estaría creando un tipo de docente y de escuela que, convencidos de la “importancia profesional” de su labor, asumen toda la responsabilidad de la administración del sistema educativo. Este fenómeno no es más que un aspecto de la política neoliberal adoptada por la mayoría de los países en la actualidad y que exige modificar el sistema educativo para pasar del paternalismo de Estado al tecnocratismo liberal. Modificación que toca todos los aspectos del sistema educativo y en la que la restructuración del *habitus* magisterial adquiere una importancia esencial.

El problema de investigación

¿Realmente se está dando en México el fenómeno de la redefinición del profesor como autogestor del control externo, como sucede en otros países?¹³ De ser así, ¿cómo debemos entender este nuevo papel del profesor y qué formas específicas adopta en nuestro medio? Es decir ¿cómo contribuye el *habitus* magisterial (en tanto producto/productor del campo educativo) en la consolidación de la autogestión del control externo?, ¿qué implicaciones tiene todo esto en su práctica docente? Aquí, se parte de la idea de que la noción de autogestión del control externo, aparentemente contradictoria en sí misma, en realidad expresa toda la complejidad del nuevo papel que el Estado, reformado dentro del esquema neoliberal, le atribuye al profesor.

El problema específico con el programa de posgrado objeto de estudio, es que defiende un modelo estrictamente individualizado de transformación de la práctica educativa, que le exige al profesor que modifique sus disposiciones para el trabajo pedagógico independientemente de las condiciones objetivas del campo

educativo, sometiéndolo a un proceso institucional de encuadramiento y de normalización a través de la inculcación de una serie de técnicas disciplinarias disimuladas que evita o niega el impacto que dicho proceso tiene en la dimensión subjetiva de los profesores. Esto hace que los profesores presenten una tendencia a la mistificación de su proceso de intervención, así como una autoculpabilización al proyectar en sí mismos los rasgos negativos del campo (autoritarismo, burocratismo, simulación, etcétera), que pone de manifiesto los efectos de las relaciones de dominación y de los procesos de violencia simbólica en los cuales están involucrados.¹⁴

El precio de la devolución

Como se mencionó antes, el programa de posgrado que constituye el objeto de estudio, la MEIPE, se sustenta en la idea central de que el mejoramiento de la calidad educativa es un fenómeno que puede y debe darse a partir de la conjunción de procesos estrictamente individuales. Así, según uno de los directivos de este programa, la centralidad del individuo, la importancia de que este proceso sea individual, radica en que:

El único que puede dar cuenta de lo que hace, de cómo lo hace, a partir de qué lo hace [...] de lo que producen sus intenciones, de lo que está en sus creencias y en sus saberes [...] que finalmente es la causa de lo que hace, es solamente el sujeto que lo hace. [Puesto que] la práctica es absolutamente intransferible y existe en cuanto el sujeto existe y está en el espacio específico del sujeto como tal [...] la práctica no existe sola o en sí misma. [Así pues,] ¿cómo puedes hacer entonces una transformación de esa [...] concreta práctica si no es a través de mismo agente que la actualiza [...] que la encarna? [Pero además,] la decisión para la transformación de la práctica tiene que venir de la responsabilidad consciente y reflexión del sujeto mismo.¹⁵

Al describir el proceso típico que sigue o debe seguir todo estudiante de la MEIPE, el mismo directivo señaló:

Lo primero [...] que necesitamos [...] es que el docente pueda tomar distancia, objetivar su práctica [y, como ya explicó,] eso se realiza a través del registro. El primer choque, enorme y muy fuerte, es cuando [...] cualquier educador se mira en un registro, como si fuera un espejo y lo más probable, 99.99% de los casos, es que no te gusta lo que ves. [En esta etapa, los estudiantes se sienten] absolutamente angustiados [porque] tú tienes un imaginario en donde corre tu práctica, hasta que tú no la confrontas te das cuenta que ese imaginario no obedece a la realidad. [Esto constituye] un rompimiento epistemológico, es una movida de tapete, es una crisis de identidad. [Además, todo esto se hace] con absoluto respeto al proceso individual.¹⁶

Efectivamente, es en esta primera etapa donde se puede apreciar aquel efecto de autculpabilización generado por la imposición de un esquema de individualización de la responsabilidad educativa, lo cual genera, a su vez, una profunda angustia, como puede apreciarse en los testimonios de los estudiantes:

¿Qué es recuperar la práctica? Para mí ha sido un constante conflicto, un enfrentamiento conmigo mismo. El mirarme al espejo sin poderme ocultar. Para recuperar la práctica hay que mirarse desde muy adentro y ser el propio objeto de conocimiento. Esto ha sido mi nueva experiencia [...] ¿Qué me dejó esta observación a través de tales registros? ¡Un gran conflicto!¹⁷

Lo cual es correlativo de la aceptación de la responsabilidad individual como única forma de transformar el sistema:

El educador es el promotor, coordinador y agente directo del cambio educativo y este cambio sólo se va a generar con la transformación misma del docente. Un cambio sustancial en la educación puede darse cuando surja desde el maestro mismo, más aun, cuando salga desde dentro de sí conformando una actitud capaz de reconceptualizar su práctica [...] para lograrlo, se debe adquirir conciencia

mediante el análisis sistemático de sus acciones cotidianas y un deseo de cambio.¹⁸

Asimismo, los asesores dan cuenta de este proceso con gran dramatismo:

Tener que pensar en lo que haces y tener que cuestionarlo... pues es muy angustiante, ¿no? En el sentido en que se terminan todas tus certezas y creo que también toca la parte de la autoestima. Yo creo que [...] pensar en que lo que haces no es lo mejor, pues desde que empiezas a cuestionarlo yo pensaría que allí estás ya moviendo toda tu autoestima... las certezas se acaban ahí... en todos los sentidos. [Todo lo cual hace del proceso algo] desgastante.¹⁹

La culpa es, pues, la forma final que adopta la imposición de una perspectiva económica y social neoliberal que tiende a culpar a la víctima. Stephen Jay Ball, después de describir la forma como los estados están llevando a la práctica sus reformas educativas, caracterizadas por la noción de devolución (aparente), y que constituye un verdadero gobierno a distancia (*steering at a distance*), señala dos transferencias fundamentales; la primera consiste, precisamente, en hacer responsables a los directivos, a los profesores y hasta a los alumnos, de la "calidad educativa", mientras que:

La otra transferencia fundamental lograda por el "gobierno a distancia", una vez que la retórica de la devolución ha sido aceptada, es que se vuelve posible culpar a las escuelas de las fallas y dificultades inherentes a (o creadas por) las políticas.²⁰

Semejante proceso de reforma no sólo requiere de medidas organizativas y financieras (esto es, burocráticas), sino que requiere de dispositivos de control de las prácticas mismas de los agentes involucrados, especialmente los profesores. En realidad, y esto es más cierto aún en el caso mexicano, al llevarse a la práctica las nuevas políticas educativas no se hace sino aprovechar las disposiciones ya existentes históricamente,

pertenecientes a formas de dominación también ya existentes. Así, la política de la devolución, que en México adoptó el discurso de la "modernización", no podría realizarse ni parcialmente si no existiera una forma de tecnología del poder:

Esto es, en términos de Foucault, un "mecanismo infinitesimal" de poder con su propia historia, trayectoria y tácticas. Son tales relaciones de poder en un micronivel de la sociedad lo que hace posible ciertos efectos globales de dominación. Esto es una microfísica de opresión, no es el largo y coercitivo brazo del Estado lo que opera, sino un proceso capilar desde la base de relaciones locales e inestables".²¹



Es decir, que es preciso que exista alguna forma de participación de los agentes en su propia dominación:

Los apologistas textuales de la auto-administración proveen una profesionalización y una legitimación de la auto-subyugación articulando una tecnología idealizada para retrabajar las dinámicas culturales e interpersonales en la escuela. Esos textos están firmemente imbricados en la construcción de nuevas formas de control y, concomitantemente, la reconstrucción de la subjetividad, relaciones y carreras de los profesores y, por lo tanto, de las posibilidades de su eficacia y su autonomía".²²

El trabajo de campo realizado en esta investigación, no obstante que es muy incipiente, aporta ya algunas evidencias en este sentido.

La despolitización

La relevancia de este proceso de individualización (con su efecto de autoculpabilización) consiste, no obstante, en su significado político. La apropiación de las propuestas críticas de la pedagogía por el mismo sistema educativo de Estado no puede darse sino como una resignificación, en la cual se conserva sólo su aspecto técnico, mientras que su inspiración propiamente crítica, política, se ve simplemente negada. Esto último se puede apreciar en la forma como se concibe los fundamentos teóricos de este programa. Un directivo se expresó como sigue:

Existen como corrientes de donde podemos echar mano [...] la maestría no pertenece en concreto a ninguna de esas, sino que está haciendo su propio camino" [pero se] echa mano [de] la corriente investigación/acción de Stenhouse, Elliot y compañía [...] en donde mucho del pié de la maestría *estaba* puesto en ellos, pero no estamos hablando de investigación acción estrictamente, porque [...] la investigación/acción se maneja desde la libertad de los grupos conformados y establece

transformaciones de grupos de profesores, y en este caso nuestra propuesta es inminentemente individual [...] el proceso individual es fundamental, aunque no haga grupo... entonces *estamos, pero no estamos* [dentro del modelo de investigación/acción; en la MEIPE nunca] se pierde la individualidad.²³

De esta manera se puede entender este “estar, pero no estar” dentro de la pedagogía crítica como una apropiación de lo meramente técnico y el rechazo de lo en esencia político, que es la actividad colectiva.

Esto mismo se aprecia en el testimonio de una asesora, quien declara que a pesar de que ella logra darse cuenta que “no podía ser un proceso individual” el que propone la MEIPE y que resulta paradójico y angustiante que el mismo programa exija que “el maestro cambie sin que las situaciones estructurales cambien”, ella cree firmemente que “la gente sí puede cambiar”, que los individuos pueden lograr grandes cambios a partir de la agregación de comportamientos individuales. Ciertamente, también percibe como una necesidad que exista una coordinación de los puntos de rebelión para lograr grandes efectos, sin embargo, cree “que si alguien cambia, los otros se ven obligados a cambiar”,²⁴ es decir, el cambio tiene que iniciar en el individuo. Se puede inferir que semejante contradicción, sólo puede significar una cosa: la negación inconsciente de una posible acción política propiamente dicha, concertada y colectiva.

Una primera descripción

En el mundo actual la expansión e imposición de la lógica del capital se está dando de una forma sin precedentes. Este proceso posee un discurso ideológico propio (neoliberal), que tiende a restringir la función social del Estado y a maximizar nuevas formas de explotación, especialmente, de “autoexplotación”, por medio de la ideología del individualismo racional. Esta tendencia se manifiesta como una presión internacional sobre el sentido de

las políticas educativas nacionales. En México, como en muchos países, la racionalización y restricción del presupuesto ha generado reformas en el sistema educativo, desplazando la responsabilidad de la calidad educativa a los centros educativos y, en última instancia, a los profesores de educación básica. Esta acción, por la que el Estado abandona poco a poco su función social para adoptar una función meramente evaluadora, está siendo posible, entre otras cosas, porque desde la perspectiva magisterial constituye una conquista gremial, ya que se presenta correlativamente a un reconocimiento del estatus profesional del profesor, que se expresa, principalmente, con su elevación al nivel educativo superior y con el otorgamiento de posgrados.

Este fenómeno ha adquirido, en el contexto del sistema educativo jalisciense, diversas formas, de las cuales un caso particularmente dramático es el programa aquí analizado. Este programa puede contribuir a la difusión de estas nuevas formas de dominación, al apropiarse de manera parcial de las propuestas pedagógicas críticas, adaptando sus técnicas a un esquema individualizante y suprimiendo así su potencialidad política derivada del carácter colectivo que originalmente presentaban. Al exigirle al profesor que modifique sus disposiciones de manera individual e independiente al estado objetivo de las estructuras educativas, el programa podría estar favoreciendo una disciplina por la que los profesores son llevados a un estado de dominación. Es decir, se estaría dando no sólo una redefinición del papel docente sino una reestructuración del mismo *habitus* magisterial. Asimismo, lo que posibilitaría todo este proceso sería la estructuración ya existente del *habitus* magisterial local, estrechamente relacionado con la cultura gremial y religiosa.

Así pues, no sólo existen mecanismos explícitos orientados hacia esta reestructuración, como es el caso del sistema de carrera magisterial y que sí es abordado por el mismo magisterio de manera más o menos reflexiva, como lo pone de manifiesto el uso de las comillas en el siguiente testimonio: “La implan-

tación de Carrera Magisterial que 'premia' el esfuerzo y la superación del magisterio".²⁵

Existen, pues, estas otras tecnologías de tipo práctico por las que los agentes son conminados a esforzarse por concebirse como "sujetos" responsables de la calidad de la educación y que son solidarias de las más evidentes; tal es el caso del sistema de carrera magisterial (caso típico de sistema *merit pay*) que implica un disciplinarse al mismo tiempo que una individualización del trabajo docente, donde se coincide con el propósito de la Maestría en Intervención.

De manera análoga al mundo religioso, en el proceso de reconversión del profesor el sentimiento de culpa ocupa un lugar central, ya que favorece la participación activa del mismo agente en su propia dominación, mientras permanece desconocido el hecho de que las faltas y defectos del sistema (como del mundo en el caso religioso) no son, exclusiva y únicamente, tanto efectos directos del individuo como de una larga y compleja estructuración social.

Así, este proceso disciplinario, en el que se "culpa a la víctima", abre un espacio de desestructuración (que muy probablemente no se da con la misma intensidad en todos los agentes), esto es, de "destrucción" del autoconcepto; el problema consiste en determinar si esta fase da paso a una verdadera acción educativa, esto es, orientada a lograr mayores grados de emancipación al proporcionar a la población los elementos primarios para acceder al mundo racional,²⁶ o si da paso a una situación más bien contraria. Como se ha señalado, si el caso es este último (puesto que la política de la devolución aparente sólo puede favorecer la diferenciación y la desigualdad de oportunidades), dicha fase no deja ser dramáticamente perversa por los resultados psicológicos (a la vez sociológicos) que produce: la *histéresis* del *habitus*, que solamente tiende a "perpetuar las estructuras correspondientes a sus condiciones de producción".²⁷

¿Qué es recuperar la práctica? Para mí ha sido un constante conflicto, un enfrentamiento

conmigo mismo. El mirarme al espejo sin poderme ocultar. Para recuperar la práctica hay que mirarse desde muy adentro y ser el propio objeto de conocimiento. Esto ha sido mi nueva experiencia.²⁸

¿Qué me dejó esta observación a través de tales registros? ¡Un gran conflicto! El cual yo invito a que lo vivan en la MEIPE.²⁹

Grande fue el impacto causado, al enfrentar el hecho de describir mi práctica en el primer registro fue muy difícil tratar de reconstruirla, describirla y transcribirla [...] El proceso de búsqueda deja un amargo sabor de boca.³⁰

Estos testimonios dan cuenta, de manera sorprendente y patética, de que se está produciendo dicha *histéresis*, ya que:

Se observa así que a las posiciones contradictorias, propias para ejercer sobre sus ocupantes 'constricciones dobles' estructurales, corresponden con frecuencia *habitus* desgarrados, entregados a la contradicción y a la división contra sí mismos, generadoras de sufrimientos.³¹

Así se puede interpretar el siguiente testimonio, tomado de un trabajo de fin de semestre de una profesora inscrita en el Centro Zapopan:

Me he dado cuenta que soy producto de mi propia historia, de una compleja red de relaciones y prácticas sociales, heredera de una cultura magisterial (que he absorbido sin darme cuenta) que no siempre admite ser cuestionada. [...] Me siento como el insecto que es atrapado por la araña y queda sujeto en una telaraña que le impide moverse. Pero no sé si en cierta medida soy la araña que teje la telaraña o soy el insecto que se ha dejado atrapar.

Una página antes, la misma profesora declara: "Y esto ha sido muy doloroso".³²

Notas

1. El autor agradece a Pierre Bourdieu y Franck Poupeau las valiosas observaciones sobre el aspecto teórico, así como a Susan Street, Enrique Sánchez y Jorge Aceves por su asesoría y consejos.
2. Éste es un programa de posgrado ofrecido por la Secretaría de Educación del estado de Jalisco desde 1994, a través de su coordinación de Formación y Actualización de Docentes. El programa cuenta con 12 centros de posgrado, ubicados tanto en diversas instituciones de la zona metropolitana de Guadalajara como en diversas localidades del interior del estado. El total de alumnos que ha tenido, contando a los estaban activos hasta mediados de 1999, asciende a 1,682 y tiende a incrementarse.
3. Contreras, José. *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, 1997.
4. Contreras, José. *Op. cit.* p.193.
5. Popkewitz, T. S. *Sociología política de las reformas educativas*, Morata, Madrid, 1997.
6. En este sentido resulta contundente la crítica, desarrollada por Bourdieu, de la teoría económica neoliberal y que puede extenderse a diversas corrientes sociológicas: "Esta teoría tutelar es una pura ficción matemática, fundada, desde su origen, sobre una formidable abstracción [...]: aquella que, en el nombre de una concepción tanto estrecha como estricta de la racionalidad identificada con la racionalidad individual, consiste en poner entre paréntesis las condiciones económicas y sociales de las disposiciones racionales [...] y de las estructuras económicas y sociales que son la condición de su ejercicio, o, más precisamente, de la producción y reproducción de esas disposiciones y estructuras." Bourdieu, Pierre. *Contre-feux*, Raisons d'agir, París, 1998, pp. 108-109.
7. Aboites, Hugo. *Viento del norte: TLC y privatización de la educación superior en México*, UAM/Plaza y Valdés, México, 1997.
8. La ideología subyacente ha sido identificada por diversos autores como neoliberalismo ya que, tomando la caída del socialismo como demostración histórica y fáctica de la inoperancia de las utopías, las naciones que detentan el monopolio del capital económico internacional han adquirido un nuevo impulso, haciendo a diversos estados, a través de aquellos organismos, supuestas recomendaciones para el "saneamiento" de sus economías; se califica dichas recomendaciones como "supuestas", ya que en realidad han constituido directrices impuestas a los estados que se encuentran a merced de las naciones dominantes debido a las deudas económicas, prácticamente impagables, que han contraído con ellas por medio de esos organismos. Uno de los efectos de la adopción de dichas directrices, tanto en los países dominantes como en los dominados, ha sido la racionalización y reducción del presupuesto para el gasto social y, por ende, la educación se ha visto severamente afectada. Véase Bourdieu, Pierre. *Op. cit.* p.108; Aboites, Hugo. *Op. cit.*; Smyth, John (comp.) *A socially critical view of the self-managing school*, The Falmer Press, Gran Bretaña, 1994.
9. Smyth, John. *Op. cit.*, Contreras, José. *Op. cit.*
10. El nuevo discurso de la política educativa ha explotado ampliamente este recurso de la devolución, al grado que se ha considerado, en varias ocasiones (recientemente en México) el establecimiento de los "cheques educativos".
11. En cierto sentido no resulta sorprendente la existencia de estas autodisciplinas, ya que han acompañado toda la historia occidental, bajo diversas formas, desde las formas de vida filosófica presocráticas, hasta las *Confesiones* de San Agustín, el *Discurso del método* de Descartes y la *Fenomenología* de Husserl, pasando por los *Ejercicios espirituales* de Ignacio de Loyola. Véase Foucault, Michel. *Tecnologías del yo*, Paidós, Madrid, 1991; Hadot, Pierre, *¿Qué es la filosofía antigua?*, FCE, México, 1998.
12. Bourdieu, Pierre. *La noblesse d'État*, Les Éditions de Minuit, París, 1989, p.12.
13. Básicamente, este proceso ha sido estudiado en diversas naciones por Smyth John *et al. Op. cit.*, y Popkewitz, *Op. cit.*
14. En esta ocasión, se considerará solamente este efecto de individuación y culpa, a partir de los resultados del análisis de los testimonios orales y escritos de algunos de los agentes involucrados en el programa objeto, obviando el análisis preciso de las técnicas de autodisciplina por las que esto se lleva a cabo. Es importante advertir que la investigación es mucho más amplia y contempla muchos otros aspectos que aquí sería imposible tratar con la suficiente amplitud, especialmente la explicación de la aparición del posgrado para el magisterio, que se aborda desde la reconstrucción genético-estructural del campo educativo y del grupo magisterial, y las condiciones culturales preexistentes en este mismo grupo —estrechamente vinculadas con los *habitus* religioso y gremial— que han posibilitado la implantación y expansión de este programa en particular.
15. Entrevista, ED/SE-001, 12 de marzo de 1999.
16. *Ibidem*.
17. Tomados del análisis realizado a la revista *Construcciones* núm.1, editada por el Centro Zapopan de la MEIPE, p.20, en la que se reproducen testimonios de los propios estudiantes acerca de su proceso de formación.
18. Tomados del análisis realizado a la revista *Construcciones*, núm.1, editada por el Centro Zapopan de la MEIPE, pp. 21 y 23 respectivamente.
19. Entrevista, EA/NE-001, 28 de enero de 1999.
20. Stephen Jay Ball. *Self-management and entrepreneurial schooling in England and Wales*, en Smyth, John. *Op. cit.*, p. 77.
21. *Ibidem*, p.66.
22. *Ibid*, p.79.
23. Entrevista, ED/SE-001, 12 de marzo de 1999.
24. Entrevista, EA/NE-001, 28 de enero de 1999.
25. *Construcciones*, núm.1, p. 23.
26. Bourdieu, Pierre. *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona, 1999.
27. Entrevista, EA/NE-001, 28 de enero de 1999, p.190.
28. *Ibidem*, p.20.
29. *Ibid*. p.20.
30. *Ibid*. p.31.
31. *Ibid*.
32. Trabajo semestral de una profesora del Centro MEIPE de Zapopan, TE/Z-001, 6 de febrero de 1998, pp. 20- 21.