

Rituales de degradación en la práctica docente

ÓSCAR OSORIO-PÉREZ¹



Resumen

En el artículo presento los resultados de un estudio de carácter etnográfico en donde muestro cómo ciertas prácticas docentes a nivel bachillerato desembocan en el deterioro del ejercicio de las actividades pedagógicas y las políticas educativas. En la búsqueda continua por alcanzar estatus, poder y prestigio, algunos docentes tienden a reproducir conductas que se estructuran en forma de rituales de degradación, que en su conjunto, inciden directamente en los altos índices de reprobación, ausentismo y rezago escolar. El artículo no pretende deshonorar las actividades docentes, sino llamar la atención respecto de ciertas prácticas que nulifican la posibilidad de elevar la calidad educativa.

Descriptor: Educación, Rituales de degradación, Formación y Práctica Docente, Rezago escolar.

Rituals of Degradation in the Teaching Practices

Abstract

In this paper I pretend to show the results of Ethnographic research which gradually I demonstrate how some teaching practices at High School flows in detriment of the pedagogical activities and educational politics. In the continuous process of reaching status, power and prestige, some professors tend to repeat behaviors that are structured as rituals of degradation, this affects directly in the high failing results, absenteeism and educational underachievement. This article does not pretend to dishonor all the teaching activities, this is only as a matter of the idea which is to call the attention about certain behaviors that nullifies the possibility to raise the educational quality.

Key Words: Education, Rituals, Formation and Teaching Practice, Educational Underachievement.

Recibido: 20 de abril de 2015
Aceptado: 28 de mayo de 2015
Declarado sin conflicto de interés

¹ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Golfo. CIESAS-Golfo. oscar.osorio.perez3@gmail.com

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

Pierre Bourdieu

Introducción

El objetivo del artículo es analizar algunas de las expresiones rituales que se construyen en torno a la acción educativa, considerando los procesos de auto adscripción de elementos culturales y de auto representación de los docentes como “miembros de una profesión”, es decir, las formas en las que los propios docentes tienden a construir una definición de sí mismos. El estudio parte de una investigación de carácter etnográfico en la que los discursos de auto definición de los docentes se contrastan con los datos empíricos de su práctica recabados en campo en el nivel de educación media superior.¹

Los resultados de la investigación indican que los docentes valoran su reputación como un acto de crucial importancia, el respeto y la admiración de sus colegas y alumnos. Se asumen como miembros de una comunidad auto sacrificial en la que todo deseo personal merece ser reprimido en aras de realizar la máxima de sus virtudes: la enseñanza. De esta manera, los docentes se miran a sí mismos como formadores y transmisores de conocimiento. En este proceso, ciertas prácticas orientadas a la obtención y movilización de bienes materiales y simbólicos escasos, tienden a construir expresiones rituales que se sostienen en el ejercicio del poder, la violencia, el hostigamiento y los excesos, en detrimento de su práctica y en perjuicio de la formación académica de los alumnos. Estas prácticas tienen dos principios: el estado de indefensión en el que se encuentran los alumnos ante el desamparo de las autoridades institucionales y el poder que descubre el docente en relación con el conjunto total de las actividades que se desarrollan en las instituciones educativas.²

Método

La metodología empleada en la investigación fue de carácter etnográfico. Las razones de aplicación se fundamentan en que la tarea de etnógrafo del aula sugiere el estudio de la cultura en el ámbito escolar, el conocimiento de las dinámicas del aula, el trabajo

docente y las relaciones que se generan en torno a los procesos educativos. Aplicada a la dimensión educativa, la etnografía permite describir e interpretar la cultura escolar, que entre otras cosas comprende la documentación de la vida cotidiana de las escuela, analizando situaciones escolares como situaciones de carácter social y cultural (v. gr. Berteley, 2000). El marco operativo etnográfico me permitió la observación directa de la vida escolar cotidiana, participando en ella y registrándola. Realicé trabajo de investigación en aulas de nivel bachillerato durante los meses de agosto a diciembre del 2012 recabando datos cuantitativos/cualitativos³ en relación con sucesos, prácticas, conflictos, intereses, alianzas e historias, teñidos de creencias, percepciones y motivaciones, con énfasis en los procesos de construcción de significados.

Una de las ventajas del estudio etnográfico en materia de educación, es que sitúa al docente que pretende realizar análisis de las actividades pedagógicas, en el centro mismo de la investigación. El docente puede ser un autor, investigador y participante, es decir un autor integrado, que relaciona su reflexión con lo conocido-desconocido, explorando el mundo de las subjetividades y el mundo objetivado, como acercamientos entre la reflexión personal y las interpretaciones de carácter teórico. La etnografía representa la actividad personal, señalando aspectos críticos entre lo personal y lo institucional, ayudando al lector a comprender un problema dentro de su complejidad, que es relatado desde el punto de vista del investigador, enlazando al lector y al investigador, recreando el poder de la imaginación que facilita la discusión de cuestiones delicadas en una forma personal sin implicar o injuriar a nadie en los logros (Montero-Sieburth, 2003).

Práctica docente en decadencia

La práctica docente implica un cúmulo de relaciones inestables e inconsistentes, donde los procesos de construcción identitaria y formación profesional se presentan indefinidos e inacabados. Un sector importante de docentes apuesta a formar una clase intelectual de profesionales de la educación, aunque estrictamente hablando los docentes no son miembros de un colectivo profesional, puesto que en la práctica, el ejercicio de la docencia no requiere de los saberes, conocimientos y habilidades necesarios para ejercerla. Se ha construido también un discurso en el que se coloca al docente como miem-

bro de una clase “revolucionaria” o “contra hegemónica”, en oposición a un montón de profesiones que se juzgan como instrumentos del poder del Estado, pero su práctica se limita a lo realizable en sus propios nichos culturales donde desarrollan lo que Hargreaves describe como culturas de la enseñanza: “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores, que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (1998:189). Este nicho cultural produce y forma al docente. No sólo le brinda las herramientas necesarias para la formación y desarrollo profesional, también le ofrece un espacio de orientación ideológica y posicionamiento político al interior de las instituciones educativas. Por eso, la retórica contra hegemónica no evita la reproducción de los mecanismos del ejercicio de poder, el autoritarismo y las ideologías fascistas a las que dice oponerse.

El ejercicio de una práctica docente en decadencia tiene como fuente la habitual indiferencia de las autoridades escolares por cubrir las necesidades y demandas de los alumnos. Indiferencia que abre la posibilidad de que el docente se descubra no sólo como la máxima autoridad en el aula, sino como un agente potencialmente dominante dentro y fuera de la misma. Aunque los docentes están sujetos a una serie de normas y lineamientos institucionales, en la práctica se le toleran abusos, excesos y arbitrariedades. Este tipo de conductas que se reproducen de manera continua son llamados aquí *rituales de degradación*, que se orientan en dos direcciones: por una parte se reproducen en la búsqueda de posicionamiento político, movilidad, ascendencia laboral y económica, legitimación y prestigio; por otra, en el ejercicio de su práctica pedagógica que reproduce relaciones estigmatizadas, asimétricas, de poder y violencia, que se manifiestan en actitudes de vergüenza y humillación dirigidas a sus alumnos, contribuyendo invariablemente a una deficiente formación académica cuya causa residual se expresa objetivamente en los altos índices de reprobación, ausentismo y deserción escolar de los mismos.

La incapacidad de realizar una evaluación autocrítica de las propias actividades docentes, ha permitido la construcción de un castillo de mitificaciones en relación al desempeño docente en las aulas, actitud quimérica que imposibilita pensar en algunas cuestiones de fondo respecto del rezago educativo, que depende más de la práctica docente que de problemas extramuros. Así, el ausentismo, la deserción es-

colar y el rezago educativo, son algunas de las causas residuales de las actividades docentes en decadencia que deben combatirse si se pretende elevar los índices de calidad en educación. Es necesario pensar no sólo en las reformas de carácter global en materia educativa, sino cuestionar el rol del docente y reflexionar acerca de las formas de reproducción de rituales degradantes que nulifican su trabajo y deforman los resultados que de él se esperan.

Rezago educativo y capital cultural

La relación entre rezago y educación refieren aquí a las causas residuales negativas de los procesos educativos y la acción educativa, carencia o ausencia de educación, así como su atraso, aplazamiento o postergación de instrucción en cualquier nivel de educación y bajos niveles de calidad educativa que impactan en las condiciones de vida de los individuos. Las implicaciones sociológicas del rezago educativo trascienden las fronteras físicas del aula y el ámbito escolar institucional. Plantear la necesidad de combatir el rezago educativo no es sólo parte de un discurso de acceso a la educación por sí mismo, sino de las condiciones sociales que se desprenden del hecho. El rezago educativo implica en términos generales la limitación del acceso al uso de recursos educativos, culturales, laborales y de seguridad social. Esto significa que la exclusión de los beneficios de un Estado que se pretende benefactor, hace más vulnerables los sectores carentes de educación, al limitar el desarrollo de sus capacidades cognitivas y las oportunidades para insertarse en igualdad de condiciones en el mercado laboral, acceso indiscriminado a los beneficios de la modernidad, del desarrollo y bienestar social y de las políticas públicas en general. Por eso, atender el rezago educativo implica contribuir a incrementar las posibilidades de que los alumnos ingresen a un mercado laboral más amplio y menos perjudicial, generando campos de acción donde los alumnos escalen posiciones más altas en relación a mejores empleos, calidad de vida, seguridad social y salarios mejor remunerados. (v. gr. Parsons, 1967; Sorokin, 1927).

La Teoría del capital humano nos puede ayudar a entender que una formación educativa solida puede ser comparable a la inversión que una persona hace del dinero corriente, cuya ganancia puede ser proporcional a lo que se invierte. En este tenor, el capital humano es el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de

conocimientos generales o específicos y que tienden a mejorar sus condiciones de vida en general (Becker, 1983). Aunque, claro está, el ascenso social y económico, las oportunidades laborales y el bienestar social, no dependen únicamente de la formación académica de una persona (Clark, 1962). En la práctica, es claro que las expectativas sociales que se tienen respecto de la inversión que se hace en educación, no corresponden necesariamente con la realidad (Blau y Duncan, 1967; Boudon, 1974, 1983). Sin embargo, como bien apunta Bourdieu (1983) con todo y los problemas de exclusión y dominación que se reproducen en la escuela, es necesario ampliar el capital cultural como forma de enfrentar la reproducción de la dominación, puesto que el capital escolar, dice, es el único que no puede heredarse.

Formación y práctica docente

La formación docente es entendida aquí como un proceso inacabado de adquisición y construcción de capital cultural pedagógico y el desarrollo de instrumentos para superar la rutinización, la uniformación, la lentitud y el desfase de los proyectos de gestión, la falta de autonomía y creatividad (Bourdieu, 1983; Barba, *et al.*, 2007:16); que se extiende al desarrollo de instrumentos de operación epistemológica que orientan la práctica docente (De Lella, 2003:21). Se espera pues que la formación docente centre su atención en un proceso de transformación y acción profunda que apunte simultáneamente al hacer, al saber y al pensar (Gorodokin, 1995), en tanto que la práctica docente hace énfasis en las habilidades, talentos y agudeza, vinculados a los procesos de enseñanza institucionalizados, en función de favorecer el aprendizaje entre alumnos a partir de la producción y administración de conocimientos que tienen lugar en entidades educativas formales. Esto es, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y las necesidades de sus destinatarios (Fierro, *et al.*, 1999).

En últimas fechas, se ha puesto en duda la capacidad de las escuelas normales para formar profesionistas de calidad y en consecuencia elevar la calidad educativa. Ávila Suárez (2003:55) nos dice que el mito de que la calidad educativa depende de maestros capaces, bien preparados para cumplir con la tarea que le demanda el Estado, es parcialmente cierto: las escuelas normales se instalan en la creencia de que cumplen con su cometido, cuando en realidad, los profesores se forman en las nor-

males, pero también lo hacen en el trabajo y servicio docente, en la actividad sindical, en las acciones políticas. Sin negar las virtudes que los centros de formación de profesores puedan tener, es claro que existe una marcada diferencia entre lo que idealmente se espera de los procesos de formación docente y lo que la práctica docente nos muestra. No parecen los pedagogos ser mejores profesores que docentes sin ser propiamente pedagogos. Tampoco la experiencia docente parece sustituir la formación pedagógica: asumir que el profesor se hace en la práctica permite la reproducción silvestre de la acción pedagógica con todas sus vicisitudes. Si los pedagogos y los docentes en general no han contribuido a mejorar el nivel de la educación, hay razones suficientes para pensar en que existe un déficit de calidad en el ejercicio de la docencia propia de políticas educativas, y una formación docente carente de reflexividad y autocrítica.

Necesidad de crítica a la práctica docente

En México la educación básica y medio superior es esencialmente pobre; aunque en términos generales –nunca suficiente– se gasta mucho en educación, los resultados que se obtienen son deficientes. Sin embargo, en lugar exorcizar demonios conjurando reproches, haríamos bien en preguntarnos por qué, si han aumentado los recursos destinados a la educación en nuestro país, no hay un aumento proporcional en la calidad educativa. Las respuestas a la pregunta anterior son múltiples.

1) Una perspectiva social indica que los factores que obstaculizan el desarrollo intelectual de nuestros alumnos e inciden en su bajo rendimiento escolar, son el resultado de una economía precaria, adicciones y problemas familiares.⁴ 2) Una más enfoca el análisis del problema en la formación académica precaria de los propios alumnos.⁵ 3) Implica también un problema de actitud por parte de los estudiantes.⁶ 4) Están también las posturas que dirigen la crítica al gobierno como responsable de las deficiencias en materia de educación.⁷ 5) Institucionalmente, se advierten altos grados de apatía y desinterés en el largo proceso de formación académica, tanto de los propios alumnos como de los padres de familia.⁸ 6) Pero también se sugiere la necesidad de tener mejores maestros como elemento principio básico para elevar la calidad de la educación nuestro país.⁹

Este último es el eje de análisis al que deseo recurrir aquí, sin menospreciar o desestimar otras cau-

sas y factores que inciden en el rezago educativo. No es mi intención negar que exista una corresponsabilidad de todos los actores sociales involucrados en las políticas y prácticas educativas en nuestro país, desde los organismos internacionales y gobiernos federal, estatal y local, hasta los sindicatos de trabajadores en educación, profesores, administrativos, alumnos y padres de familia. Tampoco niego que un análisis sobre la cuestión educativa deba considerar múltiples aristas.

Pero entrando en materia, es prácticamente un esfuerzo inútil esperar a que cambien las políticas de educación global para poder elevar la calidad de la misma. Tal como lo indica Miranda (2010:55) ninguna transformación educativa de envergadura se puede lograr sin modificar la formación y actualización de profesores. El discurso que centra su atención en quejas amargas del estado de la educación y mira con profundo resentimiento cómo las políticas educativas fracasan una y otra vez, parece no considerar propuestas tan básicas y centrales como la importancia de una formación docente y su responsabilidad en su trabajo pedagógico.

En México no hay una crítica contundente al desempeño del docente desde la misma docencia, desde su precaria formación hasta el uso despótico que hace del poder, que inciden directamente en la reproducción de una educación precaria. Como docentes no hay una autocrítica que cuestione el desempeño del propio trabajo o de la formación académica. La paradoja de la doxa: mientras más crítico se pretende ser al exterior, más ciego se vuelve al interior.

Rituales de aburguesamiento y formación precaria

Asumirse como “profesor por vocación” forma parte de un tópico postrevolucionario que ha perdurado con cierta efectividad retórica, pero poca efectividad práctica. Si bien los profesores asumen que lo son por convicción, la expresión de muchas de sus actitudes brinda elementos suficientes para declarar opiniones contrarias. Es indiscutible que los docentes que forman parte de la burocracia educativa del Estado, dadas sus aspiraciones de movilidad, van aprendiendo cómo conseguir y mantener ciertos privilegios laborales, ascender de categoría y alcanzar puestos como funcionarios, reproduciendo prácticas culturales a las que dicen oponerse, hasta convertirse en “dueños” de la institución. Los nichos culturales educativos permiten el establecimiento de relaciones laborales ancladas en relaciones serviciales,

compadrazgos y redes caciquiles que monopolizan los recursos materiales y simbólicos, concediendo prerrogativas e inmunidad a unos, en detrimento de los derechos y oportunidades de otros. Mientras los profesores se van aburguesando, viejos ideales que legitiman la razón de su existencia permanecen.

Es claro que el problema tiene una base muy fuerte en la instrucción del docente. Una de las razones por las que la educación se mantiene en niveles de calidad bajos, nos dice Molina (2008), es que nueve de cada diez profesores no tienen facultades para ejercer la docencia. Se involucran en ella por necesidad, por los beneficios económicos y de estatus que les ofrece, situación que incide sobremanera en la baja calidad de la educación. Sin pretender negar la calidad de formación y la práctica docente que muchos profesores puedan tener, un contacto etnográfico en las aulas nos revela que buena parte de ellos carecen de una formación sólida respecto de las temáticas que trabajan, que tienen dificultades de comprensión de lectura y capacidad de síntesis explicativa. En este sentido, nos dice Montero (2001:87), la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades y la ausencia de este cuerpo de conocimientos cuestiona la pertinencia de utilizar el término “profesión” para la enseñanza.

Se ha construido un discurso mitificador de las labores docentes, al callar que existe una diferencia muy marcada en nuestra experiencia respecto de lo que se dice que se hace y lo que se hace. Por ejemplo, aunque en los informes de docencia los profesores indican la aplicación de estrategias de operación que se supone realizaron en las aulas, tales como el uso de un programa temático, estrategias de enseñanza aprendizaje, uso de materiales didácticos, dinámicas de trabajo, actividades complementarias y aprendizajes efectivos, buena parte de los profesores en las aulas donde se realizó trabajo etnográfico obvió la exposición de los ejes temáticos y los objetivos; aplicaron didácticas pedagógicas muy cuestionables; las estrategias de trabajo grupal o individual no en pocas ocasiones dejaban entrever la incapacidad de los profesores para orientar y hacer efectivos los aprendizajes.

Por otra parte, muy a pesar de que los docentes dicen invertir mucho tiempo en cursos de actualización y fortalecimiento de su formación académica, los resultados de su práctica continúan siendo pobres. Es evidente que pocos maestros invierten tiempo en preparar sus clases y en realizar dinámicas del

aula que vayan más allá de la prédica apostólica sin rumbos fijos ni ideas claras.

Lo anterior nos muestra que la dinámica del aula no se domina ni está exenta de conflictos y tensiones. Puesto que la práctica pedagógica también está marcada por fuertes hábitos, presupuestos y rutinas, nos dice Restrepo (2004:51), los profesores experimentan problemas a causa de la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad de los grupos de estudiantes. Los profesionales de la educación también tienen serios problemas al ejercer su práctica y pretender ocultarlo revela los marcos de ineficiencia y deshonestidad profesional en que funcionan las escuelas, lo que implica asumir que en las instituciones educativas donde se forman y trabajan los propios docentes, tienen serios problemas para enseñar las más elementales categorías para el desempeño profesional eficaz y ético (Schön, 1987). Buena parte de la responsabilidad, nos muestra Hodson (1996), recae en las propias instituciones educativas encargadas de la formación de profesores, puesto que han desatendido la inclusión de una sólida formación en filosofía de la ciencia, que propicie tendencias menos dogmáticas de lo que suponen es conocimiento científico. Décadas atrás Schön (1987) planteaba la necesidad de instauración de una nueva epistemología de la práctica docente en aras de reformular un replanteamiento de la formación para consolidar una práctica genuinamente reflexiva, autocrítica y auto evaluativa. Sin embargo, resulta muy difícil que los profesores anclados en su tradición se permitan la posibilidad de generar cambios a su práctica pedagógica, auto justificándose y proyectando sobre otros "las causas del mal". No basta la simple reflexión crítica para mejorar la práctica docente, puesto que también las prenociones pueden hacerse presentes bajo las apariencias de una elaboración científica (Bourdieu, 2008:41), puesto que como nos dice Herrán (2003), la educación invade y por desgracia permea y satura todos los órdenes formativos, empezando por las mentalidades investigadoras. Este fenómeno alcanza a las comunidades científicas, cuyas investigaciones orbitan alrededor de la información y no del conocimiento.

Ritual y discurso

Los contenidos de la enseñanza y las orientaciones pedagógicas del docente también influyen en la formación exitosa o precaria del alumno, pues estas son asimiladas y puestas en práctica no siempre ase-

gurándose de su efectividad y utilidad (De Ibarrola, 1998). Esto es, que los modelos con los que los profesores fueron formados en relación con la verbalización, memorización mecánica del conocimiento, la desvinculación de la realidad social y de la situación de los educandos, se reproducen casi inevitablemente (Miranda, 2010:53-54). Buena parte de las actividades docentes se sustentan en la construcción ficticia de los saberes, justificadas en el mito de la experiencia como sinónimo de conocimiento cierto, correcto, apropiado y preciso, de modo que la biografía del docente también se exterioriza en las concepciones y prácticas de la enseñanza. De aquí que los conocimientos que alguna vez aprendieron los docentes se expresen ahora como verdades reveladas, aunque no sean más que resabios analíticos, especulaciones ideológicas, supercherías teóricas, creencias que se asumen como verdaderas e indiscutibles y presupuestos sin capacidad heurística.¹⁰

Godorokin (2005) nos muestra que la importancia del análisis de las creencias y discursos sobre el conocimiento de la ciencia merece especial atención cuando se piensa en los procesos de formación docente. Uno de los problemas graves que afectan el desempeño escolar en los alumnos, es la incorporación de temáticas en los planes de estudio –cuando los hay– sujetas a las creencias del propio docente. Un análisis etnográfico en las aulas nos muestra que por lo general, las ideologías o compromisos políticos predisponen al docente en la elaboración de los planes y programas de estudio, así como de las temáticas que se trabajan en clase. Sucede entonces que las creencias e ideologías de los profesores se imponen respecto de los conocimientos que enseñan (Pajares, 1992) suprimiendo la valoración de los mismos y haciendo de la práctica docente un ejercicio totalmente arbitrario.

Sujeto también el docente a una concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos, puesto que perciben al alumno como receptor pasivo y desinteresado –concepciones casi siempre negadas por el docente– la enseñanza se advierte como un continuo proceso de transmisión de conocimientos y habilidades que el alumno debe adquirir (Samuelowicz y Bain, 1992). Así es como las posiciones supuestamente críticas/analíticas del docente resultan ser posiciones ideológicas, fruto de sus deseos, pretensiones y aspiraciones personales, de la frustración, indignación, enfado, o simplemente de una franca desorientación o ignorancia supina. El discurso del docente está imbricando en la exposición de

teorías y marcos conceptuales basados en su propia experiencia, con los que interpreta, comprende el mundo y actúa en consecuencia. Estas teorías personales se asumen como teorías científicas que deben ser aprendidas y reproducidas por los alumnos.

Rituales de la enseñanza y el maestro gurú

Institucionalmente los planes de estudio de los distintos niveles de educación están plagados de incongruencias e inconsistencias, y los contenidos educativos y ejes temáticos que se manejan en el aula son en no pocas ocasiones menos que irrelevantes. Así, en el aula se sucede el paso de un tema a otro sin ningún tipo de justificación, sin ningún tipo de relación, correspondencia o afinidad. Además, la planeación y aplicación de los contenidos temáticos suelen ser no sólo poco significativos para los estudiantes, sino que su carácter enciclopédico, la sobresaturación de contenidos y la desarticulación entre los contenidos de los diferentes grados y ciclos escolares, contribuyen a la confusión y concreción de los objetivos planteados (Miranda, 2010:54).

La etnografía aplicada al desempeño docente también nos muestra que los contenidos de los programas oficiales o los diseñados por los propios profesores no siempre se concretan en el aula. Esto es, que pueden pasar de largo las horas oficiales efectivas de clase por curso y es posible que una sola haya estado dedicada a un tema en específico. Hemos constatado cómo en ocasiones la dinámica del aula gira en torno a “los grandes problemas nacionales”: política, educación, empleo, violencia, economía, etc., pero no hay un abordaje en concreto sobre un tema específico.

La práctica docente pierde todo sentido y respeto cuando ensimismados en su discurso e imbricados en la lógica tergiversada de la parresía, los docentes se auto constituyen y autonombran sujetos morales, maestros con licencia para hablar francamente al discípulo desde el pupilo en el que se nulifica toda posibilidad de ser interrogados: sólo se aprueban sus palabras como revelaciones proféticas y de efectos transformadores.¹¹ El maestro gurú asume también una posición de transmisor del conocimiento como verdad revelada ante la mirada atónita del discípulo que escucha. Pero atraer la atención de los alumnos no es garantía del ejercicio docente, puesto que nunca se está exento de ceder a la complacencia de las expectativas escatológicas que los alumnos tienden a transferir. Así, como pequeño profeta marginal, con-

tribuye a forjar en el público en general la ilusión de acceder a los últimos secretos de las ciencias del hombre (Bourdieu, 2008).¹² El resultado es invariablemente que el proceso de enseñanza se traduce, desde la óptica del docente, en la “comprensión” que el alumno muestra al aplicar los conocimientos aprendidos (Samuellowicz y Bain, 1992).

Rituales de autoridad y represión

Las lógicas autoritarias de la pedagogía escolar también son un problema que afecta el rendimiento escolar de los alumnos. Buena parte de ellos se muestran inconformes con sus profesores por las actitudes que consideran injustas y abusivas, más que con la disciplina y las cargas de trabajo que pretenden hacer efectivo el proceso de formación académica. En este tenor, Guevara y Latapí (1992) nos han advertido que los índices de reprobación y deserción escolar se deben en no pocas ocasiones a motivos extraños o emocionales como son rencores, frustración, venganza, corruptelas o simplemente porque los estudiantes le son antipáticos al profesor. Aunque los cuestionamientos más severos al trabajo de los profesores tienen que ver con actitudes que consideran irresponsables –llegan tarde, faltan, no preparan sus clases, son poco tolerantes, dogmáticos, acosadores, despóticos y autoritarios.

Es claro también que aún se mantiene la figura de autoridad docente en quien no sólo recae la responsabilidad del orden, la disciplina y la administración de conocimientos, sino que su autoridad se convierte en autoritarismo que suele reflejarse en la incapacidad de construir relaciones empáticas con sus alumnos y en la imposibilidad de generar relaciones afectuosas con los mismos. En este sentido, el docente se ha convertido en enemigo de los educandos, actuando como lo hace un celador, incapacitado para el diálogo, la atención, la comprensión y la tolerancia. Este tipo de práctica pedagógica se asume como un estilo particular del docente que desempeña en el aula la figura de autoridad (Castillo, 1996). La etnografía del aula constata que algunos profesores se enfurecen al enfrentarse con alumnos que manejan un capital cultural superior al promedio y cuestionan sus propios conocimientos, o se enfrentan con alumnos cuyos comentarios son considerados erróneos. Sin embargo, el profesor siempre tiene la última palabra y no considera, como escribe Saramago (2000) que el error también puede ser consecuencia de haber pensado bien.

Toda actividad docente implica en principio el uso de una retórica parcial y fragmentaria teñida por una aureola de efectividad de apariencia realista y de cualidades objetivas, anclada a estructuras cognitivas, perceptivas y contingentes. La simbólica de los usos del lenguaje y el cuerpo constituyen las primeras manifestaciones del ejercicio de la dominación y el uso de la violencia, que tiende a legitimarse en un continuo proceso de construcción de las diferencias de entre quienes carecen de los saberes y de entre quienes los detentan. Es el monopolio de los saberes el fundamento del ejercicio de la violencia en las aulas y su asimilación se produce en los complejos rituales institucionales e informales de la práctica pedagógica, que amparada en la lógica institucionalizada que legitima la existencia del “maestro”, construye con poder despótico relaciones diferenciadas y jerarquizadas que imposibilitan la formación académica de los alumnos, favorece el bajo rendimiento escolar y los índices de reprobación y deserción. El bajo perfil en la formación académica de los docentes y la indefensión en la que se encuentran los alumnos, construyen la lógica de la reproducción del saber, que opera idealmente en los límites de la igualdad, respeto y reciprocidad, pero que en la práctica lo que se reproduce son posiciones jerárquicas y diferenciadas, no del todo conscientes (v. gr. Bourdieu 2009; Bourdieu y Passeron, 1996).

Ritual y tradición

La escuela nueva nos habla sobre la necesidad de crear alternativas didácticas y educativas ante los principios de la enseñanza tradicional; se plantea como un modelo integral para la vida y transformador de la misma; alienta la espontaneidad, la invención, los aprendizajes significativos, la práctica y la crítica (Gadotti, 2005). Con normalidad, los docentes dicen criticar y oponerse a las prácticas de una educación tradicional, adhiriéndose a las propuestas de una pedagogía innovadora. Pueden hacer incluso un gran esfuerzo por estar informados de las pedagogías desarrolladas en países cuyos sistemas educativos son exitosos, y tener verdadera intención de transformar su práctica. Pero en los hechos, el capital cultural teórico no garantiza la práctica de una nueva docencia. Puede por el contrario construir una ilusión y falsa conciencia de su desempeño, que legitime la razón de su existencia y valide la reproducción de la tradición.

Muchas de las dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza aprendizaje en relación

con la exposición y adquisición de conocimientos a nivel del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo pero que el mismo docente ignora (Díaz, 2003).¹³ Dewey (1971) llamó la atención ante la necesidad de aproximar el aprendizaje científico a la práctica docente, como vía eficaz para superar las deficiencias de la enseñanza tradicional, pero las instituciones educativas encargadas de la formación de profesores no se lo han tomado muy en serio. En el mismo sentido, Hodson (2009) ha mostrado que las consecuencias de esta actitud desinteresada se ve reflejada tanto entre los docentes como entre los alumnos, en una concepción sobre la naturaleza de la metodología científica marcada por el inductivismo, que ignora las aportaciones de la moderna epistemología, llevando a los alumnos a pensar que la ciencia consiste en verdades incontrovertibles e introduciendo rigidez e intolerancia contra las opiniones desviacionistas.¹⁴

La práctica docente se mantiene aún fuertemente anclada a una tradición de la cual no ha podido desprenderse. Contrario a la idea de que el docente se hace en la práctica, uno de los problemas es que la experiencia en bruto no alcanza para hacer de la docencia una profesión. Existe pues una fuerte atracción a mantenerse en una tradición que apela a la experiencia como sinónimo de “saber hacer”, que no alerta la necesidad de planear la docencia en relación con la creatividad humana y su continua redefinición. Este arraigo nos atrinchera en la comodidad de los cuarteles de una sociología espontánea, permitiendo que bajo las apariencias de una elaboración científica, las prenociones se abran camino sin perder por ello la credibilidad que les otorga su origen (Bourdieu, 2008:41). Se ignora que buena parte de tradición docente se sustenta en la construcción ficticia de los saberes, justificada en el mito de la experiencia y la teoría científica como conocimiento infalible y acabado. Se ignora también que los mitos dan fuerza y consistencia a la realidad, que las creencias y las ideas son productos de la mente inteligente y que se vuelven contra nosotros como seres mentales que tienen vida y poder, y pueden poseernos, encegucernos (Morin, 1999:10).¹⁵

Por otra parte, tradicionalmente se asume la práctica pedagógica como práctica de la enseñanza, sin considerar que los docentes sólo pueden enseñar aquello que son, con sus virtudes y vicios, y que “lo que enseñan” es producto no sólo del conocimiento,

sino también de su ignorancia, de sus prejuicios y de sus inclinaciones ideológicas. Pensar la práctica pedagógica como sinónimo de “enseñar”, desatiende el hecho de que no hay conocimiento que no esté amenazado por el error y por la ilusión, y que la necesidad de justificación limita la posibilidad de cambio.¹⁶ En todo caso, “la enseñanza” debe conducir a la reforma del pensamiento y viceversa (Morin, 1999b:21) y a adquirir una disposición mental (Bourdieu, 2008:21) capaz de formular nuevas concepciones y nuevas prácticas.

La incapacidad de formular nuevas concepciones de orden pedagógico, tiene como consecuencia la incapacidad de pensar en nuevas prácticas pedagógicas, fuente de reproducción de la tradición. En ciertos casos un sentimiento de *déjà vu* obnubila la mente de los docentes. A la evocación de un pasado laureado, le sigue una verborrea nostálgica que invade la atmosfera del aula. Tal como lo han mostrado Clark y Paterson (1996) los docentes han configurado e internalizado –no en pocas ocasiones dogmatizado– conjuntos de teorías personales que influyen la forma de como ellos perciben planes y acciones de enseñanza. En términos de Bourdieu (2008) están limitados a los oscuros esfuerzos que exigen las rupturas y las incitaciones del sentido común, ingenuo o científico.

Comentarios finales

Un análisis de los sistemas educativos más exitosos nos muestra que una buena educación involucra gente más capacitada en el ámbito de la docencia, lo que lleva a mejores resultados académicos: mejores profesores construyen una mejor educación, y el éxito de los educandos refleja el alto desempeño docente; una formación académica deficiente es el reflejo de la incapacidad del ejercicio de la docencia.¹⁷ Considerar los procesos de formación docente, implica construir procedimientos de selección del personal más apto para ejercer la docencia y una capacitación constante que les permita convertirlos en instructores eficientes.

La formación y práctica docente no sólo deben estar orientadas a “los métodos y estrategias de la enseñanza”, sino que deben comprender actitudes reflexivas como autoconciencia epistemológica, que valore el campo de los saberes inciertos y los procesos de comunicación y acción como procesos de orden material-simbólico, fomentando aptitudes mentales y prácticas que establezcan conexiones y ajus-

tes entre los objetos de investigación, el conocimiento que se tiene de ellos y los métodos, técnicas y teorías que se utilizan para abordarlos. Toda operación reflexiva debe atender ciertas zonas indeterminadas de la práctica como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que pasan desapercibidos para los cánones de la racionalidad técnica (Schön, 1987).

Formación y práctica docente deben potenciar la construcción simbólica de metarrelatos que en su expresión dialéctica, orientan la actividad y producción de significados que dan sentido a la práctica que encausa la actividad, puesto que, como afirma Carr (1996), toda práctica está incrustada en la teoría y ésta sólo puede comprenderse en relación a las concepciones de carácter simbólico que de ellas se tiene. En este sentido, los actos rituales degradantes no sólo implican violencia física, sino la configuración de un “orden de sentido”, donde se confrontan significados, imponiéndose la legitimidad de unos y despreciándose otros. La incapacidad de promover una apertura psíquica y disposición mental, continuará fomentando la reproducción de una educación estéril y perjudicial para los alumnos y el sistema educativo en general.

La profesionalización de la docencia comienza cuando el propio docente se ocupa de ella. No basta con lamentar el estado de las políticas educativas. Un ejercicio de evaluación autocrítica implicaría enfrentar las deficiencias y limitaciones respecto a los métodos pedagógicos, atender las evaluaciones y juicios de alumnos, colegas e instructores, y disposición a romper con las concepciones de docencia a las que estamos anclados.

Referencias

- ÁVILA C. (2003). Las prácticas docentes de los formadores de profesores. *Revista electrónica de la ciencia*, 5, 2, 49-58.
- ARBER, MICHAEL y MOURSHED, MONA (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.
- BARBA, B. et al. (2007). *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- BARBA CASILLAS, José (2010). “Los valores de la educación”, en ARNAUT, ALBERTO y GIORGULI, SILVIA (coords.), *Los grandes problemas de México*. México: COLMEX. VII. 61-87.
- BECKER, G. (1983). *El capital Humano*. Madrid: Alianza.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas, Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

- BLAU, Peter y DUNCAN, Otis (1967). *The American occupational structure*. Nueva York: The Free Press.
- BOUDON, R. (1974). *La crisis de la Sociología*. Barcelona: Laia.
- BOUDON, R. (1983). *Desigualdad social y oportunidades educativas*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. (2009). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Filos.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. México: Fontamara.
- BOURDIEU, P. et al. (2008). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: S. XXI.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- CASTILLO, N. (1996). *Caracterización de la identidad docente de los profesores*. Tesis de maestría Universidad Nacional, Tunja, Colombia.
- CLARK, B. (1962). *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler.
- CLARK, Christopher y PATERSON, Penelope (1996). "Teachers Thought Processes", en WITTRICK, Merlin (ed), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. 225-296.
- DE IBARROLA, María (1998). "La formación de los profesores en educación básica en el siglo XX", en PABLO Latapí (ed.), *Un siglo de Educación en México*. México: FCE. 230-275.
- DE LELLA, C. (2003). Formación docente el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio. Saberes para la acción*, 1, 20, 20-24.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Lozada.
- DÍAZ, E. (2003). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario: Laborde Editor.
- FIERRO, C. et al. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1996). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE.
- GADOTTI, M. (2005). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: S.XXI.
- GORODOKIN, I. (1995). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, Sección "De los lectores", Edición on line. 2. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf> [Fecha de consulta, 13-03-13].
- GUEVARA, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- HARGREAVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- HERRÁN, A. (2003). Deterioro de la creación científica en el ámbito educativo: Una perspectiva evolucionista. *Revista Complutense de Educación*, 14, 1, 11-56.
- HODSON, D. (2009). *Teaching and Learning about Science: Language, Theories, Methods, History, Traditions and Values*. Boston: Rotterdam, Sense Publishers.
- HODSON, D. (1996). Practical Work in the School Science: Exploring some Directions for Change. *International Journal of Science Education*, 18, 7, 755-76.
- MIRANDA, FRANCISCO (2010). "La reforma curricular de la educación básica". En ARNAUT, Alberto y GIORGULI, Silvia (coords.). *Los grandes problemas de México*. México: COLMEX. 7, 35-60.
- MOLINA J. (2008). *Educación para la diversidad en la escuela actual*. Madrid: MAD.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- MONTERO-SIEBURTH, M. (2003). "Confrontando las políticas de la integración educativa dentro del aula". En Luís V. AMADOR et al. (eds.), *Educación Social e Inmigración*. Madrid: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social, 287-293.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Texto completo en <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>.
- MORIN, E. (1999b). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PAJARES, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- PARSONS, T. (1967). *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires: Paidós.
- RAMO, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- RESTREPO, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-56.
- ROCKWELL, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: DIE/CINVESTAV/IPN.
- RODRÍGUEZ E. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- SAMUELOWICZ, Katherine y BAIN, John (1992). Conception of Teaching Held by Academic Teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- SARAMAGO, J. (2000). *La caverna*. España: Punto de lectura.
- SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SOROKIN, P. (1927). *Social and cultural mobility*. Glencoe III, Free Press.

Notas

- 1 Elaborar una crítica a la práctica docente siendo que yo mismo ejerzo la docencia, implica asumir la responsabilidad autocrítica y de ninguna manera pretendo desvincularme, excluirme o ser la excepción de las prácticas docentes que aquí se exponen. Tampoco se trata de suponer que los docentes cometemos todas las faltas, errores, confusiones o equívocos.

- cos que aquí se mencionan, sino de señalar ciertos vicios que se reproducen en la práctica sin que usualmente se repare en ello.
- 2 Los resultados preliminares de ésta investigación fueron presentados en dos congresos celebrados en la Universidad de Colima (2013) y en la Universidad Autónoma de Hidalgo (2014). Fue sorprendente que al término de mi exposición en los dos congresos, parte del público y ponentes que en ese momento estudiaban licenciatura o posgrado, comentaron que las descripciones que implican el ejercicio docente como actos rituales degradantes a nivel bachillerato, también se reproducían en niveles de educación superior e incluso en posgrado.
 - 3 La noción de que los datos cuantitativos y cualitativos son opuestos y de carácter eminentemente dicotómico, ha sido ya bastante cuestionada en las discusiones acerca de la etnografía, y que es más bien propia de la tradición sociológica. En la antropología, la discusión se ha planteado en otros términos, como la descripción vs. la comparación, lo documentado consciente vs. lo documentado inconsciente, lo sincrónico vs. lo diacrónico, y la pertinencia de categorías internas vs. las externas al objeto de estudio, como dilemas centrales que rebasan la cuestión de lo cualitativo vs. lo cuantitativo (Rockwell, 1987).
 - 4 Rodríguez (1982); Ramo (2000).
 - 5 “Hay muchas secundarias espléndidas en el Distrito Federal, pero también hay otras que no tienen la misma calidad y suelen estar en las zonas más externas de la zona del DF, entonces ahí hay un déficit de conocimiento, pero ese déficit viene de un déficit de atención a las necesidades de los chicos. La deficiencia no es nada más una deficiencia de conocimientos y sobre todo de prácticas, es decir, los alumnos no han escrito mucho, no han resuelto muchos problemas, etcétera, etcétera y sobre todo no les han hecho mucho caso”. José de Jesús Bazán Levy, director del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) El Universal 15 nov. 2010 <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/104091.html> En *prepa, 70% llega con rezago educativo*.
 - 6 “El gran problema de los jóvenes hoy en día no es la mala preparación, es la mala actitud ante la disciplina que te implica el estudio indica... Lo que venimos observando, no sólo en el nivel bachillerato sino en el nivel licenciatura, es que los jóvenes no hayan desarrollado hábitos de estudio... orden, disciplina, apoyos extraordinarios... supervisión familiar”. Ramiro Jesús Sandoval, secretario de Servicios a la Comunidad de la UNAM. El Universal, 15 nov. 2010. En *prepa, 70% llega con rezago educativo*. <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/104091.html>.
 - 7 “El gobierno no está a la altura de la problemática, sus acciones son deficientes y pobres a lo largo de la historia la alfabetización, sólo ha formado parte de la liberación del servicio militar obligatorio o del servicio social de algunas universidades”. Roberto Rodríguez Gómez, miembro del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *México con 33 millones en rezago educativo*. El Universal 2 de enero 2011 <http://www.eluniversal.com.mx/notas/734432.html>.
 - 8 “Los padres mexicanos deben implicarse mucho más, cooperar y corresponsabilizarse, junto con las autoridades, en la educación de sus hijos... En México y en todo Occidente hay un cierto abandono de los padres de familia de su responsabilidad educativa. ¿Cómo vamos a potenciar nuestra capacidad lector? leyendo, y ¿cómo vamos a hacerlo si no lo hacemos en casa, y cómo vamos a hacerlo si los padres de familia no nos ayudan a que esa cultura de la lectura se establezca en casa?” Alonso Lujambio, Secretario de Educación. *Hay cierto abandono de padres en educación*: SEP. El Universal, 5 de noviembre 2010. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/721427.html>.
 - 9 “A pesar de que México se encuentra entre el pelotón de países que dedican en promedio 6% del PIB a la educación, el impacto final de esta inversión sigue sin ser el adecuado, ante la falta de esfuerzos por homogeneizar y terminar con las inequidades del sistema y la ausencia de una cultura de evaluación, particularmente entre los maestros”. José Ángel Gurría Treviño. Secretario general de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Gurría: clave, tener mejores maestros*. El Universal 8 de diciembre de 2010. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/728848.html>.
 - 10 Considero prudente anotar que la biografía y las creencias de los docentes no siempre tienen resultados negativos. El saber pedagógico, escribe Restrepo (2004:49) se inscribe también en una esfera social de normas, hábitos y creencias profesionales, es decir, conlleva la adhesión a desarrollos en un campo intelectual y profesional, lo que genera una actitud positiva hacia su puesta en acción y el desempeño consiguiente en esta dirección. Esta adhesión a nociones, normas y valores propios de un saber pedagógico lleva, a su vez, a la convicción de que es posible formar a otro en referencia a patrones, modelos, procedimientos pedagógicos determinados.
 - 11 En términos de Michel Foucault (1996:90) la *parrhêsia* –parresia– no busca provocar un adoctrinamiento, su objetivo no promueve beneficios de orden personal. Necesita que la experiencia de quien habla, esté presente en todo su enunciado y que cada una de sus acciones cubra las expectativas abiertas por lo que dice. Sólo de esta manera se escapa a las determinaciones de la autoridad: es la adecuación la que confiere el derecho y la posibilidad de hablar al margen de las formas requeridas y tradicionales.
 - 12 En tanto acepta determinar su objeto y las funciones de su discurso de acuerdo con los requerimientos de su público, y presenta a la antropología como un sistema de respuestas totales a los interrogantes últimos sobre el hombre y su destino, el sociólogo se

- vuelve profeta aún si el estilo y la temática de su mensaje varían según responda cual si fuera dueño de la sabiduría a las inquietudes del saber intelectual.... Si, como dice Bachelard, todo químico debe luchar contra el alquimista que tiene dentro, todo sociólogo debe ahogar en sí mismo el profeta social que el público pide encarnar (Bourdieu, 2008:47).
- 13 Razón suficiente para hacer decir a Denise Dresser en la película "De panzazo": estamos tan mal educados que no entendemos lo mal educados que estamos...
- 14 El aprendizaje por descubrimiento que pone el acento en el valor motivacional de la experiencia directa, en el descubrir por sí mismo y en el uso de términos tales como observación, experimento e investigación, constituye un modelo de aprendizaje basado en concepciones empírico/inductivistas de la ciencia que puede ser útil, pero se pervierte cuando todo aprendizaje que el alumno consigue por sí mismo, se enfrenta a la sentencia correctiva y sancionadora del profesor.
- 15 Las creencias y las ideas no sólo son productos de la mente, también son seres mentales que tienen vida y poder. De esta manera, ellas pueden poseernos... Los mitos han tomado forma, consistencia, realidad a partir de fantasmas formados por nuestros sueños y nuestras imaginaciones. Las ideas han tomado forma, consistencia, realidad a partir de los símbolos y de los pensamientos de nuestras inteligencias. Mitos e Ideas han vuelto a nosotros, nos han invadido, nos han dado emoción, amor, odio, éxtasis, furor. Los humanos poseídos son capaces de morir o de matar por un dios, por una idea.
- 16 Educar es entendido aquí como el proceso que se orienta a explotar las capacidades cognitivas de los educandos ayudándolos a conseguir su individualidad, a formarse una opinión.
- 17 *Informe Mckinsey. Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* Michael Barber y Mona Moursher (2008).