



## EDUCADORES EN ENCRUCIJADA: ENTRE EL POTENCIAL DE CAMBIO Y EL SOMETIMIENTO ESTRUCTURAL

### **Ernesto Ramírez Vicente**

*Centro de Investigación Educativa,  
Universidad Autónoma de Tlaxcala  
ernesto.ramirezv@uatx.mx*

### **Armando Ávila-Carreto**

*Centro de Investigación Educativa,  
Universidad Autónoma de Tlaxcala  
armando.avila@uatx.mx*

### **Aranzazú Esteva Romo**

*Centro de Investigación Educativa,  
Universidad Autónoma de Tlaxcala  
aranzazu.esteva@uatx.mx*

**Área temática:** 9) Sujetos de la educación

**Línea temática:** Procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente

**Tipo de ponencia:** Aportación teórica



### Resumen

Las reflexiones de esta ponencia proceden de la investigación en curso “Los docentes: ¿representación de lo político o subalternos de una superestructura?”. Problematizar la interrogante sobre si los docentes deberían participar políticamente en su labor diaria sigue suscitando debates en la academia y fuera de ella. Este trabajo cuestiona la alegada imparcialidad política del sistema educativo como un instrumento de control neoliberal que, en su retórica y a nivel interno estructural, denigra la implicación política de los profesionales de la enseñanza y tilda dicha implicación de dogmatismo extremista nocivo para los estudiantes. El propósito es considerar, tanto de manera general como particular, diversos elementos y fenómenos que despolitizan los procesos pedagógicos y afectan la vida de los docentes, convirtiéndolos frecuentemente en actores subordinados en el escenario educativo formal, que se distancia de una ética orientada hacia la emancipación.

**Palabras clave:** profesor, neoliberalismo, condiciones de empleo del docente, empleo a tiempo parcial.

## Introducción

Dentro del ámbito del pensamiento y la investigación en educación, la interrogante de si la institución escolar puede actuar como un motor de cambio social es esencial, particularmente desde el último tercio del siglo XX. Tal como lo proponen Hirsch y Río (2015), es posible distinguir dos corrientes teóricas respecto a este tema. En primer lugar, están las denominadas “teorías de la reproducción” que emergieron en la década de 1970, las cuales postulan que la escuela cumple un papel fundamental en la replicación estructural de los pilares fundamentales del capitalismo. Por otro lado, se encuentran las “teorías de la resistencia” de los años 80 y 90, las cuales enfocan su atención en resaltar el potencial transformador de la institución educativa. Aunque parezcan ser posturas en conflicto, ambas convergen en un eje común: las relaciones sociales capitalistas se forjan fuera de los individuos, imponiéndoles ciertas creencias por encima de su libre subjetividad; sin embargo, discrepan en cómo confrontar este supuesto dominio sociocultural. Mientras que los “reproductivistas” sostienen que la transformación solo puede originarse a través de la lucha de clases fuera del entorno escolar, los “resistentes” argumentan que dicha lucha puede llevarse a cabo, desde una perspectiva ideológica, modificando las prácticas educativas de todos los participantes en la educación. En cualquier caso, el reto primordial radica en descifrar la esencia alienante de la conciencia que restringe o limita a los individuos, examinando desde una perspectiva política las relaciones sociales dentro de las comunidades educativas en el contexto del capitalismo y, con base en ello, diseñar estrategias para su transformación, superando la dicotomía entre reproducción y resistencia.

## Desarrollo

La politización es un suceso indiscutiblemente social e inherentemente histórico. En términos generales, es inviable asumir una postura política específica frente al mundo sin que previamente se haya producido una transferencia o incrustación cultural a través de distintos agentes sociales externos. En otras palabras, no nos politizamos ex nihilo. Entre estos agentes externos se encuentran las instituciones sociales primarias y secundarias, conocidas desde la sociología tradicional. El estado, la familia, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación o incluso el ejército, son actores, prácticas y realidades sociales clave, a través de las cuales se crean y reproducen la identidad, creencias, valores y posturas políticas frente al mundo.

Sin estas entidades, más allá del contexto histórico particular en cuestión, es considerablemente complejo imaginar a los individuos de alguna manera “politizados”. No obstante, se podría argumentar que este proceso de incrustación cultural no es esencial ni inevitable solo porque el pensamiento sociopolítico se transforma en ideología. Un ser humano podría interpretar a su modo la organización políticamente inevitable de la vida social, la lealtad o traición entre sus miembros, las relaciones con los reguladores, las jerarquías de poder en la estructura física y mental de la convivencia y las decisiones o asuntos de interés público (como en la res pública

ateniense o romana), sin la necesidad de estar ligado a una ideología concreta. A esta capacidad específica se le denomina sentido común.

Asimismo, esto puede asociarse con lo que se conoce como la *Realpolitik*, una versión de la política que, en términos generales, da prioridad a los principios basados en la práctica “realista pragmática” sobre otras consideraciones morales o ideológicas. Según Oro (2009), el uso de esta expresión a mediados del siglo XIX en Alemania se destinó “para denotar el matiz analítico y conjetural que tenían las reflexiones sobre el comportamiento efectivo, es decir, histórico y concreto, de los actores políticos” (p. 17). Además, la noción de subalternidad emerge en el marco de la búsqueda histórica para ampliar conceptos que expliquen la opresión, y simultáneamente, las formas de resistencia “para dar cuenta de la condición subjetiva de subordinación en el contexto de la dominación capitalista” (Modonesi, 2010, p. 26). A pesar de que Marx no utilizó la palabra subalterno, introdujo el término subsunción, en sus dimensiones formal y real. Subsunción implica que algo específico está contenido dentro de algo general; es formal cuando una norma lo contempla y es real cuando, con o sin norma, de hecho, es así.

La característica predominante de la subsunción formal, sin tener en cuenta la forma tecnológica en que se realice, continúa siendo la subordinación directa del proceso de trabajo al capital. Basándose en esto, surge un modo de producción no solo tecnológicamente específico que transforma la naturaleza real del proceso de trabajo y sus condiciones reales: el modo de producción capitalista. Sólo cuando este entra en escena tomando el conocimiento científico materializado en los medios de producción, se realiza la subsunción real del trabajo en el capital (Marx, 1970).

En el amplio teatro del sistema educativo institucional, los actores más cruciales son, sin duda, los docentes. Macciocchi (1980) señala que Gramsci, en sus consideraciones sobre el papel de los intelectuales tanto en lo que él denominó “sociedad política” como “sociedad civil”, asigna el papel de estos como servidores del grupo dominante para el desempeño de roles subalternos de la hegemonía social y el gobierno político, ya sea desde el consenso espontáneo que las grandes masas de la población otorgan a la dirección dada a la vida social por el grupo social dominante o desde el aparato de coerción estatal que asegura legalmente la disciplina de aquellos grupos que no consienten, ya sea activa o pasivamente, pero que está preparado para toda la sociedad ante los momentos de crisis en el mando y la dirección, en los que no se produce el consenso espontáneo. (Gramsci, 1967).

De esta manera, se subraya la universalidad de los intelectuales, la cual consiste en fomentar, en representación de la clase a la que se asocian, la unidad y la conciencia de dicha clase; un delicado trabajo de homogeneización, dado que la homogeneidad y la conciencia no brotan de manera espontánea de la posición que ocupa esa clase en el sistema de producción, sino de su acción para propiciar en la superestructura una perspectiva unificada. Lo que se debe aclarar aquí, para el ámbito puramente educativo formal del capitalismo democrático, es que el educador se halla en una situación contradictoria y paradójica, ya que representa tanto la coerción como el consenso para los estudiantes, y su labor pedagógica oscila permanentemente

entre la administración de la autoridad y la defensa de cierta igualdad que se presupone en una cultura democrática.

Estamos de acuerdo con la posición de Gutiérrez (2010), según la cual el sentido común dominante actual es la antítesis de lo que pretende una educación emancipatoria y frustra cualquier estrategia que pueda dar lugar a una sociedad crítica, subversiva y transformadora. A un establishment de naturaleza neoliberal no le conviene la existencia de una estructura educativa potencialmente orientada hacia la praxis social revolucionaria, que luche por una nueva ética humanista, que priorice la politización de las masas, y específicamente, de las masas estudiantiles que puedan sustituir o derrocar -o coadyuvar a ello con sus acciones politizadas- a las élites hegemónicas vigentes. En esta dirección, el autor sostiene que los educadores conscientes y críticos constituirían una amenaza potencial para las clases dominantes, y explica en gran medida por qué los dueños del sistema educativo vigilan continuamente para prevenir el surgimiento de brotes de racionalización y pensamiento críticos. El mensaje es muy claro: cada quien debe permanecer en su ámbito de competencia y el profesor en su materia. Condenar las actitudes partidistas en clase equivale a militar de manera implícita a favor de la adhesión a los valores dominantes. La mera actitud personal del docente implica de manera positiva o negativa una postura política. De hecho, si la mayoría de los docentes no fueran políticamente conformistas, el sistema escolar no funcionaría ideológicamente (Gutiérrez, 2010).

El educador debe ser consciente -y a menudo no lo es- de que existen factores significativos, intensificados aún más por la lógica de la ingeniería “civilizatoria” neoliberal, que propician que continúe siendo víctima de condiciones que fortalecen su propia subalternidad política. Analicemos los más relevantes.

### *El estrés despolitizante*

Se están impulsando reformas educativas en todas partes, se están probando nuevas técnicas de trabajo y se están fomentando estructuras “más flexibles”, como si los problemas de la escuela pudieran solucionarse con ajustes y modificaciones insignificantes dentro del aula (Gutiérrez, 2010). A pesar de las innovaciones pedagógicas -aunque sean influyentes- lo que es un hecho es la evidente tendencia hacia la burocratización del trabajo del profesorado, así como la normalización de priorizar, aparentemente sin razón, la predominancia de la cantidad sobre la calidad en las dinámicas laborales docentes. Esto se traduce en un incremento de tareas institucionales que consumen una parte considerable del tiempo que, además, no se contempla dentro del horario escolar oficial de los docentes y que -de manera injusta- rara vez se considera como tiempo dedicado a servicios compensados o remunerados.

El inconveniente no radica en que los profesores no deban llevar a cabo estas tareas; el problema es que deben documentar todas estas acciones de manera escrita y en plazos rigurosos, como si desempeñaran un rol administrativo que, en el largo plazo, absorbe aproximadamente un 25% adicional de su tiempo, cuando podrían delegarse a otras personas o, al menos, las nuevas tecnologías deberían disminuir el tiempo destinado a estas labores. Esta profusión de tareas,

disfrazadas de innovación, pueden operar eficientemente como un instrumento discreto de control ideológico, o más precisamente, un método para asegurarse de que los docentes estén lo suficientemente vigilados, fatigados y ocupados como para plantearse interrogantes que perfeccionen sus estrategias didácticas, reflexionar de manera más profunda sobre el objetivo de la enseñanza y la educación, o incluso, rebelarse metafóricamente. Del mismo modo, daña la moral y el espíritu del trabajador, que pasa toda su vida laboral realizando tareas que, en secreto, cree que no necesitan hacerse (Graeber, 2015) y que le impiden desarrollarse como profesor, mejorando sus clases y su formación en investigación educativa. O, sencillamente, le impiden desconectar adecuadamente de su trabajo. No se trata de no exigir a profesores y estudiantes. La cuestión es por qué se exagera la burocracia, el control, la supervisión, y la reflexión sobre a dónde lleva esta presión que, con frecuencia, termina por deformar y obstaculizar la creación de un entorno pedagógicamente humano y necesario. Los docentes son evaluados y juzgados por todo, excepto por lo que está directamente relacionado con su tarea principal: la educación de los estudiantes.

### *El salario de la precariedad*

Si se incorporaran proporcionalmente todas las tareas gratuitas y diarias realizadas por los profesores en escuelas públicas y privadas de cualquier nivel educativo a sus salarios, indudablemente se ajustarían de manera más congruente a la realidad. No obstante, la falta de valoración en términos de remuneración del personal académico, en su mayoría, es una causa importante de la subordinación interna en la que subsisten. Para superar esta situación, los docentes deben competir para obtener beneficios que, más que ser un derecho inherente, se transforman en un derecho condicionado a los criterios establecidos por la institución. En gran medida, este es el motivo subyacente de la disminución del antiguo y ya legendario reconocimiento salarial de los docentes.

Lo que se pretende enfatizar es que los salarios, particularmente para el colectivo no organizado de docentes catalogados como “por hora de clase”, son absolutamente inequitativos y en desacuerdo con las demandas institucionales en términos de perfil profesional y tareas docentes cotidianas. Estos sueldos manifiestan una actitud perjudicial hacia los docentes, quienes son percibidos más como subalternos, simples prestadores de servicios (una categoría profesional muy extendida en las escuelas privadas que remuneran a través de comprobantes de honorarios), en lugar de auténticos modelos de conocimiento para la juventud.

### *Evaluar a los evaluadores*

Una de las fuentes de disputas y tensiones en el ámbito educativo es la instauración de una cultura de evaluación compulsiva. Esta cultura se ha arraigado como un mecanismo de coacción no solo para los estudiantes, sino también para los funcionarios que aplican políticamente una concepción de la evaluación, centrada exclusivamente en resultados que

no pueden cuantificarse debido a la alta subjetividad inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos estándares resultan altamente cuestionables y dignos de crítica desde un enfoque educativo, ya que pretenden estandarizar criterios de calidad que aparentemente se basan en la meritocracia a nivel nacional e internacional. En este contexto, resulta necesario evaluar a aquellos que realizan la evaluación desde las inamovibles posiciones de poder en la pirámide institucional educativa y, por supuesto, política.

Esta tendencia evaluativa disimula otro engañoso pero igualmente eficaz método de control político que se añade a los elementos de subordinación previamente mencionados. A medida que se aparta al profesor de la relevancia de la politización pedagógica, lo que potencia su alienación, se le impulsa desde los procesos de evaluación oficial a concentrarse exclusivamente en lograr rendimientos académicos de sus estudiantes. De no ser así, su puesto laboral será cuestionado por una comunidad académica que, por lo general, comprende la educación principalmente como un estándar. En la última década, en todo el continente latinoamericano, la investigación educativa auspiciada por organizaciones internacionales, impregnada de neoliberalismo, ha persistido en señalar al profesor como la figura más crucial en las escuelas para medir el rendimiento de los alumnos (denominándolo evaluación) y, basándose en estos datos, establecer conclusiones sobre la calidad de la enseñanza, la eficiencia pedagógica y la actuación global de los docentes.

### *Actitudes frente a los directivos*

Ante la presencia de instituciones externas directivas, cuyo poder aumenta a medida que el sistema educativo se vuelve más clasista y jerárquico, el docente, de acuerdo con Fontán (1978), puede adoptar esencialmente tres posiciones. La primera y más frecuente es la de identificarse con la entidad externa, en la que se legitiman y aceptan sus normas, y se demanda a los estudiantes que se adhieran a ellas. Esta postura conformista es característica de la escuela tradicional, que ha sufrido pocas modificaciones. Las peticiones de los estudiantes se encuentran con la inflexibilidad burocrática de las instituciones externas, y el profesor se halla resguardado de las posibles reacciones, puesto que lo preestablecido no depende de él, sino de algo que está fuera de su voluntad y anhelos personales. En este escenario, una vez más, el docente se concibe a sí mismo pasivamente como un subordinado descolorido y triste.

Otra actitud posible es la de rechazar de manera sistemática a la entidad externa, donde el docente expone ante la entidad interna (el grupo-clase) las restricciones que la organización externa impone sobre los estudiantes y el propio educador. Este camino es seguido por educadores con una ideología anarquista y comprometidos con principios autogestionarios radicalizados. Su objetivo, consciente o inconsciente, es emplear a los estudiantes como medios o instrumentos para resaltar las contradicciones entre la entidad interna y la externa, y de algún modo manipularlos para provocar tensiones y confrontaciones más o menos violentas contra las entidades externas. Es evidente que cuando estas relaciones de poder alcanzan la dirección escolar, el primer afectado será el docente, quien soportará todo el peso de la comunidad

institucional, incluyendo a los padres y madres. Por consiguiente, esta actitud del docente rara vez se implementa.

Una tercera actitud, adoptada por educadores libertarios con una tendencia más moderada, consiste en intentar cambiar la política de la propia institución en la medida de lo posible, evitando posturas excesivamente radicales o violentas que puedan dañar a los educadores o a los propios estudiantes. Esta postura es defendida por el pedagogo humanista francés Lobrot (2022), quien sostiene que la función del docente es canalizar la rebeldía de los estudiantes contra la entidad externa en una dirección creativa, transformando el rechazo destructivo e ineficaz inicial de los estudiantes en una voluntad posterior de cambio de la misma.

### *La relativa libertad de cátedra*

Es incuestionable que los educadores disfrutan de cierto grado de autonomía en cuanto a las decisiones relativas a sus sesiones educativas. No obstante, también es innegable que los marcos basados en la pedagogía por competencias han predominado durante las últimas dos décadas. Esto conlleva que se ha instituido una normativa educativa que replica en colegios y universidades un entendimiento específico del mundo y de la educación, moldeado por las políticas neoliberales capitalistas. Es bastante complicado para los docentes apartarse de los contornos pedagógicos y disciplinarios de un currículo nacional uniforme o de un currículo estatal dependiente de la financiación nacional.

No se está discutiendo la necesidad de establecer un proyecto educativo a nivel institucional y social. Sin embargo, resulta políticamente inaceptable que el nivel de toma de decisiones curriculares por parte de los docentes, y menos aún de los alumnos, que inevitablemente influyen en las decisiones pedagógicas, sea tan limitado en comparación con los aspectos de “cátedra”. Esto es más visible en la educación primaria y secundaria que en la superior. En los primeros casos, la autoridad jerárquica excesiva constriñe notablemente el trabajo creativo de los docentes. En la universidad, los profesores tienen más margen para decidir sobre contenidos y estrategias, pero el modelo de competencias sigue permeando en las facultades, especialmente en asuntos ligados con el ámbito laboral.

Sin embargo, sería incongruente pasar por alto la resignación de algunos profesores que se sienten más a gusto con un sistema que decide por ellos y les suministra formatos de planificación, estrategias y contenidos. Con una verdadera libertad de cátedra, vendría una mayor responsabilidad en la evaluación de aspectos innovadores y en las repercusiones pedagógicas de sus decisiones. La pandemia de COVID-19 ha abierto una caja de Pandora en este sentido, pues ha exigido de forma drástica el uso exclusivo de plataformas, programas, espacios y métodos didácticos a distancia impuestos, que dependen por completo de las condiciones tecnológicas. El grado de estrés despolitizador refuerza aún más la condición de subordinación a la que aún se enfrentan hoy tanto los docentes como los estudiantes, quienes están condenados a interactuar a través de una pantalla.

## Conclusiones

Desde la perspectiva conservadora dominante – ya sea neoliberal o de otra índole – se suele creer que el docente nunca debería actuar como catalizador para la implementación de una subversión constructiva que contribuya a la esencial búsqueda de la humanización política de los estudiantes. Esto se atribuye a la inclinación por mantener la realidad educativa distante de la realidad política, un enfoque que, desde una perspectiva histórica de la existencia y perpetuación de la dominación de unos seres humanos sobre otros, parece ser artificioso y, sobre todo, perjudicial para la liberación de aquellos en una posición subyugada, quienes están obligados a persistir en tal condición.

Esta es una de las contradicciones culturales más notables de la época contemporánea que aún están pendientes de resolución, ya que coexisten dos paradigmas educativos: el tradicional y el moderno. El primero no ha finalizado su proceso de extinción y el segundo aún no ha logrado manifestarse plenamente. En una sociedad cada vez más precarizada, sobrecargada y a la vez obsesionada con el triunfo a cualquier precio, se están produciendo cada vez más situaciones que diluyen los límites del respeto y la convivencia pacífica entre padres/madres, docentes y estudiantes. En gran medida, esto podría ser una consecuencia histórica de la confusión social de la modernidad, y tiene su impacto en la escuela, que se ve en la necesidad de interpretar el significado de la libertad en un contexto envolvente que, siendo fundamentalmente capitalista liberal, corrompe, deshumaniza, mercantiliza y manipula sistemáticamente la noción de libertad desde posiciones de poder. El abuso o la violencia psicológica contra los docentes es, sin lugar a dudas, tan reprobable y execrable como lo es el abuso de los docentes hacia los estudiantes, en caso de que ocurra. Esta tensión persiste en las aulas.

Cuanto más se proclame desde los discursos oficiales globales y nacionales la neutralidad política de los procesos educativos formales, e incluso de la ciencia, más se debe sospechar de su supuesta intención democratizadora, igualitaria y objetiva. La toma de conciencia política dentro del sistema educativo no tiene por qué demonizarse como dogmatismo o adoctrinamiento, sino que debe concebirse como herramienta de acción transformadora creativa y consciente no solo de las prácticas escolares, sino también de los procesos sociales y políticos que ocurren al exterior de las instituciones educativas. Por lo tanto, la posición política, ya sea “anti-reproductivista” o de “resistencia” ante las imposiciones sistémicas del proyecto de clase capitalista, es clave necesaria para poder pensar en otras condiciones y escenarios de posibilidad humanista tanto en las aulas como en la sociedad.



## Referencias

- Fontan, P. (1978). *La escuela y sus alternativas de poder*. Grupo Editorial CEAC.
- Graeber, D. (2015). *The Utopia of Rules*. Melville House.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Editorial Grijalbo.
- Gutiérrez, F. (2010). *Educación como praxis política*. Siglo XXI Editores.
- Hirsch, D., Rio, V. (2015). *Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista*. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- Lobrot, M. (2022). *Pedagogía Institucional*. Ediciones Morata.
- Macciocchi, M. A. (1980). *Gramsci y la revolución de Occidente*. Siglo XXI Editores.
- Marx, K. (1970). *Manuscritos económicos filosóficos*. Editorial Grijalbo.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. CLACSO; Prometeo Libros.
- Oro, L. R. (2009). *En torno a la noción de realismo político*. 7(10), 15-46.