

LOS DOCENTES: ¿REPRESENTACIÓN DE LO POLÍTICO O SUBALTERNOS DE UNA SUPERESTRUCTURA?

TEACHERS: REPRESENTATION OF THE POLITICAL OR SUBORDINATES OF A SUPERSTRUCTURE?

Ernesto Ramírez Vicente¹

Doctor en Sociología

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Tlaxcala de Xicohténcatl, México

ernesto.ramirezv@uatx.mx

Armando Ávila-Carreto²

Candidato a Doctor en Educación

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Tlaxcala de Xicohténcatl, México

armando.avila@uatx.mx

1

Resumen: La cuestión de si las y los profesores/as deben ser políticamente activos en su práctica cotidiana continúa siendo un tema que genera controversia. En este artículo se plantea la supuesta neutralidad política del sistema escolar como un mecanismo de dominación neoliberal que demoniza en su discurso y a nivel estructural interno, la politización de los actores educativos, y etiqueta dicha postura de un dogmatismo radical perjudicial para los educandos. El objetivo es reflexionar en sentido amplio y, también específico, sobre diversos aspectos y fenómenos que despolitizan los procesos de enseñanza-aprendizaje e influyen en la vida de las y los docentes, transformándola en muchos casos en sujetos subalternos dentro de la dinámica educativa formal que es ajena a una ética de la emancipación.

Palabras clave: despolitización, profesor, subalternidad, neoliberalismo

Resumo: A questão de saber se os professores devem ser politicamente ativos em sua prática diária continua a ser uma questão controversa. Neste artigo, a suposta neutralidade política do sistema escolar é apresentada como um mecanismo de dominação neoliberal que demoniza em seu discurso e em nível estrutural interno a politização dos atores educacionais e rotula tal

¹ Profesor investigador del Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Últimas publicaciones destacadas: "Participación estudiantil y democracia en las escuelas: ¿existe la voz de los subalternos?" (*Revista Peruana de Educación*, 2022) y "La ingeniería moral del neoliberalismo" (*Revista Ciencias y Humanidades de Colombia*, 2019). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1053-8114>

² Profesor investigador del Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Es integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Fundación Wikimedia México. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el artículo "El trabajo docente ante el Covid-19: un acercamiento desde la precariedad laboral del profesor de asignatura" (*IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2022). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5334-8970>



posição como um dogmatismo radical que é prejudicial aos alunos. O objetivo é refletir em sentido amplo e também específico sobre diversos aspectos e fenômenos que despolitizam os processos de ensino-aprendizagem e influenciam a vida dos professores, transformando-os em muitos casos em sujeitos subalternos dentro da dinâmica educacional formal alheia a uma ética de emancipação.

Palavras-chave: despolitização, professor, subalternidade, neoliberalismo

Abstract: The question of whether teachers should be politically active in their daily practice continues to be a controversial issue. This article presents the supposed political neutrality of the school system as a mechanism of neoliberal domination that demonizes in its discourse and at an internal structural level the politicization of educational actors and labels said position as a radical dogmatism that is harmful to students. The objective is to reflect in a broad and also specific sense on various aspects and phenomena that depoliticize the teaching-learning processes and influence the lives of teachers, transforming them in many cases into subaltern subjects within the formal educational dynamics which is alien to an ethic of emancipation.

Key words: depoliticization, professor, subalternity, neoliberalism

2

INTRODUCCIÓN

En el campo del pensamiento y la investigación educativa la pregunta sobre si la escuela constituye un espacio de transformación social es central, sobre todo desde el último tercio del siglo XX. Como plantean Hirsch y Río (2015) se pueden identificar dos tendencias teóricas en este sentido. Por un lado, aquellas denominadas “teorías de la reproducción” surgidas en los años 70 según las cuales, la escuela desempeña un claro papel reproductor a nivel estructural de los parámetros esenciales del capitalismo; y por otro, las “teorías de la resistencia” de los años 80 y 90 que se focalizan en visibilizar la potencialidad transformadora de la institución educativa. A pesar de que parecen posturas contrapuestas o antagónicas, coinciden en un punto vertebral: las relaciones sociales capitalistas se configuran en el exterior de los sujetos, a los que se les imponen ciertas ideas por sobre su libre subjetividad; no obstante, difieren en la forma de enfrentarse a esta supuesta dominación sociocultural. Mientras que los “reproductivistas” consideran que solo se puede transformar a partir de la lucha de clases fuera del ámbito escolar, los “resistentes” postulan que dicha lucha se puede dar, desde lo ideológico, transformando las prácticas escolares de todos los actores educativos. En cualquier caso, el problema de fondo a tratar consiste en: develar el carácter enajenado de la conciencia que impide o limita a los sujetos, analizando políticamente las relaciones sociales al interior de las comunidades educativas en el contexto del capitalismo y, a partir de ello, pensar estrategias para su transformación, superando la lógica binaria entre reproducción o resistencia.

POLITIZACIÓN, SUBALTERNIDAD E INTELLECTUALIDAD DOCENTE

La *politización* es un fenómeno inequívocamente social y también, esencialmente histórico. En sentido amplio, no es posible interiorizar una postura política concreta ante el mundo sin que antes ocurra una *transferencia* o *inculcación* cultural por medio de diversos agentes sociales externos. Es decir, no nos politizamos de la nada. Entre dichos agentes externos se encuentran lo que conocemos, desde la sociología tradicional, como instituciones sociales primarias y secundarias. El estado, la familia, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación o incluso el ejército, representan actores, prácticas y realidades sociales básicas, a partir de las cuales, se producen y se reproducen la identidad, creencias, valores y posiciones políticas ante el mundo. Sin ellas, independientemente del contexto histórico concreto del que se trate, es francamente difícil concebir a los individuos -de alguna manera- “educados políticamente”.

Sin embargo, se podría argüir que no es imprescindible o matemático este proceso de interiorización cultural solo porque el pensamiento sociopolítico deviene en ideología. Un ser humano podría interpretar *a su modo* la organización ineludiblemente *política* de la vida social, así como la *lealtad* o *deslealtad* entre sus miembros, las relaciones con los agentes reguladores, las jerarquías de poder en la estructura física y mental de la convivencia y las decisiones o asuntos de carácter público (como en la *res pública* ateniense o romana), sin necesidad de estar adscrito a una ideología concreta alguna. A esta capacidad específica se le llama *sentido común*. O igualmente se puede vincular con lo que se conoce como la *Realpolitik*, una variante de la política que, grosso modo, prioriza los principios basados en la práctica “realista pragmática” por encima de otras consideraciones morales o ideológicas. Según Oro (2009), la utilización de esta expresión a mediados del siglo XIX en Alemania se orientó “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).

Por otra parte, la noción de *subalternidad* surge en el contexto de la búsqueda histórica de enriquecer nociones que expliquen la opresión, y al mismo tiempo, las formas de resistencia “para dar cuenta de la condición subjetiva de subordinación en el contexto de la dominación capitalista” (Modonesi, 2010, p. 26). Si bien es cierto que Marx no utilizó la palabra *subalterno*, acuñó el término *subsunción*, en sus dimensiones *formal* y *real*. *Subsunción* implica que algo particular 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 general de la subsunción formal cualquiera que sea tecnológicamente hablando la forma en que se lleve a cabo, sigue siendo la directa subordinación del proceso de trabajo al capital. Sobre esta base se alza un modo de producción no sólo tecnológicamente específico que metamorfosea la naturaleza real del proceso de trabajo y sus condiciones reales: el modo capitalista de producción. Tan sólo cuando éste entra en escena apoderándose del conocimiento científico materializado en los medios de producción, se opera la subsunción real del trabajo en el capital. (Marx, 1970, p. 87)

Siguiendo esta premisa marxista para la educación, la *subsunción formal* sería una formación escolar alienante, una formación que no permite percibir la realidad social como posibilidad emancipatoria y después, como “producto” subsumido con título en la mano, incorpora al o la egresada en el sistema de producción ya formado, como mano de obra calificada, a la *subsunción real*, como un sujeto cibernético sin conciencia de que será objeto de explotación. Así funcionaría en los sistemas capitalistas con las universidades- fábrica o universidades-empresa del sector privado, mientras que, en el sector público, la subsunción opera, en general, de una forma más híbrida, sutil y contradictoria.

En un explícito intento de enriquecer el acervo categorial del marxismo, la noción de *subalternidad* adquiere, por primera vez, verdadera densidad teórica por iniciativa de Gramsci en relación con sus reflexiones sobre la hegemonía en sus *Cuadernos de la Cárcel*, en el afán de encontrar un correlato conceptual de la alienación en el terreno *superestructural*, el equivalente socio-político en el plano de la dominación de lo que ésta indica en el plano socio-económico: el despojo relativo de la calidad subjetiva por medio de la subordinación. (Modonesi, 2010, p. 26)

En el gran escenario del sistema educativo institucional, los actores más determinantes, sin lugar a duda, son las y los docentes. Macciocchi (1980) indica que Gramsci, en sus reflexiones sobre el papel de los intelectuales, tanto en lo que él concibió como “sociedad política”, como en lo que denominó “sociedad civil”, distribuye el rol de los mismos como

[...] empleados del grupo dominante para el ejercicio de funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, ya sea a partir del consenso espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo social dominante [...] ya sea a partir del aparato de coerción estatal que asegura legalmente la disciplina de aquellos grupos que no consienten ni activa ni pasivamente, pero que está preparado para toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el comando y en la dirección, casos en que no se da el consenso espontáneo. (Gramsci, 1967, pp. 30-31).

De esta manera, se subraya el carácter universal de los intelectuales, consistente en desarrollar por cuenta de la clase a la que pertenecen, la unidad y la conciencia de esta; todo un sutil trabajo de homogeneización, pues la homogeneidad y la toma de conciencia no nacen espontáneamente de la posición que esa clase ocupa en el sistema de producción, sino de su acción para promover en la superestructura una visión unitaria.

Lo que habría que matizar aquí, para el plano estrictamente educativo formal del capitalismo democrático es que el o la docente, se encuentran en una situación contradictoria y paradójica, porque representan para los alumnos, tanto la coerción como el consenso, y su labor pedagógica oscila constantemente entre la gestión de la autoridad y la defensa de cierta igualdad que presupone una cultura democrática. Con razón Gramsci (1967) era partidario de la construcción cultural de un nuevo intelectual: el “intelectual orgánico”, que en lugar de ser una prolongación histórica de los viejos intelectuales, más bien debía consumir su negación. La transformación cultural gramsciana- su alternativa pedagógica- no se separa nunca de la

transformación política. Al contrario, la educación es el camino revolucionario de la emancipación a partir de un nuevo sentido común.

Comparto la postura de Gutiérrez (2010, p. 58), según la cual el sentido común actual dominante es la antítesis de lo que una educación emancipatoria pretende, y mutila toda estrategia que devenga o pueda devenir en una sociedad crítica, subversiva y transformadora. A un *establishment* de naturaleza neoliberal no le interesa la existencia de una estructura educativa potencialmente dispuesta a la praxis social revolucionaria, que luche por una nueva ética humanista, que priorice la politización de las masas, y en concreto, de masas estudiantiles que puedan sustituir o derribar -o coadyuvar a ello con sus acciones politizadas- a las élites hegemónicas vigentes. En este sentido, el autor afirma que educadores conscientes y críticos representarían un peligro potencial para las clases dominantes, y explica en gran medida el porqué de la vigilancia permanente de los *dueños* del sistema educativo, para que no se reproduzcan brotes de racionalización y pensamiento críticos. La consigna es muy clara: zapatero a tus zapatos y profesor a tu asignatura. Por lo tanto, la pieza clave, el instrumento central de una hipotética acción político-pedagógica en la escuela, es el o la docente.

No vale disimular el problema aduciendo neutralidad o “apoliticidad”. El docente, lo quiera o no, consciente o inconscientemente, ejerce una importante acción política. Los educadores que no hacen política practican, de hecho, la política de la sumisión al más fuerte. Su neutralidad es lo que los convierte en instrumentos fácilmente manejados por los detentadores del poder político. No es cierto, por tanto, que su actividad pedagógica se agote en sí misma por más aséptica que se le crea. (Gutiérrez, 2010, pp. 54-55)

Condenar las actitudes partidarias en clase equivale a militar implícitamente en favor de una adhesión a los valores dominantes. “La sola actitud personal del docente conlleva positiva o negativamente una postura política. Es más, si la mayoría de los docentes no fueran políticamente conformistas, el sistema escolar no funcionaría ideológicamente” (Gutiérrez, 2010, p. 55).

Hoy, como siempre desde la óptica capitalista, no se construye lo que Gramsci designó como el “hombre colectivo”-que va más allá de los intelectuales- sino el hombre individual, fragmentado y alienado, como ya había denunciado Marx, y que encaja perfectamente con el perfil naciente del hombre “posmoderno” del presente. En este sentido, el o la profesora tienen que ser conscientes-y en muchas ocasiones no lo son- de que hay importantes factores, alimentados aún más por la lógica de la ingeniería “civilizatoria” neoliberal, que juegan a favor de que siga siendo víctima de condiciones que refuerzan su propia *subalternidad* política. Veamos los más importantes.

El Estrés Despolitizante

“Un poco por todas partes se promueven reformas educativas, se ensayan nuevas metodologías de trabajo y se impulsan estructuras ‘más flexibles’, como si los males de la escuela pudieran remediarse con acomodos y cambios intrascendentes dentro del aula de clases” (Gutiérrez, 2010, p. 56). Más allá de las innovaciones pedagógicas -aunque influyentes- lo que es

una realidad, es la clara tendencia al aumento de la burocratización de la labor del docente, así como la naturalización de privilegiar en apariencia, irracionalmente, la cantidad sobre la calidad en las dinámicas laborales.

Esto se traduce, en una creciente suma de actividades institucionalizadas que ocupan una considerable parte del tiempo que, además, no forma parte de la jornada escolar oficial de las y los maestros, y que -injustamente- no se suelen concebir como tiempo dedicado a prestaciones asalariadas o pagadas: ejemplos muy evidentes, son:

- Planeaciones didácticas diarias, semanales, mensuales y/o anuales;
- Elaboración y/o recopilación de materiales, textos o presentaciones para las unidades didácticas;
- Elaboración, evaluación y/o corrección de las actividades que se realizan en clase;
- Evaluación y corrección de los trabajos que los alumnos hacen fuera de clase;
- Elaboración-y después calificación con su correspondiente llenado y rúbricas- de exámenes parciales y finales;
- Reuniones con los padres de familia;
- Asistencia a consejos técnicos escolares, juntas de academia o reuniones con el claustro de profesores;
- Redacción de reportes y/o actas sobre las conclusiones de las reuniones y consejos técnicos; Asistencia a cursos de capacitación;
- Informes individualizados sobre alumnos reprobados, o “en riesgo”;
- Organización y acompañamiento de eventos y actividades culturales;
- Tutorías individualizadas con alumnos;
- Asesorías pedagógicas grupales e individuales;
- Organización y supervisión de jornadas electorales para cargos administrativos y académicos de la institución.

El problema no es que el o la profesora no deba realizar estas actividades; la cuestión es que debe reportarlo todo por escrito y en plazos perentorios, como si se tratara de un puesto administrativo que, a la larga, ocupa aproximadamente un 25% extra de su tiempo, cuando otras personas podrían encargarse de eso, o cuando menos, las nuevas tecnologías deberían facilitar el tiempo dedicado a esas tareas. Esta cantidad de tareas, disfrazadas de innovación, pueden servir eficazmente como una sutil herramienta de control ideológico o más bien, una manera de asegurarse de que las y los profesores estén lo suficientemente monitoreados, cansados y ocupados como para hacerse preguntas que mejoren sus estrategias didácticas, reflexionar más sobre el sentido de la docencia y de la educación, o incluso, sublevarse de forma metafórica. Del mismo modo, daña la moral y el espíritu del trabajador/a, que pasa toda su vida laboral realizando tareas, que en secreto, piensa que no necesitan realizarse (Graeber, 2015) y que le impiden crecer como docente, mejorando sus clases y su formación en investigación educativa. O simple y llanamente, le impiden desconectar por un rato de su trabajo.

Los expertos en recursos humanos llaman hoy a esta frustrante sobrecarga laboral el “síndrome de la cabeza caliente o quemada” (*burnout*)³ y uno de los sectores más afectados en este punto son sin duda los profesores (Cabrera, 2022). Sin embargo este fenómeno no es nuevo, sino que se ha acentuado en las últimas décadas, paralelo a lo que Chomsky (2014) en varios espacios ha definido como el asalto neoliberal a las universidades en tiempos de la globalización, que se traduce en un aumento considerable de la presión, flexibilización y precarización de las condiciones de trabajo (Barbosa-Bonola y Ávila-Carreto, 2022), circunstancias que por otra parte, son extensibles a la mayor parte del ámbito laboral contemporáneo capitalista.

La cuestión es que la subalternidad provocada por el estrés laboral predeterminado por una política educativa institucional es una sutil pero clara estrategia de dominación. Cuanto más preocupado esté el profesor por cumplir con mayor cantidad de exigencias burocráticas, acreditaciones de capacitación, evaluaciones o tareas exclusivamente pedagógicas que tienen que formalizar documentalmente en planeaciones, reportes y frías listas que, además, no implican necesariamente procesos de enseñanza-aprendizaje, efectivamente relevantes, significativos y de calidad para el alumno, menos ganas tendrá de concebir su trabajo prioritariamente como una práctica de emancipación (tanto de él mismo como de sus pupilos). En definitiva, las políticas educativas buscan, y en muchas ocasiones consiguen, la *a-politización* del docente y lo que es todavía más paradójico y preocupante: el profesor ve afectada considerablemente su labor cotidiana de enseñar. Más papeles y más documentos no equivalen a tener mejores profesores, al contrario; el profesor pasa más tiempo con burocracia que preparando sus clases. Incluso cuando las prepara tiene que complimentar cada vez más incómodos formatos, diagnósticos o planeaciones curriculares en muchos casos prediseñadas.

No es que no se trate de exigir a profesores/as y alumnos/as. El asunto es *por qué* se sobredimensiona el burocratismo, el control, la vigilancia; y tratar de preguntarse hacia *dónde* se dirige esa presión que, habitualmente, acaba por pervertir y dificultar la construcción de un clima humano pedagógicamente necesario. Las y los profesores son evaluados/as y medidos/as por todo, salvo por aquello que tiene que ver con su tarea principal: enseñar a las y los alumnos.

Se quiere insistir en ello porque es ejemplo y reflejo de una especie de neurosis sistémica inducida de la mentalidad del capitalismo tecnocrático *neoliberalizado*. Si bien cada vez hay mayor conciencia de las consecuencias psicológicas y fisiológicas del progresivo aumento del estrés de las y los docentes en las redes sociales, este drama laboral y social no tiene la repercusión suficiente en los medios de comunicación de masas tradicionales, que parecerían, por omisión, ser cómplices de una ideología que oculta estos problemas al interior de las escuelas y universidades alrededor del mundo.

³ La Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce este síndrome como enfermedad exclusivamente del entorno laboral (WHO, 2021).

El Salario de la Precariedad

Si todas las actividades indicadas que realiza gratuita y cotidianamente un/una profesor/a de una escuela pública –y también privada- de cualquier nivel educativo fueran integradas proporcionalmente en su nómina, sin duda alguna, los salarios netos que reciben se ajustarían de forma más coherente a la realidad. Sin embargo, la desvalorización a la que está sometida, en términos de remuneración, la mayoría de la planta del personal académico es otra importante causa de la situación interna de *subalternidad* en la que sobreviven.

Para superarla, las y los docentes deben competir por el logro de unos incentivos que, más allá de ser un derecho adquirido per se, se convierten en un derecho condicionado por los requisitos exigidos por la institución. En ello reside gran parte de la pérdida del tradicional –y ya mítico- prestigio salarial de las y los profesores.

Por ejemplo, según lo establecido en el Reglamento para el Ingreso y Permanencia del Personal Académico (RIPPA) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (H. Consejo Universitario, 2017) para tener unas condiciones salariales dignas, un profesor de esta casa de estudios a nivel preparatoria debe, primero, permanecer al menos 5 años en un puesto de *profesor de Asignatura Hora-Clase (HC)*-que equivale a decir un “mercenario de la educación” o a una suerte de *nuevo proletariado*- con un salario que, rara vez, excederá de 6.000 pesos mexicanos mensuales (295 dólares). Paralelamente, deberá haber cumplido una serie de requisitos de capacitación docente que no son remunerados: Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS) y el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), que tienen una duración de 4 sábados al mes, durante 6 meses, aparte de la jornada habitual de lunes a viernes. El siguiente “paso” es obtener la categoría de *definitividad* laboral, es decir, superar una subcategoría de contratación temporal, flexible y precaria a partir de una evaluación institucional, de muy polémica aplicación, a pesar de que el docente cuente con una formación de posgrado (maestría).

Una vez que - después de todo esto- el/la profesor/a logre adquirir una plaza de profesor de Tiempo Completo (TC), con maestría, y siempre que tenga una carga horaria docente máxima de 18 horas (esto dependerá de los grupos y de la materia que imparta) puede lograr percibir unos ingresos cercanos a los 15,000 pesos mexicanos al mes (739 dólares) en nivel preparatoria, sueldo aceptable pero que tampoco es la panacea si se asume públicamente tan importante papel de las y los profesores/as en la sociedad y si también se asume que el costo de la vida en general no ha ido parejo con los salarios a nivel nacional. Ésta es la verdadera batalla de los maestros que se oculta o se demoniza desde los medios de comunicación.

Un/a profesor/a de hoy debe cubrir un perfil y unos filtros de calidad que en muchos casos exceden el verdaderamente requerido. No es pedagógicamente imprescindible que un/a docente de preparatoria deba poseer una maestría de su área, ni que sea bilingüe, ni que haga cursos de especialización cada seis meses, ni está demostrado que realizando pruebas psicométricas periódicas esté garantizada ni la eficacia pedagógica y mucho menos el tipo de *calidad educativa* que se concibe desde los escritorios oficiales.

Lo que se quiere enfatizar es que los salarios, sobre todo en lo que respecta al colectivo no organizado de profesores que son categoría “hora-clase”, son totalmente injustos y contradictorios con lo que desde la institución le exige cumplir, tanto en perfil profesional como en las actividades docentes cotidianas. Son salarios que reflejan una consideración lacerante hacia los maestros, concebidos más como subalternos, más como simples *prestadores de servicios*- por otro lado categoría profesional muy habitual en las escuelas privadas que pagan a través de recibos de honorarios- que como verdaderos referentes de sabiduría para la juventud.

Evaluar a los que Evalúan

En la última década, en toda América Latina, la investigación educativa auspiciada por los organismos internacionales, permeada de neoliberalismo, ha insistido en señalar al profesor como la figura más determinante que tienen las escuelas para medir el rendimiento de los alumnos (llamándolo evaluación), y con base a estos datos, establecer conclusiones sobre la calidad de la enseñanza, la eficacia pedagógica y el desempeño global de los maestros.

Esta tendencia a evaluar oculta otro engañoso, pero igualmente efectivo, mecanismo de control político que se suma a los factores de subalternidad ya expuestos. Toda vez que el profesor se encuentra en complejas situaciones de estrés laboral (Cabrera y Colina, 2022) y de precariedad laboral (Barbosa-Bonola y Ávila-Carreto, 2022), desvinculado cada vez más de la importancia de la politización pedagógica -lo que refuerza su alienación- se le presiona desde los procesos de evaluación oficial para que su labor se enfoque exclusivamente en conseguir, de sus alumnos, resultados de rendimiento exclusivamente académico, ya que de no ser así, su puesto de trabajo será colocado en entredicho por una comunidad académica que habitualmente concibe la educación básicamente como un estándar. Este problema de indefensión de las y los docentes se agudiza si tenemos en cuenta que muchos/as de ellos/ellas no están sindicalizados/as, y si lo están, las acciones políticas de resistencia con el asunto de la evaluación o de otra índole, hasta el momento brillan por su ausencia, salvo contadas excepciones, o al menos, no se traducen en un descontento formalizado en una acción política intra o extra-institucional.

A pesar de que en bastantes ocasiones en el contexto mexicano se han observado en los noticieros televisivos acciones reivindicativas y colectivas de protesta de las y los profesores en las calles, que han llegado incluso a enfrentamientos violentos con las autoridades, se recibe el mensaje desde los medios -y también de no pocos sectores conservadores de la sociedad- que en realidad los bloqueos de las carreteras y las manifestaciones son una simple fachada orquestada desde ciertas plataformas sindicales, para aparentar una suerte de activismo que nada tiene que ver con problemas pedagógicos, sino políticos y son motivados únicamente por nepotismos, intereses personales y/o gremiales. Sin negar que esto puede ser en parte cierto, el problema es que las noticias de este tipo se muestran de forma parcial y tendenciosa, demonizando sin derecho a réplica a colectivos que luchan por mejorar sus condiciones de vida. Este enfoque mediático no profundiza en los problemas de fondo de la educación, sino que crea un clima social artificioso que lleva a prejuzgar a todos los docentes de manera errónea. Así se mitiga desde los circuitos

desinformativos, el impacto ideológico que puedan tener las acciones subversivas, más allá de que ocasionen molestias a las y los ciudadanos en su vida cotidiana.

Una de las razones que ha generado controversias y conflictos al interior del sistema educativo, ha sido precisamente la imposición de una cultura de evaluación obsesiva; instalada como otro mecanismo de presión, no solo para los alumnos, sino obviamente, para los funcionarios que ejecutan políticamente una interpretación de la evaluación, centrada exclusivamente en resultados que no pueden medir numéricamente, la enorme subjetividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; estos estándares son realmente cuestionables y criticables desde un punto de vista educativo, y como elemento crucial para estandarizar criterios de calidad aparentemente meritocráticos, nacionales e internacionales. En un contexto de reivindicaciones de este estilo, habría entonces que evaluar a los que evalúan desde las infranqueables torres de marfil de la pirámide institucional educativa y, por supuesto, política.

10

Actitudes frente a los Directivos

Si concebimos el capitalismo académico neoliberal como un proyecto *de clase* que, en primera instancia, requiere de su reproducción ampliada a partir de mecanismos de dominación (entre los cuales se encuentra la escuela), es pertinente pensar que la ideología que pretende permear las estructuras burocráticas y académicas sea afín a unos intereses hegemónicos concretos. No obstante, a pesar de que en las escuelas las jerarquías y roles de los trabajadores son claras, puede resultar que los antagonismos de *clase* no sean tan diáfanos y se oculten de manera muy fina. Siguiendo con la idea de Gramsci (1967) un directivo, director o alto funcionario de una institución pública puede perfectamente profesar una ideología “de izquierda” – a priori contraria a la ideología neoliberal- y paradójicamente, servir de aliado indirecto a su difusión, propagación y, finalmente, consolidación de las relaciones sociales en la educación que requiere la superestructura hegemónica.

Este fenómeno se debe, en gran parte, a que históricamente el pensamiento conservador de las clases y élites dominantes -aun presentando una supuesta diversidad ideológica entre sus miembros- ha sabido identificar mejor su idea de dominación y suele mostrar más cohesión o *consenso de clase* entre sus filas, que una contraparte transformadora radical o libertaria; de ahí que su capacidad de legitimación resulte aparentemente inamovible. La problemática supera el contexto escolar, por supuesto, y es extrapolable a la dinámica política y social en general.

Frente a instituciones externas directivas, tanto más poderosas cuanto más clasistas y más jerarquizado se encuentre el sistema educativo, el profesor, según Fontán (1978) solo puede adoptar tres actitudes: una actitud, la más habitual, es la identificación con la institución externa; se justifican y asumen sus normas, y se exige en su nombre que los alumnos se sometan a ellas. Esta es la postura conformista propia de la escuela tradicional, que no ha cambiado mucho; las peticiones de los alumnos chocan contra la rigidez burocrática de las instituciones externas y, el profesor, queda a salvo de sus posibles reacciones, ya que lo establecido no depende de él sino de

algo que escapa a su voluntad y deseos personales. Aquí el propio docente, una vez más, se asume aquiescentemente, como un triste y gris subalterno.

Otra actitud posible, consiste en recusar sistemáticamente a la institución externa; en este caso, el profesor pone en evidencia, ante la institución interna (grupo-clase), las coacciones que usa la organización externa sobre los alumnos y el propio docente. Es una vía seguida por pedagogos de ideología anarquizante y fieles a principios autogestivos radicalizados; su propósito, consciente o inconsciente, es el de utilizar a los alumnos como medios o instrumentos para evidenciar las contradicciones entre institución interna e institución externa, y en cierto modo, manipularlos con vistas a provocar tensiones y enfrentamientos más o menos violentos contra las instituciones externas. Ni hay decir que cuando estas relaciones de fuerza llegan a la dirección escolar, el primer señalado y perjudicado será el profesor, que verá caer sobre él todo el peso de la comunidad institucional, incluidos los padres de familia. De ahí que esta actitud del docente sea puesta en práctica pocas veces.

Una tercera actitud, propia de pedagogos libertarios pero de tendencia más moderada, consiste en intentar cambiar la política de la propia institución, dentro de lo posible, y evitando siempre actitudes excesivamente radicales o violentas que puedan dañar a los enseñantes o a los propios alumnos. Esta es la postura mantenida por el pedagogo humanista francés Lobrot (2022) cuando sostiene que la función del profesor consiste en canalizar la rebelión de los alumnos contra la institución exterior en un sentido creativo, transmutando la recusación destructiva e inoperante inicial de los alumnos en una ulterior voluntad de cambio de la misma.

La pedagogía tradicional crea miembros adaptados a una sociedad dada, mientras que la autogestión educativa invierte los términos y pretende crear futuros inadaptados e inconformistas al sistema social vigente- porque se cuestionan sus fundamentos los cuales consideran injustos- para que actuando dentro de su contexto, lo transformen continuamente, mejorándolo, haciéndolo más justo, más humano. Ahora bien, con un planteamiento llevado a cabo en estos términos cabe preguntarse: ¿es posible la autogestión en un medio social no autogestionario como es la escuela pública? Se puede responder negativamente a esta pregunta y por este motivo la función de la autogestión educativa al interior de relaciones sociales capitalistas se limita por el momento al papel de analizador, es decir, se encarga de poner en evidencia las contradicciones de la estructura social vigente. Sacarlas a relucir a plena luz mientras se mantenga vigente una estructura hegemónica de dominación.

De acuerdo con la ingeniería moral neoliberal, se persigue y prioriza un perfil concreto de directivo educacional, acorde a los principios administrativos y empresariales del individualismo: productividad, rentabilidad, innovación y calidad basadas en evaluaciones estandarizadas y un *pseudo* reformismo curricular de contenidos y estrategias didácticas. Poco podrán hacer los profesores transformadores si sus jefes o coordinadores inmediatos no son verdaderos humanistas y piensan más como los capataces de una gran empresa privada o una escuela de negocios, reduciendo la educación a simple capacitación para el mercado de trabajo.

La Relativa Libertad de Cátedra

No cabe duda de que los docentes pueden decidir muchos aspectos involucrados en sus sesiones de trabajo, pero es innegable que los marcos curriculares basados en la *educación por competencias* han sido hegemónicos desde hace al menos dos décadas. Esto significa que se ha normalizado una regulación de la enseñanza que reproduce en las escuelas y universidades una manera de entender el mundo y de entender la educación: la diseñada por las políticas capitalistas neoliberales. Es bastante difícil que el profesor o profesora puedan salirse de los márgenes pedagógicos y disciplinarios de un marco curricular común nacional o de un marco curricular estatal que depende del presupuesto del nacional. No se dice que no haya que establecer de manera institucional y social un proyecto educativo. Lo que no es políticamente aceptable es que el nivel de decisión curricular de los docentes y menos aún de los alumnos, que afecta indefectiblemente el nivel de decisiones pedagógicas, sea tan insignificante en cuanto a las cuestiones de “cátedra”. Esto es más notorio a nivel de educación básica o media superior que a nivel superior. Respecto a los primeros, la excesiva verticalidad de las autoridades constriñe de manera significativa la labor de los docentes en cuanto a creatividad pedagógica. En la universidad los catedráticos tienen un mayor margen para decidir sobre contenidos y estrategias, pero el modelo por competencias también sigue permeando en las facultades, sobre todo en cuanto a asuntos de índole laboral.

Ahora bien. No sería coherente ocultar los aspectos conformistas de algunos profesores, que se sienten más cómodos con un sistema que decide por él y le entrega los formatos de planeación, estrategias y contenidos que, con una libertad de cátedra real, implicaría un nivel de responsabilidad mucho mayor en cuanto a la valoración de aspectos innovadores y en cuanto a las consecuencias pedagógicas de sus decisiones. La pandemia por SARS COV2 ha abierto la caja de Pandora en este sentido, ya que ha obligado de manera radical a utilizar únicamente plataformas, programas, espacios y mecanismos didácticos a distancia impuestos, que dependen por completo de las condiciones tecnológicas; el nivel de estrés despolitizante refuerza todavía más la condición de subalternidad que sufren todavía hoy docentes y estudiantes, condenados a entenderse a través de una pantalla.

REFLEXIONES FINALES

Otros Factores de Subalternidad Docente

Uno de los problemas existenciales a los que se han enfrentado históricamente las y los docentes, es un sentimiento de soledad ante diversas situaciones como la incompreensión de algunos alumnos respecto a la transmisión de contenidos, la falta de apoyo de los compañeros de área o de otras disciplinas para promover la unidad o la acción política o el ser el responsable final del “éxito o fracaso” de los estudiantes de su asignatura. Pero este aspecto de la “soledad” del profesor no se queda ahí. A pesar de que las escuelas muestran comportamientos supuestamente más democráticos e incluyentes, y se insiste en la vinculación multidisciplinaria de las distintas

academias, en realidad la coordinación, comunicación interna y efectividad de la solidaridad académica no es tan armónica como parece. Desde nuestra experiencia docente en diferentes escuelas del país, esta pretensión de integrar colectivamente la labor de la comunidad docente dista de ser verdaderamente un aspecto central. En realidad, cada profesor libra su batalla como puede.

Otra de las contradicciones y paradojas de la vida de los docentes es que su papel se legitima socialmente únicamente en función de su trascendencia como transmisor de conocimientos, que sin duda la tiene. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se desdeña la equivalencia, desde varios aspectos y posiciones sistémico-sociales, con la igualmente trascendente labor como actor emancipatorio de la conciencia juvenil y estudiantil⁴.

13

Desde la posición hegemónica conservadora –sea neoliberal o no- pareciera que el profesor no debe ser nunca un elemento detonador para la praxis de una subversión constructiva que coadyuve a la búsqueda esencial de la humanización política de los alumnos, porque se considera más prudente separar la realidad educativa de la realidad política, algo que, como vemos desde la perspectiva histórica de la existencia y persistencia de la dominación de unos seres humanos sobre otros, resulta, cuando menos artificioso y sobre todo, disfuncional para la liberación de los subalternos, que deben seguir existiendo como subalternos.

Además, la relación entre los profesores suele ser distante y fría, cuando no tensa, por el comportamiento de ciertos “egos” que no toleran fácilmente intromisiones en su disciplina ni comentarios negativos a la forma de hacer su trabajo. Las reuniones, juntas y consejos técnicos escolares de la comunidad docente son, muchas veces, más una manifestación de las frustraciones de los profesores -e incluso de “chismes” intrascendentes y disputas interminables- que espacios donde se alcancen verdaderas transformaciones pedagógicas. En muchas ocasiones se habla más del comportamiento de tal o cual alumno/a, o de tal o cual grupo, de los recursos, de la falta de tiempo, del exceso de la carga de trabajo, del número de reprobados, de la necesidad de que los alumnos rindan más, de asuntos de disciplina, en fin; pero cuesta mucho trabajo sentarse a pensar en objetivos más profundos, no ya pedagógicos, sino de alcance más profundo y crítico – politizante- que busquen alguna forma de cambiar el sistema.

Al final, se asume que hay una jerarquía institucional vertical, un modelo educativo no negociado y que hay que adaptarse a él. Se prioriza la seguridad laboral y se minimiza la crítica constructiva por el miedo implícito de perder el trabajo y es habitual que se diluya cualquier tendencia verdaderamente transformadora.

Por otra parte, existen en la vida escolar otros dos aspectos que involucran la condición de subalternidad de los docentes, que tienen que ver con las relaciones de poder -implícitas y

⁴ El presidente socialista de Chile, Salvador Allende, asesinado el 11 de septiembre de 1973, llegó a decir que “ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica”.

explícitas- que se producen entre docentes y alumnos, y al mismo tiempo, entre docentes y los padres/madres de familia.

En estos tiempos “modernos”, las mentalidades cambian: se confunde el libertinaje con la libertad, la autoridad con la sobreprotección y el paternalismo contraproducente con una educación pragmática a la que solo le preocupa “pasar materias”, por encima de la profundidad ética o una verdadera calidad académica basada en valores. La hegemonía del rendimiento se hace notar cuando prioriza los resultados y no los procesos; cuando considera que es más importante el número de aprobados o reprobados que la pertinencia, selección, distribución, formas de transmisión y evaluación de los conocimientos adquiridos. Es cada vez más frecuente esta actitud tanto en el sistema educativo como en la propia “filosofía” de los alumnos y de los propios padres/madres de familia, más preocupados por la obtención del certificado que por otros asuntos. Hablaríamos de una especie de triple “bullying”, implícito -y cuando se requiere, explícito- que el profesor debe manejar a la hora de calificar a sus estudiantes: primero, la presión de la política institucional diseñada desde contextos ajenos pero asumida; después, la presión de los padres/madres de familia que señalan a los profesores como los responsables de los reprobados; y por último, -y no menos importante- la presión de los propios alumnos, que en la evaluación que hacen de los docentes, ejercen una modalidad perversa de chantaje sobre la que el profesor tiene poco que hacer a su favor si a uno o a determinados alumnos no les parece un buen docente o no cumple con las cualidades que subjetivamente desean. Si un profesor sale mal evaluado por los alumnos, tiene por delante un panorama ciertamente preocupante.

Esta subalternidad originada por la cultura del rendimiento es mucho menos visible, pero indudablemente real y afecta, en nuestra opinión negativamente, todo el proceso educativo en las dos direcciones. Porque no solo hay que observar posibles excesos de autoridad o injusticias por parte del profesor. Hay que poner la atención también en las situaciones en las que un profesor es sancionado, suspendido o hasta denunciado cuando sus criterios de disciplina son, en opinión de la escuela, de los padres o de los estudiantes, desproporcionados, cuando en realidad no lo son. Si en un pasado no tan lejano estaba bien vista socialmente la disciplina como formadora, hoy se tiende a pasar al otro extremo y la permisividad obligatoria pervierte la educación como libertad. Es como si de pronto los adultos, se sintieran culpables de ejercer la dominación y tuvieran que abrir la veda al libertinaje gratuito, irresponsable e inmaduro.

Esta es una de las más importantes contradicciones culturales actuales todavía por resolver, ya que perviven dos paradigmas educativos: el tradicional y el moderno. Uno no acaba de morir y otro no acaba de nacer. En una sociedad cada vez más precarizada, presionada y a la vez obsesionada por el éxito a cualquier precio, se dan cada vez más situaciones que llevan a difuminar los límites del respeto y de la convivencia armónica entre padres/madres, profesores y alumnos. En gran medida podría ser una consecuencia histórica de la confusión social de la modernidad, y esto impacta en la escuela, que tiene que comprender en *qué* consiste la libertad cuando a nuestro alrededor, esencialmente *capitalista liberal*, la idea de libertad se pervierte, deshumaniza, mercantiliza y manipula desde el poder sistemáticamente. El maltrato o la violencia psicológica hacia los profesores es, sin lugar a duda, tan denunciable y deleznable como lo es el de los profesores hacia los alumnos, si este se produce. Esta tensión sigue presente en las aulas.

En el ámbito global, uno de los modelos educativos que ha despertado mayor admiración es el que se aplica en Finlandia. Para la pedagoga y ensayista sueca Enkvist (2016), la clave fundamental se basa en la valoración que tiene el Estado, la familia y los alumnos hacia los profesores:

Los profesores son valorados y respetados. Este respeto se traduce en reforzar su prestigio social, su retribución económica, la defensa de unas condiciones laborales dignas, su estabilidad profesional, etc. Tanto los alumnos como los padres respetan al profesor y respetan al sistema educativo y el Estado, por norma, también respeta al profesor. No es fácil que este circuito se cumpla trasplantando mecánicamente este modelo a otros países, pero por ejemplo Alemania o Estonia, o regiones como Minas Gerais en Brasil, han demostrado que con una verdadera voluntad política de cambio en este sentido han mostrado excelentes resultados en aproximadamente 6 años (Enkvist,2016).

Ahora bien. ¿Qué ocurre cuando los alumnos muestran conductas desafiantes, inmaduras, desidiosas o negativas? ¿Qué sucede cuando no quieren aprender o están desmotivados por razones que son externas al desempeño concreto del profesor, y que dependen más de un cambio de valores morales que, “premia” y replica implícitamente las prácticas deshonestas?, ¿porque se arrodilla a estándares y a resultados condicionantes?

Es cuando el docente debe buscar y encontrar la forma de alimentar el clima humano, la dinámica de aprendizaje adecuada y el respeto a la autoridad moral. Sin embargo, es un hecho demostrado, desde la psicología educativa, que, si el alumno no quiere aprender una materia o no le cae bien el profesor por x o y, es casi imposible y, además ineficaz, obligarle por la fuerza de la autoridad.

Para Bixio (2006) el problema que hoy advertimos en las aulas no es tan simple de resolver. No se trata ya sólo de encontrar qué tema o contenido les interesa a nuestros alumnos ni tampoco necesariamente de modificar los métodos o dinámicas pedagógicas solamente; no se trata de un problema únicamente didáctico ni técnico-pedagógico. La cuestión es mucho más profunda: lo que se debilita es el interés y la motivación por aprender en la escuela; lo que está en jaque es el modelo institucional escolar y sobre todo, la estructura epistemológica de un paradigma educativo que es consecuencia del paradigma super-estructural-cultural de nuestras sociedades capitalistas.

Este es un importante obstáculo generador de subalternidad para la labor cotidiana del profesor que, después, debe dar explicaciones a la institución y a los padres/madres de familia de problemáticas que, muchas veces, se han originado fuera de la escuela. Otra tendencia que se observa actualmente es que los padres/madres de familia y el sistema educativo delegan prácticamente toda la responsabilidad de la educación de niños, niñas y jóvenes, al profesor, lo que es desproporcionado e injusto. El dicho de “no hay malos estudiantes sino malos maestros”, no es del todo cierto; también hay malos estudiantes. El fracaso escolar es también el fracaso de la sociedad. Según Giroux (2003)

[...] los alumnos no pueden aprender siempre “útilmente” a menos que los docentes lleguen a comprender las diversas maneras en que las subjetividades se constituyen en los diferentes dominios sociales. En este punto está en juego la necesidad de que los docentes entiendan cómo las experiencias producidas en los variados ámbitos y estratos de la vida cotidiana dan origen a las diferentes “voces” que los alumnos usan para atribuir significado a sus propios mundos y, por consiguiente, a su propia existencia en la sociedad en general. A menos que los profesores investiguen de qué manera los alumnos experimentan, median y producen los aspectos de lo social, será difícil que los educadores más radicales exploten las pulsiones, emociones e intereses que otorgan a la subjetividad su “voz” única y aportan su impulso al propio aprendizaje. (pp. 165-166)

Una de esas estrategias, absolutamente despreciada, que puede coadyuvar a un aprendizaje más eficaz es la consideración -por parte de los maestros- de tomar en cuenta en sus planeaciones mecanismos comunicativos liberadores como el sentido del humor, la ironía y la “ludificación” del proceso sin llegar, por supuesto, al extremo de convertirse en bufones o en simples gestores de entretenimiento. Hay que reconocer de una vez por todas que una de las raíces de la desmotivación estudiantil se encuentra en la pétrea y desapasionada solemnidad que transmiten los profesores muy a menudo, como si la risa y la horizontalidad estuvieran prohibidas. Los profesores constantemente serios y formales ya no funcionan, tienen que ser más cercanos, o al menos, intentarlo en algunas clases y en determinados momentos.

En el caso de las materias donde se transmiten contenidos humanísticos o artísticos, la teatralidad -moderada o histriónica según el tema o contenido a tratar- es de hecho una cualidad aconsejable para hacer de la clase una experiencia algo más placentera para los alumnos. De esta manera, al menos desde nuestro punto de vista, ven en el maestro un ser humano y no un simple autómatas que “escupe” pura información. El maestro debe transmitir también pasión y placer por lo lúdico. Pero, de hecho, este asunto se considera antipedagógico e intrascendente, y nunca se plantea de manera explícita en los programas curriculares diseñados bajo el parámetro hegemónico de las competencias.

Pero ¿cómo aprendíamos mejor cuando éramos niños? Jugando y riendo. Uno de los errores permanentes, endémicos, del sistema educativo en general es su vacía, permanente y obsesiva pretensión de solemnidad, rigidez y seriedad. Quizá porque el anticuado sustrato ideológico de la Ilustración e incluso de las religiones y sus dogmas, todavía perviven en la filosofía de la educación occidental, que insistimos en considerar como la educación “moderna”. El lingüista y teórico literario ruso Bakhtin (citado en Ribetto, 2006) , dijo que

La verdadera risa, ambivalente y universal, no recusa lo serio. Lo purifica y lo completa. Lo purifica del dogmatismo, del carácter unilateral, de la esclerosis, del fanatismo y del espíritu categórico, de los elementos del miedo o la intimidación, del didactismo autoritario, de la ingenuidad y de las ilusiones, de una nefasta fijación sobre un único plano: el del agotamiento estúpido. La risa impide que lo serio se fije y se aisle de la integridad inacabada de la existencia cotidiana. Ella restablece esa integridad ambivalente. (p. 1)

Y, sin embargo, ¿cuántas veces al día sonreirán los alumnos en clase? El docente o directivo escolar que no entienda este importante matiz saldrá con el argumento de que “a clase se viene a aprender conocimientos y no a divertirse; para eso está el recreo”. No ven que educar es mucho más que enseñar: es humanizar. La educación del futuro ya no será la del *saber*, sino la del *ser*, la *transformación del ser*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa-Bonola, V., y Ávila-Carreto, A. (2022). El trabajo docente ante el Covid-19: Un acercamiento desde la precariedad laboral del profesor de asignatura. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1266. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1266
- Bixio, C. (2006). *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Cabrera, H. (2022). Elaboración de un instrumento de investigación con el método Delphi. Analizando el estrés y malestar en docentes universitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1364. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1364
- Cabrera, H., y Colina, A. (2022). Nivel de estrés en el profesorado universitario mexicano. *Castalia - Revista De Psicología De La Academia*, 38, 61–78. <http://bit.ly/3POYASn>
- Chomsky, N. (2014). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior. *Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología. BUAP*, 13(21), 121–134. <http://bit.ly/3EqeX7O>
- Enkvist, I. (2016). *Los secretos del milagro del sistema educativo finlandés* [Video de YouTube]. UNIR | La Universidad en Internet. https://youtu.be/8_CNO2F9Rnk
- Fontan, P. (1978). *La escuela y sus alternativas de poder*. Grupo Editorial CEAC.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- 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.
- H. Consejo Universitario. (2017). *Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. BUAP. <http://bit.ly/3U307Kh>
- 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. <http://bit.ly/3gyJ1WT>

Oro, L. R. (2009). *En torno a la noción de realismo político*. 7(10), 15–46. <http://bit.ly/3U3fFhd>

Ribetto, A. (2006). La risa en el cotidiano de las profesoras. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 4(7), 1–16. <http://bit.ly/3EUvd2e>

WHO. (2021). *QD85 Burnout* (International Classification of Diseases 11th Revision). <http://bit.ly/3gyYUwz>