

Subjetivación docente ante la reconfiguración en educación

Enrique Mejía Reyes

enriquemejia1973@hotmail.com

Lourdes Georgina Jiménez Vidiella

geo.vidiella@gmail.com

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Recepción: 16 de julio del 2019

Aprobación: 10 de septiembre del 2019

Resumen

El objetivo del artículo es discutir el papel del docente en el contexto de reconfiguración en educación. En el campo educativo constantemente se hace hincapié en una ausencia acumulada (es decir en las deficiencias que impiden llegar a los resultados curricularmente deseados), pues pareciera que las representaciones y formas de hacer del sujeto docente están puestas en entredicho. Así, el eje vertebrador de toda reforma educativa es la mejora (entendida como acercar los resultados educativos a un ideal), cuyos fines están marcados por factores no siempre propios a lo educativo, de tal modo, nuestro campo en las últimas décadas se ve envuelto en el remolino del neoliberalismo y la globalización, los cuales han instaurado la idea de que el cambio es primordialmente un proceso racional y técnico, dejando en segundo plano la comprensión de la complejidad, ambigüedad e incertidumbre que representan para el docente ser parte de estos cambios. Mientras se indaga en los procesos de reforma y su consecuente impacto social y de aprendizaje, poco se habla de los sujetos. Esta convención aquí la ponemos en tensión bajo la pregunta ¿qué significa ser docente en un contexto de reconfiguración? La cuestión consiste en comprender y discutir al docente en tanto sujeto y dejar de verlo como parte de una estructura y a las reformas como tendencias inocuas de innovación o como discursos de los nuevos tiempos. En este sentido, problematizamos la relación del docente y sus prácticas frente al cambio educativo y damos a conocer narrativas que dan cuenta de que esa relación produce nuevas formas de subjetivación; es decir, los virajes de la política educativa tienen efectos en el conjunto de representaciones, interacciones y formas de hacer de los docentes.

Palabras clave: docente, reforma educativa, globalización, neoliberalismo.

Teaching subjectivation in the face of reconfiguration in education

Abstract

The aim of the article is to discuss the role of the teacher in the context of reconfiguration in education. In the educational field, emphasis is constantly placed on an “accumulated failure” (that is, on the deficiencies that prevent reaching the desired results), since it seems that the representations and ways of doing of the teacher are called into question. Thus, the backbone of any educational reform is improvement (understood as bringing educational results closer to an ideal), whose goals are marked by factors not always proper to the educational, so our field in recent decades is involved in the swirl of neoliberalism and globalization, which have established the idea that change is primarily a rational and technical process, leaving in the background the understanding of the complexity, ambiguity and uncertainty that represents for the teacher to be part of these changes. While investigating the reform processes and their consequent social and learning impact, little is said about the subjects. Here we put this convention under tension with the question for What does it mean to be a teacher in a context of reconfiguration? The matter is to understand and discuss about the teacher as a subject and stop seeing him as part of a structure and reforms that are seen as innocuous trends of innovation or seem speeches of the new times. In this sense, we problematize the teacher's relationship and their practices in front of educational change and we present narratives that give account that this relationship produces new forms of subjectivation; that is to say, the turns of the educational policy have effects on the set of representations, interactions and ways of doing of the teachers.

Key words: teacher, educational reform, globalization, neoliberalism.

Introducción

Este trabajo es parte de la investigación en proceso del Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”, colectivo de investigación que se articula en

torno al propósito de clarificar la relación entre subjetividades y prácticas docentes, siendo que ésta última es un proceso mediante el cual los docentes se van constituyendo como sujetos en un entorno de reforma educativa. “... si la práctica docente existe en espacios y tiempos específicos y si también pensamos que dichos quehaceres están inevitablemente imbricados de subjetividad, entonces le estamos dando un papel sobresaliente a la acción y al lenguaje de los involucrados en la escuela. Pero, cabe preguntarnos, ¿de qué tipo de sujeto docente estamos hablando?” (Mejía, Madrigal, Jiménez y Castañeda, 2016, p. 3).

Se hace pues indispensable comprender la dimensión subjetiva del docente frente al cambio educativo; es decir, cómo los virajes de la política educativa y los efectos desencadenados por las reformas se insertan en el conjunto de interacciones que tienen lugar en la escuela y más allá de ella. Es necesario considerar los intereses, las intenciones y las motivaciones que los docentes aportan al proceso educativo, no sólo como meras visiones individuales, sino como expresiones de su experiencia construida; sus maneras de mirar y percibir sus contextos y su ubicación frente a las transformaciones que suceden en su medio de trabajo y en el contexto de los reajustes institucionales y de la racionalidad tecnocrática que le dan forma.

En otras palabras, a lo que apostamos es a reconocer las formas de producción de subjetividades de los docentes en contextos cambiantes, lo cual implica una *reconfiguración* en sus modos ser y de hacer; nos interesan, no los cambios del sistema educativo por sí mismos, sino en tanto producen modificaciones en aspectos vitales de su profesión. ¿Qué consecuencias tienen las constantes reformas de los últimos veinticinco años en la vida profesional de los docentes? Aquí argumentamos que tales consecuencias no son cosméticas, antes, por el contrario, las prescriptivas del Sistema Educativo Nacional (SEN), a nivel normativo, pedagógico y evaluativo, van más allá de la pérdida de derechos y condiciones de trabajo. Los cambios de las reformas *producen* subjetividades diferentes en los docentes. De ahí que apostemos a la necesidad de investigar la reconfiguración como parte inherente de la subjetivación, donde en vez de cerrar con puntos tajantes, damos apertura a diálogos emergentes.

Ante esta situación es necesario preguntarnos, ¿cuáles son las razones de los caminos tomados en el campo educativo?, ¿qué efectos tienen en los sujetos docentes dichos factores externos?, ¿cómo podrían estos efectos transfigurarse en su práctica docente?

El artículo consta de tres apartados; en el primero exponemos el contexto de reforma en nuestro país de los últimos años, en específico desde la forma del “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) hasta la reforma 2017; posteriormente exponemos los criterios metodológicos para el análisis de las narrativas docentes en torno a la reconfiguración educativa que están viviendo, lo cual nos permite exponer el tercer apartado donde presentamos algunos hallazgos al respecto; las conclusiones aluden a la necesidad de pensar las nuevas subjetividades docentes frente a los cambios que se dan hoy en día en educación.

Contexto de reconfiguración educativa.

Si por subjetividad entendemos los procesos y experiencias a través de los cuales los seres humanos nos estamos produciendo, entonces, para nosotros es innegable que la reforma educativa es un emplazamiento para los docentes, quienes necesariamente toman determinada postura. Foucault llama a esto las “formas fundamentales de la existencia” (2010, p. 64). Si pretendemos pensar al docente desde la subjetividad, es indispensable visualizarlo a la luz de la reconfiguración educativa, sobre todo porque hemos discutido que los actores y procesos educativos son más complejos que los de hace décadas. La educación y la escuela, en tanto pilares conceptuales y efectuales de la sociedad, parecen ser inestables en sus principios y fines (Gimeno, 1998), aunado a esto, los sujetos que confluyen ahí son distintos a los de antaño; por eso, ya no podemos pensar lo educativo con los criterios tradicionales.

En México, desde finales de los 80, las políticas sociales y económicas arroparon las recomendaciones de los organismos internacionales y propiciaron la entrada al concierto de las naciones neoliberales. La cada vez mayor participación social y privada en asuntos hasta antes propios del gobierno fue desde entonces la tónica de dichas políticas; dicha solución fue vista en nuestro país como la salida a los añejos problemas del ineficiente manejo de fondos públicos por parte del estado, se pensó que la participación social y particular solucionaría dicho mal. Aunado a lo anterior, México pasaba por una severa crisis económica, debido a la abrupta caída de los precios del petróleo (principal ingreso nacional) y consecuentemente una fuerte devaluación de nuestra moneda.

En esta vorágine es como se dan los primeros pasos para dar un giro total al enfoque general del SEN. Con la promulgación del “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994” y con la firma del “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN). Muchos fueron los cambios al respecto, solo mencionaremos algunos, que al transcurrir de los años tendrían consecuencias en forma de cascada. Una es la transferencia a los estados de la operación de los servicios de la educación pública para erradicar el centralismo y el burocratismo; una más fue que la SEP continuó manteniendo la rectoría en lo referido a formulación de planes y programas, elaboración de libros de texto y evaluación del SEN; una tercera en mención es la reformulación de contenidos cristalizada en 1993 y desde que entonces sería una constante. El escrutinio de la función magisterial y los consecuentes cambios en las valoraciones y expectativas cifradas sobre ella, estuvieron ligados a la creación del Programa de Carrera Magisterial donde la actualización y capacitación eran parte inherente del soporte pedagógico de los maestros. Desde entonces la evaluación se volvió un correlativo de la otorgación de estímulos y el establecimiento de parámetros de desempeño (DOF, 1992).

A decir de Mendoza (2018, p. 62) con dichos acuerdos “Se busca romper con los usos e inercias arraigados y superar el *marco de racionalidad ya rebasado* para adaptarse a un *mundo dinámico*, inmerso en profundos procesos de transformación”, asunto que pronto entró en contradicción con la alternancia en el gobierno federal quien en vez de tomar la rectoría de la educación siguió con prácticas de codirigir el SEN con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en aspectos como asignación presupuestaria, calendario escolar, decisiones nacionales, etcétera, además, las prácticas arraigadas no desaparecieron como era de pensarse, antes por el contrario continuaron y en las entidades, hubo que enfrentarse a burocratismos parecidos a los que los maestros se enfrentaban antes con autoridades federales.

Las formas de evaluar al docente, agresivas y desarticuladas de los propósitos generales de su materia de trabajo, como apunta Ávila (2013), se articulan con la propia actitud de los docentes ante las reformas, quienes ajustan sus prácticas y respuestas debido a las transformaciones en la organización del trabajo y “empresarización de la vida”.

El gobierno de Felipe Calderón sienta bases para las reformas que se darían en el actual sexenio que está por terminar. Con la “Alianza por la Calidad”, buscaba modernizar los centros escolares, el desarrollo integral de los alumnos, evaluar para mejorar, formación para la vida y el trabajo, y profesionalizar a los maestros en cuanto a ingreso y promoción se refiere a través de estímulos e incentivos (SEP, 2008). Este acuerdo se complementa con el de 2011 formado con el SNTE conocido como “Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica”, donde ya se establecía la evaluación obligatoria para el grueso de maestros adscritos a las instituciones públicas dependientes del gobierno federal, sin embargo, para aquel año, no se aludía a la intención de condicionar la permanencia en el servicio.

El hecho de promover un SEN acorde a los nuevos tiempos donde después de ya varias evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes (ENLACE y PLANEA principalmente) tenían ya en la mira a la figura docente como el punto central de la reforma, pues de él dependería ahora el futuro de la educación. Para tal fin desde hace ya algunos años, se puso una mirada quirúrgica sobre su trabajo, legislación, formación inicial y actualización. Las capacidades adquiridas en la escuela, nuestra noción de mundo, las condiciones de los edificios escolares, las relaciones gobierno-sindicales y las posturas frente al cambio inician y terminan en los maestros.

Entre el gobierno calderonista y el peñista hay un agente que jugó un papel fundamental: “Mexicanos Primero”, organización de la cúpula empresarial que participó activamente en propuestas para la formulación de iniciativas para lo que sabemos de toda la reforma educativa actual. En 2011 financió el documental *De panzazo*, donde se tensa la imagen del maestro; ahí, se muestran imágenes, diálogos, testimonios que en vez de contextualizar y problematizar el asunto educativo lo reducen a malos manejos, poca preparación de maestros y a imprecisiones de cifras y malos resultados en el aprendizaje.

Un año después, las hasta entonces fuerzas políticas opositoras (PRI, PAN y PRD) apoyan al gobierno entrante y firman el “Pacto por México”, que llevaría a varias reformas estructurales, entre ellas la educativa, donde se objetivarían las recomendaciones internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las presiones internas del sector empresarial como “Mexicanos Primero” y posteriormente la desinformación en los medios

masivos sobre lo que es la educación y la labor magisterial ...la reforma educativa es un proceso cuyo objetivo estratégico es la reconfiguración del sistema educativo nacional. Para lograrlo se vale de distintos medios [que] se ensamblan, apoyan y fortalecen mutuamente (González, Rivera y Guerra, 2016, p. 160). No es extraña la alianza entre dicha instancias para una cruzada de este tipo, tal vez las tan mencionadas palabras del exsecretario de educación Nuño Mayer respecto a que la reforma no tenía precedente alguno, deberíamos interpretarla en su sentido más mediático, ya que si bien, pensamos, no tiene los alcances filosófico pedagógicos que la hecha por Torres Bodet o los alcances de las misiones culturales de la época de Vasconcelos, tal vez sí tiene alcances nunca vistos en cuanto a la subjetividad de los maestros.

Así, para febrero de 2013, en el Diario Oficial de la Federación se publica el decreto por el que se reforman los Artículos 3o en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y que posteriormente estarían en consonancia con lo que se dice de respecto a servicio profesional docente:

...conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior... (DOF, art. XXXII).

Ante las nuevas alianzas explícitas e implícitas, frente a la nueva legislación y la tendencia de reformista de las últimas décadas, la tarea de enseñar no atraviesa por una simple renovación. Ahora, se supone, requiere la renovación de sus fines o principios, es decir, una reconfiguración de su sentido tradicional. Entonces ¿cuáles son en realidad las exigencias para la docencia? La emergencia de nuevos artefactos culturales, las múltiples problemáticas sociales y las innovaciones en el mundo de hoy son asuntos que tanto la sociedad como las políticas educativas encargan a los maestros para su correcto cauce, Hargreaves (1998). Esto representa un reto porque si bien cambian los tiempos, ¿también cambian las formas de enseñanza?, ¿y también las formas de relación con el saber, los otros y los programas de estudio?

Las condiciones económicas, sociales y culturales de la segunda mitad del siglo XX promovieron a nivel mundial y nacional una reestructuración del sentido tradicional de la docencia. Con el neoliberalismo las políticas educativas marcan una ruptura casi total con el concepto de maestro como sujeto de enseñanza y traspolan el interés en el aprendizaje basado en habilidades evaluables: PLANEA, ENLACE, PISA, etcétera. Caso concreto es la apuesta por colocar a las instituciones por encima de los sujetos; “La escuela al centro” habla de una nueva cultura escolar donde maestros, directores, supervisores, padres de familia y la sociedad en su conjunto propicien la tan anhelada calidad educativa. “...el modelo busca crear una escuela renovada y fortalecida que cuente con una organización, recursos, acompañamiento, infraestructura, docentes y servicios que conviertan las aulas en auténticos espacios de aprendizaje.” (SEP, 2016, p. 20). Se comunica, entre líneas, a los docentes que mucho de lo que han construido en su trayectoria profesional es algo de lo que deben despojarse, para entonces aspirar a “convertir sus aulas de trabajo en verdaderos espacios de aprendizaje” y no en lo que son ahora, lugares de ineficiencia. Hay una gran contradicción de nuestros tiempos: si para quienes toman las decisiones el pasado representa lastre e ineficiencia y el futuro se asoma como panacea y calidad, ¿qué es entonces nuestro presente?

El contexto actual de la educación en Latinoamérica y en nuestro país es de reforma, lo cual incorpora nuevas vetas que colocan a los maestros ante situaciones sin precedente. Pareciera que un cambio obedece siempre a la aspiración de calidad en abstracto, sin embargo, es preciso señalar que el ímpetu reformista de las últimas décadas se da en medio de crisis estructurales, económicas, sociales y de credibilidad de los gobiernos de la región y México no es ajeno a dicha situación. Para los docentes esto ha traído una precarización de su trabajo en por lo menos dos sentidos:

- En las condiciones laborales de su trabajo pedagógico. Por una parte, en vez de fomentar la participación y la mejora, se enfrentan a inercias burocráticas de “papeleo y documentación” que dejan poco espacio y tiempo para lo verdaderamente trascendente. Mientras que los discursos hablan de una supuesta innovación y cambio, la autoridad es vertical y burocrática. Por la otra, su función social cada vez cae más en desprestigio, esto a razón de que el docente es usuario de un saber que no produce y que sólo trasmite; promueve fines y aspiraciones de cambio a través de una “cultura objetivada”, elaborada por un grupo diseñadores expertos donde él escasamente participa (Gimeno, 1998).

- En sus ingresos. Al igual que el resto de las profesiones, han visto disminuido su poder adquisitivo, para intentar apaciguar dicho efecto, se han puesto en marcha políticas compensatorias que fomentan mentalidades competitivas, ejemplo de ello, es la Ley del Servicio Profesional Docente que a partir de evaluaciones estandarizadas determinan el acceso, la promoción y la permanencia en el servicio (DOF, 2013).

Aunado a lo anterior, no hay que olvidar que la lógica del capitalismo y desde que nuestro país se adhirió al proyecto globalizador, han promovido en los sujetos "... la creencia en el progreso, entendido como crecimiento y acumulación económica ilimitada..." (Rodríguez, 2003, p. 96), lo cual supone un individualismo exacerbado en el trabajo y un desapego a las relaciones interpersonales tradicionales. ¿Cómo se observa esto en los sujetos docentes? Así, en medio de una crisis generalizada se fomenta en los docentes de educación básica un espíritu por la competitividad, pero con baja remuneración salarial y pésimas condiciones laborales y pedagógicas para el ejercicio de su profesión.

Las reformas descansan sobre los mismos supuestos a lo largo de más de tres décadas, como la simplificación de las estructuras burocráticas y el crecimiento de la autonomía de los centros escolares, el declive de la organización de los trabajadores, evaluación y control de los resultados, la profesionalización.

Una tendencia en educación es pensar a la mejora y a la innovación como las únicas vías para acceder al bienestar social de los educandos y de la población en general. Dicho desarrollismo educativo necesita hacer un alto para saber de las relaciones que tiene los sujetos con aspectos como tan presentes, pero también tan obviados, como lo son la relación maestro/alumno, maestro/contexto pedagógico y sociocultural. "En suma: la reforma es un proceso político, racional, que resulta de un ensamblaje discursivo, institucional y pragmático, definido estratégicamente, con múltiples finalidades en un campo de batalla permanente" (González, Rivera y Guerra, 2017, p. 22).

Aspectos metodológicos.

Para llevar a cabo el trabajo de campo se tomó a la historia de vida como eje fundamental, el cual fue hecho narrativa con el debido tratamiento. Lo anterior implicó estar cerca de los maestros,

escuchar sus problemas, aspiraciones y encrucijadas en el contexto de reforma; exigió escucharlos, transcribir sus palabras, interpretarlas y después volver a contarlas; fue una especie de re-creación dada a conocer a otros como ahora lo hacemos. Con entrevistas abiertas estuvimos frente a frente con los maestros. “Si yo fuera maestro, esperarí­a que el entrevistador fuera capaz de apreciar las dificultades con que los maestros se encuentran en su trabajo...” (Woods, 1987:78). Trabajar con historias de lectura nos llevó a escucharlas, transcribirlas, interpretarlas y después volver a contarlas, es una especie de re-creación dada a conocer a otros. Mientras que se vive la propia vida, se escucha a otro que cuenta la suya para luego presentar mediante un texto. “Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias” (Connelly y Clandinin, 1994, p. 23).

Por otra parte, al entablar puentes comunicación y al atenernos a la subjetividad, hicimos de la comprensión, un modo de escuchar y validar la voz de los maestros. En trabajos etnográficos, narrativos y hermenéuticos se trata de interpretar una realidad. “...la urgencia de dejar a cada paciente ser un profesor: oyéndose a sí mismos, enseñarte a través de la narración, los pacientes entenderían las lecciones que un buen instructor aprende sólo cuando él se convierte en un alumno dispuesto a, impaciente por ser enseñado” (Connelly y Clandinin, 1994, p. 21). Se trató de que entrevistado-entrevistador hagan un “nosotros” solidario.

Al analizar el uso de la voz por parte de los docentes, lo individual y colectivo, lo subjetivo e intersubjetivo, son dualidades que se ponen en un mismo plano analítico incrustado en las exigencias cambiantes de la vida cotidiana y práctica, a medida que se desarrolla en espacios sociopolíticos particulares.

En este sentido y, en una postura analítica ante la subjetividad que concuerda con autores como Kleinman (1998), que busca conectar los procesos a gran escala de la lógica del mercado, las racionalidades globales y las instituciones que administran las poblaciones con las afecciones, el significado y los comportamientos que transmiten la subjetividad individual en la vida cotidiana. Esto sucede en el marco de sociedades en las que el control que han renovado la direccionalidad de sus efectos, ya que el control se transforma y traslada al propio sujeto por la vía de medidas que particularizan (el efecto de la evaluación de gran escala afecta a cada docente de modo individual) y fragmentan (las posibilidades de articulación en lo colectivo se reducen), y se reflejan en medidas

personalizadas, es decir, que apuntan al docente con nombre y apellido cuya individualidad se transmuta en “expediente”; el docente debe hacerse responsable de su propio expediente, y autorregular sus prácticas en el aula, el tiempo destinado a capacitarse y las proyecciones de sus posibilidades personales de crecimiento.

Por estas razones, no es lícito que el investigador pretenda o intente sustituir la concepción de la realidad propia del sujeto; “Platicar sobre algo que nos interesa a los dos es más fructífero que una avalancha de cuestionamientos compulsivos. Cuando sucede esto último, los maestros son rebajados a meros informantes y *chivos expiatorios*” (Conelly y Clandinin, 1994, p. 11). Antes de prestar atención a lo que los maestros dijeran, fue condición sine qua non fijarnos en la manera en que nos situamos a nosotros mismos en relación con las personas con las que trabajamos

Según lo anterior, partimos de dos principios: a) el enfoque subjetivo (el cual exigió estar atentos a cada situación, a cada modo de ser de cada maestro para partir de su punto de vista como actor; y b) la apertura de canales de comunicación; es decir, el establecimiento de vínculos humanos con los informantes siempre apegándonos a su voz y a la lógica de su conversación, lo cual permitió una comunicación fluida para producir una apertura en la comunicación.

Los testimonios obtenidos son de los últimos dos años y sobre todo de maestros que tiene en su trabajo muy presentes las implicaciones de la reforma educativa. Para el análisis de la información hemos tomado en cuenta la voz de los sujetos educativos a partir de los siguientes criterios:

a) El Nuevo Modelo Educativo y sus implicaciones en el trabajo pedagógico.

Después de seis años de la Firma del “Pacto por México” y de tres de la Promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente” (LSPD), llegó la dimensión pedagógica de lo que se ha llamado en este sexenio “Reforma Educativa”. Algo que en ningún otro país del mundo ha sucedido y que según las experiencias de los maestros ha tenido un impacto sin precedentes. Se ha dicho hasta el cansancio que el Nuevo Modelo Educativo es producto de la decisión consensada de todos los actores sociales, entre ellos los maestros; de ahí los foros organizados por la SEP, uno en 2014 y otro en 2016, éste último recoge opiniones y reclamos para que en agosto 2018 empezara a ponerse en marcha.

En el mundo cotidiano de los maestros la reforma a niveles pedagógicos presenta encrucijadas. En primera instancia para ellos es un ente extraño, desde que “A nosotros no se nos pudo llamar a los foros... pues a qué hora. No nos dan permiso de salir. ¿quién se queda con los niños? Ya veo al supervisor dándome permiso para un evento como ese” de hecho, pareciera que hay conocimientos propios de la experiencia docente que ahora se confrontan con los que la reforma y los medios pregonan, dado que, al ser una reforma de alcances nunca vistos, lo que se hace en la escuela ha de ser dejado en el olvido.

Bajo la lógica del rendimiento, el docente ha dejado de ser solamente el que procura cumplir con una malla de contenidos y objetivos curriculares, ahora también es gestor ante la comunidad y las autoridades de mejores condiciones materiales para su trabajo; pocas veces encuentra respuestas favorables a sus peticiones. Es también, promotor de programas hasta hace poco propios de otros agentes sociales, ya que hoy se le ha encargado regular las emociones, la convivencia, la seguridad, la actividad física y demás aspectos de la infancia. Desde luego que todo ello no sustituye a las comisiones y actividades tradicionales que se han sedimentado en su quehacer.

Así, en la educación vivimos un contexto en permanente ajuste, en el que las prescripciones oficiales restan autonomía a la labor docente, al tiempo que reconstruyen las pautas de interacción en la escuela a través de la estandarización, la evaluación a ultranza y las explicaciones “organizacionales” que suplantán los procesos y explicaciones culturales. De tal manera, el docente afronta condiciones normativas explícitas que, impulsadas por los responsables de las políticas educativas, regulan las representaciones del conocimiento, las formas de enseñar y la manera de evaluar el aprendizaje, colocando al docente en la necesidad de afrontar estos cambios a través de ajustes constantes que van, muchas veces, en sentido contrario de lo que las autoridades pretenden establecer como la nueva normalidad.

b) La evaluación al desempeño docente y la falta de reconocimiento a la función magisterial.

En 2015 se objetivó la evaluación del desempeño docente tanto para docentes frente a grupo, asesores técnico-pedagógicos (ATP) y directivos. Son conocidas las formas que empleó el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa y las entidades federativas para convocar y sobre todo llevar

a cabo dichas evaluaciones. Desde luego que también sabemos cómo amplios sectores sociales y la disidencia del magisterio como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de Educación (CNTE) se han opuesto abiertamente a dichas evaluaciones. En los medios de comunicación, la comentocracia, los altos dirigentes en educación y algunos académicos piensan que dichas resistencias son aisladas, empero, podemos argumentar, a partir de lo que sigue que no es así, ya que la evaluación al desempeño trae efectos en las formas de ser y en las formas de relación de los docentes.

Los maestros de educación básica son notificados a través de su autoridad inmediata (director escolar) o de su supervisor, alrededor de los meses de marzo o abril; a partir de entonces, en la subjetividad del maestro inicia un quiebre que no termina aún después de que concluye su proceso de evaluación. “Y ahora qué voy a hacer... No pensé que me fuera a tocar a mí, de hecho, hasta tenía otros planes, pero ahora todo cambia, no sé meterme a una maestría, creo que después de todo hasta está bien que me hayan notificado”. El aviso es informal, ya que se concretiza alrededor del mes de agosto cuando las coordinaciones estatales del Servicio Profesional Docente vía correo electrónico plasman de manera formal y de acuerdo con la legislación vigente el futuro inmediato del docente que será emplazado a evaluarse.

Entonces según los maestros su vida cambia, cambian sus tiempos, sus rutinas, sus espacios de esparcimiento, el tiempo con su familia; la relación pedagógica que tiene con sus alumnos se ve reducida a pensarlos ya no solo como personas, sino también como agentes de los que pueden sacar “a como dé lugar” alguna evidencia para probar ante el INEE que son “maestros idóneos” y no “insuficientes”. Desde que inicia el año escolar su trabajo ya no es el de antes, mucho ha cambiado, deben ser más puntuales que nunca y ser de los últimos que se retiran de las instalaciones escolares porque siempre habrá alguna información respecto a su proceso de evaluación: algún documento a entregar, se les puede solicitar una minucia al momento, deben subir información “al sistema”, “para la siguiente semana hay que ir a un curso por la tarde... obligatoriamente”.

Los fines de semana han terminado, ya que es necesario tomar cursos en sábado o en domingo. Donde hay que revisar y leer desde documentos de legislación educativa hasta las teorías más actuales sobre didáctica y enseñanza/aprendizaje pasando por temas de convivencia escolar, equidad de género, etcétera, ya que la guía que cada año el INEE publica para preparar el examen

estipula esta serie de temas para que el maestro los tenga en cuenta para el examen de conocimientos de noviembre; que, por cierto, los docentes expresan que “no los entendemos bien... se nos hacen difíciles”. Si unimos este trabajo extra a que cada semana los maestros deben hacer entregas tradicionalmente establecidas: planeaciones, calificación y seguimiento de alumnos, reportes más o menos regulares, el asunto es complejo.

c) Los nuevos contextos de vida que violentan la vida escolar y de los maestros y la vida.

Desde que sale de su hogar y hasta que regresa a él, el maestro está expuesto a múltiples violencias, tanto en los espacios públicos (fuera de la escuela) como dentro de su espacio laboral. Quedaron atrás los años donde su figura era reconocida por una comunidad pequeña, hoy se pierde en el anonimato y es susceptible la delincuencia, los testimonios son claros, sin importar la colonia o la zona rural o urbana.

El tiempo laboral, como hemos dicho, no se reduce a lo que a la sociedad se le ha hecho creer; parece que los maestros tienen trabajo de medio tiempo y gozan de vacaciones como nadie, descansan fines de semana completos y tiene felices puentes; en una palabra, la profesión es “envidiable”, “... dicen que tenemos las tardes libres y semana santa y navidad para descansar...” pero eso no es cierto, generalmente acabamos casados y luego el camino a la casa...” Es ahí donde ya hay modificaciones que no son otra cosa que un viraje que va cayendo en una normalidad invisibilizada.

Pareciera que ser maestro es atender estudiantes en una regularidad ideal, llegar a la escuela y dar clases ascéticamente, esta imagen vista así, se disipa pronto de la mente de la comunidad que está alrededor de la escuela porque muchos de los problemas son vistos no como compartidos por maestros, alumnos, padres de familia y gobierno, sino por la escuela como ente aislado del contexto social y cultural, donde directivos y maestros juegan un papel primordial en tales problemas (de aprendizaje, gestión de recursos, imagen, etcétera).

Un aspecto para resaltar y prácticamente ocultado es la relación maestro autoridades educativas. Dicha relación es vertical, no horizontal, como podría pensarse, ahí hay consecuencias en las relaciones interpersonales, ya que, según las narrativas de los maestros, sus directores o supervisores los agreden verbalmente, para ellos, hay una exposición pública de sus desaciertos o

en ocasiones ni siquiera eso. El supervisor le levanta la voz a un maestro o maestra en el patio escolar un día de Consejo Técnico por salir de la sesión de su grado correspondiente, parece ser una escena cotidiana presenciada o es vivida directamente. El director reúne a su grupo de maestros y se dirige a alguien o a algunos para frente a todos pedir explicaciones sobre una manera específica de proceder con el grupo o padres de familia, también es algo que los maestros, dicen, es muy recurrente; ante la exhibición, éstos al momento del acontecimiento, no saben cómo argumentar su hacer.

Algunos puntos emergentes para el diálogo. Conclusión.

Hemos retomado aquí el asunto del sujeto docente porque nos parece que se está reconfigurando frente al mundo que vive; como pudimos ver, sus experiencias están en la encrucijada de la una legislación con rango constitucional que por momentos los oprime y por otro lado buscan una posible salida. Desde luego que no tenemos nada atrapado en un puño, lo que hasta ahora sabemos es que los sujetos, docentes en nuestro caso, están en constante movimiento, siempre en la dialéctica configuración/reconfiguración, de tal manera que, en vez de mantenernos en piso firme, lo que compartimos en común es un campo problemático.

Nos queda claro que tampoco se trata de conminar a toda la comunidad académica ni a los docentes a volcarse al estudio de la subjetividad; sin embargo, sí es necesaria la sugerencia de tomar formas diferentes a las ya hechas, porque ya nada es homogéneo, permanente y estable. La subjetividad es plural, polifónica, puede decirse que es autónoma, pero no por ello, necesariamente emancipadora; enriquece el sentido de lo humano y también mezcla formas emergentes con otras del pasado (Guattari, 1996). Que no se pasen por alto las nuevas formas en que el docente se está conformando en relación con el mundo.

Así, es necesario conocer cómo viven los docentes el sentido de las transformaciones, no solo en la observación de prácticas vacías, sino en la comprensión de su experiencia y la manera en que construye y resignifica los cambios. En este caso, cabe preguntarnos por la ocurrencia de una reconfiguración, que más allá de los márgenes del reformismo, se da en el ámbito de las subjetividades. Es decir, cuando los cambios no sólo ocurren en el efectismo y en busca de resultados cuantificables, sino que son resultado de las diversas formas de apropiación de los

docentes de los sentidos implícitos en las políticas, de los modos en que ellos los incorporan en su práctica de una manera reflexiva, pero, sobre todo de las maneras en que estos cambios desembocan en la modificación de las interacciones y relaciones que cotidianamente se establecen en el aula. Es ahí donde existen espacios para la construcción de formas de hacer al margen de las estructuras globalizantes y/o gubernamentales.

Autores como McLaren y Lissovoy (2006) señalan la necesidad de conectar la reflexión sobre las cambiantes condiciones materiales de la escolarización con la consideración de las dimensiones subjetivas de la enseñanza. Enseñar, señala este autor, generalmente se considera como algo que ocurre fuera de la persona del educador, de manera externa y pública, pero cabe preguntarnos ¿Cómo este ocurrir hacia afuera necesario en el enseñar es también un ocurrir hacia adentro, un viaje entre y dentro de nosotros mismos, una articulación no solo de identificaciones positivas sino también de aperturas e indeterminaciones?

Por ende, por una decisión académica, pero sobre todo ética, nos corresponde, comprender las formas complejas en que los estados internos de las personas reflejan la experiencia vivida en mundos cotidianos, tanto como en las transiciones y los momentos de crisis.

Se concede mayor importancia al resultado, perdiendo de vista el proceso. Las experiencias cargadas de significación que se registran dentro del aula, y que se desvinculan cada vez más de las políticas en tanto son ignoradas por estas como un elemento primordial en el desarrollo cotidiano de las mismas. Es decir, la calidad educativa, entendida como el logro académico del estudiante, según como quedó plasmado el concepto mediante la reforma constitucional de 2013, es un puro efecto, no proceso.

El descrédito de la profesión docente, un malestar que está influido por distintos estratos, desde las condiciones materiales de la escuela, que son fluctuantes y expuestas a la vulnerabilidad, hasta las reglas del juego para incorporarse a la práctica docente.

Los discursos reformistas y democratizadores poco logran conjurar los riesgos y trastrocamientos de la experiencia cotidiana que acarrearán las múltiples violencias, incluidas las

auspiciadas por el propio estado, y que se circundan las escuelas, pero, sobre todo, se ciernen sobre estudiantes y docentes.

Hacerse cargo de dichas paradojas, implica no sólo adoptar la perspectiva del sujeto y atender la dimensión subjetiva. También señala la necesidad de seguir construyendo miradas que consideren al docente en su complejidad, más allá de sus funciones, tareas y del llamado al individualismo que el propio Estado nos orilla con el sentido que imprime a las reformas.

Sin embargo, pocas posibilidades tienen el docente de cumplir con lo que prescriben las autoridades, dada la lejanía que hay entre la realidad nacional de pobreza y desigualdad, y la escuela modélica que está en la mente de quienes impulsan las políticas, quienes, al final terminan responsabilizando a los docentes por esta paradoja que conduce a la insatisfacción y al fracaso.

Referencias bibliográficas

Ávila, Aidé (2013). Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en educación especial.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 43(4), 95-132.

Conelly, Michel y Jean, Clandinin (1994). "Relatos de experiencia e investigación educativa", en Larrosa, Jorge. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Laertes.

Diario Oficial de la Federación (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Consultado el 16-10-2017, en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

DOF. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*, 19 de mayo. En <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf> (Consultado el 12-10-2018).

Foucault, Michel (2001). *Obras esenciales*. Madrid: Paidós.

Gimeno, José (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

González Villarreal, Roberto, Lucía Rivera Ferreiro y Marcelino Guerra Mendoza (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Guattari, Félix (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.

Hargreaves, Andy (1998) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata: Madrid.

Kleinman, Arthur (1999). *Experience and Its Moral Modes: Culture, Human Conditions, and Disorder. The Tanner Lectures on Human Values*. Salt Lake City: University of Utah Press.

McLaren, Peter, y Lissovoy, Noah (2006). “Ghosts in the procedure: Notes on teaching and subjectivity in a new era”, en Cooper, K. and. White, R (eds.), *The Practical Critical Education*, 151–163.

Mejía, Enrique, Madrigal, Rubén, Vidiella, Georgina, Castañeda, Rosario (2016). *Plan de Trabajo 2016-2018*. Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”. Toluca.

Mendoza, Javier (2018). “Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016”, en Ducoing, Patricia (coordinadora). *Política educativa y educación básica*. México: UNAM-IISUE.

Rodríguez, José Manuel. “La producción de la subjetividad en los tiempos del neoliberalismo: hacia un imaginario con capacidad de transformación social”, en *Cuadernos de Relaciones Laborales*. 21, núm. 1 89-105, Universidad Complutense de Madrid, en <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0303120089A>. (Consultado el 17-10-2017).

SEP (2016). *El modelo Educativo 2016*. México.

SEP. (2008). "Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica”, Disponible en http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S9_MEXICO_Agreement-UniversalTeacherEvaluationSystem_11.pdf (Consultado el 13-10-2018).

Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.