



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA ACADÉMICA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**LOS DOCENTES FRENTE A SU PRÁCTICA:
EXIGENCIA Y URGENCIA DE AUTONOMÍA.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN
PRESENTA:**

LUZ DIVINA TRUJILLO

**Directora de tesis:
DOCTORA AURORA ELIZONDO HUERTA**

**Comité tutorial:
DOCTORA. DALIA RUIZ DÁVILA
DOCTORA. ANTONIA GARCÍA SÁNCHEZ.**

México, D.F.

Febrero, 2008

Reconocimientos:

Aurora:

*Los momentos de reflexión suscitados por tu acompañamiento son invaluable, y dentro de éste, lo más importante ha sido tu habilidad para colocarme ante mí misma para asumir mis propias responsabilidades en medios de las disyuntivas intelectuales que mi propio proceso formativo propició.
Mi reconocimiento y aprecio.*

A mis lectores:

Doctora Dalia Ruiz, Doctora Antonia García, Doctora María Teresa Yurén Camarena, Doctor Raúl Anzaldúa, Doctor Sergio Martínez Romo, Doctor Omar García Ponce de León, cuyos comentarios y sugerencias permitieron volver sobre mis ideas y atender sus faltas e incongruencias.



Carmelita:

*Los momentos de escucha a mis ideas atropelladas, el tiempo dedicado a la edición final de este trabajo se que es un tiempo que sólo una amiga da.
¡Gracias!*

*A mis compañeros y compañeras del Doctorado.
Gracias por los momentos de escucha en cada presentación realizada.*

*A mi querida familia.
Les debo tiempo que espero recuperar.*

ÍNDICE

	<i>Páginas</i>
Introducción	
En la problemática-problema, las preguntas y objetivos.....	6
Presentación del contenido.....	17
CAPÍTULO I	
<i>La docencia en tiempo real.</i>	
<i>Entre el “deber ser” y los imperativos del presente.</i>	20
A. La profesión docente en tiempo real.....	21
B. Destemplanza docente en la encrucijada del cambio: Malestar, frustración y fatiga docente.....	29
C. Educar en la real-realidad educativa: la docencia como desafío cotidiano.....	38
CAPÍTULO II	
<i>Los educadores: actores y autores de sus historias.</i>	44
A. El docente: actor y autor de versiones sobre sí mismo.....	44
B. La construcción de un imaginario social sobre los educadores.....	48
C. Identidad e imaginario social: crisis y desencuentros.....	58
D. Desmitificar el imaginario docente en ejercicio de narrar-se.....	65
CAPÍTULO III	
<i>Tras el lenguaje del sujeto en las narrativas docentes.</i>	70
A. El sujeto docente y su necesidad de contar historias sobre sí mismo.....	70
B. Ante preguntas que me buscan y respuestas que me encuentran: buscando el lenguaje del sujeto.....	76
C. El decir docente: entre lo narrado, su transcripción y análisis.....	85
CAPÍTULO IV	
<i>Reconociendo a los educadores en sus palabras: experiencia, memoria, e incertidumbres.</i>	93
1. Marcela. Educadora con 9 años de servicio: <i>La educación como oportunidad de ser mejor persona</i>	93
2. Carmen. Educadora con 24 años de experiencia: <i>En el anhelo de ser reconocida</i>	97
3. Mirna. Profesora de educación primaria con 8 años de servicio: <i>Entre los dictados de la responsabilidad docente</i>	102

4.	Delma. Profesora de primaria con 20 años de servicio: <i>En una esperanza sostenida</i>	106
5.	José María. Docente de primaria con 10 años de servicio: <i>Nadie puede dar lo que no tiene</i>	111
6.	Ángeles. Profesora de secundaria con 20 años de servicio: <i>Formar adolescentes sin apoyos</i>	116
7.	Mercedes. Profesora educación secundaria, con 13 años de servicio: <i>Aprendiendo la docencia en la educación secundaria</i>	119

CAPÍTULO V

El imaginario docente: entre su pasado y el presente.

Fracturas y resignificaciones. 124

A.	Entre la realidad y los conceptos: la construcción de una versión fundamentada sobre el yo-docente revelado.....	124
B.	Los docentes: entre una identidad apostólica y un proceso identitario como construcción.....	130
C.	Educación como panacea y como formación de personas concretas.....	138
D.	El sujeto supuesto deber y el sujeto de la autonomía.....	145

CAPÍTULO VI

El docente ante su experiencia de ser sujeto. Por los caminos de la actualización de profesores de Educación Básica. 152

A.	Los docentes: ¿Sujetos u objetos en los procesos de actualización institucional?	153
B.	Buscando nuevos sentidos a la formación de maestros en servicio: la autonomía como potencialidad.....	157

Reflexiones finales. 167

Bibliografía

Introducción

*“Conozco al monstruo porque
he vivido en sus entrañas”
José Martí*

En este trabajo se hablará de profesores. Resulta conveniente indicar que quien escribe comparte la identidad con estos sujetos, por tanto, se es habitante de las redes de significados identitarios que aquí se exploran. El reto no es menor cuando se trata de ver diferente, de ir contra los propios modos de asumirme en ese mundo que ahora se pretende problematizar, pues como ha dicho Bourdieu, cuando el hombre piensa los problemas del hombre, éste necesita vigilar sus pensamientos, poner atención a su trabajo de reflexión y tratar de ver distinto, cuando la subjetividad de quien produce conocimiento social está inmersa en esos mundos (Bourdieu, 1999).

Poner este elemento a contra luz parece ser lo más conveniente para reconocer y atender los deslices de uno mismo hacia la realidad que se discute, no es un ejercicio sencillo, de antemano se sabe que existirá tal amenaza sobre la construcción del objeto en su objetividad posible, situación que no desaparece por un deseo voluntarista, sino de la calidad del acompañamiento que brinden las herramientas teóricas y metodológicas que medien entre la subjetividad y la realidad que pretende pensarse, y ayudan a percibir estos peligros que contaminan nuestros intentos de pensamiento. Sin embargo, pese a contar con constructos teóricos, cabe preguntar-se en esta cautela epistemológica ¿qué es lo que se nos escapa de *facto* y ordena tiránicamente cómo pensar la realidad por el solo hecho de hacerlo? No tenemos respuestas pero sí cuidados.

De ahí la importancia de plantear el problema y hacer las preguntas adecuadas para explorar las realidades que importan, que de entrada habrá de reconocerse como producto de un interés producido en la misma relación con ese mundo que preocupa; esta primera revelación ya nos habla de un sentido de búsqueda de *algo desconocido* que nos incumbe, y cuya revelación dependerá del

uso adecuado de herramientas teóricas y metodológicas, -sin que dependa de nuestra afiliación incondicional a cuerpos teóricos y a sus dictados para resolverlo-, y de una exploración sensible, comprometida y rigurosa.

Este primer ejercicio en la investigación, ya revela el esfuerzo intelectual para liberarse del modo habitual de relacionarse con el mundo que se indaga, para tomar distancias y captar nuestras resistencias, arrogancias, insuficiencias que acompañan al proceso de conocimiento, que de acuerdo a Bachelard (1991, p. 285) nos exige “comenzar... por una verdadera confesión de nuestras fallas.”

1. En la problemática-problema, las preguntas y los objetivos.

En las últimas décadas, el aceleramiento de las dinámicas sociohistóricas trae a debate, el problema del sujeto social, quien sometido a las complejas transformaciones del mundo se ha visto afectado en sus procesos identitarios, prácticas y sentidos sociales. En este contexto volátil y movedido, los problemas de posicionamiento de los profesores de educación básica no son la excepción; estos sujetos sociales son partícipes en la construcción del mundo contemporáneo, por tanto, están ceñidos a los pedidos socializantes del momento histórico, proceso en el que no resultan los más competentes según los resultados de evaluación que se realizan.

Entre el balance evaluativo, la experiencia formativa y sus impactos en la socialidad, se percibe socialmente que algo sucede con los profesores; las expectativas puestas en ellos y los resultados no concuerdan. Desde esta perspectiva, el planteamiento central del trabajo radica en discutir la idea de que existe un desfase entre las prácticas de los docentes y las exigencias formativas de una sociedad cambiante, plural y en red.

Por ello, en este trabajo se revisa la forma en que el docente se coloca en estas realidades, quien para relacionarse con la educación da vida a significaciones

construidas en momentos importantes de su historia social y gremial, de gran fuerza y valía en su ideario pedagógico, pero que ahora le impide ubicarse críticamente en su actualidad educativa, que desmesurada e implacable le produce formas de existencia desencontradas con lo que piensa, hace y deriva. Los docentes atrapados por tales cuerpos de significaciones terminan sin esperarlo, como empleados lastre, sin el poder para “revolucionarse laboralmente” e incorporarse a los sentidos socio-económicos del mundo contemporáneo (Bauman, 2007, p. 23).

Esta situación produce un malestar social generalizado hacia los educadores evidenciado de múltiples formas, ya por los resultados de evaluaciones de todo tipo que ponen en la mesa las deficiencias pedagógicas de estos sujetos. Pero también si se revisa el mundo docente, puede percibirse un mundo escolar complejo, habitado por un maestro inconforme, molesto, agotado y extraviado en los sentidos formativos del ahora.

La presente investigación se mueve por estos caminos; si bien emerge de las evidencias reveladas tanto por las instancias encargadas de señalar las faltas profesionales de los profesores y de los reclamos de la sociedad, también cuenta la propia experiencia construida como docente-actualizadora de maestros. ¿Cómo inició este proceso que ha llevado a este punto de llegada? ¿Cómo se llegó a plantear esta discusión sobre la pertinencia de la práctica docente ante un tiempo social demandante y exigente, que espera procesos educativos útiles para la promoción de sus valores y sentidos?

Este esfuerzo de investigación se inicia con las palabras a nuestro alcance, y queriendo decir algo, en esas palabras se decían más cosas, como afirma Larrosa (2003, p. 67), eran cuerpos de significados con un poder del cual era difícil abstraerse, pero en la medida del avance, otras palabras fueron acompañando a las primeras lo que ayudó a ver distinto, pues a ellas se incorporaron imágenes que en la necesidad de nombrarlas desafiaron al lenguaje habitual, y éste, cauteloso e inseguro provocaba más a alguien como yo, quien formada en espacios muy

regulados, hacía mirar más y más donde antes no se veía nada, dejaba sospechas que actuaron en contra de lo conocido; las dudas hacían su trabajo de inquietar (Bachelard, 1991, p. 15).

Por tanto, el primer planteamiento dista del que ahora venimos hablando. A la distancia del comienzo, persiste esa extraña sensación de malestar provocada por el sentido ahora visible de mis primeras preguntas. Este trabajo inició inquiriendo lo siguiente -sin dejo de duda-, ¿Por qué el maestro no desea ser sujeto? Ahora reflexiono: ¿por qué me preguntaba tal cosa? Puedo percatarme desde este nuevo lugar el sentido acusativo y demandante; la recriminación y negación a la humana presencia del docente en los espacios formativos, ¿por qué?

Vienen a mí, aquellas primeras entrevistas con mi tutora, quien tranquilamente cuestionaba mi planteamiento, me decía cosas que provocaban dudas y angustias ante la sospecha de estar haciendo mal mi trabajo –mi “*deber ser*” quedaba lastimado-, y en esa incertidumbre me sentía dolida, y lo peor, no sabía cómo responder, veía una insuficiencia para comprender mi propia pregunta, lo cual era inadmisible pensándome como docente.

Debo reconocer que lo más fácil fue resistir las primeras críticas, era natural, me aferré a lo mío, -ese era mi capital experiencial y teórico- pero también, -y no con la tranquilidad y velocidad que hubiera querido-, esas preguntas inquietantes horadaron mis seguridades para dar lugar a una búsqueda que llevó a convivir con las dudas no como insuficiencia, sino como sospechas. Desesperadamente vinieron las nuevas lecturas, escritos, discusiones, exposiciones, comentarios, sugerencias que abrieron de otros modos mis espacios y me llevaron por otros caminos de reflexión.

Sin embargo, el proceso fue lento y en él, las batallas internas definieron los propios ritmos y cambios que marcaron un movimiento, no con la velocidad que hubiera querido. Por ejemplo, el día 11 de febrero de 2006, -lo recuerdo muy bien-,

visité una escuela primaria como actualizadora, y lo que ahí ocurrió me permite mostrar cómo pensaba al maestro y la razón de mi pregunta.

“Llego acompañada del inspector de la zona, y en la escuela reconozco al director, un alumno de la licenciatura UPN LEPEP '85, quien expresó su agrado de tenernos por ahí.

Fuimos escoltados al salón por una profesora encargada, siempre estuvo en la puerta, atenta para atender cualquier necesidad, siempre más hacia fuera que adentro del salón. En el camino el inspector se ocupa de otros asuntos y me quedo sola para entrar al salón. Saludo a los niños y profesora, quien es muy joven, pido permiso para hacer el dictado a los niños y la invito a quedarse, pero me dice que tiene otras cosas que hacer y se marcha.

Me quedo frente a los niños... son 23, unos con uniforme, otros con una prenda distinta que los diferencia y acentúa cierto descuido de quienes los envían a la escuela, los responsables de ellos parecen no tener mucho interés en su cuidado....

Inicio la actividad...

...les comento que soy una profesora que visita escuelas porque estoy muy interesada en saber cómo escriben los niños de primer grado; que ya pronto será día de la amistad y que por ello he seleccionado algunas palabras que hablan de dicho evento, que será un dictado en algunas hojas que les proporcionaré y cómo lo haremos.

Reparto las hojas, me adentro por las filas al tiempo que voy preguntándoles su nombre, les comento algo sobre él, (nombre corto, largo, fácil de aprender, difícil, ¿quién más se llama así?, etcétera) Menciono algunas reglas para iniciar como: guardar silencio cuando pronuncie la palabra, levantar la mano si no la escuchan, no ver la palabra del compañero, y esperar a que todos terminen...

Se da inicio al dictado... empezaron a oírse esas palabras sobre el amor, la amistad, sentimientos, abrazos, besos, regalos, chocolates, flores, tarjetas, días de San Valentín y ellos con todo su esfuerzo y entrega se dispusieron a la actividad. A cada palabra me adentraba por las filas, me acercaba a los niños, no perdía la oportunidad de tocar su cabeza, su hombro, de estimular su escritura, de agradecer su disposición para mostrarme cómo escriben, de expresarles lo bien que lo estaban haciendo y lo mucho que yo lo valoraba...

Y los sentí... Aún no era el recreo, aún no salían a correr, a brincar como todo niño y ya dejaban sentir cierto aroma: olían a olvido, descuido, desamor. Estaban sucios, sus caras, manos, pelo, ropa expresaban niveles mínimos de aseo, sus mesabancos, en malas condiciones, estaban sucios, las paredes estaban sucias, el piso polvoriento, el escritorio igual, las ventanas ni qué decir... La hermosura de la infancia estaba escondida en medio de la mugre, perdida en el desenfado de los adultos encargados de ellos, ¿quiénes? indiscutiblemente de quienes tenemos que ver con ellos: padres, maestros, sociedad...

Terminamos el dictado, recogí las hojas, volví a agradecer su esfuerzo y como siempre sucede, un niño salió gustoso de entre las filas para hacerme un regalo: formó un corazón con una plastilina ennegrecida que traía en su mochila, la pegó en un pedazo de papel y me lo regaló, se lo agradecí y la guardé entre mis cosas. Entre adioses y buena suerte salí desconsolada..."

Al comentar la experiencia con el inspector, me atreví a preguntarle con un dejo de indignación: ¿Por qué los niños tienen que oler a mugre? No dijo mucho, algunas ideas sobre la situación marginal de las familias y eso fue todo. La experiencia me dejó pensando días, la comenté hasta tornarse un escrito para pensarla mejor. Los primeros pensamientos eran de recriminación hacia la maestra, el director, el inspector. La primera vez lo conté sin miramientos, desdeñosa,

acusativa, molesta al percibir la terrible situación de los niños, sobre todo hacia la joven profesora, pues yo no podía entender cómo no se sentía impulsada a hacer algo por sus alumnos. Preguntaba: ¿acaso no podemos los maestros lavar el salón de clases de vez en cuando y limpiar la suciedad que se acumula día a día por el mismo uso?, ¿acaso no podemos comprar un bote de pintura para alegrar las paredes, los mesabancos, la puerta?, ¿no puede llevarse una cubeta, jabón, toallas, y cada día antes de entrar al aula ayudar a los niños a limpiar su cara, sus manos, su pelo?, ¿por qué los niños y la maestra tienen que convivir en un espacio que desalienta?, ¿por qué los niños tienen que oler a mugre con nuestro permiso? Reinaba el silencio, no había respuestas...

En este contexto e influida por ideas que venía revisando en el doctorado, cuestionaba al mismo Vincent Gaulejac (1999) a quien acababa de leer por sugerencia de mi tutora y hacia él lanzaba mi pregunta: ¿Es posible ser sujeto a pesar de todo? En ese momento yo lo dudaba, seguía pensando que los docentes no querían ser sujetos. Hoy, ante esta misma pregunta puedo responder categóricamente que sí, el maestro es sujeto a pesar de todo, y este reconocimiento me permite cuidar el modo de pensarlo, tener el cuidado de no juzgar más, sino de tratar de construir preguntas sobre esas realidades, comprender qué sucede ahí, cuál es la red de circunstancias que forja ese tipo de contextos y valorar lo que hace cada quien resolviendo a su modo los desafíos de su vida singular.

Por mis propias vivencias, lo que he visto y he tenido la oportunidad de leer, indagar y de aprender de los demás, ser profesor o profesora no es algo simple, se trata de reconocer un mundo que exige más que una mirada de espectador, pues ésta nunca captará ese fluir incesante de la realidad escolar; sólo producirá ideas sesgadas por los pensamientos y emociones suscitadas al momento del suceso. Tampoco se trata de eximir a nadie de sus responsabilidades, -los niños estaban ahí, se atentaban sus derechos humanos y sociales-, e indiscutiblemente pasaban cosas, la maestra y los niños vivían “algo complejo” y para saber más de ello, se requiere tener un acercamiento, preguntar y trabajar posibles respuestas que den lecturas

más comprensivas de lo ahí anudado, esfuerzo intelectual que a su vez permita reconocer alguna salida a esa dramática situación.

Esa joven profesora, es una persona con su propia historia, sentidos, aspiraciones, visiones de mundo y ante ella, como espectadores se pueden formular un sinnúmero de explicaciones a su proceder, cuando de lo que se trata es de adentrarse por el mundo singular de su docencia, difícil, complejo y abandonado donde ella como educadora hace cosas para existir ahí, responde desde diversas estrategias y resuelve aquello de lo que es capaz de reconocer y de hacerse responsable. Tal vez la maestra hacía más de lo que yo puedo imaginar, y las preguntas ahora son: ¿qué hacía en tan inhóspita realidad?, ¿desde qué sentidos hacía lo que hacía?, ¿acaso se preguntaba sobre su pertinencia?, ¿se sentía satisfecha de su trabajo?

Como podemos ver, de una pregunta de exigencia y reclamo, se avanzó hacia nuevas preguntas que exploran la tensión entre una cosmovisión educativa instalada en la conciencia magisterial y social, y una realidad desenfrenada que se fuga por el tiempo acelerado que nos ha tocado presenciar desde las aulas, generando una situación inédita de la vida magisterial que necesita comprenderse.

Por lo general pensamos a los profesores por los atributos que se les imponen como la diligencia, actitud resuelta y audaz, autodidacta, responsable de sí mismo, entregado y obediente, pero él, en la singularidad de su vida porta otros ¿cuáles?, es alguien ocupado en resolver su tarea donde todo se le agolpa como las demandas didácticas, los asuntos de su gremio, de su institución, de su sindicato, de su profesionalización y las de su vida personal, y en tales circunstancias, lo vemos como un docente agobiado por las demandas del afuera que implacable espera resultados a su favor y éste, aunque resuelto y audaz en esa intrincada realidad no brinda los resultados esperados por lo que termina como un irresponsable, dependiente, poco redituable... ¿por qué sucede esto?, ¿qué le impide posicionarse de manera crítica y creativa ante los imperativos del presente?

Como puede apreciarse, aparecieron otras preguntas, las palabras se fueron liberando de los significados que las condicionaban gracias a la recuperación de conceptos que fungieron primeramente como exploradores, cuyos significados enriquecieron la mirada. Leer sobre el campo de problemas que la pregunta inicial dibujaba, se volvió un punto de partida; leer fue una actividad que permitió apropiarse de contenidos teóricos que llevaron a la construcción de nuevas relaciones para comprender ese mundo.

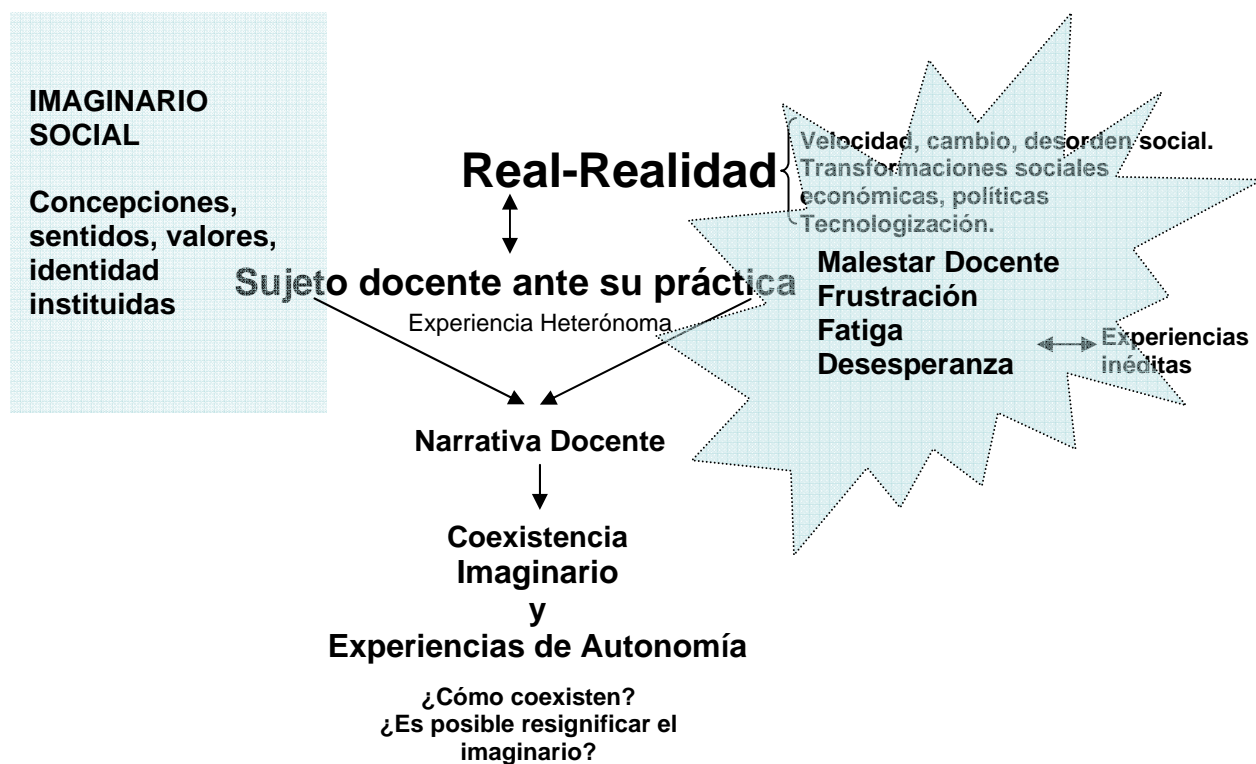
Entre estos conceptos, tenemos el concepto de imaginario, tomado de Cornelius Castoriadis, pues ha permitido entender que los educadores no son tábulas rasas, que no se hicieron hoy, sino que son sujetos que avanzan con la historia de sus instituciones, que en ellas, las encarnan y las recrean desde sus acciones, pero pese a esto, esos micro-mundos son interferidos por un mundo abierto, que pone en conflicto el deber ser instituido y las nuevas exigencias y desafíos, por ello, María Zambrano, Touraine, Bauman, Zemelman, por ejemplo, ayudaron a plantear el concepto de real-realidad para referirse al mundo concreto habitado por el docente, que al estar en constante transformación se le fuga entre sus manos que desesperadas, luchan por asirse a él.

¿Pero como se formó ese imaginario que ahora se destempla en la real-realidad? Hubo necesidad de revisar autores que trabajan la historia de la educación en México y rastrear entre sus sentidos, esa construcción subjetiva-objetivada que solidificó como institución; para ello tenemos a José Arnaut, María Esther Aguirre Lora, Ernesto Meneses entre otros, y de entre sus escritos se recuperaron estos sentidos que nos interesaban.

Los conceptos de heteronomía y autonomía, también de Castoriadis, y articulados con las ideas de Manuel Cruz y Jasper, coadyuvan a pensar al docente en un mundo dado, donde no dejan de suscitarse nuevas sorpresas que ponen la experiencia humana en sus límites e incitan a responder más allá de lo prescrito, que a nuestro ver son vivencias que no tienen la suficiente valoración por él mismo ni

por el contexto. El concepto de sujeto, otro concepto central, llenado con ideas de Touraine, Gaulejac, Erhenberg, Zemelman, cruza el documento y permite ver al docente como un sujeto-existente-sintiente con capacidad de volverse sobre sí para tomar decisiones, pensarlo como un sujeto capaz de optar, que auxiliados por ideas del método narrativo y los problemas del lenguaje, en donde vemos a autores como Arfuch, Larrosa, Bruner, Dalia Ruiz en otros; supimos de un sujeto silenciado que necesita hablar, compartir su existencia profesional, y reconocer que la educación es un problema que si bien se vive individualmente, es una actividad social que incluye a otros sujetos, donde Manuel Cruz, Adela Cortina, Violeta Núñez nos dieron apoyo teórico para entender esto.

Desde conceptos, fue posible hablar a la realidad, de este modo, la pregunta inicial se abrió a otras. El siguiente esquema muestra el movimiento logrado y ahora da formas a este documento:



De este modo, los educadores entraron en la escena investigativa de otra forma, ahora vistos como actores y autores de sus historias, que cruzadas por el imaginario necesitaban hablar más allá de él. Se tuvo entonces necesidad de escuchar sus versiones, de recuperar sus voces y captar en ellas la expresión de su subjetividad, es decir, estuvimos ante profesores a quienes se les solicitó una narrativa que nos permitiera asomarnos a su mundo profesional.

Este acercamiento mostró diversas expresiones, desde posicionamientos muy centrados en el imaginario que impedía hablar al sujeto, hasta aquellas voces cálidas que mostraban sus formas de vida rodeadas de trabajo arduo, soledad e injusticias en las que realizan una actividad tan importante; dejó ver estados de desorientación y agotamiento, pues en su deseo de atender las demás, se desarrollan pesimismo, cansancios, sinsentidos al no comprender por qué no se puede estar a la altura de las circunstancias, lo cual se contrapone y desestructura la imagen que tiene de sí mismo, pues no sabe cómo se alejó de aquel modelo de persona preparada, reconocida, importante y hasta amada socialmente, que como herencia social se incrustó en su conciencia individual y magisterial y hoy nos preguntamos: ¿le ayuda a resolver los imperativos de su práctica? los nuevos contextos y desafíos que éstos llevan adheridos ¿qué cambios provocan en su subjetividad individual y magisterial?

Caminando nuestras nuevas preguntas, se pudo arribar a la premisa de que el mundo docente se ha desajustado del dinamismo del mundo social, que la realidad sociohistórica se ha transformado aceleradamente y sin saber en qué momento, los educadores dejamos de atender los dictados socializadores, éstos se movieron sin nosotros, y ambos, sociedad y educadores, gobernados por un imaginario no entendemos qué sucede ni cómo volver a una sintonía social.

De aquel sentido dictado por el imaginario instalado en mí misma, que exigía al otro igual a mi encarnar sus dictados sin excusa alguna, era que se preguntaba por qué el maestro no quería ser sujeto, condicionamiento que se fue desanudando para comprender que había más elementos que considerar, y nos llevó a plantear

finalmente las preguntas siguientes: *¿Cómo co-existe el imaginario social con las exigencias de actualización de la real realidad? ¿Es posible construir nuevos significados que hagan del imaginario docente una creación constante?*

¿Por qué y para qué explorar estas preguntas? Es indiscutible el valor social de los educadores, fueron y son sujetos importantes en la construcción social, participan en la formación de las nuevas generaciones, por tanto, su trabajo pedagógico necesita responder a los desafíos del tiempo histórico. Desde su práctica pueden contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica, solidaria y participativa en un mundo caótico que lo necesita, por lo que su trabajo no puede escatimarse.

Por ello, nos parece urgente que estos sujetos tengan la oportunidad de reposicionarse en su tiempo social, que sean capaces de volverse sobre su proceso identitario, reconocer su historia personal en la historia de su gremio, que forjado en determinadas condiciones históricas, laborales, políticas y sindicales le permitieron construirse un cuerpo de conceptos poderosos que se articularon en un momento histórico hasta institucionalizarse como imaginario social. Ahora es urgente volverse sobre este imaginario que necesita recuperar su dinamismo, volver sobre su historicidad, reconocer y resignificar sus contenidos para revitalizarlos y hacerlo marchar al ritmo de la historia social. Estamos ante el apremio de renovar de manera constante el imaginario docente que coexiste con los nuevos signos históricos, y horadado por las nuevas circunstancias, se pone en crisis.

Sin embargo, el problema es complejo, pues el mismo imaginario se utiliza para blandir su espada sobre quien lo porta. Aquella imagen de apóstol-mártir ahora se utiliza para hacerle saber que es un docente-trabajador-incompetente, pero no se tiene claro por qué, cómo, cuándo se dio esta transformación que se le reprocha. Entre estas disonancias, los objetivos de investigación son los siguientes:

- *Comprender las condiciones y exigencias sociohistóricas en que hoy se desarrolla la práctica docente para valorar la actividad pedagógica que los educadores realizan, enfatizando sus problemas y desafíos como sujetos sociales.*
- *Reconocer el proceso identitario docente, que instituido como imaginario habita en la conciencia magisterial y social, el cual coexiste en un mundo que se transforma con rapidez y donde se enfrentan problemas formativos para reconstruirse al ritmo de las nuevas exigencias sociales.*
- *Valorar la narrativa docente al pensarlo como actor y autor de versiones sobre sí mismo, dado que él es quien está frente a diversas demandas que resuelve poniendo en juego estrategias desde las cuales se rehace a sí mismo a pesar de todo, haciendo de esta condición un valor en su reconstrucción como sujeto social.*
- *Establecer relaciones entre los reconocimientos logrados y los procesos de actualización de maestros de educación básica para reconocer criterios pedagógicos que contribuyan a que los maestros tomen conciencia de su historia personal en la historia social y ante ello, fortalezcan su capacidad de optar y resignificar su identidad personal y por ende, la conciencia magisterial.*

Estos objetivos se adentran por el mundo magisterial cuestionado y que de algún modo cada día se resuelve, no sin enfrentar múltiples problemas ni tiempo para pensar los sentidos impresos en sus prácticas, de ahí la importancia de aprender a detenerse, pensarlos-pensándose, reconocerlos leyéndonos en ellos, hablar y desarmar ese lenguaje para saber qué y cómo nos dice, esforzarse por producir otro lenguaje más nuestro que sí revele nuestros batallares ahí donde nos constituimos como sujetos. Ser-estar como maestro nunca ha sido un proceso idílico sino bastante terrenal, ahí se es parte de las fuerzas vivas de la historia, donde tenemos -querámoslo o no-, una responsabilidad con el futuro ya que la educación que ponemos en juego trasciende nuestro momento.

La educación amerita desarrollarse con esperanza y con responsabilidad social, por tanto, necesita de sujetos conscientes de su lugar social, capaces de reconocer los diversos matices de su circunstancia, visualizar y vivir con fortaleza los desafíos históricos en los que se enclava su vida individual, pensamientos y sentimientos que surgen del desarrollo de capacidades como la crítica, la sensibilidad, voluntad y esperanza, encarnadas en su posibilidad por los sujetos terrenales que son.

3. Presentación del Contenido.

El trabajo quedó organizado en los siguientes apartados:

I. La docencia en tiempo real. Entre “el deber ser” y los imperativos del presente, donde se plantea la problemática que sitúa al maestro ante un cúmulo de responsabilidades sociales, que son parte de nuevas circunstancias históricas signada por el cambio y la velocidad que imprime transformaciones a sus espacios y sus prácticas, las cuales rebasan sus posibilidades formativas y lo desencuentran entre lo que sabe hacer y lo que se le exige.

II. Los educadores: actores y autores de sus historias, donde se discute al docente como actor y autor de versiones sobre sí mismo, quien vive *in situ* su existencia, y sólo él puede dar cuenta de sus vivencias, las cuales se oscurecen en medio de las premuras y rutinas de la vida cotidiana. La narrativa de esa vida contribuye a momentos de lucidez sobre experiencias pasadas, al reconocimiento de los hilos conductores de las mismas, a darse cuenta de que es producto de ciertas circunstancias, determinantes culturales, gremiales, sociales que viven en él orientando su ser y hacer educativo, y ante este reconocimiento, saberse con posibilidad de resolver de otras formas la vida profesional. Por tanto, también en este apartado se da un acercamiento al proceso de constitutividad de esta figura social, enfatizando las primeras cuatro décadas del siglo XX, donde se construyó un imaginario social que persiste en la vida magisterial y de la sociedad.

III. Tras el lenguaje del sujeto en las narrativas docentes, para revisar la capacidad y necesidad del docente de contar cómo le va en su proceso de vivir la

educación, ejercicio donde nos enfrentamos con la limitante del lenguaje instituido, que organizado por el imaginario, nos induce a hablar-nos desde él, evitando decir en toda su riqueza las vivencias que se producen en la educación-en-acto, por ello se plantea una estrategia para estimular una narrativa en la que el docente se sienta invitado a decir-se, a compartir sus experiencias inéditas provocadas en su relación con la real-realidad.

IV. Reconociendo a los maestros en sus palabras: experiencia, memoria, e incertidumbre, que permiten mostrar la voz de algunos educadores, decires que fueron recuperados reconociendo un eje que permita dar un semblanza de cada uno, y de este modo, situarnos ante ellos, quienes hablan de sus certezas, problemas, de cómo piensan la educación. Pensamientos importantes y valiosos que dejan ver a personas en un tiempo real coexistiendo con un imaginario docente que guía las tareas educativas, cargadas de exigencias de un *Ahora* demandante, que muchas de las veces cuestiona y desafía ese *ser* y *hacer* la educación.

V. El imaginario docente: entre su pasado y presente. Fracturas y resignificaciones. Aquí se realiza un análisis del discurso de los docentes entrevistados a partir de tres ejes: *de una identidad apostólica a un proceso identitario como construcción; de la educación como panacea a la formación de lo potencial y del "sujeto supuesto deber", al sujeto de la autonomía.* Esta reflexión permite captar la presencia de ideas instaladas en las que los docentes nos inscribimos por pertenecer a una cultura magisterial, pero éstas, coexisten con otras que tienen origen en las preguntas, las dudas e incertidumbres propias de una relación con el tiempo presente, situación que genera en el maestro la necesidad de construirse nuevos asideros desde los cuales realizar su trabajo. Así, se ve al docente como alguien con posibilidad de asumirse de otros modos por opción propia, lo que le exige reconocer, enriquecer y renovar su imaginario docente para situarse como sujeto atento y creativo para responder al devenir de su presente pedagógico. Y como último capítulo, para puntualizar y a la vez reconocer nuevas tareas: **El docente ante su experiencia de ser sujeto. Por los caminos de la actualización de profesores de Educación Básica,** parte del documento donde se vuelve al campo de experiencia personal en la formación de maestros, se recuperan los

hallazgos y se piensa en cómo llevarlos a los procesos de actualización de profesores. Este ejercicio ha permitido reconocerlos como sujetos resueltos en su trabajo, aunque secuestrados por viejos preceptos que no se sabe de dónde vienen ni cómo son asumidos, sólo se viven dejando costosos saldos personales, institucionales y sociales, por lo que urge revisarlos, asumirse en ellos y decidir qué rumbos tomar.

Finalmente se concluye sobre la importancia de acercarse a los maestros desde renovadas propuestas de actualización, orientadas hacia el rescate de nuestra identidad, que pensada como historicidad contribuya a percibirse como el sujeto que es y quien tiene la posibilidad de decidir en medio de lo que le determina, lo que le exigirá aprender a formarnos de otro modo, de una forma que desarrolle cualidades y capacidades que ayuden a reconocer y decidir para ubicarse como sujeto del presente en su momento histórico, y desarrollarse como sujeto, gremio y como sociedad.

Este escrito ha puesto en juego las ideas seguras y tranquilizantes del ser y estar docente del que provengo; ideas que siempre estuvieron presentes, dispuestas a seducir, invitantes a volver por los caminos conocidos para alejar de los límites apenas percibidos, en cuya penumbra se avivaban los miedos por lo desconocido, pero a la vez, se recuperaba esa ansia de libertad que todos tenemos, ese deseo libertario de ir por esas vastedades para explorarlas y vivir la aventura intelectual de abrirse pero a la vez saber detenerse, elucidar y reposicionarse, y con ello, construir conciencia de nuestra condición de ser sujeto *a pesar de todo* como afirma Gaulejac y que en las palabras de Zemelman podemos sintetizar,

La dimensión histórica-existencial deviene en el espacio de posibilidades para ser libre, aunque también es la encarnación de sus limitaciones. En ningún otro lugar se puede ver con más claridad la conjugación entre condiciones sociales y subjetividad, o, de manera principal, la dialéctica entre querer y poder ser. Es lo que denominamos capacidad de significar que se encuentra en el trasfondo de la condición del ser humano, en la medida en que la concebimos como la capacidad de proyectarse más allá de lo dado, para incursionar en el misterio e incorporarlo como nuevo contorno de la subjetividad (Zemelman, 2007, p. 44).

CAPÍTULO I

La docencia en tiempo real. Entre el “deber ser” y los imperativos del presente.

... el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante...debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo. (Bauman, 2007b, p.46)

Reflexionar la participación docente en la formación de las nuevas generaciones, implica moverse entre imágenes apologéticas de estos sujetos forjadas al calor de sus historias y sus nuevas imágenes producidas en las circunstancias actuales de sus prácticas, las cuales parecen desentonadas frente a los retos de los nuevos tiempos y desata una fuerte discusión sobre su actuación y capacidad socializante en atención a las demandas del progreso del mundo contemporáneo.

El problema no es menor, los educadores tienen el reto de atender con imaginación y eficiencia el problema formativo al ser ellos el último eslabón en la estructura educativa y social. Se necesita educar y los docentes hacen su trabajo, pero éste acontece en medio del entrecruce de viejos y nuevos signos históricos que inundan sus rutinas escolares y producen situaciones complejas que no se entienden y mucho menos pueden reorientarse adecuadamente en una escuela, que a su vez, marcha ordenada por micro-dinámicas internas que responden más a su historia gremial y cultural que a las exigencias impostergables del tiempo presente.

Los maestros y maestras se inscriben profesional, personal e institucionalmente en un mundo social demandante de un cierto actuar sin mediar excusas. Día a día hacen la educación, sobrelleva el peso de una responsabilidad

diferenciadamente soportada por todos los implicados que se agudiza por las demandas de un mundo globalizado, neoliberal y tecnologizado cuyas transformaciones sociales, culturales y ambientales repercuten en el micromundo educativo donde los docentes inevitablemente son confrontados en lo que saben hacer, en sus creencias y soportes identitarios pues el “*deber ser*” esperado por “*todos los otros*” no corresponde a sus expectativas.

A. La profesión docente en tiempo real.

Existe la creencia de que al cerrar las puertas de las aulas, los docentes prueban el sabor de la libertad, que ahí se hace lo que se quiere sin prescripción alguna. Sin embargo, tendremos que reconocer que el aula es un espacio donde suceden demasiadas cosas que ponen en duda tal premisa, pues es el punto de reunión de personas distintas: por un lado, tenemos a los alumnos ansiosos de abrirse camino por la vida que se les ofrece temprana y abierta, y, por otro, tenemos a los educadores con la consigna social de ser ellos quienes les ayuden a adentrarse por el mundo social, acción que amerita de un profesionalismo pertinente y eficaz.

En esa intimidad áulica, el docente de educación básica recibe a niños con una socialización primaria imbuida del mundo presente, su tiempo real. Son alumnos cuyas formas de percepción, modos de relación, sentimientos y pensamientos responden a una atmósfera epocal que los recarga de sentidos y expectativas que muchas veces no concuerdan con las formas habituales de socialización esperadas por los educadores, pues responde a una trama de situaciones productoras de experiencias más allá de la escuela –y por ende, la figura docente-, ésta, no figura en sus preocupaciones para su desarrollo personal (Duschatzky y Corea, 2002, p. 10).

Docentes y alumnos coexisten en un tiempo presente mediados por marcadas diferencias de posicionamiento en la realidad social, son sujetos que se preguntan y necesitan cosas distintas: los primeros esperan que sus alumnos aporten al proceso

educativo disposición y disciplina para apropiarse de los conocimientos, habilidades y destrezas conceptuadas en una lógica de enseñanza producto de su historia personal y profesional; por su parte, los alumnos se orientan por motivaciones y estrategias estimuladas por las circunstancias que viven cotidianamente y les llevan a responder al maestro desde una subjetividad infantil y adolescente que con sólo mostrarse reta la autoridad pedagógica de los maestros, pues su dinamismo, habilidades, pensamientos y sentimientos inevitablemente desafían la formación de los educadores.

Desde esta perspectiva, se sospecha que el aula docente dista mucho de ser un lugar cómodo para sus moradores. Por el contrario, ahí se suscitan experiencias que tensionan las prácticas docentes y esto, nos sitúa en la urgencia de reconocer y plantear los nuevos problemas pedagógicos que avivados por su novedad, escapan a los modos habituales de resolución docente, lo que deja efectos colaterales en esas subjetividades: en el docente se acrecienta un malestar que se expresa en insatisfacción, desesperanza, ansiedad, angustia y fatiga que son ahogadas en el bullicio del aula en otros tiempos ordenada, silenciosa y tranquila bajo el poder de su autoridad.

No extraña, por tanto, encontrarse con discusiones sobre la insuficiencia y desesperanza docente que se objetiva inevitablemente en una escuela afectada que en su crisis institucional favorecen situaciones educativas cada vez más atomizadas, el trabajo escolar transcurre cada vez más aislado que desencadena formas de resistencia y sobrevivencia docente como respuesta a la dureza de la realidad educativa, pero pese a sus estrategias de acorazamiento, sus historias, sus conceptos, sus visiones e ideales se fracturan, sus éxitos pasados se desdibujan, crece su añoranza por un tiempo que fue mejor y que ahora se achica frente al cúmulo de exigencias por atender.

Todo esto sucede en una escuela que no espera, que responde a su propia historia de estar sujeta a las demandas del desarrollo social, por lo que siempre

necesita refuncionalizarse con la aspiración de armonizarse con el sentido de progreso imperante. Por ello, en la primera década del Siglo XXI, estas exigencias de reajuste educativo no se han dejado esperar enmarcadas por políticas educativas de orden curricular, evaluativas, salariales, y formativas.

Las políticas curriculares en las que estamos inmersos hoy días, si bien son un movimiento iniciado desde los 90s del Siglo XX, se encuentran recientemente implantadas como propuestas educativas para educación básica, -preescolar y secundaria, por el momento ha concluido una renovación curricular-, cuyas demandas formativas exigen transformar el paradigma didáctico centrado en la enseñanza hacia otro cuyo fin es el auto-aprendizaje y esto inevitablemente perturba las formas habitadas de docencia, lleva a modificar conceptos y prácticas muy arraigadas en la formación y cultura pedagógica de los educadores.

Este cambio de sentidos formativos no sólo busca cambios didácticos, sino que pretenden adentrar a las escuelas por diversos sentidos de renovación acorde a los reclamos del desarrollo económico-social. Es importante indicar, que los educadores, pese a los problemas que estos cambios les provocan a su vida cotidiana, se adhieren a ellos, no sin calladas formas de resistencias que habría que reconocer y atender, pues transforman los espacios educativos de modos desconocidos.

Este reajuste curricular recupera los discursos educativos de las últimas dos décadas que buscan nuevos procesos de integración social considerando el problema de la diferencia (Dakar, 2000). Los efectos o resultados de tales objetivos en las últimas dos décadas han transformado las escuelas públicas, que ahora son un mosaico de sujetos diferentes, quienes coexisten en medio de situaciones cruzadas por los problemas de género, las diferencias étnicas, los grupos sociales minoritarios, sujetos con un desarrollo y aprendizaje diferentes. Esto tiende a modificar la dinámica interna de las aulas, pues se ha tenido que transitar de una práctica educativa homogenizadora cuya objetivo neutralización de las diferencias en

una misma cultura (*Dussel, 2004*), que incluyera a la diversidad humana desde el derecho a ser educado sin distinción de ningún tipo. Pero de educar para igualar las diferencias a educar en las diferencias plantea desafíos de no simple solución; de acuerdo a Dussel (2004), esta exigencia se ha vuelto una nueva prescripción que los educadores han aceptado más como resignación asistencial, que como un derecho social.

Anteriormente, las escuelas de educación básica abrían sus puertas a todos aquellos que cubrían los perfiles de ingreso solicitados (edad, conocimientos, habilidades, etc.,) que garantizaban los aprendizajes en medio de actividades educativas para todos. Pero ahora, ante las nuevas políticas de interculturalidad, de integración y de democracia, la escuela pública recibe a todo tipo de educandos, y ante ellos, “eso” que el docente sabía hacer para todos necesita reorganizarse y volverse accesible a todos los sujetos diferentes, pues este educar para la diferencia, demanda al maestro otras acciones pedagógicas que transgrede sus concepciones así como las inercias institucionales de larga raigambre, cuya tendencia era atender lo diferente para desaparecerlo. En esta diversidad de perfiles ¿qué y cómo se educa a niños con condiciones socioeconómicas y experiencias tan distintas?, ¿cómo atender en el aula al niño con una vasta o mínima experiencia social, al niño autista, con Síndrome de Down, al ciego, sordo, o cualquier otra situación que le diferencie del concepto de “normal”?

También necesitamos reconocer que la exigencia curricular difiere a otras reformas. Anteriormente, la propuesta curricular se centraba en la cultura escrita, en la transmisión de conocimientos, valores, destrezas, lo cual difiere de los fines formativos actuales que buscan desesperadamente una vinculación con la escalada de adelantos científicos y tecnológicos que imprimen grandes transformaciones a la vida social. En la década de los noventa ya se percibía el cambio de lugar del conocimiento en el currículo y de la necesidad de aprender a moverse entre redes de información, por tanto, diversos principios pedagógicos cimentados en el criterio de la enseñanza se han removido para dar más importancia al proceso de aprendizaje,

visto como interminable, tras objetos esquivos, cambiantes, ligeros, útiles ya que el conocimiento se ha convertido en una mercancía que necesita ajustarse al torbellino de los cambios, a lo instantáneo, a su uso y desecho ante la vasta y misteriosa información misma. (Bauman, 2007a). Los niños necesitan aprendizajes rápidos mediante el desarrollo de habilidades para el autoaprendizaje: buscar, seleccionar, elaborar y difundir aquella información necesaria y útil.

Bajo estos nuevos sentidos, la educación rápidamente ha tenido que incorporar en sus espacios los programas de software y masivamente comprometerse con la capacitación de las nuevas generaciones en el uso de las tecnologías y formas de comunicación que éstas activan. Con esta exigencia de mundo, la vida escolar se ha visto invadida por nuevos artefactos educativos y aquellas imágenes y viejos recuerdos que definían la figura docente, esos profesores frente a un pizarrón, blandiendo un poderoso gis -del que brotaba su inigualable capacidad de transmitir información-, se va transformando en la conciencia social.

Por el contrario, ahora los vemos frente a una exigente población infantil, hijos del hardware y software que le demandan experiencias educativas acordes a la evolución del Internet, las nuevas tecnologías como el iPod, Play Station, celulares, que ponen a los niños frente a las necesidades de la vida en las que se inscriben sin mediar su corta edad. Los maestros por su parte, en medio de la sorpresa y resistencia natural a lo desconocido, responden a sus alumnos desde sus parámetros pedagógicos forjados en otro momento histórico, por tanto, poco se vinculan con los reclamos de la “sociedad del conocimiento”, que demanda un acceso inteligente, creativo y eficaz al mundo en red,

“El acceso y uso inteligente de este conjunto de artilugios y tecnologías requieren de una persona con un tipo y nivel de cualificación distinto del que fue necesario hasta la fecha. Interaccionar con un sistema de menús u opciones, navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse, otorgar significado a los múltiples datos e informaciones encontradas, acceder al correo electrónico y lograr comunicarse mediante el mismo, ser crítico ante la avalancha de múltiples imágenes, sonidos y secuencias audiovisuales, etc., son entre otras, nuevas habilidades que debe dominar cualquier sujeto para poder desenvolverse de modo autónomo en la era digital o sociedad de la información” (AREA Moreira,2003)

Las nuevas herramientas no esperan los titubeos, ansiedades y miedos del docente, sino a alguien que conozca con destreza el uso de los software educativos, se incorpore al Internet, y con ello, coloque a la educación en un “tiempo real” para moverse al ritmo de la vida social cada vez más cambiante. La tecnologización educativa avanza y requiere maestros cualificados para orientar a los alumnos-internautas en un uso inteligente de estos medios, buscando un desenvolvimiento crítico ante los ordenadores y las redes para que los alumnos no queden indefensos intelectual y culturalmente ante las nuevas tendencias de socialización. Es importante reconocer que los alumnos ya llevan sus ventajas, están familiarizados con el mundo virtual, que sus destrezas y aptitudes superan las apenas construidas por los educadores, quien doblemente sufre esta realidad, por un lado, adaptarse y por otro, sentirse insuficientes ante sus alumnos.

En tales circunstancias de convivencia, comunicación y producción de subjetividad humana, se transforma cuantitativa y cualitativamente la condición de los docentes, cuyos viejos paradigmas didácticos, disciplinarios, institucionales se tensionan al no propiciar más aquella relación de dependencia, es decir, esa idea de que el docente era el responsable de forjar la personalidad de sus alumnos, de darles la forma justa, noble, virtuosa que socialmente se esperaba se va desgastando (Bauman 2007b, p.32). Por el contrario, en medio de los procesadores de texto el rol docente se hunde en un analfabetismo tecnológico, pues por su formación, cultura pedagógica y gremial queda marginando de las nuevas formas de desarrollo del S. XXI.

Un ejemplo de esto que venimos diciendo es el programa “Enciclomedia” que pone a los docentes ante una versión digitalizada de los Libros de Texto Gratuitos de la Secretaría de Educación Pública. Este equipo propicia la construcción de redes de comunicación pedagógica entre docentes rompiendo la noción de tiempo espacio áulico, pues mediante estos instrumentos alumnos y docentes acceden a imágenes y sonidos que los pone ante nuevos procedimientos de enseñanza donde se buscan aprendizajes múltiples y dinámicos, que exigen a la vez, nuevos procedimientos de

evaluación y seguimiento por el replanteamiento de concepciones sobre el aprendizaje, los contenidos y la evaluación.

También tenemos la incorporación de idiomas extranjeros en las propuestas formativas, que complejiza más la escena educativa al tener el reclamo de formar a alumnos para vivir en la globalización del mundo, las redes de comunicación que exige la formación de personas políglotas que lleva al Sistema Educativo a pensar en software para la enseñanza del inglés, -como lo es programa “Inglés Enciclomedia”-, que exigirá al maestro responder también a este desafío.

De manera muy rápida, se han puesto en el escritorio docente, muchos elementos que desafían su voluntad y fortaleza pues las demandas son muchas: prepararse, informarse, adaptarse a exigencias que durante sus estudios como maestro nunca imaginó –esto para los maestros con más de 5 años de servicios, pues las nuevas generaciones, por su juventud ya se adentran por estas dinámicas-. Por tanto, los maestros de educación básica experimentan múltiples transformaciones, el discurso del cambio educativo es una realidad viva al interior de sus espacios, y ahí, sin mediaciones conviven con estos imperativos sin comprender qué está sucediendo, y mucho menos asumir la necesidad de hacerlo. Ahí, el afuera presiona, achica el espacio, se acortan sus oportunidades, vive la tensión en la premura de un “hacer ya,” sobre asuntos que apenas conoce y donde no puede ofrecer garantías de hacerlo bien.

A todo lo dicho, podremos agregar que el desarrollo económico y social de la población escolar atendida también aporta problemas de otro orden a los maestros. La pobreza, la violencia, la inseguridad invaden el aula, la subjetividad infantil importa al aula las realidades habitadas por los niños, quienes nacen inmersos en estos fenómenos extendidos por la faz globalizada de la tierra y sin control, producen prácticas de subjetividad que los viejos dispositivos escolares poco pueden hacer (Duschatzky y Corea, 2002, pp. 20-21) ante las nuevas simbolizaciones de lo social.

No hace mucho, existía un aparato escolar dependiente de un Estado-Nación que aspiraba formar ciudadanos, Hoy, la escuela se debate entre esos significados aún inscritos en sus paredes cada vez más desfigurados por las lógicas de mercado que en contraparte, aspiran formar consumidores, pues el mundo presente reclama satisfacer el deseo de consumir, y para atender esta necesidad ya no hace falta el otro, sino los objetos deseados, y poseerlos, no tiene que ver con aquellos valores fraternos que difundía la escuela, que se inducida a estimular más la capacidad individual que logre metas sin mirar y condolerse por los otros, para terminar en una vida sin compromisos, ligera, pero a la vez insegura e incierta, con mínimos de garantías. (Duschatzky y Corea, 2002).

En medio de estos sentidos formativos contextuales, los niños aportan experiencias de subjetividad que asaltan las imágenes idílicas de los docentes sobre lo que debe ser un niño o un adolescente. El aula se inunda de desventuras e injusticias de la vida social aportada por sus alumnos, cuyas historias muchas veces desgarran sus posibilidades, dando lugar a distanciamientos e indiferencias ante la necesidad de no pensar ni sentir los problemas de sus alumnos.

Como podemos apreciar, las tensiones son muchas y abre diversas situaciones problemáticas, y a la vez, múltiples modos de reacción. Siempre se tiene la esperanza institucional y social de que el docente se coloque en ellas de manera profesional, que reconozca sus capacidades y límites para posicionarse de manera crítica en ese mundo y viva los problemas en su posibilidad sin perderse en ellos. Pero no siempre sucede así; el peso de la vida escolar es tanto, que en su presión, limita, acorrala e intimida, y ante esto, los mecanismos de defensa y resistencia se activan, se construyen refugios bordeados de experiencias pretéritas donde recrearse en los viejos éxitos y de este modo evadir la realidad.

El micromundo docente se encuentra invadido por fuerzas de cambio social y no existe retroceso posible. La urgencia de asumir nuevas tareas, nuevas reglas, reaprender, transformar nuestros parámetros personales, gremiales y sociales para

atender el mundo presente es su acicate. Esto es cierto, pero no se debe perder de vista que el docente responde a su modo, que él no cambiará como una máquina, no es un autómatas, es una persona cuyos saberes, valores y sentidos de vida no cambiarán al ritmo de la demanda externa, y esto indudablemente genera problemas de diferente naturaleza y un creciente malestar docente que no es otra cosa que la sensación de inconformidad al sentirse presionado pero a la vez abandonado en una responsabilidad, que no sólo es individual, sino social (Esteve, 1994, pp.31-32).

B. La destemplanza docente en la encrucijada del cambio: Malestar, frustración y fatiga.

Bauman hace una reflexión interesante sobre la sociedad de nuestro tiempo, que inmersa en grandes procesos de reconfiguración, la califica como sociedad líquida. Si lo líquido tiene la fuerza de disolver lo sólido, en una sociedad así, todo se diluye y se transforma a pasos agigantados, todo lo que es sustento y firmeza de la estructura social se ablanda, pierde su fuerza y cede su lugar a nuevas formas y estrategias de ordenamiento para las personas, cada vez más sueltas o liberadas, se enfrentan a la consigna de incorporarse con imaginación y velocidad al nuevo mundo, donde necesitan de una férrea voluntad para auto-construirse bajo un modelo individual, con mínimos de dependencia social (Bauman, 2004, pp.7-14).

Por tanto, en una situación social tan efímera, no es extraña la emergencia de nuevas pautas de comportamiento humano. Por ejemplo, la responsabilidad parece no tener responsables, pues en medio del aceleramiento e instantaneidad de las pautas de vida social, todo sucede muy rápido sin tener conciencia sobre quién, cómo, cuándo, por qué o para qué de esos sucesos que fluyen desbocados en el mundo globalizado (Bauman, 2004, pp.14-20).

En este contexto, las viejas instituciones sociales tienen la demanda de cambiar su arquitectura interna, rediseñarse a la luz de las exigencias del mundo

económico y tecnologizado, generar procesos dinámicos de reconversión laboral en la que sus sujetos sean personas dispuestas "...a aceptar cualquier tarea y preparada para reajustar y reenfocar instantáneamente sus inclinaciones, a abrazar nuevas prioridades y a abandonar las ya adquiridas lo antes posible." (Bauman, 2007a, p.23). La escuela, por tanto, es una de esas instituciones que se ve obligada cambiar sus inercias y resistencias, los educadores están ahora frente a la responsabilidad de formar personas, pero no para obedecer, depender y repetir sino para prepararlas a vivir en el cambio cambiando, a autorregularse sin perder ciertos criterios éticos que además den garantías de civilidad social en estos tiempos convulsionados (Cortina, 2003, pp.18-19).

Los educadores, como sujetos ante tales transformaciones del mundo contemporáneo, participamos del progreso social no sin experimentar sensaciones encontradas entre éxitos y pérdidas, avances y desgarres al percibir la fragilidad de lo que nos era estable y resistente al tiempo. La vida educativa se encuentra perturbada, el espacio áulico es cada vez más invadido de inestabilidad, violencia, degradación de la vida ciudadana que afecta inexorablemente los esfuerzos formativos de los educadores.

Por ellos es necesario preguntarse sobre cómo estos sujetos asumen el cambio social, cómo piensan y sobrellevan las nuevas demandas formativas ¿se tiene conciencia de la magnitud de la transformación educativa que el desarrollo tecnológico impone?, ¿qué valor social le dan a la educación para lanzarse a esta aventura?, ¿qué educación defienden? Al respecto, cuando preguntamos a los educadores el por qué y para qué de la educación Hoy, aún se escuchan comentarios como los siguientes:

Creo que la educación ha cambiado, si bien existen docentes muy comprometidos con su labor educativa, existen también quien ve a la educación como un trabajo más, y es cuando se pierde el sentido de lo que significa ser educador en estos tiempos, cuando encontramos pretextos para no realizar nuestro trabajo como se necesita, ya sea por el sueldo, por el horario, la distancia. El compromiso de ser educador actualmente es conocer nuestro entorno, conocer a quién estamos formando, quién es el niño que llega a mi aula, qué piensa, qué siente, estamos tratando con seres humanos y el docente lo ve como algo ajeno a él, sin pensar que hoy estamos impactando en el

niño pero tal vez mañana ese niño impacte en nosotros, con lo poco o mucho que dejamos en él. (Edith, docente de educación preescolar).

(La educación) ...Es una oportunidad muy grande que tenemos los sujetos de lograr nuestro desarrollo personal y transformar nuestra realidad. Además porque veo esas ganas en los chiquitos con los que he trabajado. Lo anterior lo digo por experiencia, puesto que mi padre es un carpintero y los tres hijos somos profesionistas, hacemos lo que nos gusta y ayudamos a los demás. Si no hubiéramos estudiado en estos momentos estaríamos en un lugar muy distinto al que me encuentro hoy. La educación ha cambiado mucho debido a los grandes requerimientos como económicos, políticos y sociales. Lo veo desde el punto de vista curricular. Añoro demasiado la relación tan estrecha que existía entre el maestro, alumno, padres de familia y la gran falta de valores, puesto que en la actualidad somos sujetos muy individualistas (Josefina, docente de educación primaria).

...No se considera que en esencia sea la educación la que haya cambiado, más bien, es la dinámica social y sus factores de interrelación lo que nos provoca en cierta medida, que afrontemos eminentemente de otra forma los roles que antes se daban en la educación, por ello se concibe ahora ese cambio y se añora aquello que tuvo la necesidad de alejarse de este campo para dar cabida a nuevas formas en la práctica educativa (Oswaldo, docente de educación secundaria)

Ante estos pensamientos puede inferirse que persiste una defensa del papel fundamental que tiene la educación en la formación de los niños, de los jóvenes, de los ciudadanos; la educación aún se piensa como el motor de desarrollo personal y social pese a que se reconoce que algo pasa en torno a ella, se le sabe afectada por múltiples aspectos aunque no puedan explicarse, y esto, impide dar los resultados socialmente esperados.

Se trata entonces de valorar las prácticas de estas personas concretas que están de cara a un tiempo real, viven y responden desde su posicionamiento a las demandas de socialización todavía no reflexionadas a profundidad; estamos ante personas que día a día enfrentan circunstancias que destemplan sus habilidades y fortalezas, lo que produce los más oscuros sentimientos y dolores indecibles del alma que desarmen al más bien intencionado docente, como se percibe en el comentario siguiente:

a uno le va gustando, desde el momento en que los niños se le acercan a uno, le tienen a uno confianza, le cuentan sus problemas que tienen en casa, eso y que se abran a uno, que se hagan para uno, pues es muy reconfortante, eso a mí me ayuda en lo personal a seguir adelante, hay muchos problemas, vienen los padres de familia, pues uno batalla con ellos, pero desde el momento en que los niños llegan y se equivocan por el cariño que le toman a uno y que le llaman

papá a uno, y así, uno se siente bien, olvida uno esos problemas, pues como el trasladarse para llegar a las comunidades, los problemas con los padres que la mayoría, bueno no la mayoría, pero sí en gran parte de ellos no están con sus niños como deberían y pues así tiene uno que trabajar (Raúl, docente de educación primaria)

En este comentario se contiene un caudal de ideas redentoras y salvadoras del mundo, pero también se reconoce esa gran labor realizada no cambiará casi nada pese al sostenido esfuerzo de cada día. Así, paulatinamente los refugios docentes se fracturan y el maestro queda expuesto a la mirada del mundo que deposita en él, una gran responsabilidad social, reclamada sin consideraciones.

José M. Esteve llama “malestar docente” a la situación incómoda que viven los educadores al sentir dicha presión externa y les hace saber que no realizan bien su trabajo; enfrentan complejas circunstancias y solos no pueden con la tarea cargada de actividades extras ante situaciones extremas que se agudizan si se revisa su formación inicial, que muchas veces nos corresponde a la magnanimidad de la tarea educativa esperada (Esteve, 1995, p. 20).

Las tribulaciones docentes van en aumento cuando las otras instituciones con las que comparte la responsabilidad educativa, como la familia, que se transforma al incorporarse a las nuevas dinámicas de economización, reduciendo el tiempo para convivir y educar a los hijos, quienes bajo la influencia libre de los medios de comunicación y transmisión de información construyen procesos de subjetividad que desafían a los profesores en su viejo rol de ser poseedor del saber (Esteve, 1995 pp. 26-27).

Los profesores experimentan sentimientos contradictorios, saben de la importancia de su trabajo, pero sienten la desconfianza y el escepticismo social hacia ellos, lo que da lugar a actitudes marcadas por un optimismo desenfrenado que se fundamenta en una sobrevaloración de sí mismo en espera de que ese desajuste que experimenta pase pronto, o por el contrario, puede sumirse en procesos de desencanto que agudizan su vida laboral. Para Esteve, no se pondrá fin al desconcierto y al malestar del profesorado mientras la sociedad no asuma su

responsabilidad con la educación ya sea con apoyo compartido y con mejoras en las condiciones de trabajo que alivie la incomodidad y sensación de abandono.

Ángel Díaz Barriga por su parte, le llama a este malestar “frustración”, planteándolo de la siguiente manera:

En sentido estricto, es necesario reconocer que la frustración en la tarea docente es el resultado de múltiples procesos que confluyen en la creación permanente de insatisfacciones básicas. Estos procesos son de orden político, social, histórico y económico. A la vez, se relacionan con un conjunto de problemas que proceden del propio ámbito didáctico, de las dinámicas que surgen en la interacción de los individuos, etc. Todos estos elementos operan como una “bola de nieve” cuyo término es la frustración en la tarea docente. También es cierto que de forma aislada algún elemento de éstos podría, por sí mismo, producir esta frustración. Lo que en este caso llama la atención es la concatenación de los aspectos que inciden en estos procesos de frustración (Díaz Barriga, 1993, p.74).

Esta frustración docente se origina desde la elección de la carrera, que socialmente es una profesión de última opción, considerada mediocre pese a que es exaltada y festejada en los discursos políticos. Ya en la profesión, el trabajo se vive como obligación bajo una escudriña constante de la paga, prestaciones, periodos vacacionales, horarios y asunción de responsabilidades extras. Parece ausente el imprescindible elemento del placer y por tanto, no resulta un trabajo que humanice al docente (Díaz Barriga, 1993, pp. 79-80).

Desde esta perspectiva, el educador termina como un burócrata subordinado, que trabaja en medio de rituales, tecnicismos y rutinas. Se le considera dependiente de las políticas de estado en turno, quien determina las transformaciones del trabajo pedagógico con mínimos de participación, se debe adherir al sentido establecido y ser un buen profesor al encarnar el diseño ex profeso (Díaz Barriga, 1993, pp.82-83). Este sujeto inmerso en la maquinaria educativa experimenta a lo largo de su profesional desatino e incapacidad para reconocer y romper sus rutinas, se resigna a vivir derruido, empobrecido; sus sueños y aspiraciones profesionales primeras aprendidas en el normalismo se pierden en el camino, termina sin esperanza, agotado por el peso de sus rituales, inconforme ante sí y los demás, desalentado por

los pocos éxitos pedagógicos pues se magnifican sus errores y esto desmerece su actuación. (Díaz Barriga, 1993, pp. 87-90).

Díaz Barriga aborda también el problema de los afectos y sentimientos, comenta que en el intercambio pedagógico las emociones fluyen y producen estados anímicos diversos no revisados con la profundidad que amerita, y muchas veces, éstos, reprimidos o sublimados le acompañan. Por tanto, es una profesión que coloca a sus sujetos en estados de zozobra y despersonalización docente, que no sólo lleva a un agotamiento físico, sino intelectual y espiritual que termina expresado como desidia, rutinas y ausencia de ideales.

Rosa María Torres (2000), pensando también este problema pone nombres específicos a lo que los maestros experimentan, especialmente cuando se cambian las propuestas educativas:

- *Caos, desorden*: Ante una escuela súbitamente inundada de demandas diversas, contradictorias, sin condiciones de implementación en medio de realidades adversas que no se consideran.
- *Escepticismo*: Desfile de autores, teorías, métodos, técnicas, terminologías que vienen y van con los sucesivos ideólogos, autores, funcionarios, asesores, ministros y gobiernos que sin lograr salir del papel dejan experiencias de fracaso sembrando la duda sobre cualquier reforma.
- *Falta de novedad*: Los cambios se viven como modificación de terminologías, lo propuesto ya se ha probado por tanto en la escuela; es lo mismo.
- *Incertidumbre*: Cada reforma se presenta como mejor a la anterior y pretende empezar de cero; los cambios se introducen sin explicación suficiente e incluso sin información previa; rectificaciones y marchas atrás pueden darse en cualquier momento, y se percibe que tales cambios incidirán en reestructuraciones de orden mayor como lo laboral, la organización escolar, etc.
- *Sospecha, suspicacia*: Desconfianza ante la falta de información y los estilos impersonales de hacer política educativa.

- *Exigencia:* Con cada cambio llegan nuevas demandas y tareas, nuevos perfiles, competencias, requisitos (de capacitación, créditos, títulos, etc.) que deben cumplirse.
- *Exclusión:* Las reformas se dan sin su participación cuando la misma, les afecta dando origen a la afirmación: "*los maestros somos meros aplicadores de políticas definidas por otros.*"
- *Alienación, anomia:* Los lineamientos, propuestas y documentos no se comprenden sin la confianza para preguntar y admitir que no se entienden, lo que conduce a procesos de simulación.
- *Conflicto de identidad:* Coexisten las exigencias de un nuevo "rol docente," con viejas imágenes docentes, así tenemos, que se viven de manera contradictoria: es funcionario público, trabajador de la educación, profesional, intelectual, facilitador de aprendizajes, maestro enciclopédico, apóstol y analista simbólico, etc.
- *Pérdida:* la autonomía profesional se pierde en un discurso que exalta estabilidad, derechos laborales, reconocimiento social, cuando en realidad su presencia se achica entre la proliferación de especialistas, consultores, asesores, técnicos, etc.
- *Nostalgia:* Se aviva la nostalgia y el aprecio por los "buenos tiempos," se añoran momentos particulares e irrepetibles, pensamientos que se comparten con amplias capas de la población, que opera como un obstáculo real a la posibilidad del cambio.
- *Complejización de la tarea:* Cualquier cambio implica más esfuerzo, tiempo y tareas para las que no se está preparado, sin existir condiciones de preparación para desarrollarlas y llevarlas a la práctica.
- *Asedio:* Se sienten acusados, señalados como los responsables de los problemas de la educación. La sensación de asedio se inicia con los alumnos, y se extiende a los padres de familia, la comunidad, el Estado, las ONGs, las universidades, los organismos internacionales.
- *Amenaza:* Se teme el avance de la tecnología, la evaluación docente, pruebas de conocimiento a los alumnos, al creciente impulso de la participación de los

padres de familia y la comunidad en el control de la escuela, la incorporación de otros apoyos, etc.

- *Culpa e impotencia*: Los docentes se sienten responsables de los problemas escolares de sus alumnos ya sean de aprendizaje, deserción, e incluso la impotencia para lidiar con los problemas económicos y sociales de los alumnos y sus familias.
- *Estrés y angustia*: Viven niveles crecientes de tensión, estrés, angustia que deteriora la salud física y mental, que llevan a enfermedades laborales no reconocidas.
- *Ambivalencia*: El momento y el contexto actuales no aparecen claros para nadie; hay muchos cambios que se debaten entre la aceptación y el rechazo, el reclamo y la propuesta, la dependencia y la autonomía, el individualismo y la solidaridad, el aislamiento y la alianza con otros.
- *Dignidad, orgullo y beligerancia*: Las propias condiciones adversas refuerzan el tradicional sentimiento de dignidad y orgullo que acompaña a la tarea docente, y dada su cultura organizacional ejerce el derecho a la inconformidad, a la protesta y la propuesta.

Este listado de palabras da cuenta de una “*cuestión docente*” que aglutina una vieja problemática no agotada en el tema salarial ni en la formación/capacitación, sino que expresa un profundo “malestar” construido históricamente y que hoy asume formas como desmotivación, frustración, pérdida de sentido, desprofesionalización, estrés laboral, activadores de conflictos que merman las posibilidades de la educación.

A pesar de esto, en el discurso educativo y político los educadores se siguen considerando como sujetos importantes para promover procesos de socialización, sin embargo, en la práctica real son olvidados y arrojados a la docencia sin invertir en ellos. En las últimas tres décadas se ha *ahorrado en docentes*; ahora se tienen que pagar costos altísimos, pues es difícil desmontar actitudes que bloquean cualquier reforma, y esto afecta de manera directa el desarrollo de la educación pública, que

repercute indiscutiblemente en los alumnos, en las familias más pobres que más requieren y dependen precisamente del buen docente y de la buena escuela (Torres, 2005).

En medio del malestar, frustración, pérdida de sentido, la práctica docente no se detiene, sigue ahí en medio del acaecer histórico de un mundo que arrítmico, heterogéneo y desigual se impone a los educadores y los encamina por nuevos problemas que muchas veces no se entienden pero quiebran su esfuerzo personal y profesional pues a cada momento, los actos educativos se ponen a prueba, y en el afán de ser eficientes, de lograr las metas impuestas, se desaniman, se produce cansancio y una fatiga que enferma el cuerpo y el espíritu.

Se trata de una sensación de insuficiencia que Alain Erhenberg (2000) nos explica, pues considera que las personas del XXI, se encuentran cada vez más agotadas por tener que hacerse cargos de sí mismas, que al asumirse como sujetos modernos en las nuevas circunstancias por la acelerada mutación del mundo estamos sujetos a un proceso implacable re-aprendizaje a fin de ser libres, exitosos, autosuficientes, ser dueño y señor de sí mismo. Estar siempre en la tarea del propio pulimiento personal resulta agobiante, en la que no deja esperar esa ríspida sensación de insuficiencia, un atascamiento existencial del cual resulta difícil salir.

Si llevamos esta imagen de sujeto insuficiente hacia el maestro y lo pensamos con problemas para posicionarse en el mundo de hoy tan demandante, podemos pensar que estamos ante sujetos con fuertes problemas para atender esta exigencia debido a que siguen gobernados por ideas sedimentadas sobre su rol, desde el cual ven su trabajo como encomienda histórica, meta que se vuelve imposible alcanzar en la realidad tan compleja y adversa que se vive. Pronto se da cuenta que el peso que va sobre su hombros es demasiado, que no puede con él ante tanta carencia y fallas para ser ese maestro ideal (Anzaldúa, 1996) incrementadas por las propias fallas de sus intuciones. Así, las creencias sobre sí mismo se desvanecen, su vieja identidad se ve forzada a transformarse, y en ese esfuerzo desmayan sus intentos. El docente

está frente su herencia histórica que le dicta una responsabilidad, pero también esta frente a una realidad implacable que le dicta nuevas tareas que ahora necesita enfrentar solo, hacerse cargo de sí mismo tanto en lo profesional como personal, necesita reinventarse día a día, y en esto, no se tiene mucha experiencia.

C. Educar en la real-realidad educativa: la docencia como desafío cotidiano.

Educar Hoy exige un posicionamiento de sus actores en tiempo presente, es decir, tan compleja y delicada tarea conlleva asumir primeramente que se está frente a la real-realidad, ¿qué se quiere decir con este juego de palabras? Intentamos decir que la realidad a la que se alude es ésta en la que somos sujetos, ésta que nos invade, nos asombra, se nos muestra infinita, inacabada, es el aquí y ahora donde existimos, la que se construye desde nuestra más pequeña acción cotidiana. El ser humano cumple su ser a través de la realidad, como dice Zambrano somos criaturas predestinadas a la realidad y ésta se nos presenta por sí misma, arrolladora, inexorable, pero necesita ser conocida:

Lo que llamamos realidad se nos [da] siempre en un despertar, es decir, en modo intermitente por tanto. Y nos encontramos con ello como algo "que estaba ya ahí antes de que yo lo percibiese", y nunca en modo indiferente. Lo que quiere decir que la impresión de realidad la tenemos en instantes privilegiados y que en los restantes, la realidad se da por sabida; no se duda de ella, de que esté ahí en un estar anterior y posterior también al instante en que la percibimos como tal realidad. (Zambrano, 2007, pp. 141-147)

Con la expresión real-realidad se considera una realidad social e histórica, por tanto inconclusa dada la íntima relación que guarda con sus sujetos, quienes en la vivencia de la misma, la reconocen, exploran e instituyen conocimientos y acciones lo que la vuelve una construcción humana, abierta, incesante, siempre excedida a nuestra capacidad de pensarla, desbordada ante todo intento de nombrarla.

Se trata de la realidad sociohistórica que nos precede, en la que nos inscribimos como sujetos, y a ella asistimos para existirla al través de nuestras prácticas que dan sentido y direccionalidad a su desenvolvimiento histórico (Zemelman, 1999, p.12). Real-realidad implica entonces hablar de espacios y tiempos contruidos entramadamente por los seres humanos, quienes despiertan día a día envueltos del mundo abierto al tiempo, y los deja en el caudal del fluir temporal provocando percepciones fragmentadas de la realidad, estamos en muchos tiempos y espacios y con esta conciencia –a veces no consciente-, podemos relacionarnos con ella desde una experiencia de libertad, con la esperanza de conocerla y transformarla (Zambrano, 2007).

Con esta acotación de real-realidad educativa se pretende asomarse a los espacios-tiempos donde sus actores coexisten construyendo percepciones, significaciones, prácticas, proyectos, y con ello abren más espacios o coyunturas cuyos desenlaces dan giros a la realidad dada. Pensamos con este concepto a educadores condenados a existir en un mundo en movimiento, quienes son atraídos por esas realidades visibles, declaradas pero también misteriosas, con ausencias o vacías que activan sospechas y presionan a pensar, comprender e inventar para compensar algo más, siempre con el afán de desenmascarar la realidad que rodea (Zambrano, 2007).

Pero sabemos que también sucede lo contrario, que la real-realidad también se deja domesticar y cede a los procesos de habituación como necesidad de resguardarse en lo que existe, y la realidad entonces es colonizada por la cotidianidad de la vida simple, y esto la desrealiza, la oculta, y solidifica. Cuando esto ocurre, la conciencia humana pierde su sentido de vigilia, la aspiración de libertad se adormece en una realidad estandarizada, atrapada en palabras; el espíritu humano pierde intensidad y el ser mismo se oculta tanto o más que la realidad, (Zambrano, 2007), pero este estado de conciencia, también se construye realidad.

Esta imagen nos adentra por el mundo de los educadores, quienes inscritos en procesos de institucionalidad ordenan sus vidas a la zaga de una real-realidad social que es más que sus micro-mundos, ya que éstos se intersectan con el mundo abierto y son invadidos por el afuera muy a su pesar, sus tiempos y espacios que estallan produciendo más realidad, asaltando bruscamente de sus sueños, al más habituado sujeto.

Muchos autores hablan un plus de realidad sociohistórica, que desbordada desordena más que nunca cualquier afán de socialización. Por ejemplo, siguiendo a Touraine (2005) podemos comprender esta creciente escalada desocializante, cómo el mundo viaja hacia estados de progreso dejando a su paso caos, violencia, guerras, poder, dominación de los mercados seduciendo al individuo, para que viva en ese mundo cada vez más solo y ligero de memoria. Nos habla de realidades en las que sus sujetos buscan con vehemencia hacerse de sentido en medio de las flageladas instituciones sociales y políticas, las cuales están cada vez más fracturadas, por tanto, resultan incapaces de responder al creciente desamparo humano (Touraine, 2005, pp. 27-29).

Por su parte Bauman (2007), reflexiona sobre la fragilidad de nuestro tiempo, donde los grandes pilares de la vida social como el trabajo, la ciudadanía, mutan por un desaforado consumismo que imprime inciertos sentidos a la vida social, donde todo se cosifica, la relación humana queda signada por el lugar que tenemos en el mercado, nos da un lugar o nos excluye. Toffler (2007) el gran futurista, oferta conceptos para explicar los procesos revolucionarios creadores de riqueza, que se darán en medio de diversas realidades como el mundo digitalizado donde los e-mails y blogs, los software y hardware darán lugar a nuevas formas de comercialización en el mundo-red; se plantean nuevas curas para enfermedades terminales, la genética y las células madres; el lugar de la robótica y la nanotecnología, los viajes al espacio, los problemas de contaminación, las nuevas formas de energía, etc., problemas como el vandalismo urbano, el terrorismo, antisemitismo, el sida y nuevas enfermedades; el auge de la drogas, la delincuencia,

resecciones económicas, el desarrollo de superpotencias y la caída de otras, y el caos como resultado de tan profundos cambios que generará formas de vida distinta, cambios identitarios, problemas humanos inevitables en medio de la velocidad acelerada que imprimen rumbos múltiples a la vida social y económica y por ende, a las viejas instituciones sociales, y éstas necesitarán urgentemente refuncionalizarse.

Y en esta real-realidad hecha palabras por teóricos sociales y futuristas se desarrolla la educación, cada micro-mundo docente se ve interpelado por un afuera cambiante, desconocido e inhóspito que lo transforma y pone en entredicho las formas habitadas de docencia. Estos sujetos pese a su deseo de domesticar la real-realidad en sus rutinas y saberes se ven interpelados y manifestando diversas sensaciones: frustración por sentirse insuficientes, malestar, desesperanza que agota, todas, señales de alerta de una profesión que vive presiones y reclamos de una sociedad que no comprende su desajuste, cuando lo que se necesita son espacios y momentos de lucidez para comprender que la realidad histórica fluye veloz, que a su paso a todos reclama, no sólo a este cuerpo social, sino al humano en su conjunto, quien vive la paradoja de ser su creador y ahora vive amenazado de quedar subordinarnos a sus ritmos y sentidos.

La tranquilidad de la vida cotidiana se fuga, la seguridad y el adormecimiento de la vida cotidiana se ha vuelto una permanente vigilia que agota, pone en el límite del cansancio, y en este desvarío se construyen estados de defensa que van desde extraños sentimientos invadidos de figuraciones fantásticas que coexisten con los elementos de la real-realidad y ayudan a descansar. Es una vigilia decaída e insomne, se trata de un estado de sueño que enajena, donde pueden cometerse torpezas, equivocaciones por la misma distracción y abdicación a conocer y guiarse en la real-realidad. Dice Zambrano (2007) que cuando esto sucede, el error, la falta de pertinencia se instala, emergen juicios e ideas, que llevan a sujeto a abdicar y dejar que lo social lo lleve en su incontinencia, en sus cúmulos de exigencias que reclaman resultados eficientes, redituables, competitivos, que como norma de

comportamiento actual demanda nuevos modos de relación consigo mismo, con el esfuerzo de superar constantemente los propios límites (Aubert, 2007).

El sujeto docente es parte de esta real-realidad, ahí es un sujeto demandado, se le pide cambiar sin preguntarnos ¿de qué sujeto estamos hablando? De profesores que ponen en juego sus grandes o precarias historias personales y oficiales, sus deseos y necesidades, sus emociones, pensamientos, experiencias, sentidos ¿cuáles son éstos? El maestro, es un sujeto social con una gran responsabilidad, pero también es un gran desconocido. Su lugar en la formación humana no puede sernos indiferente, por ello, en este trabajo, ante la sospecha que es un sujeto puesto en situaciones inéditas que lo colocan en sus límites y le hacen probar el sabor de sus insuficiencias; necesitamos acercarnos a él e invitarle a compartir sus historias sobre cómo enfrenta cotidianamente ese mundo que le es próximo y a la vez tan extraño.

Nuestra pregunta, por tanto, tiene que ver con estas ideas, en tratar de comprender desde donde el docente se posiciona en la educación, que define y regula sus prácticas, por qué estas se desfasan del tiempo presente, que conlleva acercarse a las experiencias de los educadores y captar cómo enfrentan y resuelven las premuras e interrogantes que nacen en el seno de sus prácticas, reconocer sus preguntas, necesidades en tan adversas realidades y percibir cómo se constituye ahí, qué prácticas de subjetividad desata y qué efectos formativos añade al proceso educativo de sus alumnos, de qué se hacen cargo, qué se les escapa, y qué costos formativos plantea este tiempo de situaciones a un futuro social que inexorable se acerca.

El docente sabe cómo le va frente a la real-realidad, ahí es sujeto, por tanto, necesita compartir esa experiencia. Estamos ante procesos que sólo pueden responder ellos, por tanto, nuestro reto radica en acercarnos a los maestros y ser escuchas de una narrativa que muestre indicios de esa vida profesional. Ante esta exigencia, la narrativa docente se nos dibuja como una herramienta indagativa para

la auto-recuperación de vivencias de educadores y así asomarse a sus mundos íntimos.

Narrar-se, volverse sobre sí y contar cómo le va en la vida –en este caso profesional-, sabemos que implica convivir con un entrecruzamiento de discursos que le definen como sujeto, orientan sus prácticas, regulan sus comportamientos y su propia interioridad. Narrar-se es un esfuerzo sobre aquello que puede y debe ser pensado que provoca una *experiencia de sí*, es decir, que al hablar de sí mismo, este docente podrá observarse, descifrarse, interpretarse, describirse, juzgarse y al hacerlo, sienta que algo ha sucedido consigo mismo (Larrosa, 1995, pp. 264-273).

Adentrarse por los caminos de la narrativa, el lenguaje del sujeto, resulta por tanto, una posibilidad de tener mayores elementos para decir algo sobre estas personas que hacen la educación, sujetos de carne y hueso; con lo que son ahora, con lo que tienen, forman a las nuevas generaciones en medio de una sensación incómoda, pues se percibe que algo no está resultando de acuerdo a los ideales aprendidos durante su vida social y formativa. Por ello, la narrativa, aparte de proporcionar conocimientos y herramientas para ayudar en esta tarea tan social como humana, también puede atender una profunda necesidad de estos sujetos, la de reconocernos, pues como afirma Zemelman: “Nunca como ahora, estamos urgidos a encontrarnos desde nosotros mismos, sin otra recompensa que ser, sin otro sentido que simplemente encontrarnos.” (2002, p.112).

CAPÍTULO II

Los educadores: actores y autores de sus historias

*Me dijeron:
no busques. Nada se te ha perdido.
Rosario Castellanos.*

D. El docente: actor y autor de versiones sobre sí mismo.

En las últimas décadas, la investigación sobre los sujetos sociales gira sobre la necesidad de comprender más a fondo sus prácticas precisamente ahí donde se entretajan sus vivencias y sentidos, a fin de captar la trama de sus vidas, siempre insertas en contextos plurales e impredecibles. Bajo esta intencionalidad, se incursiona por el decir de los actores que interesan, quienes inmersos en hechos y acontecimientos específicos, portan huellas que dejan ver su paso por ellos y ofrecen bosquejos del entorno social donde tuvieron lugar a través de esos testimonios que engarzan lo individual y lo social (Arfuch, 2002, p.20).

“Quizás sea tiempo de subjetividad” dice Fina Birulés (1996), planteamiento con más de un década pero con gran presencia en estos días de grandes transformaciones, los problemas sociales demandan respuestas ya no desde los metarrelatos ordenantes de la vida, sino desde la vida misma de los sujetos-actores, que ahora, vistos como autores de historias que muestran las tramas existenciales en las que se inscriben y construyen realidad social. En este contexto indagativo, el acercamiento a los educadores no ha sido la excepción, se les busca y se les pregunta sobre cómo les ha ido y les va en su vida profesional, se les invita a recrear sus experiencias, a volverse sobre sus recuerdos y construir relatos que hilen ámbitos de vida personal con otras ajenas en espacios y momentos singulares.

Estas historias, al ser contadas en primera persona dejan fluir una narrativa que recupera pasados en el presente "...porque el recuerdo, como el olor, asalta incluso cuando no es convocado..." (Sarlo, 2006, p. 9-10). El recuerdo necesita del presente para emerger, y recuperados pueden ser organizados, seleccionados para dar prioridad al dato, a los cómo, cuándo, por qué y para qué. Cuando se tiene la disposición de narrar experiencias, construir un relato coherente, sentido, habla un yo que evoca y desea expresar los impactos del tiempo vivido estampados en su subjetividad.

El relato de la vida profesional de los docentes de educación básica desde esta perspectiva, irrumpe lo instituido pues emergen momentos, anécdotas, situaciones sin lugar en el deber ser prescrito. Desde la narrativa docente se recupera la voz, se dibuja con palabras el paisaje cotidiano donde se ha constituido, donde le han sucedido cosas que el mismo pragmatismo educativo hunde paulatinamente en el olvido; conlleva dejar de reconocer y comprender esas situaciones, aprender de ellas; cuyo costo será la pérdida de oportunidades de desarrollo profesional y personal. (Bolívar, 2002).

Son tiempos difíciles y la misma circunstancia va planteando la urgencia de acercarse y escuchar a las personas inmersas en las complejas redes sociales. La tarea educativa es un fenómeno social trascendente, se trata de la formación de otros y de sí mismo y quien la realiza es alguien que necesita reconocerse y ser reconocido en un contexto cambiante, plural pero enmarcado por juegos de poder, prácticas y sentidos propios de una cultura pedagógica donde se termina como objeto (Foucault, 1994). Por ello la importancia de acercarse al docente, de ir ahí donde se decanta su vida y estructura su psiquismo, consciente o no del mismo (Gaulejac, 2002) y escuchar su voz que cuenta sobre cómo se asume en su rol, cómo construye su identidad, vive lo social y responde al mundo en el que ha crecido. Desde la narrativa docente se capta el proceso de subjetivación individual enmarcado y definido por un afuera al que se pertenece, ya reificadamente, o como alguien consciente de lo que es, hace y puede hacer, ahí mismo.

Además, es posible que al narrar-se las vivencias de estos profesionales, puedan propiciarse momentos de reflexión para sí mismos en relación con los otros, es decir, pueden volverse sobre su subjetividad para pensarla atravesada por la objetividad del mundo en el que son sujetos. Así, la narrativa docente desglosa los sucesos de su cotidianidad y les lleva a asomarse a sus micro-actos que uno tras otros se suceden incesantes, al narrarlos se vuelve hacia lo acaecido, que sin saberlo, guarda un valor fundamental y da sentido a su vivir profesional.

Además, escuchar las palabras de los docentes implica reconocer que se está ante toda su persona, quien al decidir hablar sobre cómo le va en su profesión nos coloca ante una ventana para apreciar y compartir el íntimo discurrir de su vida:

Desde los lugares que hoy ocupamos, desde nuestros nichos ecológicos y cargados de un equipaje de recuerdos, podemos narrar historias, hacer cuentas, contar cuentos de otras épocas, referirnos a otros escenarios, a nichos ecológicos del pasado, a viejas situaciones, a antiguos dolores y restaurarlos desde el presente... podemos, contando nuestra historia, reconstruir nuestra vida para soportarla y hasta para salvarla (Ochoa, 1996, p.97).

Situarse frente a la narrativa docente conlleva adentrarse por esos mundos habitados por ellos a los que nos dejan entrar, ver lo que piensan, saber lo que hacen, lo que buscan, evitan y necesitan, lo que les anima, frustra y da sentido, ahí donde son actores y autores de las historias que narran. Son los protagonistas de la educación quienes nos adentran por sus espacios en los que han construido una identidad cuya memoria sospechamos ha tenido pocas oportunidades de ser convocada, puesta enfrente de sí para pensarla, revisarla y aprender de ella.

Esa memoria anestesiada es la que deseamos provocar, que los docentes al narrar-se seleccionen los episodios de su vida y construya con libertad las versiones sobre lo sucedido. Lo que en su momento fue vivencia con toda su complejidad, ahora será una versión, y con la posibilidad de situarse ante ella de manera crítica y creativa, obviar datos, escapar de los detalles dolorosos, destacar los eventos felices, reinventarse en ellos. Es decir, se tiene cierto control sobre esos pasados cercanos y/o lejanos, aunque si bien esto es factible, los sucesos que se cuentan no

pierden su complejidad, y sus efectos habitan en la persona que se es hoy inevitablemente (Lindon, 1999, pp.295-310).

Con la narrativa se contribuye a un proceso de reflexión sobre lo que en su momento aconteció, pero su novedad paradójicamente quedó atrapada en lo habitual, en la oscuridad del instante siempre en fuga. Narrar lo acontecido permite abrir ese momento pasado y volverlo al escenario de la vida para ser revisado reconociendo su naturaleza, la forma en que se resolvió, sus impactos, y de ser posible, hacer algo con eso que se recuerda. Este acto de narrar-se propicia poner frente de sí el afuera heterónimo del que se es parte, poco pensado en la premura de la existencia, por tanto, las opciones de lo distinto no se reconocen.

Este convocar al maestro a contar-se sus propias vivencias nos coloca en el problema de la narrativa, que Arfuch explica como:

La narración de una vida... despliega, casi obligadamente, el arco de la temporalidad: fechas, sucesiones, acontecimientos, simultaneidades que desafían la traza esquiva de la memoria o reordenan el empecinamiento de una serie, censuras, dislocaciones, olvidos... hilos sueltos que perturban la fuerza de la evocación. Pero esa temporalidad es también espacialidad: geografías, lugares, moradas, escenas donde los cuerpos se dibujan en un ámbito que es a menudo la marca más consistente en la cronología, el anclaje más nítido de la afectividad. El espacio-físico, geográfico-se transforma así en espacio biográfico (2005a, p. 248)

Por tanto, la narrativa de maestros lleva por sus biografías y esto ayuda a reconocerlos como personas con historias singulares entrelazadas en tiempos y espacios que dejan ver lo complejo de su existencia, la diversidad de sus estrategias, pensamientos y sentimientos puestos en juego para resolver-se en los dilemas de la vida profesional, institucional y social, que ponen a prueba su función docente. Los espacios biográficos de los maestros se fundamentan por otro concepto, el *cronotopo* aportado por Bajtin, en (Arfuch, 2005b, pp. 60-61) que invita a evocar el tiempo subjetivo y revelar el tiempo vivencial de los educadores donde se resguarda un tipo de identidad que puede auto-describirse a detalle por los recuerdos evocados.

Los relatos de vida profesional de los educadores invitan a liberar historias silenciadas por la rutina, la lógica institucional, la prisa de la vida diaria, esos recuerdos contruidos en lo hecho y recreados en los que sigue haciendo, que muestran un abanico de experiencias singulares que sólo ellos conocen como resultado de sus acciones en la intimidad de sus espacios; eso que pueden contar nos hablará sobre quiénes son ahora, quiénes eran antes, quiénes quieren seguir siendo, pero sobre todo quiénes pueden ser en las circunstancias actuales y aunque se narran en lo individual, su significado se articula con un cuerpo de significados gremiales y por tanto, culturales, que expresan de facto una relación con la realidad, una forma de interpretar y reinterpretar el mundo al que se pertenece (Salazar, 2006, pp. 24-27), lo que ayudará comprender los procesos de posicionamiento de estos sujetos en el tiempo presente, donde viven el desafío de realizar prácticas educativas que desbordan tales formas de interpretación puestas en juego por ellos.

B. La construcción de un imaginario social sobre los educadores.

Los maestros desde nuestras primeras experiencias formativas fuimos imbuidos de ideas esperanzadoras sobre la educación, un ideario pedagógico que siempre se ha confrontado con la realidad, cuyo dinamismo se distancia de ese decir. Rosa María Torres toca este punto cuando dice,

pauperización y proletarización de los maestros, nivel educativo precario de amplios sectores del magisterio en servicio (incluyendo pobres niveles de alfabetización y educación básica), reducción de la matrícula y bajas expectativas y motivación de los aspirantes al magisterio (ser maestro o maestra como último recurso), ausentismo marcado, abandono de la profesión, creciente incorporación de maestros empíricos o legos, pérdida de identidad y legitimidad social del oficio docente, falta de oportunidades de avance y superación personal, huelgas y paros más violentos, frecuentes y prolongados, los maestros percibidos como problema (antes como condición y recurso) y como obstáculo principal para la renovación y el avance educativo (Torres, 1999, pp. xiii-xiv)

Las promesas educativas gestadas en otro momento histórico y las actuales se desvanecen frente a los esfuerzos de los maestros; los recuerdos epopéyicos de aquellas grandes andanzas educativas son ahora añoranzas, mitos que no encuentran lugar para instalarse (Aguirre Lora, 2001, p. 57) pues el contexto es muy distinto, y esto lastima la memoria individual y colectiva, fractura las ideas sobre el deber ser de los docentes.

Se cuenta con un acervo de significados históricos que inducen a pensar a los educadores como personas sacrificadas, apóstoles de la enseñanza, a mujeres y hombres generosos, sabios y con esperanza –aunque no se descartan otras imágenes sádicas o sumergida en la más penosa miseria- (Monsiváis, 2002). Dependiendo de cuál sea el aspecto que interese exaltar o cuestionar, este sujeto social coexiste entre adjetivos construidos históricamente que los dotan de un alo supraterrrenal, pero los que se construyen hoy desde sus prácticas, le describen muy distinto, pues más que un ser respetado y valorado, se le reclama en su capacidad de formarse, su compromiso y pertinencia para realizar su tarea, lo que afecta su estatus profesional históricamente ganado. Estas contradicciones llevan a preguntar: ¿Qué hicieron los primeros maestros para ganarse un lugar y construirse una identidad que persiste en el imaginario social y que esta dejando de expresarse en sus prácticas? ¿Qué están haciendo hoy para perder esa construcción identitaria? Esta confrontación de significados invita a recuperar el proceso constitutivo de los maestros mexicanos para reconocer y valorar sus logros y entender sus pérdidas como nuevas oportunidades.

En la historia educativa, se plantea que los primeros educadores egresan de Normales Lancasterianas.¹ La primera fue fundada en la Ciudad de México en 1823, y ésta propició la apertura de otras a lo a lo largo del país² bajo la influencia del

¹ "... Lucas Alamán, se entusiasmó con un proyecto que le presentó la Compañía Lancasteriana para fundar una escuela normal en el ex-convento de Belén. Este sistema tenía la posibilidad de que un solo maestro podría enseñar a 1 386 alumnos, divididos en tres aulas de primeras letras; una "especie de secundaria" con clases de francés, latín, dibujo y matemáticas; y la Escuela Normal con un cupo para 418 alumnos." (GALVÁN)

² En Oaxaca, en 1824 se funda la Escuela Normal de Enseñanza Mutua, un año después en Zacatecas y en 1828 en Guadalajara.

método de la enseñanza mutua, que rápido y económico permitió formar a un importante número de preceptores en los inicios del siglo XX. Estos primeros maestros provenían de distintas capas sociales, siendo la mujer una figura central en la ocupación (Galván), pues la mujer socialmente en esos tiempos se enfocaba más hacia la crianza y cuidado infantil y a las actividades domésticas, situación que impregna de ideas sexistas³ a la profesión docente, que la ubican como una profesión artesanal.

En el entrecruce de los siglos XIX y XX, surgen nuevas propuestas educativas que valoran pedagógicamente la profesión docente. Enrique Laubscher y Enrique C. Rébsamen, se preocupan por una educación nacional y con sus ideas fortalecen al naciente normalismo mexicano, se crean más escuelas para la formación de maestros por todo el país⁴ marcando un importante avance en este rubro, acompañado de discurso entusiasta sobre la importancia de formar ciudadanos libres, preparados en un conocimiento científico, verdadero, objetivo, libre de fanatismos (Galván). Estas ideas influyen en la definición de un perfil profesional para los docentes a quienes se les veía como:

el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, el misionero que derrama en un terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia a cuya única sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente libres, grandes y felices. (Plascencia, 1992)

Este legado social, orientó el trabajo de aquellos primeros maestros mexicanos, e instaló en la conciencia magisterial y social un cuerpo de atributos firmes sobre cómo debía ser un maestro: una persona justa, sacrificada con actos de

³ Las ideas sexistas se construyen desde las características biológicas del cuerpo femenino y masculino; en caso de la mujer, por su cuerpo preparado para la procreación ha generado múltiples significados culturales sobre su lugar y es llevada a asumir una función materna pensada como un don que la recluye a espacios domésticos y artesanales de trabajo, que le dan un lugar inferior ante el trabajo del hombre; finalmente estos significados regulan sus sentidos e inducen a creer en un destino hecho, a vivir la resignación y el sacrificio como su gran premio (Martha Lamas, 2000). Hoy día, muchas mujeres docentes viven subordinadas a estereotipos de este tipo que les impiden procesos de desarrollo personal y social, las vemos sintiendo la culpa de atreverse a pensar y trabajar sus ideas o abandonarlas convenciéndose de que es lo mejor para sus hijos, su pareja y para ella misma, se queda sin voz, sin voluntad, como víctima y culpable de la perpetuación en el tiempo de esta misma historia, situación que repercute en la profesión docente.

⁴ Como lo fue la fundación de: Escuela Normal de Jalapa en 1885, la Escuela Normal de la Ciudad de México en 1887, las Escuelas Normales de Ciudad Victoria, de Coahuila, de Querétaro, de Colima, Guanajuato, Sonora, Morelia, contando para el año de 1900, con 45 escuelas normales, siendo nombrado Rébsamen Director General de Enseñanza Normal por Porfirio Díaz (PLASCENCIA, 1992)

extremo heroísmo, que se sentían retribuidos por el reconocimiento social, su gran recompensa pese a las mínimas condiciones de subsistencia en un país de gran inestabilidad política y económica en las primeras décadas del siglo XX.

Este perfil profesional de los primeros educadores mexicanos se capitaliza por las circunstancias políticas de la época. Los maestros fueron muy útiles durante y después de la turbulencia revolucionaria, se convirtieron en una pieza clave para impulsar la educación a lo largo y ancho del país. Así, en 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública, institución que abanderó una cruzada educativa donde todos los maestros son convocados a promover los nuevos sentidos sociales. Vasconcelos se encargará de este proyecto y para ello exaltaré la figura docente, lo ponderará como un misionero a quien hizo ir hasta las comunidades más marginadas y con su trabajo hizo de él una pieza clave para impulsar el progreso social (Meneses, 1986, pp. 322-323). Aparte de retomar esta imagen religiosa y transportarla a la figura docente, Vasconcelos recupera las tendencias de la escuela nueva, especialmente las ideas progresistas de John Dewey⁵, que se llevaron a la práctica en la escuela rural mexicana impulsada por los maestros de la época (Meneses, 1986, p.22)

En este contexto, los educadores se incorporan activamente a la escena social del siglo XX, y en esta aparición más instituida, quedan amparados por el Estado, quien los hace partícipes de responsabilidades en las cuales ellos creían, tenían confianza y fe en el poder transformador de su trabajo, y con esta convicción se adentraron por las comunidades más alejadas e inhóspitas del país para llevar la cultura y construir un país moderno (Arnaut, 1998).

Para tal proeza, los educadores formados en las normales existentes eran pocos, hubo entonces que reclutar a personas que supieran leer y escribir, personas que ayudaran a resarcir a la población del olvido social acumulado e incorporarla rápidamente a las nuevas dinámicas de desarrollo (Aguirre Lora, 2001, pp. 59-61).

⁵ *La escuela para este pedagogo norteamericano era un espacio de entrenamiento para la vida, un taller para aprender cosas útiles. Esta concepción se adaptó a la escuela rural Mexicana.*

Los maestros con formación normalista se organizaron en misiones culturales⁶, se convirtió en un maestro ambulante con la consigna de enlistar a posibles maestros rurales,

Estos deberían tener un mínimo de educación de cuarto año de primaria, ser diestro en alguna habilidad manual, carecer de prejuicios sociales y tener entusiasmo por enseñar a los campesinos (Meneses, 1986, p. 322)

En esta empresa, las palabras de Vasconcelos, -hombre creyente del poder de las letras y con una concepción decimonónica del magisterio-, valoran y elogian la figura docente, lo afirman como persona perfecta, recta, culta, virtuosa, capaz de conducir a los otros (Beuchot, 1984), atributos que hacían falta que alguien encarnara para llevar esperanza a una población atribulada por los efectos de la revolución, se necesitaba a alguien que salvara a los demás de las garras de la ignorancia y miseria social. El maestro mexicano creía y tenía confianza en las nacientes instituciones por lo que no tardó en asumir con coraje y fortaleza esta tarea.

El discurso vasconcelista tuvo el poder de tocar la sensibilidad del maestro, sobre todo de aquellos profesores rurales, formados en la rapidez de la exigencia, quienes provenían de esas realidades marginadas y olvidadas. Se dirigió a ellos tocando las viejas reminiscencias culturales heredadas de la colonización evangélica vinculando la tarea docente con el fervor apostólico del misionero, estrategia que permitió a estos sujetos llenarse de fortaleza espiritual a pesar de no tener un centavo en el bolsillo (Meneses, 1986, p. 324).

Esta personas, adiestradas para la alfabetización, para llevar capacitación, información, creían en las promesas revolucionarias, en la libertad, la esperanza de mejores oportunidades, en la justicia social. Por tanto, aceptaron la invitación desde el poder erigido por ellos mismos al participar en la revolución y esto les daba convicción, fortaleza y confianza para atender el llamado a enrolarse en la campaña

⁶ *Consistían en un grupo de profesionistas: un profesor, un agrónomo, un trabajador social, un maestro de pequeñas industrias y otro de deportes, quienes se movían por las comunidades donde permanecían tres semanas y cubiertas sus metas emigraban a otra comunidad (Meneses, 1986, p.457)*

educativa, que más que llevar el poder de las letras y el conocimiento, llevaban un conjunto de reivindicaciones sociales esperadas para todos. Esto explica el por qué los profesores rurales, personas surgidos de la nada, en poco tiempo se constituyeron en un grupo de personas “certificadas” por el Estado Mexicano para llevar esperanza, progreso y a las comunidades más recónditas donde sabían que hacían faltan, tenían la convicción de que el país los necesitaba. Se sentían valorados y dispuestos a aportar sus conocimientos y fortaleza para construir un país.

Con este espíritu desprendido y nacionalista, los profesores formados por los gobiernos posrevolucionarios dejaron una honda huella de compromiso y altruismo entre 1920 a 1940, actitud que fue fortalecida por discursos oficiales, vivencias y necesidades de progresar y esto propició un encuentro de necesidades y experiencias educativas y sociales a tal grado que dieron un sentido profundo a la maquinaria educativa mexicana del momento.

En ella, los educadores se construyeron un lugar social valioso al ayudar a la consolidación de un país, con su trabajo disminuyeron la ignominiosa ignorancia acumulada; los maestros de esa época hicieron su mejor esfuerzo fortalecidos por una confianza en el poder de lo que hacían, pese a las condiciones salariales y laborales indignas de la época, y que muchas veces se dificultaban por el rechazo de caciques y fanáticos religiosos (Monsiváis, 2002).

Sin embargo, estos profesores entusiastas eran seres humanos, simples mortales que experimentaban en su cuerpo y espíritu la dureza de la realidad social y laboral y en esas circunstancias adversas no tardaron en darse cuenta de que no sólo de mística y vocación se puede vivir. Como afirma Aguirre Lora (1998, p.47) estas personas eran hijos de un tiempo conflictivo, en su subjetividad se encontraban estampadas imágenes de sus maestros, quienes participaron en el conflicto armado, por tanto, traían la vivencia de las luchas en defensa de los derechos sociales y la necesidad de conformar instituciones que dieran garantías de justicia y desarrollo, y

ellos, se sabían cumpliendo una tarea importante; no tardaron en reconocer sus deplorables condiciones de trabajo y construir estrategias para organizaron como gremio y reclamar mejores condiciones laborales y salariales.

Y cuando el maestro exigió un trato más justo y retributivo que le permitiera acceder a él mismo al bienestar profesional al que invitaba a sus alumnos, se volvió un delincuente, se convirtió en parte de un grupo de trabajadores inconformes y malagradecidos por lo que tenían que ser sometidos. Este momento de lucha gremial se entrecruza con cambios políticos, económicos y sociales por todo el mundo, y la situación social lleva a redefinir el lugar de los profesores y aquél educador mártir entregado a erradicar la ignorancia no puede ser más, se advenía la urgencia de servidores públicos, profesionales con una preparación específica y reductible en el trabajo sin exigir mucho. Se requería a burócratas de la educación (Monsiváis, 2002).

Este recambio de sentido a la profesión docente, sucedió después de que las esperanzas revolucionarias abanderadas por un estado nacionalista se habían encontrado con las esperanzas de los profesores mexicanos; momento trascendente en la construcción de la identidad magisterial, de una profesión libre que ya venía construyendo un perfil de reconocimiento y valoración social que al volverse partícipes de la construcción del Estado Mexicano, se dejó un profundo sentido magisterial, que fue compartido por la sociedad de la época.

Ese momento histórico de la vida nacional sin embargo, tuvo que reorientarse, con la emergencia de otras necesidades y exigencias dictadas por el mundo en expansión, y los maestros, ahora como trabajadores del estado, en medio de su fe, sus creencias y su entrega, también tuvieron que hacer cambios a sus prácticas, vieron como las instituciones creadas por ellos fueron moviéndose por otros sentidos de socialización. Sin embargo, aquélla poderosa fuerza de significados de la época posrevolucionaria seguía viva como ideario pedagógico en sus conciencias y les dictaba modos de ser, pensar y actuar. Los fines de desarrollo social se fueron

moviendo para acoplarse a las exigencias del progreso de la segunda mitad del Siglo XX, pero los maestros quedaron aferrados a viejas formas de institucionalidad que reificadamente reproducen. Arnaut lo sintetiza de esta forma:

los maestros son empleados del estado para cumplir una función y un fin que exige un cierto margen de libertad en la elección de los medios y la interpretación de los fines generales y específicos de la organización escolar. Además los maestros tienen una formación que les permite ingresar en un sistema escolar y en una organización sindical que reclama para sí el monopolio y la dirección de la profesión, así como todas las actividades político-administrativas y técnicas que tienen que ver con su realización. (Arnaut, 1998, p.210)

Pronto, los maestros aprenden a moverse en los vaivenes del Estado desarrollista, se asumen como trabajadores del Estado, con el que se relacionan desde su corporación sindical, que fue resultado de la defensa de sus derechos laborales y gremiales; desde esta corporación negocian cualquier proceso de transformación educativa. Son parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación que si bien nace como un espacio de resistencia y defensa de los trabajadores maestros, éste se instituye pronto como una instancia de negociación ante el Estado, y paulatinamente se convierte en una corporación jerárquica y burocrática fundamentada en una cadena de adhesiones, favores y compromisos personales; se aleja de su ideario inicial y termina como un espacio corporativo que se adhiere al gobierno en turno⁷.

Los educadores, quedan afiliados a un corporativismo sindical. Se saben en él, responde a él; hablar de la vida sindical, es referirse a historias nacidas de verdaderas necesidades magisteriales, en las que se perdieron vidas al defender sus derechos; esto propicia, un sentimiento gremial de gran peso en la conformación de la identidad docente. El SNTE cuenta con una fina red de significados que se expanden de manera natural por todos los espacios educativos; se enlaza a la herencia de significados de lucha y de defensa magisterial; se ha vuelto el segundo gran ámbito de socialización docente, pese haber transformado su finalidad y

⁷ Por los años 40s los educadores dependían principalmente del gobierno federal, se fueron organizando hasta conformar el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943, por el número de miembros y capacidad política ha llegado a convertirse en una fuerza hegemónica. La naciente fuerza sindical capitaliza aquellas viejas demandas genuinas del magisterio y las convierte en una estrategia para consolidarse ante la SEP. (Arnaut, 1998 : pp. 200-205)

Aunque ahora ha reestructurado su finalidad y desde sus nuevos sentidos se construye nexos con la parte oficial para decidir sobre los asuntos laborales, administrativos, las reformas educativas (Arnaut, 1998, p. 212), que más que beneficiar a los trabajadores de la educación, van tras privilegios y cotos de poder que traicionan a aquellos primeros esfuerzos de desarrollo magisterial.

En medio de estos encuentros y desencuentros entre Estado y educadores suceden fenómenos de ámbito internacional, la escena mundial exige a México incorporarse a las transformaciones económicas y políticas del atribulado mundo desde los años cincuentas en adelante, pero esta inclusión no resulta fácil, con frecuencia se experimentan procesos de cambio y las crisis económicas no se dejan esperar, éstas, paulatinamente deterioraron los niveles de vida social que afecta a los trabajadores de un Estado Social, cada vez más orientado a convertirse en Estado gestor de los procesos del mercado.

Los tiempos sociales fueron transformando a velocidades cada vez más aceleradas, y los maestros necesitaron nuevos perfiles profesionales cada vez más sofisticados; les exigían una formación que diera muestras concretas de resultados eficientes, pues de no hacerlo, el costo era algo: quedar al margen de las transformaciones cada vez más veloces. Ante estas circunstancias, los educadores, aquellos próceres de la patria, necesitaban prepararse, profesionalizarse para educar a las nuevas generaciones, lo que sabían hacer, antes tan valorado y enaltecido, ahora se volatizaba pese a que los recuerdos gloriosos de aquella época, seguían presentes en su espíritu magisterial. Se tenía fuerza resistir la investida del cambio.

Como podemos ver, el docente mexicano es producto de diversas circunstancias culturales, políticas, sociales y gremiales que dejaron hondas huellas en su subjetividad y en la historia educativa. De este recuento, interesa resaltar las imágenes sobre su rol profesional construidas a principios del XX, un parteaguas para la construcción de significados que instituyeron una memoria social y gremial sobre cómo debía ser quien se dedicara a la educación; imágenes cuya fuerza

siguen vivas en la conciencia social, pues tenemos abuelos, hijos de éstos que dan vigencia a recuerdos, y son transmitidos por un red de socialización que aún dice cosas a las personas de este tiempo, se responde a ellos con añoranza; invaden nuestro deseo y esperamos que aquello, vuelva a suceder.

Pero tal cosa no puede ser más, los tiempos actuales son otros, difieren en las demandas de socialización humana, por tanto, los educadores necesitan ser, pensar y hacer una educación que responda a las circunstancias presentes. ¿Por qué sucede este desencuentro entre pasado y presente? ¿Por qué nuestra conciencia se llena de viejos contenidos cuando se demandan otros? Castoriadis plantea que de las sociedades en nuestro desarrollo histórico social, vamos construyendo significaciones compartidas al modo que tienen la fuerza de instituirse.

El imaginario social en tanto instituyente establece significaciones imaginarias sociales: Dios, los dioses, los ancestros, etcétera. Estas significaciones imaginarias sociales están encarnadas en, e instrumentadas por, instituciones: la religión, por cierto, pero no solamente. Instituciones de poder, económicas, familiares, el lenguaje mismo. (Castoriadis, 2004, p. 26)

Estas ideas nos ayudan a pensar que los maestros de las primeras décadas de este siglo fueron partícipes de una construcción de significaciones sociales que se instituyeron, que defendieron con su trabajo y contribuyeron a instalar socialmente un cuerpo de conceptos, valores, sentidos y representaciones sobre la educación y el lugar de ellos, en ella.

Se construyó un imaginario social sobre la educación y sobre el maestro mexicano, es decir, se dieron las condiciones históricas para la articulación de sentidos sociales e individuales que cobraron forma mediante lenguaje, normas, valores, instrumentos, procedimientos, que se encarnaron por estos sujetos y por la sociedad en su conjunto. Esta construcción de cómo hacer la educación y quién debía hacerla se instaló y como todo lo que se instituye, también construyó formas de resistencia para permanecer la margen de los nuevos dinamismos instituyentes, que es una paradoja propia de la construcción humana. (Anzaldúa).

Desde estas ideas, se piensa a los educadores como sujetos gobernados por el imaginario social que habita en su conciencia, en sus prácticas, en su presencia, pero que en su afán de sostenerse en tiempo, el contexto presente le impide cobrar forma y le exige resignificarse. Los preceptos instalados están ahí con el afán de reinstalarse pero esto no sucede, por el contrario, se fracturan ante el reto de atender la responsabilidad social que aún es esperada, y esto molesta a todos, pues se percibe una falta de pericia, se cuestiona su incapacidad para producir una subjetividad social útil, que finalmente lastima su imagen históricamente ganada. Los educadores perciben que algo está pasando y logran preguntarse: ¿por qué dicen que no se hace bien lo que en otra época era bien visto?

C. Identidad docente e imaginario social: crisis y desencuentros .

El mundo de hoy cambia muy rápido. El futuro parece no tener obstáculos, pues cualquier bosquejos de futuro pronto cobran vida; la fe y el misterio que rodean al humano y al universo se ven afectados por el progresar de la ciencia, pues coloca a la vida humana en sus bordes, da respuestas insólitas, abre zonas de sorpresa, incertidumbre y desamparo. La subjetividad individual y social se nos produce desaforada y conduce por instancias que dictan nuevos modos de re-aprender a relacionarse con el cada vez más impreciso afuera, en el que hay que luchar por la existencia de cada día, no sin el excesivo desgaste de energía y desajuste emocional ante el desenfrenado esfuerzo de existir adaptándose al cambio, sin lograr nunca ese estado prometido y deja en su lugar, deja una sensación de imperfección, insuficiencia, parálisis (Erhenberg, 2000). El sujeto del siglo XXI, habita un mundo abierto, sin una morada cálida de significados estables dónde recrearse, sentirse seguro y fortalecido para decidir a dónde dirigirse.

Son tiempos donde sabernos alguien entre los otros, sentirnos reconocidos y aceptados, se nos fuga también. Por lo tanto, la pregunta sobre la identidad no se ha hecho esperar, ya que "...sólo se piensa en la identidad cuando se la... pierde, cuando su tranquilo discurrir está amenazado por algún factor, externo o interno... el

énfasis identitario sobreviene justamente en tiempos de crisis, desarraigo, inseguridad, incertidumbre de presentes y futuros.” (Arfuch, 2002, p.11).

Las personas buscan con ansiedad asideros para fincar su confianza y erguirse con seguridad en medio de las frágiles verdades, protegerse del desconcierto y desorientación que asaltan las viejas ideas sobre el deber ser moral, social y profesional. ¿Qué nos está pasando? ¿Quiénes somos o quién creemos ser? ¿Cómo nos vemos obligados a ser? ¿Quién aspiramos ser? ¿Podemos serlo? Son preguntas formuladas de distintos modos pero que reflejan la fractura de la identidad de las personas y por ende, las formas de convivencia habituales.

El viejo concepto de identidad se ha fracturado, dejó de ser aquella idea que refería a personas con cualidades predeterminadas por su raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad o territorio. Ahora, los nuevos contextos teóricos e históricos exigen verla como una construcción no acabada, contingente, relacional y temporalmente fijada en el inter-juego de las diferencias (Arfuch, 2002). Hoy se teoriza sobre la identidad como construcción, misma que se da en el entrecruzamiento de los mundos habitados, en cuyos lugares comunes y divergentes, nosotros y los otros compartimos tiempos, espacios en los que proyectamos sentidos que afilian nuestra vida presente, una vida que se implosiona (Braudrillard, en Martínez, 2003) por la fuerza del afuera, que rudo e incierto, que oprime y nos lleva a estallar hacia dentro, y forma una subjetividad arrinconada, que al buscar maneras de salir; lo hace desenfrenada, transformando la identidad poseída.

Los educadores nos constituimos en estos contextos en que indiscutiblemente se propicia una noción sobre sí mismos; nos sabemos alguien y esto nos da presencia. Esta idea, se produce socialmente, en medio complejas redes, deseos encontrados, pues por un lado, necesitamos ser parte de los otros y sentirnos aceptados, pero a la vez, sabernos distintos en lo social compartido (Cruz, 2005, pp.

55-56). Ser educador implica portar una identidad que nos reúne y diferencia, salvo que se decida no existir más en ella (Cruz, 2005, p. 84).

Desde esta perspectiva, los maestros somos *alguien* socialmente, y este saber algo de nosotros mismos permite seguridad, nos aporta un lenguaje para hablar-nos en primera persona en cualquier situación y momento; sabemos auto-representarnos ante los demás, promover con ellos una imagen, la que sabemos de nosotros, sobre todo nuestras fortalezas, que si bien se prueban día a día, deseamos que dejen huella, que nuestra presencia se note a través de nuestros actos, (Cruz, 2005, pp. 24-27) donde esa misma presencia se confronta, vive sufrimientos y angustias en su afán de permanecer, de sostenerse en cada acto de existencia.

Esta identidad profesional compartida con los otros educadores y con la sociedad, se recrea en la memoria personal, ahí se resguardan tanto los recuerdos exitosos, como los agravios recibidos. La memoria permite volver a los mitos fundantes construidos en la propia historia profesional y gremial que arriba se plantearon, los cuales ayudan a descansar y gozar esos momentos que llenan de orgullo y satisfacción, recuerdos que no están exentos del peligro de instalarse indefinidamente, para quedar como identidad desajustada (Cruz, 2005, p. 79), pues ésta siempre se expresa en tiempo presente, donde se ve forzada a responder a los desafíos profesionales y existenciales del momento; si queda secuestrada en el tiempo, se desatiende de tales retos. Tener memoria es necesario, sin esta capacidad habría un problema mayor, pues se daría un extravío identitario; al desdibujarse los recuerdos, se perdería el sentido de la vida recorrida y por ende, quedaríamos desamparados para movernos en el presente y en el futuro (Cruz, 2005, p.129).

Identidad y memoria se relacionan cuando se tiene la oportunidad de hablar sobre nosotros mismos, ahí emergen ideas sobre quién fuimos, somos y deseamos ser, nos permite tomar conciencia nuestra identidad y sus transformaciones. Por ello, hablar de narrativas docentes, es hablar de la capacidad de contar-nos los

sucesos en los que se ha invertido la existencia personal, profesional y social. Hablar de la vida profesional que como maestros hemos tenido, da lugar a recuperar historias de todo tipo: aquéllas que se recrean en el imaginario compartido, pero también las nuevas vivencias que el tiempo presente en su exigencia provoca, ahí donde se prueba eso que se sabe ser y hacer como educador.

El relato docente propicia la liberación de experiencia, la aleja de su mudez y la redime de su inmediatez o del olvido; la experiencia puede volverse testimonio, actualizarse ante la oportunidad de ser recordada (Sarlo, 2006). Pero ¿cuáles y cómo son esas micro-experiencias cotidianas que ponen a prueba la identidad profesional del docente? Si el proceso identitario de los educadores, se resuelve en el aquí y hora singular entrecruzado con otras historias, ¿cuáles son los signos característicos de estas identidades profesionales que pueden ser narradas?, ¿de qué nos hablarían los maestros? ¿Cuáles son las coordenadas del lenguaje docente? Al respecto, tendremos que hacer algunas puntualizaciones sobre la práctica docente.

La actividad docente se caracteriza por un pragmatismo y por consecuencia influye en cómo se construye su identidad, su memoria y su sentido. El maestro, en el momento de sus prácticas hace uso del acervo de conocimientos, estrategias pedagógicas y experiencias hasta el momento construidas, que son puestas en juego de facto, pues son demandas en el acto de docencia y por supuesto con cierto grado de eficacia para atender las tareas de socialización a su cargo. Es decir, estamos ante profesionales siempre en medio de desenlaces formativos, a situaciones sujetas a imprevistos por los mismos procesos de interacción con sus alumnos, que además son mediados por los contenidos curriculares que organizan el momento; se trata de un aquí-ahora donde se encuentran y desencuentran valores, sentimientos, sentidos y necesidades encarnados por cada participante. En tales circunstancias, los educadores se ven obligados a poner en juego saberes y haceres de orden cognitivo, afectivo y práctico para resolver cada momento de sus prácticas, terminando por ser más pragmáticas que reflexivas. Los maestros ya se han apropiado de un saber-

hacer que les permite -sin ser conscientes- acciones resolutivas sin tener que pensarse, sólo se hacen en automático (Altet, 2005, pp. 33-54). Entonces ¿cuáles son los qués, cómo, cuándo, para qué, por qué, puestos en juego en la premura de la vida escolar?, ¿qué tejidos de subjetividad se construyen en este hacer de instante a instante?, ¿puede relatarse?

Por otra parte, habría que considerar que los maestros son personas cuya sensibilidad dependerá de sus historias individuales y sociales, mismas que se reavivan de múltiples modos en cada acto de enseñanza donde necesita investirse de autenticidad para fecundar el encuentro pedagógico, pero también cuidar siempre una distancia que le dé control sobre sus emociones y sentimientos personales, pues es parte de un proceso vivo donde convergen personas distintas y complejas, suscitándose experiencias de amor y desamor por las resistencias que pudieran provocar sus presencias. Esta situación exige al docente fabricarse una armadura institucional que garantice su neutralidad (Cifali, 2005, pp. 170-182).

Ser maestro supone estar expuesto a algo pese al dominio del conocimiento, formas de programación y organización para el encuentro vivo con su docencia, porque advierte que ahí sucederán cosas imprevistas cuyos resultados pueden ser inciertos. Ser maestro, demanda habilidades para trabajar con lo imprevisible como saber inventar-se, intuir inteligentemente, relajarse sin perder la agilidad, ser perspicaz, utilizar su sentido extrasensorial, habilidades que enriquecen los procedimientos automatizados que ha construido para responder oportuna y rápidamente a las diversas situaciones imprevistas (Cifali, 2005), y en medio de los automatismos, rutinas, tradiciones, suceden más cosas, nunca está resuelta.

Los saberes maestros se prueban en la contingencia de su práctica, en la volatidad del instante pedagógico por ello son saberes que se resguardan, se protegen y por consecuencia son difíciles de cambiar. Son aprendizajes forjados en diversos momentos y experiencias que tienen que ver con la cultura escolar, la formación inicial como maestro, y la experiencia profesional lograda, son valiosos,

pues con ellos se auxilian para resolver los imprevistos de la docencia, sean pertinentes o no; éstos terminan por naturalizarse, y con ellos se pretende eliminar lo impredecible de las micro situaciones de trabajo. Es un saber-hacer que trasmite una sensación de control, poder, seguridad en la se pierde el sentido de su pertinencia en la nueva realidad; a veces, este saber-hacer resistirá la prueba, saldrá victorioso, exitoso, pero otras puede ser inviable, y entonces su identidad profesional se verá confrontada al ser puesta en sus límites.

El mundo docente no es un espacio simple, es el lugar donde se da un tejido de relaciones múltiples y diversas que dan lugar a un sujeto singular llamado maestro. ¿En quién se constituye a cada momento de sus práctica?, ¿cómo saber sus procedimientos para sopor la contingencia cotidiana?, ¿cuándo y cómo se construyeron?, ¿qué tanta conciencia se tiene de ellos?, ¿qué los activa?, ¿son pertinentes?, ¿cuándo sí, y cuándo no?, ¿pueden cambiar por pedido y a voluntad?

La narrativa docente se encuentra con esta argamasa de situaciones y problemas en que se constituye como tal. La narrativa es un momento que invita a la detención del tiempo, a la pausa, dispone a seguir los hilos del recuerdo provocados, puede asomarse a su *pensadero*⁸ es decir, volver-se sobre sí, pensar lo ya ocurrido, ahora en cámara lenta, buscando indicios de los sucesos en que se estuvo implicado y de los cuales se tiene una versión en bruto, versión plagada de datos y sensaciones a veces incómodas. En el relato pueden reconstruirse aquella vivencia, sólo que ahora protegido por la distancia, posicionado en otro tiempo y lugar, por tanto, lo sucedido puede ser controlado.

En esta producción de relatos, en el reconocimiento de lo acaecido subyace una episteme. En el suceso existió una racionalidad, un proceso de inteligibilidad al que se respondió pero quedó oculto; en el momento de la vivencia no se tuvo conciencia de los mecanismos activadores del desenlace que se narra, pero ahora, desde la narrativa, puede retraer para desdoblamiento, alargarlo, ver con calma y

⁸ Una Imagen que refiere a una vasija mágica donde cierto mago excepcional puede guardar sus recuerdos para ser re-visitados con el fin de comprender mejor el presente que enfrenta. (Rowling, J.K., 2003).

paciencia cosas que nos informan de muchas cosas: de nosotros mismos, del contexto institucional y social al que se respondió, sus consecuencias, si pudieron ser otras, de qué dependía, etc. Esta experiencia del relato ayuda a comprender mejor quién fuimos en ese momento, si pudimos ser mejores, qué hizo falta para ello, deja una enseñanza sobre lo que somos ahora y de lo que somos capaces.

El reencuentro con el pasado no es tarea fácil, exige de estrategias adecuadas. Quien narra necesita sentirse seguro y autoprotegido pues este volver atrás y re-visitar episodios puede llevarle a reconocer cosas a veces difíciles de aceptar. Filippe Perrenoud (2005) lo expresa de esta forma,

Tomar conciencia de lo que hacemos no es tan fácil. A veces por las resistencias, los mecanismos de defensa, las angustias y los mecanismos de defensa que describe el psicoanálisis, ciertas actitudes, ciertas maneras de hacer en clase son difíciles de reconocer porque tomar conciencia de ellas es despertar un pasado doloroso, emociones enterradas, problemas de infancia, de la adolescencia o de la edad adulta todavía no resueltos. Así, un maestro cualquiera podría conceder atención excesiva a los alumnos que le hacen revivir un antigua culpa o envidia, o que ejerce sobre él cierta forma de fascinación; un maestro puede ser particularmente reticente a ciertas formas de entrar en relación, de buscar la intimidad, de disimular, delegar sus errores, de hacernos recaer la responsabilidad sobre otros, de sentirse perseguido... Entre la lucidez y el rechazo irracional hay mil niveles intermedios de resistencia... simplemente nos protegemos de la emoción, la nostalgia, la tristeza y las dificultades. (Perrenoud, 2005, p.285)

El docente, actor y autor de su identidad necesita control de sí mismo cuando aporta la autoría a su vida, cuando nos comparte sus historias inmersas en lo social, por lo que necesita cuidar su imagen, su identidad; dependiendo de sus fortalezas será capaz de revivir pasajes de su vida, donde encontraremos tanto lo exitoso, lo que le resultado molesto o doloroso, siempre desde su decisión de por qué, cómo y para qué lo cuenta.

La conciencia de la identidad magisterial, el reconocimiento de su transformación histórica se ponen frente a sí mediante sus narrativas profesionales, pero es además un modo de acercamiento a los procesos propios del docente que le dan identidad, que no sabemos qué tan difíciles han sido, pero con un cuidado metodológico, el maestro puede volver a sus experiencias y mostrarse-mostrando construyó su experiencia, su identidad, cómo toma decisiones ante lo que vive hoy.

D. Desmitificar el imaginario docente en el ejercicio de narrar-se.

Hasta aquí, tenemos que hablar del magisterio conlleva referirse a un colectivo reconocido socialmente y construido históricamente, hablamos de sujetos cuya conciencia contiene un cúmulo de simbolizaciones que los trascienden y forman parte de una conciencia social. Por ello, cuando el docente se aut nombra se denota y se connota, es decir, cobra existencia por la forma de definirse a sí mismo y por cómo es definido por los demás, da señas de existencia por cómo es significado, lo cual no es tangible, ni racional, sino que responde a un imaginario social (Castoriadis, 1989, p. 307). Así, la figura docente se inscribe en un cúmulo de significados instituidos que le trascienden, se imponen, porta, trasmite y a su modo los resignifica siempre en los límites impuestos por él.

El maestro -como todo individuo social- es alguien que emerge alienado, sujetado a los parámetros ideológicos y valóricos de una profesión socio-históricamente construida, de la que respira sus sentidos en el proceso de socialización al que se adhiere, y le dictan modos de pensarla, sentirla, y transformarla. Estamos ante un sujeto heterónimo, alguien atado a sentidos instituidos de los que se ha perdido su huella, sujetado a mitos, tradiciones y costumbres que se viven como únicas, inexorables, eternas, por el fundamento incuestionable que representan (Castoriadis, 2002, p. 108).

Los docentes, cuya condición de existencia social e individual, radica en su misma heteronomía, donde ser sujeto heterónimo no es el problema, sino el modo en que se asume. Por ejemplo, cuántas veces estamos ante docentes hablando desde los dictados del mundo en el que se instala sin percatarse de que su lenguaje se invade por un “*saber no sabido*” esto es, el maestro sabe qué decir, qué hacer, qué pensar ¿pero de dónde lo sabe?, ¿por qué y para que lo dice? El imaginario social construido, aceptado, vivido, deja de ser consciente y ese cuerpo de significados heterónomos gobiernan el pensamiento y de acción e impiden el deseo de más realidad. Ese imaginario que en su momento fue necesario para consolidar

las producciones de sentido, sistemas de significación social para sostenerse y reproducirse dando unidad y sentido a través de sus normas y regulaciones a la vida magisterial, ahora impide la capacidad de creación de nuevos significados, ahora marca los límites de lo pensable y lo decible del mundo magisterial. Lo imaginario en el momento de su creación se expandió gracias a la capacidad de autonomía de sus sujetos, pero ahora, es el lugar de la heteronomía y del sometimiento.⁹

Siguiendo a Anzaldúa, lo imaginario es acto, potencia, verbo, esfuerzo, trabajo, creación de sentido cuyos efectos dan lugar a la acción incesante, lo que lleva a pensar en la necesidad de recuperar esta capacidad de significación inagotable, que vincula con el lenguaje, por ello, aquí el valor de la narrativa, pues en este decir-se es posible dismantelar los significados sociales a los que el maestro se afilia sin saber su historia ni trabajar las razones por las cuales los asumió. Mediante la narrativa es posible hacer hablar a ese imaginario social-docente, quien podrá darse cuenta que habita y le habitan significados heterónomos, que si bien lo sostienen y guían, también lo desfazan de sus responsabilidades presentes, le producen añoranzas en la que se recrea a momentos porque le propician paz, pero con ellas, ya no logra el reconocimiento social en una sociedad que le finca demasiadas responsabilidades.

El imaginario reúne, organiza, fundamenta la vida instituida, da seguridad y confianza, elementos tan golpeados por el ritmo de la vida contemporánea, por ello, los significados heterónomos son un refugio para descansar y evadir la crudeza de la realidad, cada vez más distante de los significados que gobiernan la conciencia. Además, el imaginario se protege, pues cuando los maestros tenemos la oportunidad de narrar nuestras experiencias, desde sus dominios impide hablar de los momentos de existencia en los que hoy se juega la identidad asumida, y como dice Jasper preferimos refugiarnos en lugares seguros:

Mientras somos felices, estamos jubilosos de nuestra fuerza, tenemos una confianza irreflexiva, no sabemos de otras cosas que de nuestra inmediata circunstancia. En el dolor, en la flaqueza, en la

⁹ De acuerdo a Anzaldúa esta es una de las paradojas del concepto de imaginario social de Castoriadis.

impotencia nos desesperamos. Y una vez que hemos salido del trance y seguimos viviendo, nos dejamos deslizar de nuevo, olvidados de nosotros mismos, por la pendiente de la vida feliz. (Jasper, 2003, p. 20)

Vivir el mundo abierto, magmático e incierto es duro pese a los procesos de socialización de los que somos producto, la coraza heterónoma ayuda, pero siempre está expuesta, la real- realidad ingobernable siempre la pone a prueba. El sujeto se sabe expuesto, no tiene un control total sobre las experiencias que a menudo lo sobrecogen, angustian y desafían, siempre se viven *situaciones límites* ineludibles e inalterables como son el nacimiento, la muerte, la inseguridad de la vida sin estar preparados. En esta incertidumbre, es natural auto-protegerse, resguardarse pretendiendo ignorarlas y creer que no existen para sentirnos a salvo, evadiendo la condición de fragilidad o la sensación de fracaso ante el agotamiento de nuestros recursos (Jasper, 2003).

El maestro, se constituye en una profesión bordeada de imprevistos que le exponen y colocan en sus límites formativos, culturales y éticos. Su heteronomía, ese mundo al que pertenece, también se desgarran en el propio devenir de la realidad y a pesar de buscar seguridad, esa protección instituida, percibe su fragilidad y pese a sus esfuerzos nunca habrá garantías, los déficit no cesarán de manifestarse (Jasper, 2003, p. 19). Son situaciones que lo ponen a prueba, y con seguridad hace algo para salir de ellas, en esa urgencia produce experiencia inédita: ¿Cuáles y cómo son?, ¿qué conciencia se tiene de ellas?, ¿cómo quedan inscritas en su memoria?, ¿son experiencias sin permiso de la heteronomía?, por tanto, ¿se siente con la confianza de narrarlas?

Tales desenlaces, variarán dadas las distintas dimensiones del hacer docente; no será lo mismo hablar de experiencias frente al otro en formación, o con el otro con quien se comparten responsabilidades, ni será lo mismo estar frente al saber, o ante lo institucional. El reto por tanto, consiste en buscar la mejor manera de explorar y reconocer estas experiencias enclavadas en su memoria, que mucho tienen que ver con la persona que es.

Se necesita, por tanto, provocar una narrativa por la que fluyan los recuerdos, siempre atentos a aquéllos que se fundan en la memoria idealizada e inamovible. El imaginario siempre estará acechando las palabras, orientando el decir de los docentes, pero ahí, también están los recuerdos de vivencias producidas en la intimidad de la vida escolar, en la soledad de la tarea.

Los sucesos de la práctica docente son rápidos, continuos y múltiples, lo que ahí se vivencie, no cuentan con espacios para ser reflexionados, y por ello, se aleja la posibilidad de volverse significados colectivos o son sucesos que alojan en la conciencia individual como datos sin importancia en lo ya instituido. O puede suceder que la crudeza de la vivencia sea tal que llegue a golpear la subjetividad del maestro, dolor que propicie no recordarla y se guarde en la parte más oscura de la conciencia (Mendoza, 2005). Esta tendencia a no trabajar la experiencia de las aulas, se favorece con la creciente fractura social, la individuación humana que disminuye la capacidad de reunión, afectando la construcción de memoria colectiva. Sin embargo, esos recuerdos nacidos en la relación sujeto-realidad se necesitan, urge ser evocados para conocer y comprender a la docencia más allá del imaginario, dado que permite ver cómo se está viviendo el mundo indómito del presente.

Se necesita la oportunidad de hurgar por los actos inéditos, y reconocer cómo nos relacionamos con nuestra época, que oferta libertades ilimitadas para lograr los más anhelados sueños, pero como búsquedas individuales, impidiendo visiones sociales que formen vida compartida,¹⁰ que impide proponer proyectos colectivos y con esto, se desdibuje el compromiso, responsabilidad y solidaridad hacia causas humanas importantes y que afectan la transformación del imaginario social.

La narrativa propicia comprender los derroteros históricos en los que somos quienes somos, y ver más claramente lo que se hace, y con esto, ver opciones, otras

¹⁰ *Nos estamos acostumbrando peligrosamente a colaborar, a brindar dádivas que funcionan más como una auto-exculpación ante los problemas sociales que sabemos existen y ante los que se hace algo sin mucho esfuerzo personal (Cruz, 1999, p.42).*

posibilidades no exploradas pues contribuye a *un darse cuenta*, que alledañamente brinde la oportunidad de reconocer-se desde lo que saben de sí mismos y toda la riqueza de sus actos; al hacerlos lenguaje se adentran por su imaginario y pueden preguntarse por eso que hacen en lo previsto e imprevisto, de lo cual también habría que hacerse cargo. Esto último nos adentra por el campo de la ética, ya que al lenguajear la vida profesional de estas personas se está ante la posibilidad de hacerse cargo del total de su hacer (Cruz, 2005, p.52) para situarlo en el entrecruce de los problemas sociales en los que se gestan para pensarse ahí como sujeto.

Este esfuerzo personal de contar-se y reconocerse como sujeto heterónimo, permite asumirse como una condición social ineludible, pero que necesita no cristalizarse, sino vivir esta condición sin perder la capacidad de hacer lo distinto en el seno de esa externalidad, opción que dependerá de la capacidad de reconocer quién se es ahí, de la imaginación, inventiva y las habilidades para construir. Asumirse como un sujeto con autonomía en esa heteronomía, es decir, un “sujeto que no es simplemente consciente, sino que es capaz de cuestionar las significaciones, las reglas que recibió de su sociedad (Castoriadis, 2002, p. 253).”

Capítulo III

Tras el lenguaje del sujeto en las narrativas docentes.

*“Nada. Que no se puede decir nada.
Déjenme hablar ahora; no es posible.
Quiero decir que eso, que lo otro, que todo
aquí me tiene muerto, medio muerto, llorando
(Sabines, 1999)*

A. El sujeto docente y su necesidad de contar historias sobre sí mismos.

Los seres humanos vivimos condicionados en una inexorable relación de coexistencia con la cultura que creamos, pues siempre se es, se está y hacen cosas con la pretensión de resguardarse de la inseguridad. Sin embargo, en esos nichos habitados, resulta imposible no hacerse preguntas existenciales sobre quiénes somos, de dónde venimos, hacia dónde nos dirigimos, el por qué y para qué de lo que hacemos, preguntas que provocan esfuerzos racionales que algunas veces nos acogen en sus respuestas y pese a que éstas atenúan la complejidad de la existencia, persiste el desafío de habitar un mundo (Arendt, 1993, pp. 24-25) sin que desaparezca esa terca sensación de perplejidad sobre el mañana.

Desde tal condición humana se buscan resguardos en este vivir que “...nos sucede, no lo hacemos nosotros, nos encontramos viviendo en el momento en que nos preguntamos por el vivir...” (Maturana, 2000) y viviendo producimos experiencias, construimos recuerdos, soñamos y sentimos deseos que buscan caminos para expresarse dando lugar a múltiples decires que se matizan de emociones y sentimientos. Finalmente son historias sobre nosotros para dejar huella de nuestra presencia.

La revelación de quiénes somos, puede pensarse como una necesidad de compartir la soledad interior del verbo vivir en su gran misterio y mitigar la implacable

sensación de sabernos en libertad, siempre frente a la vastedad de sí mismos y de nuestro propio mundo abierto e irresoluble (Zemelman, 2007, p. 13) y por ello necesitamos buscar la compañía de los otros y menos solos mirar hacia el entorno con

«necesidad de presencia» que forma parte del deseo por encontrar ámbitos de sentido en los que desplegarse. Y que enlaza con la libertad que nace de las mismas determinaciones siempre que no nos reduzcan a seres explicados... (Zemelman, 2007, p. 91).

La vida que nos sucede inmensa se existe entre otros, con quienes invariablemente se intercambian visiones, sensaciones, pensamientos e impresiones; son otros a quienes les hablamos sobre nosotros y quienes a su vez nos informan sobre ellos. Este encuentro exige de un “soy-yo-mismo”, es decir, saber algo sobre nosotros que nos brinde autosuficiencia y libertad y a la vez sirva de guía por la incierta existencia. Pero... ¿por qué contar-nos sobre quiénes somos?, ¿a quién se lo contamos?, ¿qué nos mueve al hablar de nosotros a los demás?, ¿de qué les hablamos?, ¿nuestra identidad fluye por lo que decimos de nosotros a los otros?

Bruner (2003) al revisar estas preguntas plantea que tal vez tenemos la necesidad de saber de un *yo esencial* que nos constituye y sentimos que se nos oculta, por ello, al hablar de nosotros nos

construimos y reconstruimos continuamente un yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo” (Bruner, 2003, p. 93).

Contar-nos historias tiene que ver con el tiempo. Cuando revelamos algo sobre nuestra interioridad, contamos algo que nos sucedió, relato que resulta interferido por el tiempo presente que provoca la liberación de recuerdos, incita a contar relatos tantas veces y de tantas maneras como la circunstancia provoque (Bruner, 2003, pp. 93-94), y este ejercicio aporta visiones sobre nuestra identidad, y con ello, sobre su historicidad, pues lo expuesto se alarga hacia el pasado y al futuro, mostrando en el presente oportunidades para optar, para construir lo necesario, no sin el desafío de “Trascender el miedo al tiempo que nos va llevando, que nos

empuja a buscar los sosiegos del pasado...” (Zemelman, 2007, p. 172), de lo cual hay que defenderse, pues al hacernos explícitos a los demás, al hablar a los otros de nuestro yo, se revela un *sí mismo* que se enseñoorea en sus recuerdos, se posiciona desde los mismos en la exterioridad que demanda ser atendida en tiempo presente (Bruner, 2003, p. 94).

Aunado a este peligro, tenemos que manifestarse a los demás con quienes coexistimos es complicado pues exige autocontrol, tener cuidado de seleccionar lo que decimos, pues sabemos de cosas muy íntimas que sólo podemos contarnos a nosotros mismos y de otras que sí pueden ser conocidas por los demás. Del mismo modo, este revelarse a los otros conlleva percibir qué es lo que ellos esperan escuchar sobre nosotros, situación que indiscutiblemente condicionará nuestra decisión de relatar o callar algo (Bruner, 2003, p. 95).

Compartir la experiencia de la existencia, por tanto, es una actividad que demanda esfuerzos individuales y compartidos que lleva al doble juego de conocerse e interpretar-se. Este interjuego de reconocimiento mutuo propicia *experiencias sí*, es decir, se provoca algo en el interior de nosotros mismos cuando nos llamamos para expresarnos a los otros (Larrosa, 1995, p.270). La *experiencia de sí* se suscita al revelar algo hacia los demás, pues al mirar hacia adentro se da luz al mundo íntimo, que como efecto óptico refleja hacia afuera las imágenes iluminadas -mucho de la interioridad puede quedar en penumbra-, revelación que se acompaña de un proceso de selección de aquello que sí puede comunicarse por algún procedimiento (Larrosa, 1995, p. 295). Estos son momentos de lucidez que según Larrosa, pueden compartirse, ya mediante la palabra u otras formas de expresión dependiendo de las habilidades del sujeto.

En este caso, pensamos en la comunicación por las palabras, esas que invaden el lenguaje de todos los días, estructuradas por campos semánticos ordenados, sistemáticos, propios de la vida cotidiana; las palabras de un lenguaje que nos preexiste y que ha sido aprendido por formas de socialización por lo que

estamos inmersos en sus signos y en forma inevitable nos indica qué, cómo y cuándo decir algo. Este requerimiento muchas de las veces ignora o desdeña la emoción y pasión contenida en las vivencias por compartir, dando lugar a silencios no vacíos, se trata del silencio comentado por Sor Juana cuando decía que callar "...no es no haber qué decir, sino no caber en las voces lo mucho que hay que decir." (1998, p. 185). Por tanto, la gran cantidad de situaciones que vivimos, que vemos, sentimos y recordamos no es libre de decir-se, por lo que al hablar de sobre quiénes somos, no siempre tenemos el lenguaje que capte y exprese las complejidades de nuestra existencia.

Las formas lingüísticas normalmente utilizadas tienen una función denotativa que organiza la capacidad expresiva del sujeto y le orienta por rituales del *buen decir*, que induce a estar más atento a las formas que a las profundidades humanas por mostrar, las cuales son producto de la relación con la *real-realidad* y esto demanda una excedencia en las palabras habituales, pues si las vivencias pretenden nombrarse, las ideas se encuentran delimitadas y a menudo, no se cuenta con palabras para decir lo apenas perceptible y lleno de vida de las nuevas situaciones. El lenguaje educativo propio del mundo docente ¿puede nombrar el cúmulo de vivencias suscitadas de la docencia?

Ya se ha planteado, que los educadores responden a una heteronomía social, subjetivada mediante diversos dispositivos. Los maestros se han formado bajo la influencia de estrategias pedagógicas impregnadas de palabras como auto-conocimiento, auto-estima, auto-control, auto-confianza, autonomía, autorregulación y autodisciplina; verbos reflexivos como conocer-se, controlar-se, tener-se, regular-se, implicar-se (Larrosa, 1995, p. 264), en las que van adheridos tanto contenidos teóricos, como aspectos culturales y sociales que terminan por definir un *deber ser* que lo gobierna desde dentro y que al expresarse, buscará formas de objetivación, siendo una de ellas, el lenguaje, que sin embargo, ya viene regulado.

El ámbito educativo en donde se constituye como docente, si bien es dicho por el decir normalizado, nos parece insuficiente cuando pensamos en un criterio de realidad como construcción, se reclama pensar-decir desde un lenguaje distinto, uno que sí permita la expresión de las experiencias desbordadas por el fluir de la realidad misma. Tal demanda no se logra atender voluntaristamente, sino que conlleva un desafío para los educadores: aprender a hablar desde del lenguaje aprendido –pues no tenemos otro-, y contaminarlo de la novedad y emoción de cada vivencia, moverse en los contornos de las formas lingüísticas estructuradas y mediante formas creativas de decir, hablar de la realidad a fin de compartir el momento y explicarla y explicarnos los sucesos inesperados de la vida rutinizada.

Se necesita un *decir* que desordene las palabras habituales, desorden que abra espacios que puedan ser llenados por la realidad, dando lugar a un lenguaje re-estructurado que contenga la vivencia sin perder su novedad (Zemelman, 2007, p. 171). Se trata por tanto, de trascender los límites del lenguaje al añadir nuestra subjetividad a las palabras, y esto hace que el lenguaje común a todos, se diferencie por la capacidad de enriquecerlo por el sujeto que lo habla. Estas ideas sobre el lenguaje formalizado y su posibilidad de volverlo un lenguaje del sujeto nos lleva a preguntar ¿los maestros podemos desarrollar un decir existencial que emerja ante sí mismo y ante los otros?, ese lenguaje del sujeto docente ¿es el *heme aquí* de un sujeto acosado por la proximidad de los otros, quienes nos demandan -sin posibilidad de callar-, un decir sincero que comunique nuestro existir? (Levinas, 1993, pp. 227-231)

Las ideas levinasiana sobre el decir, calificado por este autor como sincero, abren posibilidades al lenguaje formalizado, ya nos plante la necesidad de humanización en el proceso de co-existir con los otros y con el mundo. Cada circunstancia concreta demanda expresar cómo nos va en la vida que nos sucede.

¿Por qué? Tal vez para atenuar la sensación de soledad, o será ¿un acto de auto-conservación?, ¿reconocer a los otros se vuelve un medio para existir?¹¹

Estamos en un tejido de ideas donde Bruner, Larrosa, Levinas y Zemelman, concuerdan en la necesidad humana de mostrarnos a los otros y compartir este misterio individual de existir. Sin discutir cuál postura se acerca más, sin tener qué elegir una de ellas, estamos ante ideas que nos hablan sobre la mismidad de las personas, la insinuación de la presencia de un *yo esencial* que pocas veces se revela, la *experiencia de sí* en el proceso de encontrarnos, la emergencia de un *heme aquí, ya* como un acto de responsabilidad o como de sobrevivencia, ideas todas que comparten el problema que se tiene para salir de nosotros, para abrirnos desde nuestra propia vastedad, que cuando logra ser mirada para compartir nuestro oscuro, complejo y delicado mundo interior, el lenguaje para la comunicación nos limita, lo que nos pone en el problema de construir estrategias para hablar como sujeto singular, sin perder la conciencia de nuestra presencia social compartida.

Se puede argüir que estas posturas concuerdan en la importancia de profundizar en la oscuridad de la existencia para liberar al sujeto —en nuestro caso a los educadores—, muchas veces atrapado en las redes de significación histórica-social endurecida. Somos sujetos inscritos en formas de percibir y comunicar esas percepciones, por ello preguntamos ¿somos lo que decimos que somos?, lo que somos y hacemos ¿dónde se encuentra, dónde se separa? La relación entre el decir-nos con lo que somos y lo que hacemos como educadores, abre zonas de discusión sobre la pertinencia de las prácticas educativas, por ser éste el espacio donde nos decimos desde nuestros actos.

Sabemos que la realidad educativa es un espacio que responde a procesos de institucionalidad mediante macro y microdinámicas que no pueden cambiarse a voluntad, pues son construcciones humanas resultado de los procesos de significación social que ordenan y dirigen las prácticas de sus sujetos

¹¹ Esto, cuando se piensa en las personas que sobreviven situaciones extremas, quienes haciendo algo por los demás encuentran razones para seguir existiendo. (ZEMELMAN, 2002, p.33)

(Castoriadis,2002b, p.45), aprendidas mediante socialización, que se han interiorizado vía lenguaje por lo que se sabe lo que se debe hacer y lo que se debe ignorar, desactivando los procesos de imaginación y creación de significaciones, entrando a estados de conformismo y repetición (Castoriadis, 2002a, p. 97).

Sin embargo, en el mundo docente socialmente convenido, donde al parecer todo está dicho, están los individuos asumiendo sus roles heterónomos, pero precisamente ahí está un sujeto que producen experiencias de subjetividad frente a la real-realidad, que magmática e ingobernable horada toda construcción y abre espacios indefinidos donde tienen lugar las urgencias del existir personal.

Por tanto, se sostiene que hay una necesidad de presencia del sujeto docente que necesita comunicarse, pero queda encubierta por el lenguaje institucional. Esta presencia singular del docente requiere espacios de expresión para su escucha, que distinta, pueda ser reconocido. Comprender las prácticas docentes requerirá por tanto, saber escuchar y sentir la especificidad de estos sujetos, escuchar y sentir ese “*heme aquí*”, cuya voz silenciada reclama objetivarse.

B. Ante preguntas que me buscan y respuestas que me encuentran: buscando el lenguaje del sujeto.

*“Sólo puedo amar a aquellos que poseen un lenguaje inseguro; y quiero hacer inseguro el lenguaje de aquellos que me agradan.”
Peter Handke.*

Se viene planteando la presencia de un lenguaje ordenado por un imaginario, por lo que nos preguntamos ¿qué tanto nos permite decir-nos? Sor Juana, Mujer de su tiempo dejó ideas célebres en sus poemas, que permitan apreciar la fortaleza de su subjetividad femenina para buscar caminos en medio de la realidad heterónoma a la que pertenecía, cuya constancia deja en esta escritura: “si porque estoy encerrada/ me tienes por impedida/ para estos procedimientos/ tiene el efecto sus

limas" (1998, p.113), que muestra la necesidad de un sujeto por externalar el mundo interior vasto y desbordado en sus vivencias.

Los educadores, personas de este tiempo, socializadas de acuerdo a los parámetros de la época, piensan, hablan, escriben, se expresan atendiendo los significados y sentidos incrustados en su subjetividad, por lo que quedan circunscritos a los dictados heterónomos externos, con la consigna de usar un lenguaje denotativo donde los significados poseídos son recreados en sí mismos, por lo tanto, limitan y reducen las posibilidades de resignificación (Zemelman 2007, pp.21-22) Entonces ¿dónde quedan las vivencias que se generan frente a la realidad?

Los educadores hacen su trabajo en el tiempo presente, que como arena movediza lo introduce por zonas inseguras e irremediablemente las existen; todo su equipaje de significados se pone en acción para su sobrevivencia profesional. Sin embargo, el lenguaje denotado se vuelve un refugio, y en el re-uso de las palabras que nos dicen, aquella excedencia de realidad vivida queda encapsulada, esperando la palabra del sujeto que articule la razón con otras dimensiones humanas como lo axiológico, emocional y volitivo (Zemelman 2007, p.21).

Este reconocimiento de sabernos dichos por el lenguaje formalizado lleva a pensar que el lenguaje de los educadores necesita desestructurarse para pensar en cómo propiciar un decir que se fracture dejando zonas donde las palabras de todos los días funcionen como imán a las que se adhieran *eso vivido*, que personal y único, sólo él *conoce*. Entonces, estaremos ante frases ilativas como "esto me sucedió...", "ahora que lo recuerdo", "me parece que...", "no lo había pensado de esta manera...".

Cómo provocar comienzos de relatos bordeados de recuerdos guardados en las zonas oscuras del mundo íntimo, cómo utilizar las palabras de modo que den cuenta de una presencia que en su decir deje pruebas de lo que fue y quedó en

medio de la pragmática vida educativa (Arfuch, 2002c). ¿Cómo favorecer un decir distinto al normalizado?, ¿cómo estimular un relato donde quien es su actor y autor se sorprenda a sí mismo?

Ante esta exigencia, no podemos avanzar sin atender los avances de la investigación social en este sentido ya que en las últimas décadas se ha incursionado por la exploración de los impactos en la subjetividad humana que va dejando el auge de los nuevos contextos neoliberales y mundializados. La investigación social busca que los distintos ámbitos de realidad social sea explicada por quienes las viven, por ello, se hace un acercamiento para captar su voz que deje ver el tejido social donde existen, los problemas en que se ven inmersos. Así, la subjetividad, -en otros momentos desdeñada-, se ha vuelto objeto de estudio, nuevas categorías inundan la investigación social: otredad, identidad, interaccionismos, diversidad, etc., donde las técnicas como: la narrativa, las historias de vida, la autobiografía, han tenido un incremento y popularidad considerable (Bolívar, 2006).

Entre estas formas de investigación, ha llamado nuestra atención el enfoque de la “entrevista autobiográfica narrativa,” que invita a un acercamiento cualitativo a las prácticas de los sujetos, desde la recuperación de los que son capaces de decir sobre sí mismos. Esta propuesta, -de sesgos "hermenéuticos"-, busca comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción a partir de historias narradas por los implicados, quienes hablan sobre lo que hacen, lo que les ha sucedido y los efectos en su vida, con el cuidado de no perder la emoción ni riqueza contextual de los sucesos (Bolívar, 2006). Este modo de acercamiento explora las experiencias y saberes prácticos de los sujetos que le interesan, quienes las exponen desde sus narrativas con las cuales se construyen analizadores de sus historias contadas, para lograr una comprensión global de la persona que narra, siempre inserta en un contexto social, con la oportunidad de re-pensarse y reflexionar su propio proceder. Los seguidores de este método realizan un trabajo muy meticuloso y organizado que siempre vuelva sobre sí mismo.

Agregaremos, que esta propuesta, sigue algunos criterios para seleccionar a sus informantes. La técnica “bola de nieve” resulta útil y consiste en que los primeros entrevistados llevan a otros informantes cada vez más precisos, hasta llegar a sujetos claves respecto la problemática estudiada (Appel, 2005). Además, esta estrategia de investigación requiere de la creación de *situaciones de confianza* – sobre todo si se desconocen el entrevistador y entrevistados-, que deberán surgir de una convivencia cotidiana, quien entrevista necesita expresar interés por las personas y sus experiencias, pues al sentirse valoradas y seguras de su anonimato, narrarán su experiencia sin un formato preestablecido, sin ser interrumpidas, sólo estimuladas por expresiones que informen que se les escucha. Las preguntas serán hechas al final y con ellas se pueden obtener agregados, nuevas tramas que den mayores indicios de hechos o situaciones que interesan. El relato se transcribe para analizarlo (Appel, 2005).

El análisis de la información recabada sigue algunos pasos: primeramente se resalta lo que es considerado como principal, aquellas cadenas de hechos y acontecimientos sin perder su contextualización ni las motivaciones e intenciones personales, dando lugar a un texto organizado por segmentos narrativos. Este trabajo segmentado, lleva a reconocer la estructura interna de cada uno, destacando cómo inician, las frases claves, los detalles que llaman la atención y esas ideas de trasfondo que dejan ver hechos y experiencias muchas veces dolorosas y vergonzosas. Se valora lo resaltado y se construyen relaciones que estructuran la biografía, que se vincula con los sucesos del contexto social, al que pertenece el informante, logrando una biografía global que muestre al narrador ante sus propias discrepancias (Appel, 2005). Con este material, se procede a construir núcleos teóricos que den versiones fundamentadas para mostrarlos de manera inteligible y completa, que además sirva de horizonte comparativo para nuevos estudios.

La entrevista autobiográfica narrativa, es una metodología cuidadosa para acercarse a las situaciones de existencia de los sujetos a través de su decir. Captar esas voces donde se mezclan sentimientos, sensaciones y pulsiones a través de los

relatos, éstos abren un campo de exploración interesante, pues en la anécdota, y hasta en el chiste, chisme, comentario, dan indicios de los procesos de constitución de esos sujetos (Arfuch, 2002c). Sin embargo, no puede evitarse la pregunta sobre la *experiencia de sí* provocada en el sujeto que se auto-interroga para decirnos algo de él, en la reconstrucción de los datos ¿cómo se recupera este momento?, ¿cómo se atrapa teóricamente la experiencia del sujeto al contarnos algo de su vida?

La posibilidad de detenerse, volverse sobre sí, acceder al silenciado mundo interior, buscar y encontrar algo, ponerse de acuerdo consigo mismo y atreverse a contarlo a alguien desconocido, resulta ser una experiencia compleja e importante en la formación de uno mismo. Este ejercicio es un *heme aquí* que nos informa sobre el caminar por una vida no siempre hecha visible para sí mismo, pues mucha de nuestra experiencia se resguarda oculta, y se tiene inexperiencia para traerla como recuerdos; por un lado, exige disponerse, acordar consigo mismo, tener control sobre los atisbos de memoria que recargan sus palabras de emociones, sentimientos, posturas, gestos, miradas tristes o jubilosas que son expuestas ante alguien que dice querer escucharle, y cuando se logra este momento, ¿cómo captar los balbuceos de un decir que se contamina de recuerdos advenidos sin permiso, en las palabras habituales?

La entrevista *biográfica narrativa* se vuelve un medio para captar el esfuerzo del sujeto por adentrarse por sí mismo, pero, ¿qué se nos pierde? Sabemos que el sujeto se asoma a sí mismo, mira su adentro y nos ofrece una versión de lo que él ha vivido, y esta información terminará organizada en una versión sobre lo dicho, pero ¿se recupera la experiencia subjetiva del encuentro consigo mismo?, este esfuerzo de quiebre de su lenguaje ¿cómo se rescata y teoriza?

Esta interrogante se fundamenta en la idea del dramaturgo Peter Handke, quien al reflexionar sobre el lenguaje convencional actual, -objeto de su crítica a través de sus obras- denuncia que estamos llenos de clichés y de frases hechas que impiden decir-nos, que el lenguaje nos lo da todo nombrado, que es una forma de

comunicación convencional y falsa que nos impide una comunicación verdadera, por lo que propone romperlo para dejar salir esas palabras colmadas de las vivencias reales (Handke, en Larrosa, 2001a). En estas entrevistas emerge un decir que deja ver al sujeto, pero, ¿cómo se recupera la experiencia de hablar con palabras que dicen más de lo que denotan?

Las ideas de Handke permiten pensar que el lenguaje del mundo heterónimo, nuestro lenguaje, no es definitivo, pues en ese mismo lenguaje subsiste un lenguaje emocional, volitivo, existencial; hablar de nosotros a los otros produce una resonancia que sacude nuestro interior, desestructura y abre espacios de recuerdos confinados, que al recordarse se añaden irreverentemente a lo que se quiere decir intencionalmente, dotando a las palabras de *algo* más, el lenguaje seguro nos traiciona y deja salir impetuosamente algo más: el lenguaje formalizado pierde su propiedad, se llena de intimidad, "...es decir, con todos los balbuceos, las alusiones, las dudas, las dificultades, los temblores de voz, los tonos y los silencios que palpitan en un lenguaje inseguro, inquieto, siempre a punto de quebrarse, de desfallecer." (Larrosa, 2001). Entonces la dureza del lenguaje instituido de los maestros no es tal, que pese a estar cargado de frases hechas que pretenden hablarnos, éste puede dejar salir esa *lengua docente* que revele su singularidad.

Este reconocimiento abre sentidos de exploración del mundo docente desde una estrategia que quebrante lenguaje instituido. Se requiere construir momentos de escucha que propicien la liberación de significados sobre el sujeto que ha sido, está siendo y anhela ser en su relación con el mundo que percibe. Los aportes de la entrevista biográfica narrativa y las reflexiones planteadas hasta aquí, ahora permiten incursionar por la creación de un instrumento que propicie acercamientos a los docentes y provocar un decir-se que haga resonar sus palabras, y con ellas, se llame a sí mismo, reencontrándose con sus vivencias, sus preguntas, sus deseos.

Con tal fin, se ha construido una batería de preguntas que inviten al docente a posicionarse en su decir-existencial que nos dejé asomarnos a las vicisitudes de la

formación humana. Estas preguntas pretenden que los educadores se detengan para volverse sobre sí; las mismas preguntas tienen esta exigencia, pues el cuerpo de interrogantes que se le presenta, le lleva a pensar no sólo el contenido de las mismas, sino que necesita construir el sentido de lo que se pregunta. Necesita pensar: ¿qué se me pregunta?, ¿qué deseo responder?

Las preguntas, le permiten hurgar dentro de sí mismo a fin de que tome decisiones sobre su posicionamiento para que al hablar se sienta seguro, confiado en sus palabras, sabe qué decir y hasta dónde detenerse en el momento de la narrativa. Son preguntas que le buscan y le llevan a encontrarse con más de lo que decidió compartir, por tanto, esperamos un reencuentro con vivencias, con detalles olvidados, recuerdos que se encadenen a sus palabras seguras, y éstas se tornen en un hontanar de imágenes cargadas de momentos no siempre accesibles, dejándole una sensación de sorpresa y asombro, al sentir que recuerda y libera recuerdos no esperados, y que éstos tienen un valor, que son parte de su vida y ocupan un lugar que necesita ser más explícito.

Las preguntas elaboradas por Piaget, nos parece una hábil estrategia desde la cual se preguntaba al niño -frente a un montón de objetos esperando ser manipulados mediante la aplicación de algún criterio-, amablemente: ¡Pon junto lo que va junto! Una frase imperativa de orden epistémico que deja al niño volverse sobre sí, explorar su propio pensamiento y decir-se ¿qué se me pide que haga?, ¿desde dónde y cómo lo puedo hacer? Esta forma de inquirir estimula al niño a buscar dentro de sí mismo dónde tendrá que buscar-se algo que le permita hacer lo que se pide para resolver la exigencia en la que se encuentra. Después de pensar dirá finalmente: ¡Ah! ... quiere que ponga juntos los que se... -aquí pondrá en juego algún criterio, color, forma, tamaño, grosor, etc., que vaya en relación con una experiencia personal-. La respuesta es guiada por un criterio ordenador, elaborado por él y que considera factible y necesario para resolver ese momento, y con ella, el niño se mostraba en su totalidad humana. (Munari, 1995, pp. 316-319).

Indiscutiblemente, para Piaget era interesante ver cómo se expresaban los límites del pensamiento infantil en su afán de resolver la tarea. En nuestro caso, al recuperar de él esta estrategia de volver al niño sobre sí mismo, nos interesa ese momento epistémico de preguntarle a las preguntas, y construirse un criterio que guíe su respuesta. Por tanto, esta experiencia indagativa –conocida como método clínico-, nos parece útil para estimular las narrativas docentes. Al llevar este sentido epistémico de la pregunta al docente, quien a la manera del niño, esperamos que se pregunten sobre las interrogantes y construyan sus propios criterios para dar respuestas dejando ver en ellas, desde la totalidad de sí.

Se trata de preguntar al docente para éste necesite preguntarse ¿qué me preguntan?, ¿qué puedo-quiero responder? Son interpelaciones que ocupan ser comprendidas desde las estrategias de cada quien y construir una razón para decirse. Será entonces una pregunta que le pregunta, que exige construcción de sentido, y en ese proceso se ve obligado a construir el lugar desde el cual hablar; así el lenguaje formalizado, es puesto en su límite, se van buscando las palabras más adecuadas para atender su demanda personal de sentido y la del otro que escucha. Este decir se torna un *heme aquí* levinasiano, pues se da una experiencia de otredad: me re-encuentro, y sorprendido de estar ante mí, y colmado de mí ante un tú demandante. Con tal sentido las siguientes preguntas:

- *Para ser el profesor/a que soy ahora y hacer lo que hago... ¿Quién he sido antes?*
- *Se dice y digo que la educación es importante... en mí hacer de todos los días ¿qué la hace importante?*
- *Se dice y digo que los niños son el futuro... en el futuro de mis alumnos ¿qué presencia tendré?*
- *Se dice y digo que el cambio es importante... para ser parte del cambio ¿en qué necesito cambiar yo?*
- *Se dice y digo que mi trabajo es importante... ¿por qué lo será para los que lo dicen, y para mí mismo/a?*

Indiscutiblemente el sesgo de las preguntas es guiado por la necesidad de conocer cómo los educadores enfrentan su tarea cotidiana: ¿cómo resuelven las premuras e interrogantes surgidas en la contingente práctica docente?, ¿cómo se piensan a sí mismos?, ¿qué y cómo resuelven los imperativos de sus circunstancias? Se pensó en preguntas que se adentran por la naturaleza mítica del pensamiento docente, ahí donde se yergue el imaginario del que se ha venido hablando, pero que es acompañado de nuevos signos históricos emergentes de la realidad educativa, pero sin la fuerza de reconstituir los significados que ordenan la conciencia social. . Son preguntas poco usuales en el magisterio, ya que en el lenguaje instrumental en el que se mueve, no le demanda pensar dos veces al ser un lenguaje imperativo que exigen más acción que reflexión, sin embargo, esperamos ver en ese mismo lenguaje del *deber ser* a un sujeto, que en su timidez o cautela, cuidando sus palabras, que reclame, grite, pida ayuda, pero también se sientan sus balbuceos, novedades, sorpresas, donde se exprese un sentido humano que esperance.

Sabemos que el docente entrevistado cuidará su decir, -de eso no hay duda-, pero en ese decir-buscado ex profeso, en esa necesidad de preguntarse a sí mismo e iluminar zonas de recuerdos, habrá muchas más cosas que decir, y quien entrevista, requerirá de la habilidad para no perder esa riqueza deteniendo el recuerdo para ahondar en él desde frases invitantes, preguntas y comentarios que le muestran que es escuchado, que se atiende su decir.¹² Con esta entrevista guiada por las preguntas planeadas, es posible construir un momento de escucha donde el sujeto docente decida despojarse de palabras que lo esconden y sólo dejan ver a alguien con los ropajes instituidos que nos

“lleva huir del todo y de la nada, cuidar nuestras estructuras interiores, nunca desarreglar nuestras percepciones, revestirnos de estereotipos que congelan y encapsulan la capacidad para reconocer opciones; transformarnos en ornamentos del orden establecido, reduciendo la vida y su poesía a nichos de descanso (Zemelman, 2007, p.16)

¹² Para el caso concreto de indagación, entrevistado y entrevistador comparten la profesión, se conocen de un cierto modo, se saben algo, explícito o no, que dificulta la narrativa. Esta situación conlleva construir confianza y disposición para esta experiencia y sobrellevar el miedo de perder la figura al estar uno frente al otro y relevar esa sensación de romper el silencio, la soledad, pues paradójicamente, el maestro siempre está frente a otros, que pocas veces se pone en juego la relación tu-yo, yo-tu.

Se pretende que este relato docente, provocado en las condiciones descritas, propicie el desmantelamiento de la postura rígida, social y culturalmente construida sobre el maestro. Se trata de percibir y sentir a la persona concreta sumergida en un cúmulo de problemas que necesitan hablarse, revisarse a fin de reconocerles salidas viables y con este ejercicio es factible poner en la mesa las vicisitudes que se enfrentan en la profesión levantar la voz para expresar una realidad que existe y necesita lenguaje, ocupar un lugar en el debate político y pedagógico para aprender a enfrentarlas como gremio y como sociedad.

C. El decir docente: entre lo narrado, su transcripción y análisis.

A lo largo del trabajo se ha insistido en la importancia de recuperar la voz de los profesores; desde la estructuración de su discurso reconocer la trama de la vida escolar en la que están inmersos. Con tal fin, se ha optado por el método narrativo, pues éste refiere argumentos y procedimientos que recuperan las historias de vidas contadas por quienes las han vivido y contribuye a construir conocimiento desde los insumos que a partir de él se recuperan. Además, este método da la oportunidad a los sujetos-narrantes de construirse una distancia para reflexionar sobre sí mismo, lo que les permite experiencias de reencuentro y desencuentros consigo mismos, por tanto, más que un método, de acuerdo con Bolívar (2002), es una estrategia para construir realidad, pues esas individualidades consultadas, en su decir, articulan sus referentes extraterritoriales con su subjetividad y dan al *yo dialógico* poseído, una singularidad producto del interjuego social de su propia historia personal. Este método lleva al sujeto-narrante a vivir un momento de conciencia sobre el mundo habitado al evadir los dictados de su cotidianidad.

Por su parte Dalia Ruiz plantea a la narrativa como una de las operaciones discursivas del sujeto -descripción y argumentación son las otras dos-, que dependen de sus competencias orales o escritas para comentar sobre sus experiencias, conocimientos e intereses personales, que a su vez se vinculan con el tipo de

discurso que se construya, político, religioso, científico, pedagógico, autobiográfico, etc. (Ruiz, 2003, pp. 11-12). Esta narrativa, oral o escrita, se conforma por los hechos narrados de sus protagonistas, quienes pueden ubicarse en diferentes ejes espacio-temporales, descritos de la siguiente forma,

a) por la relación que se establece en la historia entre los personajes, las acciones, el espacio y el tiempo; b) por el lugar que ocupa el narrador, ya sea en un papel omnisciente o como narrador subjetivo; en el primer caso utiliza la tercera persona, sabe todo lo que dicen, piensan y hacen los personajes; introduce opiniones o comentarios o se limita a presentar la historia; en el segundo se apoya en la primera persona y puede ser el protagonista principal del relato o jugar otro lugar dentro del mismo pero tiene la misión de relatar desde su punto de vista lo que ha visto u oído (Ruiz, 2003, p.12)

Para el caso de esta investigación, se optó por el segundo aspecto mencionado; nos colocamos frente al narrador protagonista para que hable en primera persona, y desde el modo en que ha sentido, percibido el mundo educativo, hable de los espacios entrecruzados que dan forma a su vida profesional.

La narrativa, ya trabajada como necesidad humana a lo largo del documento, nos lleva a pensar en esta exigencia de intersubjetividad en la vida magisterial, es decir, compartir nuestros conocimientos, preguntas, sentidos, con otros en el mundo de la vida, es una necesidad del humano y de la profesión misma. Por ello, la narrativa ha resultado un apropiado modo de acercamiento a los educadores; ha permitido mantener nuestro interés de conocimiento demarcado por los campos de experiencia en la formación de maestros, el movimiento de las preguntas, la teoría hasta aquí referida, y sin perder el lugar central al sujeto-narrante, ya que la técnica de entrevista diseñada invita e incita a verter las vivencias suscitadas en sus espacios profesionales, a quitarles su anonimato ante el despojo de la vestimenta diaria que da el lenguaje instituido y desatender su ambiciosa pretensión de ocultar el resquebrajamiento natural que se tiene en la relación sujeto-en-la-realidad, donde se produce experiencia, memoria y sentido más allá del “sujeto deber ser” (Anzaldúa, 2004, pp. 99-100).

La técnica de entrevista diseñada, inmersa en los fundamentos de la narrativa, dio márgenes de movilidad para propiciar un lenguaje íntimo, propio del sujeto, donde contiene su memoria, su experiencia y el sentido, que puede ser liberado en su posibilidad, esa que el mismo sujeto-narrante puede permitirse.

Por tanto, entrevistar profesores desde estos procedimientos no es un simple acto de comunicación,¹³ por el contrario, el mismo método por su naturaleza implica la construcción de un momento para el diálogo, que vuelto un lenguaje bisagra articula "...aquello que somos por biografía y aquello en que lo biográfico llega a ser por influencia del contorno." (Zemelman, 1998, p.123). Ahí se suscita un lenguaje que provoca "...un hablar desde adentro hacia fuera, y desde afuera hacia dentro..." (Zemelman, 1998) de modo tal que cuando nos habla de sus experiencias, se percibe su identidad social producto de un momento histórico determinado y que no podemos ignorar. El decir que emerge de la entrevista que se ha planteado, ahora nos hace movernos por sus contornos, percibir y sentir al sujeto-existente que dibuja con sus palabras su micro-mundo, y ahí, nos comparte su inseguridad en su seguridad, sus temores en la fortaleza instituida, sus vicisitudes en sus aciertos, sus tímidas preguntas en sus respuestas que se creen inequívocas. Así, método y técnica se acoplan para atender nuestra necesidad de saber del sujeto docente en su relación con su circunstancia presente.

La técnica de entrevista ha resultado útil a nuestros fines; cada vez que se aplicó se puso a prueba, aparte de comprenderla y operarla mejor, fue dejando un valioso material que nos muestra un *decir-docente* que ha necesitado revisarse, hacer algo con él para comprender cómo son esas vidas pedagógicas en los espacios educativos, donde este actor-autor enfrenta día a día la responsabilidad de la formación humana, que a nuestro ver, es una actividad que demanda comprensión y acompañamiento social.

¹³ "comunicación...expresa los contenidos que tiene sentido socializar" que tienen que ver con lo formalizado, operacional. ZEMELMAN, 1998, p.121).

Las estrategias para el análisis pronto aparecieron, sobre todo al tener el interés de no perder esos *lenguajes docentes*, esas palabras que reúnen pensamiento y sentimiento (Maturana, 2000), ni la experiencia de su cercanía vital desde un tú-tú dialógico, cuya huella quedó registrada en el tono de la voz, que al volver a escucharse traen el recuerdo de sus miradas, las posturas, que son los asomos de un sujeto que necesitan transformarse atraparse en la palabra escrita para su análisis.

En el pasaje de la oralidad a la escritura, como nos avisa Bourdieu en su obra “La miseria del mundo” (2002. p. 140), se hace una traducción e incluso una interpretación de lo dicho en cuyo proceso existe el riesgo de modificar la información, lo cual es inevitable. Aunado a esto, tenemos el problema del análisis, y si se siguen las recomendaciones de Arfuch, se requiere fidelidad en ese pasaje oral al escrito al plantear la importancia de no reducir, aplanar, glosar, cortar las palabras de nuestras narrativas (Arfuch, 2005b, p.197). Entonces, ¿cuál será la mejor forma de trabajar las narrativas de los profesores?, ¿qué hacer para mostrar los hallazgos de esta experiencia sin perdernos por los caminos de la teoría?, ¿es posible no quedar seducido por los datos?

Es importante reconocer que cuando se está ante trabajos de este tipo, nos adentramos por realidades inéditas puestas a nuestros ojos por la voz de quienes las viven y ante ese mundo mostrado, se necesitan conceptos que exploren y reordenen la gama de revelaciones, lleven el estudio hacia un cuerpo de ideas fundamentadas que brinden una explicación comprensiva de la misma. Sin embargo, ¿qué sucede con la singularidad de los sujetos informantes?, en ese afán de ordenar esa realidad ¿no se paga el costo de perder a quien habló de ella?, ¿nuestros sujetos no terminan atrapados en una nueva red de relaciones conceptuales que median nuestra mirada? Se trata entonces de conservar la riqueza de la singularidad profesional revelada a fin de que no se pierda o se ajuste a la versión teórica que se construya. De reconocer, comprender y expresar ese micro-mundo donde se es quien es y que de instante a instante se les transforma, se les fuga aceleradamente, y se quedan sin

herramientas y estrategias para incorporarse al ritmo de ese cambio, por razones de diversa naturaleza, que ellos a su modo nos pueden explicar.

En esta búsqueda de criterios de análisis que respondan a tal necesidad, el trabajo de Bourdieu “La Miseria del Mundo” ofreció ideas muy sugestivas. Bourdieu para adentrarse por la realidad social busca la voz de los implicados en ella; les construye momentos para que narren sus modos de residencia en los espacios que habitan; le importa escuchar historias sobre cómo se sienten, piensan, y sobrellevan las interacciones sociales presentes en sus micromundos (Bourdieu, 2002, p.10).

Esta experiencia bourdieuana aportó elementos para recuperar la voz de los educadores a la manera de *semblanzas*, es decir, las entrevistas son reorganizadas por el reconocimiento de un hilo conductor que se identifica en la narrativa total, y desde éste, las ideas dichas se reagrupan, dejando lo más posible sus palabras pero aligeradas; hacerlas más inteligibles dados los fines de la investigación (Bourdieu, 2002, p. 541). Desde esta estrategia se atiende también la necesidad de no extraviar la experiencia intersubjetiva, que mucho tiene que ver en la apreciación y captación de los mundos de estos sujetos y además se atiende la sugerencia de Arfuch, de no hacer generalizaciones sobre lo que afirman los entrevistados (Arfuch, 2005b: p.197), sino tratar de respetar en lo más posible sus necesidades discursivas.

Así, la escucha de profesores de educación básica ha resultado una aventura; ese hablar sobre esas “cosas de maestros” que se sueltan en cascada ante preguntas provocadoras para producir estallidos de palabras reveladoras sobre quién es, qué hace y siente ese alguien llamado socialmente maestro, se ha vuelto una experiencia que revela cuan desconocido es este sujeto tan nombrado. Su presencia, su cercanía, permitieron asomarse a un crisol de diferencias que informan cómo reside sus espacios y esto, tiene un valor singular que lleva a pensar lo importante de que el maestro recupere su voz, rompa sus silencios y exprese cómo le va en su vida profesional y el decir que emerge se nos vuelve un campo de exploración, lo narrado nos asoma a su *ahí* y *ahora*, nos deja ver cómo pone en

juego sus conocimientos, sus valores, su historia personal y profesional, y los caminos que toma en las disyuntivas que logra reconocer y explorar.

La narrativa lograda desde la técnica de entrevista dejó un capital valioso de *decires docentes* de educación básica, principalmente de educación preescolar, primaria y secundaria.¹⁴ Estos no se seleccionaron bajo un criterio único, sólo se pensó en que fueran maestros de estos niveles y se sintieran invitados a hablar sobre sí mismos; se empezó por educadores conocidos, y ellos llevaron a otros menos conocidos, pero que aceptaron el llamado para realizar una entrevista, pese a que se tiene poca experiencia al respecto, y cuando ésta se practica por lo general consiste en un formato cerrado que encapsula su pensamiento.¹⁵

Muchos maestros fueron invitados, se esperó su confirmación, pero por diversas razones no accedieron, en especial docentes del nivel de educación secundaria. Estos profesores tienen condiciones laborales muy distintas a preescolar y primaria, ellos muchas veces trabajan por horas en distintas instituciones, y esto, afectó el proceso de entrevista. Los contactos establecidos finalmente eran suspendidos. En esta búsqueda de personas se lograron cuatro entrevistas de educación preescolar, seis de educación primaria y dos de educación secundaria. Del total de entrevistas, sólo una es de un profesor,¹⁶ pese a que otros fueron invitados, no se concretó la sesión, situación que amerita revisarse ¿por qué las maestras sí y los maestros no?¹⁷

Cabe aclarar que antes de aplicar el instrumento descrito en el apartado anterior, se entrevistó de manera libre a una educadora, cinco docentes de primaria, y una de secundaria (cinco profesoras y dos profesores), donde se siguió una entrevista abierta atendiendo tres criterios, se les preguntó sobre cómo se habían

¹⁴ Educación especial y educación física no entraron en este trabajo, aunque se reconoce la necesidad de ampliar nuestra mirada hacia esos espacios por estar muy articulados con los niveles mencionados.

¹⁵ Una educadora entrevistada, Carmen, al no encontrarme por razones de agenda para la sesión programada, decidió responder las preguntas en los espacios sobrantes, como si fuera un formato.

¹⁶ Docente de educación primaria.

¹⁷ Reflexión que no haremos en este trabajo.

hecho maestros, que relataran una experiencia exitosa y otra con problemas para resolverla; pero en la interacción y el resultado de las mismas dejó ver la fuerza del lenguaje formalizado, el docente *era dicho*, las narrativas quedan muy enmarcadas en palabras del deber ser, dejando fuera las vivencias, esto llevó a sospechar en el problema del lenguaje, y después de trabajar este problema, se decidió diseñar una entrevista más ordenada, sin que se perdiera la provocación hacia el maestro (la cual ya hemos planteado).

Finalmente las entrevistas se transcribieron, y se revisaron con detenimiento para reconocer el sentido de cada narrativa, ya que cada docente se posicionó en lugares distintos, respondiendo a las finalidades de la propia entrevista. Con este primer análisis pudo captarse la trama, las ideas centrales, los problemas que ellos relevan, sus preguntas, etc., para reconocer diferencias y lugares comunes entre los docentes entrevistados, que de entrada llevó a percibir dos tendencias: por un lado, algunos docentes experimentaron en ese "...autoanálisis provocado y acompañado pues... la persona interrogada aprovechaba la oportunidad de interrogarse a sí misma..." como afirma Bourdieu (2002, p. 566); pero otros, tuvieron cuidado sobre su decir, tuvieron resistencias para moverse del lenguaje del "deber ser," lucharon por mantenerse ahí, no salirse de sus contornos, situación que se observó tanto en docentes con una avanzada presencia en la educación, como en algunos que se iniciaban.

Esta primera revelación llevó a tomar la decisión de seleccionar dos entrevistas de cada nivel educativo que muestran dos situaciones, por un lado, docentes que al hablar evitan a toda costa que se le escape algo que trasgreda el mundo ordenado de su vida, y negar las vicisitudes, preguntas, dudas e inseguridades que la misma profesión encierra; pero otros, necesitan sacar eso que les ha sucedido, pues ven que es la oportunidad de compartir lo que van soportando solos, y se dieron la oportunidad de pensar en voz alta lo que viven y enfrentan a diario, de mostrar esos "...malestares, faltas o demandas que descubre al

expresarlas... que estaban ahí, a la espera de sus condiciones de actualización.”
(Bourdieu, pp. 535-536)

El contenido de las entrevistas se presentan en el siguiente capítulo ya en la formas de semblanzas, mostrando en forma sintética a alguien que deja ver su singularidad, y por ende, su importancia como sujeto que hace la educación todo los días.

CAPÍTULO IV

Reconociendo a los educadores en sus palabras: experiencia, memoria, e incertidumbres.

*"... ¿Quién soy yo?...
Mi vida está en el aire dando vueltas.
¡Miradla, filósofos, como una moneda que decide!
¿Cara o cruz?... León Felipe.*

1. Marcela. Educadora con 9 años de servicio.

“La educación como oportunidad de ser mejor persona...”

Marcela tiene 30 años de edad y 9 años de servicio en la educación, es de apariencia y voz agradable, tímida; suspendió la entrevista por dos ocasiones, siempre había razones para hacerlo, tal vez fue un problema de agenda, porque finalmente en el momento acordado, tuvo una gran apertura, ya que es sencilla y alegre, el momento de entrevista transcurrió interesante para ambas. Así, pudimos saber que estudió en la Normal Rosaura Zapata de Mexicali, B. C., y que hasta el momento cuenta con una maestría en Educación de UPN-Mexicali. Nos cuenta cómo decide ser maestra, su única opción:

“...las oportunidades en mi casa era muy pocas económicamente hablando, ¡yo quería ser abogada!, pero en la universidad en el tiempo que fue para ingresar a la escuela mis papás ¡no pudieron solventar el gasto de irme a inscribir!, a hacer el examen, hasta tiempo después y la única oportunidad que yo tenía, y con el acceso y que conocía a gente para la escuela normal, pero... ¡yo no quería ser Maestra!...”

Marcela tuvo una escolaridad difícil, una historia de fracasos y señalamientos que la hacen pensar que ahora, al ser educadora, dedicarse a la docencia es una ironía:

“... ¡yo había sido una muy mala alumna!, ¡yo siempre había reprobado!, ¡reprobé primaria!, ¡reprobé secundaria!, ¡reprobé la prepa!, y en la anormal... ¡voy descubriendo que tenía muchísimas capacidades que ningún maestro me había descubierto!, y empecé a confiar mucho más en mí, todo lo que fue primaria, y ¡siempre eran calificaciones bajas, 6, 7!...”

"...me acuerdo que el primer bimestre, cuando hicimos los primeros exámenes y me empezó a interesar mucho los contenidos porque hablaban del ser humano de: ¿cómo piensa?, ¿de quién soy?, ¿qué hago aquí?, y todas esas cosas que nunca me había preguntado, y que no me habían interesado a la mejor en otro momento, y esa maestra me abrió a esa forma de pensar la vida, y fue cuando me empecé a interesar, y me acuerdo cuando el primer bimestre me dieron las calificaciones, que la maestra se paró y dijo: bueno ¡los 10 primeros lugares, que las alumnas que tuvieron solamente dieces, se levantarán! y... ¡yo estaba entre ellas!, ¡no lo podía creer!, decía, ¡no!, ¡es que no soy yo!, y así me fui motivando, ¡fíjese que curioso!..."

Así, en la Normal, por el tipo de contenidos que ahí se manejaban, la presencia de una maestra en la vida de Marcela, ella se descubrió a sí misma, revalorando su persona, que la llevó a ser una alumna destacada, aunque ahí se topó con otros problemas, los propios de la convivencia, pues en un espacio de mujeres, ella encuentra las emociones a flor de piel, mucha susceptibilidad en medio del autoritarismo y la incompreensión...

"...era como ¡lo bonito!, ¡el niño preescolar!, ¡el niño fascinante! y todo, pero al mismo tiempo en el grupo se generaban muchos conflictos, en el grupo, con las personas con quien yo estaba, por situaciones, diferentes situaciones, en que se ha enfrentado problemas diferentes a los grupos con los que había estado en primaria y secundaria, ¡allá éramos amigos!, aquí éramos puras mujeres y había muchos problemas personales ¡ahí sí había problemas!, en las relaciones diarias..."
"... ¡éramos como monjas!, la formación no es como en cualquier licenciatura, como en derecho, ¡abierta!, ¡están muy tradicionales!..."

En aquel tiempo ella ya confiaba en la educación, la veía como la oportunidad de mejorar su estilo de vida, los problemas económicos de su infancia, aunque ahora, se da cuenta de que los problemas económicos persisten...

"...¡voy mejorando como persona!, ¡no es lo que yo pensaba!, se me siguen dificultando mucho las cuestiones económicas, ¡estoy bien!, pero también hay otras cuestiones a veces agobiantes... y fue muy curioso, empecé a creer mucho en la educación, empecé a creer que ¡eso era lo mío!, porque era como algo natural, por lógica podía decir muchas cosas que para otros era complicado, y yo que el ser humano... ¡y empecé a apasionarme demasiado por eso!, el punto para mí central, bueno sí eran los contenidos y todo eso, ¡pero era la propia persona!"

Siendo educadora, y con poca experiencia en grupo de niños, ella desde hace siete años se dedica a la asesoría técnica en una zona escolar del Valle de Mexicali, se desplaza semana a semana a los jardines de niños que le corresponden supervisar. Pese a las limitaciones que reconoce, ve este espacio con muchas

posibilidades, ahí pueden hacerse cosas, pese a que tiene que superar sus temores, dejar de tener miedo a expresar sus ideas frente a las autoridades...

"...yo me creía en un lugar de confianza y entonces ¡tengo que seguir ciertas órdenes!, pero con el tiempo me fui convenciendo de que ¡eso no!, por el contrario, estaba en un lugar de oportunidad para que las cosas fueran diferentes, y entonces cuando empecé a decir lo que pienso, y así, muy concentrada me decía: ¡voy a decir lo que pienso!, me tenía que concentrar un poco, no me va a dar miedo, y decía: ¡no estoy de acuerdo!, y les decía: "por esto"... "por esto"... "y por esto"... "yo pienso esto"... aunque todas estaban en mí contra, ¡pero me mantenía firme y convencida!..."

Como asesora busca una relación de apoyo con las educadoras, las ayuda a mirar a los niños, a ver procesos que en la misma vida cotidiana de ellas dejan de atender, sobre todo los relacionados con el proceso de desarrollo de los niños... está siempre preocupada porque la educadora reconozca al niño y cuando habla de ellos, siempre se siente preocupada, como queriendo evitar que otro niño viva la experiencia de fracaso que experimentó en su infancia...

"...lo que trato de hacer es, porque lo primero que te dan es el plan, ¿no?, y yo les digo: ¡no!, ¡ahorita!, ¡espérate!, ¡después me lo mandas!, ¡luego lo vemos!, lo importante es saber que alcanzo a identificar aquí: ¡mira aquellos niños lo que están trabajando!, ¡qué curioso!, ¡mira está comparando!, ¡está haciendo esto otro!, ¡no me había dado cuenta!... ¿ya te fijaste, cómo escribe Gabriel?, por ejemplo a una educadora... ¡su direccionalidad!, ¡no!, me dice, y así, trato de estar apoyando en ese sentido, que identifiquen cosas con los niños, que a veces ellas se envuelven ahí, y no ven, entonces a la mejor es una participación distinta, más cercana con ellas, ¡ese es mi desafío!, realmente apoyarlas."

...siempre pienso en él (niño) cómo una persona que aprenda a resolver problemas, como siempre voy, y no es a propósito, ¡nada de eso!, sino que a mí, la situación que yo viví, a mí me hubiera gustado una oportunidad distinta de educación en preescolar por ejemplo, tener una maestra que a la mejor me permitiera aprender a resolver problemas, a discutir, dialogar o sea esas cosas que ahora se están manejando aquí, entonces propicio, o trato mientras estoy ahí, pensar que es necesario que sean personas seguras, que piensan aunque a veces podamos equivocarnos..."

Opina que la educadora se expresa siempre con un discurso amoroso, que dice:

"... ¡yo, con que le dé amor al niño!, yo me conformo..."

Y considera que no es así, sino que se trata de aprender a ver los problemas y de saber, de disponerse a trabajarlos con los niños para que cuando ellos crezcan sean personas que se sepan aprender a construir oportunidades...

"... ya cuando están con los niños por ejemplo, hay niños que viven situaciones muy difíciles, aún cuando manejan este tipo de cuestiones, siguen etiquetando a estos niños, yo llego y es muy común que las maestras educadoras me digan: tengo un problema con un niño, ¡no lo aguanto!, ¡ven y obsérvalo!, entonces eso no es ser sensible, ¡y más que lo señalan!, y te das cuenta, yo he trabajado con estos niños, y te das cuenta que la cuestión es la atención..."

"... los niños, por ejemplo, ¡traen tantas cosas!, y ¡tienen tantos conocimientos!, pero como que uno mismo los va reduciendo a que ¡esto eres!, pues, quien escribe, quien lee, hace sumas o restas, y sobre esos rangos uno mismo va valorando, o ¡el niño mismo!, y en 15 años quizás, se maneje sobre eso..."

Marcela reconoce que en la práctica de las educadoras hay muchos problemas, sobre todo en esa relación pedagógica hacia los niños, pero también sabe que ellas son personas que tienen sus propios problemas, que sufren diversas situaciones familiares, pues se cansan, y necesita algo más...

"...se dan cuestiones bien interesantes de ellas mismas como personas, educadoras con problemas severos y personales, que me han llamado, sabes qué Marcela, "tengo este problema," esta situación, necesito que me... ellas son del Valle y muchas de las maestras de allá ¡tienen una vida muy distinta a la ciudad!, entonces ellas me ven como una orientadora casi familiar, en ciertas situaciones, no trato de involucrarme mucho en esas cuestiones pero por ejemplo... sí, había una situación fuerte de una educadora pero sí la pude apoyar para que fuera a visitar una instancia aquí, del Instituto de la Mujer, ella no sabía para dónde ir, qué hacer, entonces todas esas cuestiones a mí me hacen sentir muy bien porque estoy viendo que no solamente es una cuestión laboral a la que yo estoy llevándolas, sino de su vida personal, y yo de lo que sé, me doy cuenta, no sé, es cuestión de ser mujer, ¡son muchas emociones en preescolar!, ¡son muchas!, no sé, muchas problemáticas del lugar de la mujer en la sociedad de ahora, todas esas cosas a mí me llaman mucho la atención, cómo viven las educadoras también..."

Ante la cercanía de Marcela, pudo sentirse su timidez, sencillez y sensibilidad, en la calidez de voz, en el tiempo en que se tardó para pensar y elaborar sus respuestas, en las miradas y risas que de repente expresaba pues sentía que ella misma se respondía, lo que nos hace pensar que sintió con confianza para pensar y decir lo que vive. Había momentos de silencio en los que ponía en orden sus ideas y finalmente, con seguridad hacía palabra sus pensamientos, lo que nos habla de los esfuerzos que hace para posicionarse en esas situaciones complejas de la profesión. Al final de la sesión, sonriendo, ella hace este reconocimiento...

"... ¡nunca había contado esto que le conté a usted!... ¡ni siquiera lo tenía visto así!... mi historia en la educación cómo fue... me deja como un reto ¡de no permitir que otro niño viva lo que yo viví!... ¡hay maestra, ya me conoció!..."

2. Carmen. Educadora con 24 años de experiencia. “En el anhelo de ser reconocida.”

Carmen es una educadora en grupo, con 44 años de edad, se contactó a través de su directora, ella accedió amablemente, pero suspendió la entrevista en el momento pactado y propuso otro, al cual se accedió pero por razones de agenda se empalmaron actividades, pues al llegar realizaba otra tarea. Silenciosa escribió sus respuestas en los pequeños espacios de la guía de entrevista, cumpliendo con su parte, muy formal y atenta las entrega, y yo en medio de disculpas por el traslape de tiempos, le pido una nueva oportunidad. Hicimos nueva agenda por si podía asistir... Para nuestra fortuna, se dio tiempo, y ahí estuvimos en el día y hora acordada. Pese al incidente, tuvimos nuestra conversación.

Carmen es una educadora de aspecto agradable, con una mirada esquiva y demandante se acompaña de una voz que se afana por controlarse. Entre ideas triviales empezamos la entrevista. Ella cuenta que tiene más de una década trabajando en el mismo jardín, pues aunque ya había trabajado anteriormente regresa a él, dado que le queda cerca de su casa. Tuvo la oportunidad de trabajar en otros jardines, finalmente vuelve porque ahí se siente bien. Afirma que no tiene aspiraciones de ascenso, que le gustaría jubilarse como educadora con grupo, pero si tuviera la oportunidad, le gustaría ser asesora técnica de su zona para compartir su experiencia.

Carmen egresó de la Normal de Educadoras Estefanía Castañeda y sobre su decisión de ser educadora nos cuenta:

“...por casualidad, si soy sincera por casualidad, yo tenía pensado entrar a, en aquel entonces no pedían todavía la preparatoria para entrar a la normal, ¡yo iba a entrar al COBACH!, en aquel entonces la preparatoria, y entonces, pasó una amiga por mi casa, iba ella a recoger una ficha a la normal, y me invitó, ¿vamos?, sí, le dije y la acompañé y me dijo, saca de una vez para ti, bueno, saqué de una vez para mí, era una ficha, ¡ni siquiera tenía idea de lo que estaba haciendo! ¿qué teníamos... 15 años?, y en ese tiempo me fui de vacaciones, y cuando regresé se me pasó el tiempo del COBACH, de las fichas, ¡y me quedé con la de la normal!, y ya hice el examen, entré y me gustó ya una vez estando dentro me gustó de lo que se trataba, ¡y ahí me quedé!...”

Más adelante, nos cuenta que ser educadora era su única opción, y que sólo pudo estudiar la Normal Básica porque con su primer hijo, quien tuvo una salud muy inestable, y además su adolescencia, influyeron en su falta de profesionalización actual, ante lo cual se siente muy bien ya que no la ha perjudicado en Carrera Magisterial, donde han sabido valorar su experiencia y su conocimiento:

"... cuando entré a la normal ¡yo lo que quería era entrar al COBACHI!, pero no ¡había psicología aquí!, yo me tenía que ir a estudiar a otras partes, por eso de una vez me metí a la normal porque tenía que irme a Hermosillo mínimo y ¡yo no tenía las facilidades económicas!..."

"... ¡ya no me hace falta!, ya a estas alturas digo ¡ya!, pero si traté de prepararme, traté de leer, traté de investigar, de preguntar, soy muy preguntona, entonces siento que no me quedé estancada, yo, ¿verdad?, ¡pero sí!, si la gente piensa que eso es importante, prepararse para adquirir un título, es muy respetable, pero uno se puede preparar diario ¿verdad?, ¡claro! que es respetable también hacer una licenciatura, una maestría..."

"No me siento tan mal porque he tenido muy buena estrella en Carrera Magisterial y yo estoy bien, estoy bien, ¡más que bien!, ¡muy bien!, ¡he salido bien en los exámenes!, es lo que tiene mayor puntaje y la antigüedad, no me puedo quejar, yo veo compañeras que tienen licenciaturas y tienen maestrías ¡y no han podido avanzar! y yo ¡ya voy por la última etapa!, económicamente tampoco me puedo quejar, siento que soy de las mejores pagadas, entonces a mí, Carrera Magisterial me ha favorecido, y yo siento que me ha reconocido mi experiencia..."

Carmen se considera como una persona firme, de grandes valores, producto de una sólida formación familiar, y para ella la educación es un patrimonio, una herencia que se deja a los hijos, a los alumnos, sobre todo cuando se proviene de hogares humildes:

"...siempre he sido igual, siempre he sido una persona con valores bien definidos, mis metas, lo que quiero, lo que pienso, y más que nada, me lo enseñaron, ¿verdad?, a ser responsable, a ser honesta, a ser respetuosa, entonces, este... ¡nada más se me ha ido confirmando!, se ha ido afinando, con el tiempo..."

"...mi trabajo tiene un mérito, tiene una meta, porque es la herramienta para la vida, es lo que nos va a dar, ¡llámese educación académica!, ¡llámese educación familiar!, ¡llámese educación de la comunidad!..."

"...la educación es un patrimonio, para nuestros hijos, y en este caso para nuestros alumnos, para nuestra sociedad, para nuestra familia, ¡yo vengo de una familia humilde!, y lo mismo les digo a mis hijos, ¡lo único que hay para ustedes es lo que estudien!, ¡no hay herencias!..."

"...es la única herramienta de la cual ellos (los alumnos) podrían tener para salir adelante, es lo que he tratado de hacerles entender a los papás, no es lo que piensan, porque la mayoría son madres muy jóvenes, ¿qué difícil de creer? pero algunos apenas sí terminaron la primaria en estos tiempos, estoy hablando de padres que tienen 23 y 24 años, ¿cómo es posible?, ¿verdad?, que no hayan terminado ni la secundaria..."

Ella reconoce que trabaja en una zona de bajos recursos económicos y que ahí se viven situaciones socio-familiares diversas; habla de padres muy ocupados y de niños sin la atención que una familia debería dar, y nos dice que adopta a los niños, que trata compensar en algo sus carencias, lo que la agota, la cansa:

"...es gente que trabaja todo el día en fábricas, entonces, es claro que no quieren eso para sus hijos y ahora la cuestión aquí, que no les dan el tiempo necesario, esa es la situación, que ¡no les dan el tiempo!, no porque no quieran, sino ¡porque no tienen tiempo!, están jóvenes, y ¡están cansados!, ¡están enfadados!, y... ¡son jóvenes!, entonces, ¡está difícil!..."

"...los adopto (a los niños) y tratar de lo más que pueda decirles algo que les quede... ¡hay mucha agresividad!, ¡mucho!, mucha agresividad que viene claro, con la influencia del medio, la influencia de la televisión, ¡es un medio con mucho bandolismo!, (sic.) probablemente la misma familia, ¡no sé!, la verdad sean sus primos, sus hermanos mayores, como esté, pero ellos, la televisión, entonces, que, ¿qué hago?, ¡hay!, ¡pues me hago pedazos!, hay niños en los cuales, pasa todo el año y no puede uno entrarle, y eso a uno, ¡lo estresa, cansa!..."

Al hablar de su docencia, sobre los niños que diariamente recibe, ella tiene necesidad de hablarnos de casos con problemas extremos como un niño quemado por maltrato, otro niño al que se le muere su madre, y nos cuenta que cuando los padres se disponen a ayudarla, pueden hacerse muchas cosas, pero cuando se le pide que nos hable de niños "normales" esos que se levantan a veces de mal humor, que no atienden las indicaciones, que buscan la manera de zafarse de las tareas escolares que ella implementa, que la hacen trabajar extra, nos cuenta:

"...¡están más abiertos!, no es que antes no estuvieran, sino que como ahora tienen acceso a más cosas, yo pienso, ¿verdad?, a cuestiones materiales, volvemos a la televisión, ¡juegos!, tienen otra, como le podría decir, no otra mentalidad, porque un niño siempre ha sido niño, están dispuestos a otras cosas, juegos organizados, ¡juegos tradicionales no les llama mucho la atención!, tienen que ser juegos en los cuales ellos participen, empujar, ¡siempre que sea algo rápido!, que sea de velocidad, que sea de fuerza, ¡que sea de gritar!, este, tengo que hacer otro tipo de juegos en los cuales, que serenarlos, platicar mucho, muchos cuentos, libros, todo aquello que sea novedoso, ¡en esa comunidad no batallo mucho para que sea novedoso!, ¡están más abiertos! y pues ¡eso es lo que me agrada!..."

"... probablemente estén pequeños, probablemente, pero es la edad en la que están absorbiendo todo, y si les queda algo, algo que les quede, ¡no importa!, que sean valores, que sean conocimientos, que sean cuestiones de aseo, este, lo que sea, pero algo que les quede, por ejemplo algo que empieza en septiembre, y siempre empiezo con la alimentación, no puedo ver alimentación en enero ¿verdad?, porque el desayuno es lo más importante, que hay para el desarrollo del alumno, y empezamos, empiezo a bombardearlos con lo de la comida chatarra, con los lonches, los desayunos, y en junio, hacemos un convivio, y les pedimos fruta, y me da risa porque ¡ahí sí les dejo llevar lo que quieran!, ¿no?, pero todos me llevan fruta, porque las mismas mamás me dicen, maestra, ¡quiero comprarle papitas y soda y no me dejan!, que es comida

chatarra, estamos terminando el ciclo escolar, en todo el año no he podido tomar soda, porque no me ha dejado, ya, por lo menos eso, ¡ya quedó!, ¡ya está!...”

Buscando esa presencia de ella en el futuro infantil, conversamos sobre la influencia de sus maestros en ella misma, a lo que comenta que no recuerda a sus maestros de preescolar, ni de secundaria, sólo a una maestra de sexto año de primaria y una de la normal; entonces platicamos que si le sucede a ella este olvido, ¿no sucederá también en sus niños? Y nos comenta que no, nos cuenta anécdotas de ex- alumnos ya en la preparatoria que se la encuentran, la recuerdan, la quieren, con lo que se siente muy bien:

“... Me pasó algo bien curioso, cuando mi hijo estaba en la prepa, fui a pedir una constancia y entonces se me acercó una muchachita, ya de prepa, ya estaba por salir, tendría unos 17 o 18 años, y me saluda muy efusiva, ¡maestra!, ¡maestra!, y yo me decía: sí la conozco, pero ¿dónde?, yo sabía que había sido mi alumna pero me decía, ¿en qué lugar?, o sea, no la ubicaba, y luego de repente se me vino a la mente ¡todo el grupo!, pero su nombre... porque ella sabía mi nombre, todo, todo, ¡profesora Carmen!, ¡tanto que la quiero, y la recordaba!, y me dijo cosas bien bonitas, y eso me hizo, mira, no es tan en vano, ya una que... y ¡mire que estamos hablando de unos 17 años que tenía la muchacha!...”

Para estar a la altura de estas nuevas circunstancias, los niños y la exigencia de cambiar, ella afirma que lo principal es ser congruente entre lo que piensa, dice y hace, tener claras sus metas, proponerse algo y hacerlo, por ejemplo, ante la reforma curricular ella responde de esta forma:

“... En la práctica... tengo que ser más creativa y resolver problemáticas, no creativa en las manualidades, creativa en mis planes, en mis actividades para darles más de lo que yo sé, tienen y lo que se espera, una cosa se espera y otra cosa se espera lograr, ¿qué tengo que hacer?, tengo que investigar más, leer más, antes era, también se han prestado mucho los programas, programas que ha habido mucho cambio, en los programas ya lo daban por hecho lo que uno sabía, lo poco que uno sabía, ¡era lo único que se necesitaba!, y ¡ahora no!, ahora no es lo poco que uno sabe, sino que ¡tiene uno que aprender junto con ellos!, no ha sido suficiente lo que uno sabe de la normal, se necesita saber más, estudiar más, de leer más, de investigar para dar más, ahora ya hablando de este programa (2004) exige más, desde el momento en que uno planea, son dos o tres horas uno sentado, y no nada más sentado, sino que tomo un libro, tomo el otro, ¿qué quiero lograr en ese mes?, ¡qué voy a investigar?, ¿qué voy necesitar con los alumnos?...”

Menciona que tuvo la oportunidad de trabajar en una zona escolar de mejor nivel económico, pero que ahí no se sintió reconocida, ahí se sintió una persona que

cuida niños, y lo que ella llevaba no era valorado ni por los mismos niños, ahí no se sintió valorada:

"... yo trabajé en la Colonia Revolución, un fraccionamiento, ahí, ¡la educadora es la niñera de los niños!, este... no les interesa, ¡ah!, decían "yo lo tengo en mi casa", "eso ya me lo compraron," y les encarga uno tareas y se los imprimen de Internet los papás, y no me gustaba, ¡no me gustaba!, se me hacía muy frío, mientras los papás no valoren el espacio y el tiempo que están ahí, hay mucho desgaste..."

"...pues decía, ¿qué les traigo que no sepan?, que no conozcan, ¿qué hago para que sea novedoso, para que sea diferente?, entonces lo que hacía, se utilizaba, -no duré mucho-, lo que teníamos, lo que tenían ellos trataba de hacerlo, utilizarlo de otra forma..."

Donde trabaja actualmente sí se siente reconocida, vive cerca de la comunidad y se siente valorada, dice que es como trabajar en zonas del Valle de Mexicali (zona rural), donde tiene el reto de no repetirse porque trabaja con familias extensas:

"... ¡regresé a mi jardín!, ahí como que los papás lo quieren a uno más, es muy parecido al Valle, también trabajé en el Valle y en el Valle también era mucho cuidar al maestro, a la escuela, a la familia, acá no se da mucho lo de la familia porque el trabajo, no es como en el Valle, ¡ahí van los niños solos!, ¡se regresan solos!, es diferente, más que nada fue eso. Era un reto, y también aquí donde trabajo, es un reto para mí, porque si me tocan los mismos papás, tratar de darles continuidad, de darles algo diferente, porque nos tocan los mismos papás, o la prima, o la tía, algo diferente, ¡no voy a hacer lo mismo que hace tres años!, que hace dos años, ¡es un reto todos los días!..."

Comenta que muchas veces se siente fiscalizada en su trabajo, pero que recibe poco apoyo, le parece que el trabajo de las asesoras técnicas deja mucho que desear, por eso a ella le gustaría ser asesora técnica y hacer algo distinto:

"... nos revisan, no van como ahí dice, para que nos acompañen, para que nos apoyen, no van en calidad, ni autoridad para revisar y decir, ni siquiera nos dicen si estamos bien o mal, hacen sus anotaciones y se las llevan, ni siquiera nos dicen nada... ¡es incómodo!, yo siempre digo, a mi pregúnteme ¿qué quieren saber de lo que estoy haciendo?, porque yo escribo y lo escribo para mí, y es muy diferente la interpretación que le van a dar, entonces no lo hacen, van y me piden papeles y luego dicen, "es que debiste haberle puesto otro verbo," por decir algo, y eso me incomoda, porque finalmente en mi trabajo, en la práctica, el verbo sale sobrando... cuando van las técnicas, las asesoras, ¡sí me incomoda!, no porque me vayan a revisar, me incomoda porque ni siquiera llevan algo estructurado, algo ya programado, algo que quieran, ¡ni siquiera saben a qué van!, y ni siquiera tienen una continuidad de lo que estamos haciendo, por eso a mí me gustaría, de repente pienso, "si yo fuera asesora", o sea, ¡yo llegaría de otra manera con las educadoras!..."

Así mismo, al comentar sobre las relaciones personales que establece, nos dice que se vive mucho autoritarismo de parte de las directoras e inspectoras, se fomenta la subordinación, pero que ella siempre ha sido rebelde lo que le ha ganado señalamientos de ser una persona inconforme:

"...es muy lo que diga la inspectora, lo que diga la directora, y van y se imponen, ni siquiera preguntan, y las educadoras están acostumbradas a hacerlo, por comodidad, ¡porque nos les gusta pensar!, ¡porque nos les gusta ser diferentes!, ¡porque nos les gusta sobresalir!, ¡no les gusta ser marcadas!, entonces cuando uno habla, "tú nunca estás conforme," "tú nunca quieres nada," por ejemplo, yo desde chiquita ¡traigo la rebeldía en la sangre!, y siempre digo, ¡tengo que ser coherente en lo que pienso!... ¡y eso me ha ganado problemas muy serios!..."
"...tengo un carácter fuerte, he tenido problemas muy serios precisamente por mi forma de trabajar, es lo mismo cuando, lo mismo que sucede aquí en el ámbito... como jardín, no sobresalgas como maestra, igual, y lo más triste para mí que, tal vez de las compañeras no me extrañaría, pero lo más triste es que una directora, ¡momento!, ¡no estés dando más tiempo a tus alumnos!, porque entonces los demás papás se me van echar encima a mí, en vez de decir, ¡oigan!, ¡pónganse las pilas!, ¡avancen!, entonces sí le he sufrido, sin me han agredido verbalmente, emocionalmente, que ¡he llegado a mi casa llorando!, y que digo, bueno, y por qué, si yo me considero una buena persona, ¡claro!, como todos tengo muchos defectos, que tengo que irlos superando, pero, pero yo, yo respeto, ¡yo siempre he respetado a las demás personas!, porque voy por la vida, ¡y no me han dejado ser!..."

Carmen, como podemos ver, es una persona que se afana por mostrar un discurso coherente, seguro y firme a lo largo de la conversación; sus ejemplos trataban de dar esta imagen de profesionista feliz, tranquila con lo logrado hasta hoy. Exitosa y a veces incomprendida, expresa que todo lo puede resolver, sin embargo, al final, en sus últimas seis palabras se deja ver, cómo ese estado de plenitud y felicidad anheladas parece no ser tal.

3. Mirna. Profesora de educación primaria con 8 años de servicio. "Entre los dictados de una responsabilidad docente."

Mirna tiene 30 años de edad, y con ocho años de servicio ya tiene doble plaza, se nos muestra como una mujer agradable, sencilla y afectuosa, su voz pausada denota tranquilidad y prudencia para la comunicación. Ella se graduó como maestra de educación especial y después de trabajar como profesora de apoyo para atender problemas de aprendizaje por cuatro años, decidió ser maestra de grupo de primaria,

especialmente de niños de primero y segundo grado. Tiene una maestría en Pedagogía en la Universidad Estatal de Educación, y nos cuenta que su profesión siguió la tradición familiar, pues sus abuelos y padres son maestros; su abuela, Carmen Piña fue una maestra ilustre y reconocida en Baja California; una de las escuelas primarias de la ciudad de Mexicali lleva su nombre. Tal vez por ese legado familiar ella ve a la educación como algo que debe continuar:

"... yo de niña, siempre miré en mis papás lo que es la educación muy de cerca, porque los dos fueron maestros. ¡Mi papá falleció hace cuatro años!, pero mi mamá se jubiló antes que él, los dos ya son jubilados; yo los observé desde muy niña, estuve conviviendo con ellos, me llevaban a las escuelas, ¡estuve viviendo mucho ese ambiente de la educación! y la idea de ahí nació, ese deseo por ver a los niños a la mejor de mi edad o más chicos y quererlos apoyar al igual que mis papás, ¡fue una lección!, un aprendizaje que ellos me dejaron..."

Cree en la educación y nos comenta sobre su propia experiencia en la que se esfuerza por cumplir con su deber y atender sus responsabilidades:

"...Tengo poca experiencia en grupo, he sido maestra de USAER (unidades de apoyo a la escuela regular) no he tenido un grupo de quinto o sexto... ¡tuve uno!, ahorita me llegó a la mente, pasamos al quinto, cuando platicué con ellos de la importancia de estudiar, después con una niña, sentí su agradecimiento, cuando le expliqué que era muy importante el estudio que ella fuera capaz, sacar un diploma o un reconocimiento, y eso a ella, me lo escribió en una cartita, porque esa recomendación la tenía muy presente de mí, eso de que no nada más estudiara por estudiar, sino para que fuera reconocida, y sintiera en ella, una superación personal, ¡que se sintiera triunfadora!..."

"...A mí se hace importante la educación porque yo lo veo así, porque ellos son el reflejo de uno, si uno les muestra la importancia de lo que es educarse, que es por su bien, para que tengan un buen trabajo, ¡para que se desenvuelvan en un ambiente mejor!..."

Para ella es importante sentirse reconocida por sus alumnos cuando cumple con sus tareas, tener certidumbre mediante detalles que le muestren que va bien, lo cual le permite sentirse compensada.

"... ¡me fortalece el saber que los niños están aprendiendo!, o sea que lo reflejen al momento de actuar, a la mejor como yo les digo alguna frase bonita y que ellos lo repitan, y lo repitan entre ellos mismos, ¡eso me fortalece! y se me hace muy importante cuando los niños te agradecen algo que tú hiciste por ellos, cuando te demuestran el afecto, ¡uno siempre busca ser aceptada! y yo pienso, que si el maestro si está trabajando con esfuerzo, ¡a la mejor se siente un poquito reconocido!..."

En su afanoso trabajo, también suceden cosas que la cuestionan cuando los resultados no concuerdan con lo esperado, los mismos niños le avisan que algo anda mal:

"... pues en la actitud de los niños, me doy cuenta cuando dicen... "ya lo sé", cuando dicen, "eso ya lo vimos", (risa) por los ejercicios rutinarios... que se dejan de hacer cosas diferentes... los mismos ejercicios que se van haciendo y los tienes qué cambiar, si no, uno se frustra y uno se dice, no puedo, ¿esto no está sirviendo!... (risa)"

Mirna nos cuenta cómo se preocupa por la enseñanza de los contenidos, el manejo del programa pero le parece una tarea muy solitaria; le gustaría que le ayudaran más los padres de familia, pues éstos, no tienen idea de los problemas que ella vive en el aula para atender a todos los niños:

"... cuando veo a un niño pues a la mejor ausente, o a la mejor con un problema de conducta, pues trato de hablar con sus papás, trato de orientarlos, de que convivan más con ellos, que jueguen, pero tiene mucho que ver la comunicación entre padre de familia y maestros por el bien del niño, a veces creen que nada más el maestro es el único responsable, pero se tienen qué concientizar, ¿verdad?, al padre de familia de que es su niño, de que es su hijo, no es del vecino, no es de otras personas, ¿es de él!, ¿es su hijo!, y de que es ¿su responsabilidad!..."

"...ahorita se me vino a la mente una madre de familia que me estaba ayudando en una actividad y ella vio el esfuerzo tan grande que yo estaba haciendo, bueno, que hice en aquella escuela, ya no estoy en esa escuela, y me dijo: "maestra, yo ya me hubiera vuelto loca," ¿es una expresión que no se me olvida!, y yo le contesté, "no señora, hay que buscar la manera..."

"... pienso yo que no lo entienden como realmente es, pero si lo vivieran sería mejor. Se los he platicado, les he dicho que tengo que darle tiempo a cada uno de ellos –los niños-, que tengo que estar constantemente sobre de ellos, revisándolos, guiándolos, cosa que eso, como yo lo hago en la escuela, ellos lo tienen que hacer en su hogar, y ¡apagar cualquier distractor! para que no interrumpa con la actividad, y pienso yo, que eso no lo hacen, porque cuando lo comento, ¿se quedan muy pensativos!..."

"... ¿no se lo imaginan!, por otros comentarios que he escuchado, a la mejor, no sé, en las noticias, por gente, de la sociedad, donde dicen pues que el maestro, pues que ¡trabaja muy poquitas horas!, ¡que trabaje más!, ¡que trabaje hasta las cuatro de la tarde!, ¡corrido!, que nada más tenga su horario a la mejor para comer, para descansar poquito y seguir, pero pues a ellos se les hace fácil decirlo, ¿por que no saben!..."

Por la experiencia, considera que solamente se juzga al maestro a partir de sus defectos, que sólo se fijan en si llega tarde, que si no cumple, que si se enferma, etc., pero no ven sus virtudes:

"... que todos lo juzgan, pero... sí lo valoran, pero en un mayor porcentaje lo juzgan, porque ¡acuérdense que siempre, lo que nos viene a la mente al analizar algo, es lo malo!, y ¡estamos mal! porque deberíamos de analizar lo bueno, a la mejor por los defectos que son más fáciles de detectar, ¡es más fácil ver defectos que virtudes!, pero tendremos que pensar que primero son las virtudes, pocas verdad, ¡pero también hay! (risa...)"

"... el padre se pregunta, ¿quién va atenderme a mí niño?, el subdirector a la mejor tiene cosas administrativas qué atender en la dirección, no puede estar todo el día metido en el salón, a la mejor le ponen un trabajo, otros no, muchos niños se pelean, hay relajo en el salón, entonces, creo que el padre de familia, como no vino el maestro, dicen, "me llevo a mi niño", "está perdiendo tiempo". ¡Pero sí es muy observado!..."

Se sabe con menor antigüedad entre otros maestros, ve a sus compañeros y le preocupa cómo tratan a sus alumnos, se pregunta por qué no cumplen con su responsabilidad, por qué no cambian, no se superan:

"... un maestro puede cambiar su forma de pensar, quitarse esa idea de que un conocimiento va a ser siempre enseñado igual, ¡tiene qué cambiar su actitud! A los maestros que ya se tienen que jubilar, les llega su momento, ¿verdad?, pues cambiar de forma de vida, muchas veces ellos dicen que "están muy gusto", pero pienso que dejan de estar en la actualidad, es difícil cambiar por unas costumbres o cómo se le puede llamar, una forma de vida muy propias, llegan nuevas estrategias ¡y no quieren cambiar!, ¡yo los he escuchado!, ¡los he visto! Por ejemplo, es bueno cambiar cosas como eso de sentar a los niños por filas, una con los más inteligentes, en otras los no tanto, y la fila de los que no saben..."

Para ella, un buen maestro es quien:

"... esté trabajando, pues con mucho entusiasmo, que esté trabajando con gusto, que se esfuerzan al momento de llevar su planeación, y de hacerlo a la mejor basándose en algo, que no sea algo improvisado, algo que se me ocurre, este tema y lo voy a dar, o sea, que lleve una guía, y que siga buscando en otros lados ¡y no nada más en esa guía!, ¿verdad?..."

A veces ella se siente incómoda, frágil, suceden cosas en la escuela que la estresan, dice que la docencia es dura, enferma a los maestros...

"... primero de la voz, después, uno se deja llevar por los nervios, por las preocupaciones, por el estrés, ¡sí llega a enfermar mentalmente!, pues ¡sí es un desgaste físico!, porque ahora que estoy trabajando doble turno, a veces se te olvidan cosas y pues me siento estresada, ¡me siento muy preocupada de algo que me llegara a pasar y pueda afectar a los niños!, pero pienso que es muy desgastante, pero a uno si le gusta, si le ve pues lo que es interés, la constancia se fortalece ¡y lo hace con mucho gusto!..."

Mirna, a pesar de todo, le apuesta a la educación porque permite a los niños mejorar en todo sentido, vive y encarna la exigencia de lograrlo, sin embargo, este rol

valientemente asumido se le fractura en la realidad y considera que es necesario revisar más a fondo lo que se hace en las escuelas. Resalta esta experiencia de la entrevista, pues le ha permitido reflexionar sobre su trabajo, lo cual es algo que no sucede mucho al interior de las escuelas:

... yo con alguien pensar estas cosas, ¡es la primera vez!, y pienso que sí es de mucha utilidad, de hecho, yo cuando las analicé, me interesaron, ¡pensé y escribí algo para analizarlas!...

4. Delma. Profesora de primaria con 20 años de servicio. “En una esperanza sostenida”

Delma tiene 40 años de edad, es una mujer agradable, seria y preocupada por los problemas de la educación, pues cuando toma la palabra es muy clara, explícita, ya que pone ejemplos, abre ideas, vuelve a ellas, etc. Inicia comentando sobre su poca experiencia en grupos, sólo fueron los dos primeros años de su tiempo de servicio, pues se vio implicada en el proceso de implantación de la propuesta de enseñanza para leer y escribir que provenía de educación especial hacia primaria en 1987, esa experiencia la llevó a actividades de asesoría, primero de esos grupos, y después, en el Departamento de Educación Primaria a nivel Estatal donde participó en diversos proyectos:

“... fue cuando un inició lo de PALEM en la zona de nosotros, en ¡Tijuana era una zona de alto índice de reprobación!...éramos 8 maestras de primero que estuvimos siendo visitadas por maestras de educación especial y un compañero de la zona; obviamente iba a salir una maestra... que la más joven y ¡ahí es donde yo salí!... todo ese año hubo talleres ahí en Tijuana, en Mexicali, para conocer lo que tenía que conocerse del programa como asesores, al siguiente año estuve yo como asesora con primero y tuve que llevar el seguimiento con segundo...”

“... me metí a PACAEP, ya que era la opción para yo me regresara a mi escuela... ¡yo ya sobraba en mi escuela!, y la solución era, “que te metas a un programa,” y continúe con PACAEP.”

“... y en PACAEP, el mismo responsable de los que nos daban cursos, me decía, “tú eres de Mexicali, yo puedo hacer que te cambies, porque me hace falta una persona en evaluación institucional”... yo le decía, “no, no, yo estoy muy a gusto aquí”, estaba lejos de mi mamá, de mi papá, ¡era libre y no me quería venir!, pues él estuvo insistiendo, por decisión o no sé, me decía, “es que tú tienes algo,” y bien, que él insistió todo un año... él batalló para que me cambiara, él, como se imponía, nomás habló con la supervisora, “necesito que la Profesora esté aquí, y en unos meses les va a llegar el recurso,” ¡nunca me pagaron, yo me vine sin cambio!, y llegué directo a las oficinas...”

"... ya me sacó quien me había traído, el profesor Francisco Ramos...el profesor, muy parco, y fue el que me trajo, ¡no sé qué haría!, con él me cambié..."

Fueron muchos los años en que ella trabajó como asesora a nivel de jefatura de departamento, y un tanto desilusionada nos habla de la poca libertad de acción que desde ahí se tiene, y además ella sabe, que muchas veces fue utilizada:

"... alguien le tiene fe a uno y lo saca, y se genera esa confianza en... porque para ser asesores, yo pienso que nuestro jefe inmediato tiene que generar confianza en nosotros, o ciertas expectativas, quizás para ellos, porque ¡yo siento que fui utilizada en el departamento!, te dicen que "vienes porque eres dócil, vas a hacer esto" y ¡ahí estaba como burrito!, lo que me dijeran hacía, y entonces pienso que ellos son muy hábiles y piensan sus expectativas en uno, y por eso te sacan y te usan, porque a veces somos usados por ellos, como ellos son nuestros jefes inmediatos se aprovechan y pues uno, como que entre se da cuenta y también le gusta lo que hace, pues lo maquilla, me doy cuenta que soy usada pero después uno dice ¡sí, somos usados!..."

Cuando ella habla de la educación, le otorga una función fundamental, sobre todo en el desarrollo de los niños, donde piensa que los maestros tienen una gran responsabilidad:

"... la educación pública, la educación que reciben la generalidad de la población, es una pieza clave para poder, este, tener elementos no nada más el de conocimiento, sino también elementos que lo formen como ser humano, como ser con valores, con principios, para poder desenvolverse, y, y en poder actuar de tal manera, que se incorpore a la situación productiva, porque muchos de nuestros niños en educación básica, no llegan, ¡ni llegarán a tener una carrera!, entonces nosotros como elementos, como un elemento de la sociedad, o la responsabilidad que tenemos dentro de la sociedad en ese espacio que están con nosotros los niños, están de 6 a 15 años tenemos como docentes, tenemos la responsabilidad de darles, no nada más que aprenda o sepa pasar los exámenes que nos piden, ¡por la parte de certificación que tenemos qué darles a estos niños!, sino que se lleven también de nosotros, que podemos generar dentro de la sociedad, una convivencia sana, una convivencia de respeto y tratar de construir cada uno su vida, sin lesionar a nadie, de vivir de una manera honrosa..."

Delma nos cuenta de la importancia que tuvo para ella la presencia de un maestro durante sus primeros años de servicio, de quien aprendió el valor de ser un maestro diferente:

"... Afortunadamente para mí durante mis primeros años, llegó un maestro que ¡había sido corrido!, él traía una larga historia de ser corrido de varias escuelas, pero me dejó una gran enseñanza porque era diferente, ¡aprendí mucho de él!, él había sido un maestro misionero, había recorrido gran parte de la República, le gustaba comentar sus hazañas, y además, ¡era poeta!, nos enseñaba sus escritos. ¡Ya murió!, era el profesor, Brinolfo Pérez Aragón, era de Oaxaca..."

"...decían que era un director que manejaba los dineros de la escuela, cosa que el tiempo que estuvo con nosotros, que fueron como dos ciclos escolares, ¡él no manejó recursos!, todo fue por la sociedad de padres de familia. Durante los consejos técnicos que tuvimos con él, nos hablaba de su experiencia, luego nos preguntaba ¿usted qué hubiera hecho?... era distinto al anterior que yo había tenido, el otro director estaba más preocupado porque pasara el tiempo para jubilarse, que poder hacer algo con nosotros..."

Cuando habla de este maestro y todos los rumores que sobre él se desataron, opina que los docentes por lo general se dejan llevar por los rumores, los cuales funcionan como formas de control, tanto por la parte sindical como oficial:

"...el rumor, no sé si sea, o es cierta manera de generar temores para que nos mantengamos en una situación de letargo, de no llegar a pensar más allá de lo que quiere la parte oficial o la parte sindical, que se meten mucho con nosotros, para decir que ellos son los que dominan, que ellos son los que dicen y que nosotros, ¡tenemos que permanecer haciendo lo que nos digan! Entonces, generando esa intimidación, quiéranlo o no, eso que se dice te puede pasar y eso nos calma, llega una calma y parece que ¡todos estamos en una sintonía que no nos permite salirnos de ese ambiente en el que nos quieren tener!... en la normal, nunca te dicen que "te vas a encontrar con esas fuerzas de poder sindical como oficial..."

Aborda cómo dejó de ser parte del staff de asesores de la Dirección de Educación de Mexicali, cuando quiso pensar distinto:

"...¿cuántas veces actúan de manera arbitraria y moviendo, haciendo según su oscuro sentido de hacer?, por ejemplo el Director de Educación... Yo trabajé con él, en lo escolar y así tratando de ser muy (...inaudible...) en las nuevas ideas que se han querido implementar, en todo el ámbito educativo, lo dice el discurso mas no lo hacen acción, cuando nos citaban para, para ponernos en la mesa, de que "quiero su opinión", pero nos manifestábamos, algo que, "no pues pudiera ser de esta manera", te mandaba un mirada que intimidaba, el sólo hecho de que te mirara, como que no le parecía, pues me parece bueno, pero sería mejor así, este, ¿qué pasó? Así, nos sacó, quienes no, tres personas que no estuvimos de acuerdo, nos dijo, "se regresan a su lugar," pero mire profesor, "no, no quiero saber nada, se me van mañana", me citó a mí un día a las seis de la tarde, y como a veces había pasado que nos citaban para darnos algo que revisar, nuestro pase de algo, ¡no!, era para que el lunes ya me presentara en el departamento, por desacato... ¡eso dolió!..."

Después de este incidente se incorporó al equipo de asesores de un sector escolar por petición del jefe del sector mismo, donde muy animosa pensó que ahí, al ser solicitada por su reconocida trayectoria, podría hacer cosas en la asesoría, estando a cargo de diversas zonas escolares, tenía una nueva oportunidad. Pero nos cuenta que se encuentra con una realidad donde vive otro tipo de obstáculos:

"... yo llegué con muchas ganas y me dije, bueno, hablé con el profesor y le dije que podíamos hacer muchas cosas profesor, son once zonas que tiene a su cargo, son noventa y tantas

escuelas, están aquí en la ciudad, podemos trabajar algunos proyectos, podemos generar la reflexión sobre ¿por qué seguimos en la carrera?, y dije eso, podemos despertar en los asesores, porque muchos de ellos, pues es así como yo, que por carisma o algo, ...entonces, yo le decía, profesor podemos generar algo con los asesores, son varios asesores en la zona, que se pudiera generar, independientemente de lo que se hace en el departamento, como ya había visto cómo andaban por allá, que cada quien no le asignaban, como para mí, creía, para mi sentir, era que no le asignaban importancia a lo que estaban haciendo y que nada más se estaban dejando llevar por actividades emergentes... ¿por qué no generar otras cosas?, que a la mejor aquí en lo cortito, lo que puedo hacer en la escuela, lo que puedo hacer en la zona, si sea algo que hasta surja de ellos, ¿por qué no indagar por dónde andan las escuelas?, ¿qué piensan los directores?, ¿qué piensan los maestros? de lo que, a veces, estando, yo que estuve ahí en el nivel, que nos alejamos, porque estamos acá arriba llevados por otros ritmos y nos alejamos de las escuelas, nos alejamos de las zonas... ya me sentía yo como más cerca, pero resulta que éstos, desde mi jefe, ¿están más preocupados por cuidar su silla!, su espacio, porque todo ante el jefe inmediato de ellos, que es el jefe del departamento, crean que todo está controlado, que no hay ningún problema, que si no dicen de allá que hagamos algo no hay que hacerlo, ¿para qué hay que hacer las cosas que no nos están pidiendo?, y yo... ¡esas han sido mis frustraciones con el profesor!..."

La asesoría técnica para ella tiene muchas posibilidades, se tiene ahí un gran campo de acción, sin embargo, los asesores no tienen capacidad de decisión y sufren muchas veces el autoritarismo e insensibilidad de sus supervisores:

"... los compañeros ahí en el sector, van y nos agarran como su paño de lágrimas, nos cuentan a veces, las zonas, ¿qué sucede?, o lo que les hacen sus jefes, y nosotros pues... ¿qué hacemos?, cuando menos los escuchamos, pues les damos que algún consejo para que tomen la dirección lo que sea mejor para ellos, no podemos dar más ¡porque no tenemos ninguna autoridad!, ni ¡menos con un supervisor!..."

Sobre los supervisores comenta:

"... son 12 supervisores con más de 30 años de servicio, la más joven ya ese jubiló, que tenía los 28 años, que siquiera era distinta, la profesora Teresa Sánchez, era la que decía, se molestaba ella de lo que estaban hablando, ¡siempre se paraba y se iba!... el que es más grande con 50 años de servicio, que a él le tocó en sus primeros años, desde la época de la alfabetización, casi de José Vasconcelos, de cuando era niño y cómo él con la secundaria se hizo profesor, ¡ni por una normal pasó!, que él ya sabía escribir y leer y desde ahí, lo dejaron como maestro, entonces, para él lo importante es que, con que a los seis años aprendan a leer y escribir y con eso se conforma, entonces, como que eso era lo prioritario cuando a él le tocó, y pues tienen qué seguir siendo, porque no ha visto más, ¡él ya no estudió más!..."

"...otro maestro ya estuvo en noviembre, ¡tuvo como un infarto!, se le puso un marcapasos, ¡se vio muy mal!, sus hijos hablaron con los compañeros de trabajo para que por favor le hicieran labor de convencimiento cuando regrese su papá, que lo convencieran, y ¡ahí está el profesor! y mermó, ahora anda así como en cámara lenta, porque su marcapasos como que ya no le fluye, pero él continúa ahí y viene y lo comenta entre ellos, cuando fallece un maestro se comenta, ya ves, ¡nomás se jubiló para morirse!..."

Cuando los supervisores no responden a la realidad escolar se gestan diversas problemáticas:

"... cada escuela se gobierna sola, porque estos supervisores no ejercen ¡pues nada!, no ejercen un liderazgo y los secretarios generales, abusan de ellos porque están grandes, ellos tienen esa impotencia porque no los consideran los secretarios generales, van y se quejan con el jefe de sector, pero el jefe de sector tampoco tiene ninguna injerencia para decirle "oye tú por qué," el supervisor no quiere que a la mejor no cambie a ese intendente por éste, ¡pero no los toman en cuenta!..."

Cuando evoca a los maestros piensa a veces que son muy desprendidos, otros no tanto, pero la mayoría necesita ser reconocido:

"...con los maestros del turno vespertino, aunque se pudiera decir que a veces son menos desprendidos, ya con la doble plaza, llegan cansados, pero muchos maestros del turno vespertino, que a pesar de haber puesto todo el "filing" en la mañana, se preocupan por los niños de la tarde, porque el niño de la tarde, muchos de ellos viven con las abuelas, este, con una situación de peleas entre las parejas y por lo pronto están con uno de ellos, porque disputan con quién se van, otros, ¡la situación económica es muy precaria!, fallan mucho, y han ido, hay unos que los han ido buscar... ¡ellos van y los veo, van por ellos!, dicen, "si yo sé que el niño no me llega a las 2 de la tarde, yo sé dónde encontrarlos", y van, le digo al director y van, ya sabemos y los traemos a la escuela..."

"... desafortunadamente, otros no lo hacen y no saben por qué están los niños así, no les interesa conocer los la vida familiar del niño, ya que se termina el ciclo escolar se dan cuenta de una serie de problemas que tuvo el niño, ¡que falleció alguien en su casa! y que por eso el niño se fue retrayendo y nunca, ¡es que ya estaba retraído!, pero... ¿no vio que se fue haciendo menos?, "no, no me di cuenta, es que, es que la mayoría", dice, "es que a esos diferentes no los veo," el grupo me jala, yo me voy con los que van, con esos dos, tres, nunca veo cambios, porque desde que llegan, ellos hacen sus predicciones..."

"...una vez le dije a un profesor, ¿qué espera...? y dice, "no espero, pues no espero diplomas, no espero placas," y le digo, ¿cómo es que dices que ocupas?... "yo simplemente," dice, "quisiera que alguien me felicitarán en lo oral, que me dijeran gracias profesor, gracias por hacer esto," eso es lo que él pide, que mi director también me diga, "lo felicito porque hizo muy bien esto, pero es oral, dice eso, lo que me gusta, no espero placas, no espero diplomas, eso no, quiero que me tomen en cuenta, que estoy aquí, ser tocado, sentirse él, estoy aquí, no soy otro salón, no soy otra puerta," y es que se nos olvida que también el maestro es un ser humano y que necesita como de ese estímulo, de ese apapacho..."

En medio de este panorama, Delma, espera ver cambios; que suceda algo positivo y eso que vive ahora, ya no sea más:

"... pues yo... ¡no me quiero que se impregne ese ambiente!, trato de ponerme una malla para que no permeé eso que estoy observando, ¡esa apatía!, ¡ese desinterés!... que me digo, "no se me tiene que quedar..."

"... pues hasta ahorita, me... ¡no nomás soy sola!, trato que también se me unan los compañeros, de que no me dejen y de que no se nos llegue, por sí, tocamos madera, que no se nos vaya a pegar, para eso, ¿ustedes cómo la vieron?, o sea pregunto, "no pues estuvo mal," entonces así, entre nosotros, mientras veamos eso, y nosotros digamos que eso no tiene que ser, que eso se va acabar, que esperemos que pronto, que vengan otros decimos, a la mejor, hay tiempos a veces, que estamos en un momento en, no sabemos a dónde, pero va haber un momento, en que va a haber algo, ¡que esto se cambie!, y no vamos a ver esto, ¡va a cambiar!..."

"... yo tengo esperanza en que va a cambiar, a la mejor no pronto, que se fueran varios y llegaran otros, porque mientras que este sistema de escalafón, de esa manera, que accedan a esos puestos nada más, nada más por el puntaje y por la antigüedad, va a seguir lo mismo, ¡se van a ir éstos pero van a llegar otros iguales!, a la mejor mi esperanza está en que varios supervisores de aquí, de mi sector, han sido asesores técnicos, que están llegando a esos puestos, que tienen otra idea, otra visión, ... y ahora están llegando como supervisores y cuando fueron asesores igual que yo, iguales, vieron en su jefe y siguen estando como supervisores y vieron cosas que no les gustaron, entonces hoy, que tengo la oportunidad de estar en el lugar de mi jefe, ¡yo no voy a ser como él!, y están haciendo otras cosas, es cuando yo digo, ¡ahí está!, ahí está una posibilidad de que se generen a la mejor, o lleguen personas a estos puestos..."

Animosa, al término de la entrevista Delma comenta esperanzada:

"... ¡me hizo valorar más mi trabajo!, recuperarme mi gusto por ser maestra, porque a pesar de que no estoy con los niños, ¡puedo impactar en los maestros para que sean más sensibles con los niños!, el reencontrarme con el recuerdo de primeros años y de los maestros, con los primeros que vi que podía estar la opción distinta, entonces ¡me dio gusto recordar y también poder sacar lo que estos años he estado viviendo!, que no puedo comentar, más que nosotros ahí, ¡es una impotencia!, ¿a quién se lo dices?, ¿cómo le haces ver a la otra gente?, y tenemos que ser como una pantalla, que llegan y tenemos que atenderlos y decirse ¿por qué voy atender a esta persona? ... ¡No!, pero ¡tenemos qué hacerlo!, somos como el payasito, y me gustó, que, comentar lo que es mi punto de vista, y que a pesar de todo, que pesar de todo, ¡no todo puede estar tan oscuro!"

5. José María. Docente de primaria con 10 años de servicio.

"Nadie puede dar lo que no tiene"

José María tiene 34 años de edad, y en el servicio educativo tiene 10 años, desde sus inicios, asumió la doble plaza, por lo que es un maestro joven, serio y demandante de ser tratado con la formalidad que él brinda. Egresó de la Escuela Normal Nocturna del Estado, como licenciado en educación especial ejerciendo esta profesión primero en un Centro de Atención Múltiple, pero, por no ser un especialista, fue reubicado en los grupos de USAER para atender a niños con problemas de aprendizaje, donde no se sintió cómodo, le pareció una propuesta desintegrada, percibió que los éxitos que se logran, dependen de los maestros, por lo que decidió

moverse a educación regular... Cuando se le pregunta si no tuvo problemas para integrarse a los nuevos sentidos educativos comentó:

"... trabajé cinco años en la Robledo, cubriendo interinatos en la escuela regular, cuando decidí cambiarme, ¡yo ya tenía experiencia!..."

José María, además, nos comenta que proviene de una familia de docentes y al preguntarle si esto tuvo que ver en la profesión que ahora desempeña dijo:

"... ¡yo creo que sí!, yo a eso lo atribuyo, el ver cómo se desempeñaba mi papá, mi mamá con los niños y sobre todo, la facilidad que tengo yo, creo, por acercarme con los niños..."
"...son 9 o 10, la mayoría son de primaria algunas de preescolar, tengo una hermana que no es maestra, ¡es psicóloga!, y acaba de ingresar a secundaria, ¡está en el magisterio!..."

Afirma que tuvo otras oportunidades de estudio, pero que prefirió ser maestro y sentirse como hoy se siente, bien consigo mismo:

"... sí, en la Universidad hice examen de ingeniería, ¡sí quedé!, y era cuando se podía hacer el examen en otra carrera y lo hice a la par en la nocturna y ¡decidí quedarme en la nocturna!... y para llegar a donde estoy ahora pues son muchos factores, yo me baso más en lo emocional o me arrastra más, o ¡me gana más lo emocional!, y básicamente, son esos factores que en la tenacidad de ser alguien, ¡de tener un sueño!, y de ¡cada día ser mejor para dar algo a los demás!..."

Al estar entre otros compañeros docentes, él reconoce que existen procesos de rutinización y de hastío; los explica de esta manera:

"...yo pienso y atribuyo que viene desde la elección o ingreso a la escuela normal, ¡desde ahí!, porque nosotros debemos de tener varias características para asumir y presumir que queremos ser docentes y cuando no lo estamos demostrando desde una preparación, hablo desde que tomamos las clases, que si no hacemos la tarea, que todo traemos al cuarto para las 12, etc., ya estamos viendo un perfil que no es idóneo, ¡no es propicio para ser profesor!..."
"... ya estando ahí, es porque estamos seguros y conscientes de lo que queremos, no quiere decir que la persona que lo hace va a ser un mal maestro, equivocado, o la postura contraria, que si eres un 10, ¡vas a hacer un excelente maestro!, yo no creo eso, pero ¡sí influye mucho!, en cómo se va a desempeñar después, ¡porque eres un maestro que siempre va a llegar tarde!, ¡siempre va a entregar la documentación después!, sin tanto interés etc. etc...."

Sin embargo, recuerda que él no fue ese alumno normalista que él desea ver, pues en sus años de juventud, plantea que fue rebelde ante las normas escolares y familiares:

"... hay maestros míos que ahora se sorprenden de mí, me dicen "tú ¡ah!, pues si tu tenías otro concepto de los maestros, tú eras muy rebelde, muy..." sí les digo, yo creo fue que tanto eso, ¡que me identifiqué con mi agresor! y se ríen..."

"...me he tranquilizado, quizá un mucho, o que trabajo en la inspección, ahora por el cargo que voy atender, pero, pero ¡no me gustan las cosas quietas en mí!, ni el aparentar que todo va bien..."

"...por mis niños, ¡he cambiado mucho, mucho!, eso se calma pero queda aquí, alguna vez explota, y a mi hijo por ejemplo, ¡le exijo demasiado a veces!, y digo ¡no está bien!, hay que dejar también que se equivoque..."

Ante la idea de rebeldía y cómo la fue serenando, se le pregunta si hay alguna diferencia entre docentes mujeres y hombres:

"...la mujer es más reflexiva y toma otros caminos... ¡muchas veces los maestros somos más cobardes!, ¡más tímidos para expresarlo!, el decir, ¿sabes qué?, yo tengo este sentimiento, ¡yo tengo esta idea y la voy a defender!, y por comodidad, y por confort dejo que usted hable por mí, que estamos pensando igual, entonces, el mover patrones, ¡los hombres somos más pasivos en cuestiones educativas!, cuando se tiene que mover el intelecto o ser más participativos, como que ¡sí somos más flojos!, más pasivos, menos participativos, esa es una mi impresión, pero cuando es cuestión sindical, ¡ahí se voltea el asunto!, el hombre por su carácter y su temperamento, ¡somos como más explosivos!, como que ¡somos más de lucha en ese aspecto! y la mujer nos supera en lo otro..."

"...las mujeres se guían más por las emociones, mis compañeras de trabajo, hay veces que me dicen, "mira tú sabes de computadora... y me piden algo," y otras, "mira, quiero que hagas esto", pero en otro tono, tengo también, que ser paciente..."

"... va ser raro que me mire que yo le esté gritando o que le esté levantando la voz a otra persona, ¡y yo también traigo broncas!..."

"...yo creo que –la mujer- abarca más responsabilidades que el hombre, ¡el hijo está enfermo!, ¡mi hermano está enfermo!, ¡mi marido se fue!, ¡mi hijo no está bien!, ¡no hay gas!, y uno de hombre, como que es más conchudo, más... ¡ah, no me interesa, cuando salga voy a ver qué honda!..."

"... cuando estamos en un curso, los hombres por ejemplo decimos: ¿qué me va a decir esta señora a mí?, el machismo, ¿no?, ¡ésta no sabe ni qué honda conmigo!, a mí, no, ya tengo quince años o 20 años... ¡eso es lo malo que miro!..."

Ahora, situado en su lugar como asesor y docente de grupo –y reciente subdirector- cree que un maestro debe serlo por vocación:

"...vocación sería una para mí, ¡no un amor al trabajo!, ¡sino el querer ser cada día mejor en lo que uno hace!..."

Sin embargo, José María, pese a que habla de superación, ésta la aplica más en su formación moral, valoral, religiosa –aunque negó pertenecer a un grupo religioso-, reconoce que no ha vivido otros procesos de profesionalización desde su egreso de la normal, aunque tiene esperanzas de seguir siendo mejor:

“...estando más apegado a la actualización de la docencia en cuanto a cursos, en cuanto a las modificaciones que se han hecho, en los programas, por ejemplo ahora en español, en la asignatura de español, de lo que ya tenemos desde el 93, conocerlo, porque, desgraciadamente ¡sabemos muchos que no lo manejamos a un 100%!, no me imagino a un doctor o a un abogado que no conozca lo que hace, y ¡ese es mi reto!...”

“...por las experiencias y con la misma postura que he querido conservar hasta ahorita, que llevo 10 años, ¡no ser el maestro tradicional!, sino prepararme, lo tradicional, sino no ser el maestro, ¿no lo hablo con hechos verdad? porque acabo de comentar que no he seguido estudiando, pero sí me he tratado de mentatizar para tener mi mente o mi campo abierto, ¡para no caer en lo cotidiano o la monotonía de nuestro trabajo!...”

Tiene grandes esperanzas en la educación:

“...¡es una forma de ser libres!, ¡de nosotros ser libres!, entre más conocemos más ignorantes somos es dicho por un filósofo, es cierto, pero va con el alto ritmo de vida, ¡que es muy rápido nos está exigiendo!, tenemos realmente muy poco tiempo para sentarnos a pensar, para reflexionar lo que queremos, y muchas veces la vida no nos da esas oportunidades a todos, y creo que en el aula cuando yo les digo a mis niños de sexto o a los de primero, “piensa tú, en tu papá al trabajar en una fábrica,” ¿tú quieres ser igual que él?... Desde ahí quiero sembrarle a mi alumno un reto y una visión para lo que él está soñando, porque todos tenemos un sueño de lo que va ser en su vida o en su futuro, un aliciente, un plan de vida para mejorar. El individuo que no está en un proceso de estudio es alguien muy fácil de manipular, que no pueda expresar ideas que no pueda demostrar capacidades que tiene, la educación nos permite eso... la función de la educación, aparte de formarnos como seres humanos, en valores universales, es darnos información, estamos en un mundo de información y en la escuela ¡estamos enseñando a cómo hacerlo!...”

“...yo he tratado de enseñarles y yo estoy convencido de eso, que la función de la educación, aparte de formarnos, nos forma en valores universales...”

Él se siente confortado con los niños:

“... yo, cuando viene un nuevo ciclo, yo los tomo como mis hijos, y sé que aquél va a tener problemas y que sé que aquél ocupa más de mí, y esa es una forma de ayudarlos de una manera muy particular, no me lo enseñaron en la escuela, y eso se logra dar o transmitir, porque se tuvo buenos padres...”

“... el otro día en Calexico, un niño me saludó en la gasolinera, él tiene una deficiencia mental ¡y me abrazó!, entonces nadie le puede decir a él ve y abraza al maestro, si no lo hubiera sentido, y la señora se hizo como que la que no me vio, eso es lo que yo aprecio porque y ante el adulto yo puedo ser hipócrita, aquí mentir y salgo a la puerta y decirme, lo que le dije la profesora son puras mentiras...”

Cuando piensa en los niños y en la educación que se brinda puede reconocer incongruencias:

"...a las necesidades de la sociedad que estamos viviendo, hay una grieta, hay un escalón tan grande entre la educación que nosotros impartimos y las necesidades que estamos viviendo, ¡la educación no corresponde a este siglo porque las necesidades del alumno han cambiado y nuestra educación no!, y como que tenemos miedo a enfrentar un rumbo nuevo, como adultos y como maestros, muchas veces, dejar las cosas como están nos da seguridad y tenemos miedo a la transformación, entonces, nuestro alumno, nuestro niño de ahorita, nos está enseñando el camino y nos está enseñando lo que él quiere. En la Enciclomedía, ellos saben manejar la Enciclomedía, nos dicen por ejemplo las autoridades educativas, "no deben tocarla, no, no deben de tocarla", cuando ellos nos dicen por ejemplo ¡por aquí mire aquí un atajo!, y sí, es cierto y lo descubren por lógica..."

Él piensa que necesita activar una llama en sus niños, y cuando le preguntamos si hubo algún maestro que en él hubiera dejado esta chispa comenta:

"... sí, positivas y negativas, me acuerdo de mis maestros desde la primaria hasta la normal, me acuerdo de todos... huellas... no, que diga yo quiero ser así como ella o él, no, pero sí, la mayoría, corrí con mucha suerte, o quise yo aprenderles,... eso sí, ¡siempre, un maestro siempre deja huella, buena o mala!..."

Esta experiencia de hablar de usted, como docente, qué siente, qué le deja:

"... mas que una entrevista, una buena plática, muy amena... es buena, porque desde que me invitó me puse a pensar en mí mismo, ya tenía tiempo que no me ponía a reflexionar y ahora que estuvimos de vacaciones, estuve haciendo trabajos pesados, en el sol, claro agarré dinero, y le dije a mi esposa, voy a hacer el maestro más orgulloso y más emotivo al presentarme a trabajar, porque valoré lo que es mi trabajo, físicamente y ¡acá en mi corazón, un amor eterno a lo que hago!, y cada vez se me van abriendo las puertas de no estar frente a los niños, o sea no tener a los niños, pero voy a estar ahí en la escuela, voy a luchar por ellos, y donde quiera que yo esté, voy a pensar en ellos... ¡me llevo el reencuentro conmigo mismo!, reforzarlas transformarlas, de mis conceptos de vida, un análisis de lo que es la educación aunque no manejamos temas muy profundos pero, ¿sí la tarea del docente!, que eso es el parteaguas, lo principal, y sobre todo, la filosofía, el concepto que tenemos sobre la educación, otra vez retomarlos, entre más se retoman esos temas, ¡más se enriquece uno!..."

José María espera no ser como muchos maestros que lo rodean, y confía no perder:

"...primero, perder el amor al trabajo, el interés, ese gusanillo, esa chispa que nos hace estar ahí, porque ¡estar ahí es algo especial!, es el modelo, podemos ser buenos, o podemos ser malos, ser mala o buena influencia, entonces, cuando nuestro trabajo se hace rutinario pierde el interés..."

"... como persona, cuando ya no somos capaces de dar, de darnos a los demás no nos nace o se nos acaba esa capacidad, son muchos factores, pero podemos estar en un ambiente totalmente adverso y seguir nosotros en nuestra línea o en nuestro ideal, en nuestros ideales en nuestra línea de trabajo, sí va a influir los demás, ¡pero no nos va a cambiar!..."

Y desde esta última idea, confirma y reclama ese don vocacional, sin mediar excusas.

6. Ángeles. Profesora de secundaria con 20 años de servicio. "Formar adolescentes sin apoyos"

Ángeles es profesora de educación secundaria, tendría ya 28 años de servicio, pero por motivos personales se ausentó de la docencia por 10 años. Estamos ante una mujer de actitud firme con 48 años de edad, egresada de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Baja California y con una Maestría en Educación de UPN-Mexicali. Ella nos narra que en su decisión de ser maestra influyó fuertemente la figura de su madre, a quien ella señala como una luchadora social, dedicada al estudio, con mucho conocimiento.

Se formó como químico-bióloga y trabajó algún tiempo en la asignatura de Biología, donde se sintió muy bien, pues sentía mayor acercamiento a los alumnos por el tipo de contenidos más relacionados con su vida. Sin embargo, tuvo que cambiarse a inglés para lograr movilidad en Carrera Magisterial:

"... igual viene suceder lo mismo, lo que pasa es que uno tiene ciertos intereses, en este caso, el estar por decir en Carrera Magisterial, ¡que todavía aún no estoy! pero se tiene la posibilidad de entrar. Le piden a uno ubicarse en una sola área y va uno dejando horas por otras, para quedarse en aquellas donde se brindan mayores oportunidades, de tener esa carga de horas que se requiere, ¡requisito para entrar a carrera!..."

Reflexiona sobre su docencia, y al momento ella reconoce su complejidad:

".. la docencia para mí ¡ha sido difícil!, sobre todo hoy, en el caso de los alumnos en que los padres de familia no apoyan a la estimulación de ellos, donde una vez uno tiene que convertirse en algo más que un instructor donde tiene uno que atender las reglas mínimas de urbanidad, ¡no hay un disciplinamiento!, que es con lo que se lucha cotidianamente en donde se pierde demasiado tiempo

y eso es lo pesado, a veces que no están creadas las estructuras para que haya, para que haya ¡una facilidad para el docente de llevar a cabo su función real!, eso es lo difícil de la docencia, y ¡más trabajar con adolescentes!, los adolescentes son pues, ¡pura energía!, son ¡pura distracción!, y es la edad en que no quieren estar en el aula, ellos quieren convivir, quieren ser ellos y ante todo eso es una lucha constante para uno, el poder atraerlos y no sólo eso, sino que también es contra todo a lo que tienen acceso, y otras veces, a la falta de materiales atractivos para atraerlos, pues se van, se distraen, entonces ¡hay que hacer mucha labor, uno como maestro para poder atraer su atención!...”

Nos cuenta los problemas que un maestro de secundaria enfrenta con los adolescentes, la necesidad de construir acuerdos con ellos, y lo cansado que resulta esta tarea tan solitaria:

“...en muchas ocasiones se siente uno rebasado pudiéramos decir, porque hay alumnos, ¿cómo lo puedo explicar?, en que presentan problemas, por ejemplo de disciplina, que veces uno dice, “bueno cómo le hago con este muchacho, pues ya se hizo esto y es esto otro, ya hice aquello” y... ¡no logro producir en él un cambio de conducta!...”

“... ¿cómo le hago yo para resolver ese problema cuando no sabemos qué es lo que está pasando con la criatura?, y cuando nos enteramos ya casi a medio ciclo, por decir, ahora que ya pasaron dos semestres y que no vemos que el niño modere su conducta, por el contrario, ¡cada de vez es más agresivo más agresivo! y yo siento que ahí, es uno como maestro, pues no sé que es lo más prudente, porque en realidad los orientadores, es una cadena, por decir algo, se le dice te vas con el prefecto y el prefecto como ya no puede con él, lo manda a orientación, y el orientador, en realidad no tiene una formación de ser un psicólogo, por decir algo, entonces es un maestro que tenía la especialidad, por decir, la especialidad de químico biológica o de matemáticas que le dieron horas de orientación y entonces, tampoco tiene la capacidad para atender el problema y entonces, ¡no hay quién resuelva este problema!...” ...yo les digo, “si ustedes se van a aportar así, se van a quedar aquí conmigo, porque si lo están haciendo con la finalidad de que yo los saque del salón, no los voy a sacar, se van a poner a trabajar en esto, y si no me hacen el trabajo, no van a tener su receso” y así es como uno, como se logra que ellos trabajen, porque a ellos les interesa el receso, porque es el momento de la fiesta o de el convivir con sus compañeros...”

“... ¡es muy cansado!, ¡muy agotador! y uno se pregunta, ¿qué va ser así siempre?, porque siempre existe ese tipo de alumnos, ¿verdad?, porque por decir, hay situaciones en que están tomando medicamentos porque son muy interactivos, les dan medicamentos para tenerlos casi, ¡casi, dopados! como se dice, y entonces uno piensa pues también el medicamento tiene sus secuelas pues hay medicamentos muy fuertes, y lo cansado es porque uno no puede lograr mucho, porque son grupos muy numerosos pues, y digamos, la dinámica es pues, que ¡con tantos alumnos!, que cuando uno calla a uno, habla el otro ¡y es una cadena!...”

Cuando habla sobre su escuela, a través de sus palabras nos podemos imaginar un espacio que no ha sido pensado para los adolescentes en formación, asemeja más a un reformatorio que a una escuela:

“... en la escuela, se viven muchas limitaciones y sí para uno ¡es muy difícil estar trabajando prácticamente con las uñas!, entonces el equipo o lo que uno requiera uno tiene que estarlo financiando para hacer su labor más atractiva, pues a uno le cuesta todo, eso, dar ese salto, es difícil ...la escuela en sí, la infraestructura es muy antigua, está muy deteriorada, es una escuela

que tiene alrededor de cerca de 30 años más o menos, y ¡se ha ido construyendo conforme se han ido dando las necesidades!, ¡sí se incrementa la población! y hay necesidad de hacer un grupo, ¡pues lo van haciendo!..."

"... ¡les han puesto a las aulas rejas!, de tal manera que ¡da la imagen de una cárcel!, y muchos alumnos eso es lo que dicen, esas rejas se han puesto porque en algunos salones, principalmente los primeros años, han puesto videos, televisiones y demás, entonces, inclusive ahora, han estado instalando alarmas, ¡pues se meten a robar! y además ¡hacen daños! y como hay algunas credensas que tienen libros, pues se los roban, los destruyen y además, entonces una manera, de medio de proteger el aula... son unas rejas, ¡yo creo que no hay rejas bonitas!, ¿verdad?, pero parece que el estilo, deja la impresión de estar en un reformatorio, ¡así le llaman la mayoría de los alumnos!, inclusive, dicen que ¡la escuela está fea!, se sienten ellos así..."

"... siempre es 35, el que prevalece, pero ahorita estamos teniendo alrededor de 42 en las aulas y lo curioso es, el gobierno sabe que es para 42, ¡construye unas aulas muy pequeñas donde difícilmente caben 30!, entonces dice uno, ¿por qué no hay esa visión?, esa planificación, esa es la pregunta que uno siempre se hace, de tal manera que uno como maestro, por decir, está parado, por decir, en donde está el escritorio, a los alumnos los tiene uno aquí enfrente por lo mismo, ni modo que le digas al alumno "hazte para atrás", pues si ¿para dónde?, no se puede hacer para ningún otro lado, y es la parte del problema que yo veo sobre todo la cuestión pedagógica para los alumnos, sería bueno que fuera un espacio más amplio, ¡estarían más cómodos!..."

Cuando tocamos el tema de sus compañeros maestros, su expresión se ensombrece y se siente desanimada porque le apena que en su escuela los profesores dejen mucho qué desear ante los alumnos y los padres de familia:

"...en la escuela, hay un maestro, un matemático, le dicen "el Chiapas" y los alumnos se paran inclusive frente a él y le cantan "el Chiapas no enseña nada, el Chiapas no enseña nada y nadie lo puede negar" ¡y eso es vergonzoso!, que los alumnos hagan eso y el maestro ¡todo un sinvergüenza!, ¡no le importa!... una maestra, a la que muchas veces se le ha llamado la atención de que se queda dormida en el aula y los alumnos brincándole casi en la cabeza y eso me parece vergonzoso, yo diría que ¡ella está enferma!, de él me parece que es una actitud cínica, donde no le importa lo que se diga..."

"... a la mejor por la edad que ya tienen en el sistema, ¡ya están cansados!, piensan que es lo que tenían que dar, y no tengo nada más, y me parece que llegar a ese tipo, a eso, ¡es muy denigrante!, esa maestra no ha cumplido la edad para jubilarse y entonces ahí está, y eso es parte de lo mucho que prevalece en el magisterio, muchos profesores están en esa situación, hay a quienes ¡se les acusa de que están hasta locos!, eso es parte de lo que se dice, por ejemplo, los alumnos..."

"...veo en los maestros, en muchos maestros, que será por los años un, que están próximos a la jubilación, que lo que quieren es jubilarse, e inclusive, en varias ocasiones, ellos dicen ¡ya estoy hartos!, ¡no quiero estar aquí!..."

"... ¿cómo decir?, yo lo que veo es como mucha complicidad, en ciertas actitudes, tanto de directivos como de algunos maestros..."

Vuelve sobre su propia práctica y dice haber tenido actitudes autoritarias, vistas en sus momentos como normales; ella lo vivió como alumna, como hija, pero al paso del tiempo, ha comprendido que son inadecuadas:

"... pues al comienzo uno tiene muchas limitaciones, yo me he ido formando al paso del tiempo y uno recurría mucho a utilizar, o ¡ser inclusive muy autoritario! y le decía al alumno "siéntate", ¿y por qué voy a sentarme?, pues ¡porque lo digo yo!, uno se enfrentaba de esa manera burda y ahora dice uno, ¿cómo, pude agredir haber sido así, haber hecho esto o aquello con los alumnos?, porque uno a veces, uno sí afectaba emocionalmente a los alumnos, esa sería la autocrítica que pudiera hacerme... pues ahora, como los alumnos ya lo rebasan a uno, uno busca otros argumentos más válidos, pero no, ¡no es ya tanta imposición, ni tanto autoritarismo! ..."

"... y de hecho a mí me llama mucho la atención, porque inclusive había grupos que me decían, "Maestra entra usted y me tiemblan las manos y me sudan las manos y me da mucho miedo que me dé clases usted", y yo les decía que ¡no les iba a hacer nada!, pero uno iba dejando una idea, una imagen... ese miedo de los alumnos, por un lado me sentía bien, porque así se mantenía el grupo disciplinado, pero también está mal porque no logro el objetivo que quiero, que ¡se interactuar con ellos!, hablar sobre la materia, porque se mostraban más nerviosos y esos nervios, no les permitían interactuar, ¡entonces tuve que ir moldeando!..."

"... me acuerdo todavía cómo desde la primaria, ¡las maestras, eran reglazos!, como se decía el lema, "la letra con la sangre entra", me acuerdo de los reglazos, fueron técnicas de antes o que inclusive a un hermano mío, recuerdo que había un maestro de música en la Leona Vicario, le gustaba ¡dar coscorrón por todo!, y a un hermano mío le dio de una manera tan fuerte el coscorrón ¡que le dañó inclusive el oído del golpe!, ... yo nunca utilicé ese recurso pero a la mejor en el tono de voz, la manera del cuerpo, como se expresaba el enojo, ¡se es también agresivo psicológicamente!, a la mejor uno puede pensar que es porque se sufrió, eso no quiero hacerlo, pero de igual manera puede decirse, si así funcionaba antes, puede pensarse que es rescatable sin ver todo el daño que se hizo, que de plano, ¡muchos quedaron traumatados para toda la vida!, en ese entonces..."

Cierra sus comentarios sobre cómo al recordar cosas de su vida profesional y personal, se reafirma en su decisión de ser maestra, que de tener la oportunidad lo volvería a hacer sin importar el deterioro físico, que la misma profesión conlleva:

"... a mí ¡sí me gusta ser maestra!, la voz se me ha lastimado mucho eso sí, y los problemas de la misma me han afectado, ¡pero me gusta mucho!, me agradaría no tener muchos problemas, ¡pero no cambiaría mi profesión!..."

7. Mercedes. Profesora de educación secundaria, con 13 años de servicio. "Aprendiendo la docencia en educación secundaria"

Mercedes es una profesora de educación secundaria cuya profesión es ingeniero electrónico, egresada de la Universidad Autónoma de Baja California, y aunque empezó a ejercerla, tuvo problemas por conciliar su vida personal y profesional, los tiempos no eran compatibles con sus necesidades familiares, por ello

buscó un trabajo que se adecuara a sus tiempos, y pensó que la docencia era un buen espacio:

"... pues mamá, este, ¡el tiempo es demasiado desde la mañana hasta la tarde!, ¡todo el día!, entonces, eso fue lo que me fue llevando hacia la docencia, para estar más tiempo con mis hijos y ya entrando en el área, y sí, al principio así fue como empecé dando clases de español, que me gusta mucho el español, yo siempre exentaba en español en la secundaria, ¡tenía un muy buen maestro de español! y este, pues fui aprendiendo, aprendiendo a conocer a los alumnos, nunca tuve miedo, el primer día de clases ¡nunca tuve miedo de estar ahí!, siempre estuve bien preparada en el tema del español, entré muy segura, ¡sí fue una novedad para mí!, sentí cosquillitas en el estómago pero inicié, dando clases de español en el Valle de Mexicali, con pocos alumnos..."

Ahora como profesora, valora su trabajo, es importante lo que hace, cuando llega a faltar siempre piensa en el impacto a escala que esto puede tener:

"...yo no pienso en una formación nada más de contenido, pero ahora la pienso así, antes no la pensaba así, lo pienso a partir de que entré a estudiar la maestría, antes yo creo que ni lo pensaba, nomás decía los contenidos y que aprendan, y que vayan bien aprendidos, de contenidos de la materia, pero ahora no, ahora la veo más, que está ligado a las dos cosas, nada más que conscientemente no lo hacía, o sea, sí está ligado mi formación, mi modo de ver, ¡algo tienen que aprender ellos de cómo yo me expreso!, de cómo estoy dentro del salón, de mis ejemplos, si llego temprano, este, toda esa serie de situaciones, pero que ahora las cuido más, que ahora las valoro más, por ejemplo, si faltó un día, antes también me preocupaba, pero ahora digo ¡hijole 126 alumnos!, y luego me digo ¡126 familias!, y luego pienso... y así me voy yendo, ¿no?, entonces así como que digo ¡hay no!, no trato de no faltar..."

"... la molestia del padre del familia, que diga bueno, ¿por qué está faltando la maestra?, hay jovencitos que sí se expresan todavía, y sobre todo en primer año, todavía se expresan ellos hacia sus casas, a veces ya en tercero, que suave, "party" ¿no?, pero en primer año sí hay más, yo veo más comunicación todavía entre los alumnos con sus papás, entonces si llegan a platicar lo que le sucedió en la clase, este, o si no vino el maestro de alguna materia, entonces desde ahí ya repercute... la primera reacción, ¿por qué no tuvo clases?, van a bajar su promedio por decir, ¡o se van a atrasar! ..."

Por su origen profesional, siente que es señalada en la escuela secundaria, piensa que los profesores normalistas o los que estudiaron algo sobre educación se sienten más competentes que ella, pero dice que no es así:

"... como que a veces le refieren a uno que ¡tú no eres normalista!, por ejemplo, o ¡tú no eres!, así como que lo hacen, a uno, ¡como que lo excluyen!, porque, porque tú no eres esto, entonces, tú entras aquí por otras cosas, no realmente por lo que es la docencia..."

"...supuestamente se ¡sienten más preparados!, pero también yo creo, yo veo mucha ventaja en mi profesión, yo veo mucha ventaja porque yo veo desde otro modo de pensar, que no tienen ellos, ellos, ellos tienen un modo de pensar, por ejemplo, no sé, yo antes de entrar como docente, yo

trabajé en otras partes, en otras empresas y cuando entro ahí, empiezo a ver que ¡hay mucho conformismo!, empiezo a ver que hay mucho, ¡como que no cuidan su trabajo!, porque como ya están ahí, ¡nadie se los va a quitar!, muy diferente a como yo entré, y lo cuido y lo quiero, ellos no, así como que, éste, ¡no pues no me pueden hacer nada!, ¡no me lo pueden quitar, son mis horas!, ¡mientras yo esté cumpliendo!, o en el supuesto de cumplir, ¿no?..."

"... se puede uno empezar a contaminar, a influenciar, yo tengo, pero no, todavía no porque choco con esas ideas, ¡choco con esas ideas!, de que por ejemplo, si tenemos alguna reunión de trabajo por academia, o alguna situación, yo sí, pero si empieza más tarde, ¡yo me voy a trabajar a mis grupos!, y ¡ahí me voy!, ... y ellos mismos me dicen cuando, cuando yo lo expreso, no pues ahorita vengo, y desayunamos ahí en el rato que nos dan, y dicen ¿para qué vas?, no vayas y ahí es la influencia, no, ¡mira no vayas!, ¡no te lo van a agradecer!, mira pasa esto, y empiezan a dar sus ejemplos, sus puntos de vista, pero yo no estoy de acuerdo con ellos, todavía no..."

Con los alumnos ha vivido diversas situaciones, por ejemplo, se asombra de un caso en el que un alumno realizó un secuestro, y comenta cómo se da una relación entre maestros y alumnos sin llegar a conocerse:

"... me acaba de suceder, de mis mismos alumnos que he tenido, este, por ahí parece que secuestraron a una persona, entonces, digo yo, ¿qué pasa?, ¿qué no le dí?, ¡yo sí sentí un poco de responsabilidad ahí, mi parte de responsabilidad que me tocó!, porque, porque no era un niño que a la mejor dice uno, pues ya se le notaba o ya había dado problemas, no, era un buen chamaquito, muy atento, me barría y me trapeaba el salón, ande yo voy Maestra, muy servicial, entonces se queda uno y se dice, bueno pues ¿qué nos está pasando como sociedad?, aquí por ejemplo, ¿qué le hizo falta?, de aquí de la secundaria, ¿qué no le dimos?, ¿qué no le dí yo?, ¿qué le faltó?, ¿por qué no se detuvo?, o ¿por qué?, demasiadas necesidades económicas, o ¡no sé!, ¡miles de preguntas me hice yo! ..."

"...por las exigencias, de las mismas autoridades, de estamos, de tienes que terminar con esto, o incrementa aquello, por ejemplo ahorita, implementa clases con esto, con el cañón, estar preparando y que todo salga bien, estar enseñando más los contenidos, el programa RES me trae toda presionada de que, haber, ¿ahora qué les pongo?, haber que me brinco a la mejor para, que no sea tan importante para, por estar en los contenidos, ¡no llegamos realmente a conocer al alumno!, a veces algún alumno ¡sí lo conocemos por alguna situación que se presenta!, ya ahí, o que el alumno se llegue acercar, pero a veces, si no se acercan ni el alumno y no se acerca ni el maestro pues ¡ya se rompió ese lazo que debería de existir!, se debería dar..."

"... hay muchos factores pero, pero a la mejor digo algo que hubiera arraigado bien, a la mejor no lo hubiera hecho, aunque hay tantos factores ahorita que distorsionan a los alumnos, ya no es como antes de que decían, "según como sea la familia," ¡hay papás excelentes!, donde el hijo sale con unas cosas, ahora ya hay mucha influencia, mucha información, de esa información y los estamos como bombardeando, siento yo a estos niños del futuro, ¡los bombardeamos de información!, de información, pero ¡tanta información!, pero ellos empiezan a agarrar la que sea, como que no los estamos ubicando, y aparte, se van más por el placer de pasarla bien, que ya no quieren sufrir, o sea, de tantas cosas que ya tenemos, hablando de la tecnología, ¡ya quieren pensar lo menos que se pueda!, ¡ya son niños del futuro, que estamos haciendo pensar menos!..."

Recuerda cuando su hija entró a la secundaria, cómo la pensó como niña, cuando la mayoría de los docentes de secundaria, incluida ella, pretenden tratar a los alumnos como adultos cuando no lo son:

"... ¡son más sensibles de lo que nosotros pensamos que no son!, y esa es otra experiencia, que yo analicé esa situación porque mi hija de... que está en prepa ahora, que estaba en sexto, cuando yo analicé, o sea, yo ¿cómo trato a mis alumnos?, los trato como que ya son grandes, y entonces mi niña, o sea en mi casa lo vivo, es muy sensible, y me dije, cuando entre, qué choque le voy a dar, si yo la trato así, si es mi alumna por ejemplo, entonces es ahí cuando yo dije ¡ah caray!, ¿qué me está pasando?, porque es muy duro, es muy duro para ellos, este, ese cambio por ejemplo, de la primaria a secundaria, es muy dura, y uno los trata como que ya son adultos, y como que ya tienen qué entender, y como que ya tienen qué saber todo, ¡y yo sentí en el corazón, hay que feo!, que le toque una maestra como yo, ¡y eso que no soy regañona!, no me considero regañona, pero y que la mía quiera y que no se pueda, que ya le toque un maestro que sea muy intransigente, o que ya le toque uno que sea muy gritón, ¡que sí le tocaron!, y entonces dices, ¡hay no!, ¡mi pollito!, ¿cómo? ...,"

Nos comenta que ella observa un distanciamiento entre alumnos y maestros:

"... hay un choque tremendo de ideas, de ideologías, de ideologías tanto por la edad, como precisamente por la formación, donde si el maestro quiere imponer, pues se va a topar con muchos problemas, porque ¡el alumno ya ahorita está más, más despierto, más abierto! ..."

"... el alumno se detiene mucho porque uno mismo los detiene, por eso le digo que ahí no hay el vínculo pues, hay una ruptura, ... sino que está a muy bajo nivel la sensibilidad del maestro, porque ellos sí la tienen, ¡ellos sí la tienen esa sensibilidad pero uno no!, uno no la maneja, uno se dice, no le hace falta, no la necesita, así se le tiene que tratar, y yo he visto cómo los tratan, y yo me quedo ¡hay Dios!, o sea, yo como papá, ¡uff!, por ejemplo el prefecto, cómo les habla, cómo les grita, como les... y yo me digo, les destroza, yo me digo ¡les destroza algo!, pues que más, como he visto pues, cómo les hablan, este, algo les impacta, ¿cómo no?, algo les queda, les tiene que quedar algún, no sé, pero es ahí donde el docente, tenemos que con nuestro ejemplo, yo pienso, o sea, con mi manera de hablar, con mi manera de referirme, con mi manera de mostrar el respeto, dentro del aula, con mi manera de expresarme, de alguna otra situación que no sea precisamente de los contenidos, porque ellos sí, ¡son muy buenos para hacer preguntas! ... ¿no?, entonces, nos ponemos a platicar y luego pues yo pienso de esto, no pues yo pienso así, y los dejo que se expresen, que se expresen para que ellos agarren un poco más de confianza, pero a la vez ¡me interesa también saber qué es lo que piensan!, y este, pero, hay veces que algunos quieren caer en el relajo, y tiene uno que cortar..."

"...si dejo que se relajen tardan un poco más para que se vuelvan a ubicar, se levantan de su lugar, no quieren estar dentro de la plática, están haciendo otra cosa, o a veces se ponen a golpearse, este, ¡son muy inquietos!, ¡son muy inquietos! ellos necesitan estar platicando, ellos necesitan tomar un lápiz, ellos necesitan, esas necesidades de estar ¡cambia y cambie y cambie, que les genera! ..."

Por otra parte, Mercedes observa en los docentes de la escuela secundaria una resistencia a cambiar que explica poniendo de ejemplo la actual reforma curricular; pero también reconoce que las estrategias para poner la materia al día no son las más adecuadas:

"... el docente, este, por lo mismo como ya está muy, ¡hijole!, en el supuesto de que está muy bien formado, como adultos, ¡hay más resistencia al cambio!, más resistencia al cambio ya sea de directivo, de cualquier circunstancia, ya hasta en la vida personal de uno, ya sea el cambio, ¡no!, ¡no mejor no y me quedo!..."

"...nos resistimos, ¡ya empezamos a no hacer las cosas!, o a criticarlas, y empezamos antes de, así era antes, estábamos mejor antes, entonces, ¡ahí, ya hay una resistencia a querer cambiar!, y no me fui muy lejos, también con lo de RES, muchos maestros, ¡yo, asustada igual! ..."

"...los docentes que se resisten al cambio, porque yo creo ya con la experiencia del año pasado, no nos hablaron precisamente, no sabemos, no nos hablaron, o sea, nos dieron el librito, pero ¡nadie lee el librito!, ¡nadie lo lee!, nos hablaron para llevar unos cursos, de qué iba a tratarse RES, pero nunca nos dijeron, "va a tratar de esto," "esto es el objetivo", " esto es lo que queremos", "estos son...", ¿sí me explico?, o sea, uno en lo mismo, la persona que está enfrente para guiarnos un día antes le dieron el material, un día antes, en la noche, o un día o en la mañana le dieron el material, ¡y no lo capacitaron!, entonces, ¿cómo nos va a capacitar a nosotros para transmitir eso?, entonces ¡el docente que se resiste como lo va a hacer si no lo entiende! ..."

Cuando se le pide un comentario final plantea la importancia de revisar de vez en cuando lo que hacemos:

"... pues muchas emociones, y mucho, estar viendo para atrás de mi docencia en mi formación, como docente, como mamá, como compañera de trabajo,... ¡me deja con más dudas!, con más dudas, ¡eso que no queremos ver!, todo lo que hay, y que no lo vamos a resolver, pero yo pienso, que el docente debe de hacerse un análisis a la hora que se va saliendo de clases y hacerse un análisis de ¿qué pasó en mi clase?, ¿qué hice bien?... porque si se va uno así, de aquí a que la di, y ya me voy, y no quiero saber nada, ¡pues no! ..."

Mercedes, es una profesora preocupada por hacer bien su trabajo, por ganarse su lugar dentro de su aparente falta de formación normalista, que sin embargo, le permite asomarse a este mundo con ojos distintos, ve sus incongruencias, y se pregunta sobre ellas, lo que la lleva a pensar que ser profesora de este nivel no es nada sencillo:

"... ¡ser docente, no es nada fácil!, ¡nada fácil! porque, aparte del trabajo que uno tiene dentro del aula, con ellos ahí, es muy desgastante porque, porque siento que ¡me quitan años de mi vida! pero a las vez ¡siento que me aportan también!, y ahí se compensa, ¿no?, ¡por la juventud! ..."

CAPÍTULO V

El imaginario docente: entre su pasado y el presente. Fracturas y resignificaciones.

*"...la crisis de la sociedad actual
es la crisis de las significaciones
que mantienen unida la sociedad..."
Cornelius Castoriadis.*

A. Entre la realidad y los conceptos: la construcción de una versión fundamentada sobre el yo-docente revelado.

Hacer conjeturas sobre lo narrado por los docentes conlleva una responsabilidad teórica, pues dependiendo de la selección de los conceptos y los significados que de ellos se enfatizan, se afirmarán ideas que terminarán en una versión sobre los planteamientos expresados por los sujetos entrevistados. El análisis exige orquestar ideas teóricas para construir un andamiaje conceptual que permita ir y venir de la realidad a la teoría y viceversa, activando el pensamiento en el reconocimiento de relaciones que arrojen visiones sobre la problemática planteada.

Como se planteado, nos interesa revisar el problema de la pertinencia educativa ante las demandas socializantes del presente; tal planteamiento tiene que ver con campos articulados entre sí, como son los procesos de constitutividad de un sujeto social, su capacidad de construir una significación en torno a su función, su vigencia y exigencias, los problemas que enfrentan como sujetos, la pertinencia de hablar de sus experiencias desde un lenguaje que se libere del deber ser. Esta reflexión teórica ahora se acompaña de evidencias aportadas por los sujetos, sus narrativas; este todo ahora reclama la construcción de una versión que tome en cuenta el máximo sus detalles, pero sin extraviarse.

Con tal fin, los conceptos empleados a lo largo del trabajo, se tornaron recortes contruidos a partir de los contenidos recuperados de reflexiones de autores cuyos campos de discusión daban elementos para pensar lo nuestro, como fue el caso de Zambrano, Touraine, Bauman, Zemelman, para pensar un criterio de realidad¹⁸, con el que se ha hecho referencia al mundo de hoy, espacio tiempo en que la práctica educativa cobra vida.

Frente a esa realidad, está nuestro sujeto, el maestro, quien necesita pensarse más allá de su rol, pues son ideas que inducen pensamientos de reclamo, un esperar de él el cumplimiento de diversas responsabilidades sin falla alguna, y desde esta imagen, se le compara y reclama sin comprender lo que piensa y siente, lo que hace y necesita. Cambiar esa mirada social no es un proceso ni fácil ni rápido; no es resultado de un acto voluntarista ni de buenos deseos políticos o economicistas, sino que implica trabajar los indicios y sospechas que en su proceder educativo van surgiendo, recuperarlos y pensar que sucede algo más.

Con tal fin, el concepto sujeto hubo de revisarse; se trata de una palabra polisémica (Heller 1991b, p.181), en su interior habitan diversos cuerpos de significados, y dependiendo el uso o denotación que se le dé, se plantearan grandes diferencias entre lo queremos decir con sujeto; no es lo mismo hablar del sujeto del conocimiento o del sujeto político; o cuando lo queremos pensar como persona, como individuo, como sujeto de la autoconciencia, como sujeto de la voluntad, o del inconsciente. Siguiendo con Heller, comenta que este concepto se apuntala con el advenimiento de la Modernidad, tiempo en que se transforman los soportes humanos y el hombre es expuesto a un mundo abierto, que se le ofrece plagado de oportunidades, no sin la experiencia de inestabilidad y fragilidad de esa vida abierta, esto le crea la necesidad de construir algo de firmeza, de hacerse de un pedazo de cosmos (Heller, 1991b). Es el momento de la emergencia del sujeto-razón, quien dueño de su destino se siente capaz de crear un mundo distinto al natural (Touraine, 2001a, pp. 204-205).

¹⁸ Trabajado en el Capítulo I

Se trata de un reconocimiento importante en la historia social que abrió derrotero al desarrollo humano hasta nuestros días; pero hoy sabemos que el sujeto no sólo es razón, sino que también es lo irracional, lo volitivo, es deseo e imaginación, por tanto, se necesita un concepto de sujeto que lo recupere como sujeto-hombre, alguien que piensa y siente, y en este proceso significa y recrea su mundo, que a su vez es parte de los dinamismos históricos, políticos, institucionales y existenciales que lo constituyen como tal.

Por tanto, con Touraine (2001b, p, 22), puede reconocerse al sujeto como actor; como alguien que produce subjetividad y prácticas sociales, para ello necesita recuperar su deseo y su capacidad de reflexionar sobre sí mismo, de reconocerse en la vida que lleva, que aunque impuesta, ahí existe la posibilidad de reencontrarse con ella para hacer de esa vida, su vida, es decir, usar su razón y pasión para conocer y actuar en la construcción de sus espacios de vida.

Otro autor, Ehrenberg (2000) nos habla del sujeto insuficiente del siglo XXI; genera reflexiones importantes que nos colocan ante un sujeto que vive en medio de las demandas del tiempo actual, que implacable lo fatiga por estar ante la responsabilidad de hacerse cargo de sí mismo; habla de un sujeto que se debate en medio de las fuerzas heterónomas, que poderosas le exigen un modo de ser independiente con el que no estaba familiarizado, y por tanto, es inexperto e incapaz para atender este *nuevo deber ser* que le lleva a sentirse insuficiente.¹⁹ El sujeto de Ehrenberg es un sujeto fatigado y deprimido, exhausto por las mismas dinámicas históricas, donde la opción que plantean es reapropiarse de esta circunstancia, comprenderla y aprender a vivir en ella. Tarea de entrada nada sencilla, pero que aporta información importante para atender esa nuevas dolencias humanas generadas por la desenfrenada vida de hoy.

¹⁹ *"la depresión tiene de particular que indica la impotencia misma de vivir; que se expresa por la tristeza, la astenia (la fatiga), la inhibición, o esa misma dificultad de iniciar la acción que los psiquiatras llaman "disminución corporal:" el deprimido, se encuentra devorado por un tiempo sin futuro, se encuentra sin energía, enredado en un "nada es posible". Fatigados y vacíos, agitados y violentos, medimos en nuestros cuerpos el peso de la soberanía individual. (Ehrenberg, 2000, p. 17)*

Esta versión sobre el sujeto insuficiente, nos ha permitido reconsiderar la mirada sobre sujeto docente, percibirlo en sus micro-mundos como una persona con sentimientos quien en su relación escolar, experimenta estados anímicos no imaginados que afectan y disminuyen sus entusiasmos, la pasión por su trabajo, el valor y sentido de la educación; queda inmovilizado en un mundo que sigue su marcha acelerada, pero sin él.

Por su parte, Vincent Gaulejac (2002), aborda la subjetividad como verbo, como existencia; brinda un respiro de optimismo, pues plantea que mediante esfuerzos de conciencia sobre cómo se existe en el mundo determinado, el sujeto puede comprender su lugar, lo que ahí ha sido y lo que se espera de él, y con esta lucidez en su cabeza, puede tomar decisiones y ser sujeto a pesar de todo. Gaulejac invita a reconocer los puntos que pueden reactivarnos y aprender a usar estos nuevos límites para ser desde ellos los sujetos que deseamos ser, que implica reconocer lo posible e imposible, pues el sujeto, sigue y seguirá condicionado, sólo que ahora, con la conciencia de cómo sucede tal proceso.

Las reflexiones realizadas a partir tales conceptos propiciaron ideas sobre el docente de formas distintas, y sin dejar de reconocer su condición que le aporta atender su rol social, también se le aprecia como alguien dotado de un espíritu que le permite enfrentar y superar lo que pretende someterlo en la intimidad de sus espacios. Decir sujeto docente en nuestro caso, implica reconocer que se está ante presencias que potencialmente aportan a sus prácticas razón y su pasión, voluntad y esperanza en su relación viva con la real-realidad; le pensamos como alguien que se ve en la necesidad cotidiana resolver situaciones, de moverse entre las opciones que se le ofrecen y de lo que lo determina, ahí existe y siente (Gaulejac, 1999). Necesita por tanto valorar esos momentos de libertad, re-aprender a explorar sus vivencias, pues ahí se potencia esta debilitada capacidad de la autonomía.

Los educadores, sujetos determinados-determinándose desde su propio movimiento existencial en los espacios instituidos, son sujetos heterónomos, como

afirma Castoriadis, pero con la posibilidad de superar este estado en la medida en que se sea "...capaz de cuestionar las significaciones imaginarias de la sociedad en la que vive e, incluso, de sus instituciones" (2002, pp. 253-254). Desde esta consideración, el concepto de autonomía ha sido una herramienta importante, pues toca el punto de la posibilidad humana y con él se pensó a los educadores asumiendo la vida profesional como desafío.

Pero ¿cómo se activa esta potencialidad? Para Castoriadis la autonomía es resultado de un proceso de conciencia, de momentos de elucidación donde el individuo logra saberse inmerso en las instituciones donde pertenece, existe y ahí deberá seguir; ahí puede emerger indomable en la medida en que pueda resignificar y tomar decisiones para construir en la misma heteronomía espacios para participar en su rediseño. La autonomía es la conciencia de nuestro ser heterónimo y ese saber permite reconocer límites y desafiarlos mediante momentos de auto-creación (Castoriadis, 1993).

Este proceso de autonomía guarda relaciones entre lo psíquico y lo social, nunca reductibles uno al otro, pero tampoco indisociables, es decir se necesitan, dando lugar a lo histórico; por tanto, el individuo posee un psiquismo ordenado por el mundo, y este psiquismo genera mundo, que desde nuestra ambición de libertad, de reconocer en dónde somos, quién somos esta capacidad de producir signos se enriquece; pero es una capacidad subsumida por el mundo heterónimo simbolizado en su conciencia en forma de leyes, el lenguaje, las costumbres que ha sido olvidado como creación humana (Castoriadis, 1993).

Las instituciones regulan la vida social, se viven como realidades externas, forjadas por alguna fuerza extra-social; son encarnadas, subjetivadas a través de un fino tejido de significaciones que orientan y unifican al total de sus sujetos, se tornan sentidos compartidos no sólo en el plano racional sino que provee de identidad, de símbolos, de significaciones engarzadas a las creencias y actos de fe, por demás inexplicables muchas de las veces. A esta creación, Castoriadis le llama imaginario,

en las que se da inscripción efectiva que informa y forma consensos (Castoriadis, 1989, p.307)

Por tanto, ahora podemos comprender el mundo de los profesores normado y regulado por un imaginario social; por una fuerza que instituye pensamientos, acciones, sentidos, valores, de los cuales se olvidado su origen al deshabilitarse la capacidad de memoria; ahora no se recuerda cuándo, cómo, por qué seguimos los parámetros socializantes de la profesión ni cómo podemos entender por qué no funcionan, ni muchos menos sabemos como cambiarlo.

Nuestra insistencia de que los profesores desarrollen su capacidad para repositonarse en la realidad fue adquiriendo fundamento; no se trata de pedirle que sea crítico por pedido, sino como afirma Touraine, viva el reto de hacer de su vida instituida, su vida; reactivar su capacidad de autonomía para crear más mundo como necesidad. La autonomía, siempre vigilada por nuestro propio ser heterónimo, -que además se necesita para cohesionar, unificar, instituir-, necesita volverse un proceso de resignificación constante, hacer de la crítica una herramienta para la mejora de la necesaria vida heterónoma, que se aspira atienda cada vez más las necesidades humanas, lo que depende de contar con sujetos cada vez más autónomos.

Así, en este marco de conceptos, sujeto, real-realidad, autonomía, heteronomía e imaginario social, se ha llegado hasta aquí; se piensa a los profesores de educación básica de otro modo, pensarlo como un sujeto en su viva relación con la realidad, que sostenemos lo pone en situaciones inéditas, y por tanto, activa o despierta capacidades como la pregunta, la rebeldía, la inquietud, lo asoma a los contextos instituidos para verse en su rol y comprenderlo, procesos que sin embargo vemos como experiencias sin el poder de instituirse.

Desde esta lectura teórica se ha pretendido hablar de un docente que puede auto-potenciarse en la medida en que reaprende esta capacidad y da la batalla para erguirse ante sí mismo y ante el mundo desde su mundo, que no es un invento teórico, sino que se plantea como dimensión de su subjetividad, pero que necesita estimularse.

Las entrevistas realizadas cobran ahora más sentido, ya que la forma y los encontrados invitan a revisar las semblanzas sobre los educadores entrevistados a fin de reconocer más a fondo esa relación entre los imaginario social-docente y los dinamismos de la realidad social contemporánea. Por tanto, la misma teoría hasta aquí referida, permite adentrar por las narrativas, llegar a esas palabras colmadas de vida para explorar sus sentidos.

- Los docentes: entre una identidad apostólica y un proceso identitario como construcción con el que se intenta revisar nuestra identidad, que más que un refugio seguro, hoy se nos ha vuelto un lugar donde nos preguntamos quién somos pues se siente la exigencia de cambiar *algo*, vernos como sujetos capaces de resignificar la visión de nosotros mismos.
- Educación como panacea o formar personas concretas, pues al tomar conciencia de cómo pensamos la educación como una promesa sin tiempo ni lugar, nos vemos impedidos a realizar procesos de formación hacia personas reales con necesidades y exigencias específicos.
- El sujeto supuesto del deber y el sujeto de la autonomía, para preguntarnos sobre ese “saber no sabido” que ordena nuestro pensar, ser, y hacer, cuyo poder sigue actuando; sobre todo cuando se necesita revalorar los momentos de excedencia de nuestra práctica, donde se resuelve la vida profesional, momento en que se pone a prueba nuestra capacidad de tomar rumbos; pero se trata de no vivirla como reacción, sino recuperarla como reflexión.

B. Los docentes: entre una identidad apostólica y un proceso identitario como construcción.

Para entender los tiempos vertiginosos que se viven, nos viene bien la idea de Heller (1991, p.41) que dice,

la modernidad... (es)... como una estación de ferrocarril donde la gente no vive, sino que encuentra un refugio pasajero, veremos a la gente en tránsito. El presente es como una de esas estaciones.

Uno no se preocupa gran cosa por lugares así. Lo que importa es que estén limpios, sean funcionales, y todo ello marche con la precisión de un reloj. Sólo que... no es un hogar.” (Heller, 1991, p. 41)

En esta idea subyace una crítica, que avisa que se procede en contra de las formas de humanización más primigenias, aquéllas donde el hombre contaba con un hábitat para colocar las cosas apreciadas que le brindaban seguridad y llenaban de sentido; cosas cuyo valor se conservaba pese al cambio incesante, incluido él mismo, pero tenía la confianza de que algo permanecía pese a todo, le hacía sentir que podía morar y ser “...rey, o reina” (Heller, 1991, p. 50). Bachelard (1983, p.29) también defiende esta necesidad humana de morar en un espacio, de sentirse parte del tiempo, por ello enfatiza el placer de acordarnos de nuestra casa, de sus cuartos, de sus rincones y que al hacerlo aprendemos a morar en nosotros mismos, a experimentar la expansión de nuestro ser al soñar e imaginar, abriéndonos al mundo inmenso (Bachelard, 1983, p, 221), por el soporte que nos da ese lugar de donde somos y donde las costumbres, los rituales, las tradiciones dan forma y continuidad, dan garantías de permanencia de lo nuestro en medio del implacable cambio, que inexorable impone transformaciones y paradójicamente activa nuestro deseo de conservación; resistir al paso del tiempo (Giddens, 2005, p. 55).

Pero como seres humanos, somos tiempos en el tiempo y en él, no perdemos la ambición de trascenderlo, o cuando menos no sentir el desamparo ante el mundo abierto; ahí, necesitamos sabernos alguien, sentirnos diferentes y a la vez parte de los otros, es decir, reconocernos diferenciadamente entre los demás, para entrar y salir de nuestro mundo hacia el dinamismo social, a ese afuera siempre demandante, y que al volver, sin saber a que grado, ya se lleva adherido el cambio, que se adentra por lo nuestro, transformándolo; sin quererlo, nos vemos inmersos en un aceleramiento inusitado donde las cosas, las costumbres, los mitos, las creencias, nuestra fe, todo se cuestiona.

El cambio, pese a nuestro deseo, rompe los muros que separan nuestro adentro del afuera, nuestra vida individual va quedando expuesta, se derrumban los

lugares protectores quedando en lo abierto, expuestos a la intemperie de la vida; ahora tenemos que aprender a vivir en zonas mutables, por tanto hay que llevar puestos nuestros valores identitarios, los conocimientos, cualidades y habilidades, y saber desecharlos cuando se amerite para hacerse de otros más fáciles de llevar; necesitamos aprender a ver nuestras pertenencias como inversión de futuras refuncionalizaciones; se necesita saber cambiar-se de ropaje identitario más rápido, aprender a usar nuestro capital cultural y social como modos de reajuste permanentemente.

Esto plantea problemas al hombre moderno que aprendió a resguardarse en verdades estables; ahora vive duras batallas para asimilar estas nuevas exigencias. Los problemas identitarios que no se han dejado esperar, ya que en esta nueva condición humana se experimenta la sensación de despojo, cuyos efectos colaterales llevan fehacientemente a un deseo de aferrarse a lo que se tiene, esto es, en vez de cambiar, se buscan refugios, guaridas identitarias (Giddens, 2005, p. 61).

¿Qué tiene que ver esto con los maestros? Pertenecemos a este mundo acelerado, pero asistimos a él con la herencia imaginaria nos hace llegar cargados de conocimientos, tradiciones y sentidos que no permite una identidad, no concuerdan con lo demandado hoy. Así, la identidad docente, pensada como morada, ese lugar habitado por recuerdos valiosos de un gremio, hoy se ve presionado y desmantelado; urgentemente necesita renovarse a pasos agigantados, mediante procesos que trasgreden las viejas seguridades.

Los educadores tienen una presencia social, portan un cuerpo de valores instituidos y legitimados socialmente; su evocación aún promete garantías de continuidad, su presencia aún resuena pese a que fue construida en la cadencia de un tiempo social distinto al ahora, sin embargo, este imaginario aún remonta a pasajes históricos de gran valía, de fuerte trascendencia en su momento, pero rebasados por los nuevos problemas.

Aquella solidez identitaria sigue viva en pleno siglo XXI, se contiene en un imaginario social que nos induce a ver en los docentes a una persona entregada, comprometida, que se dedica a la educación en cuerpo y alma; pensamiento que gobierna la cabeza e impide reconocer que es un sujeto producto de otro momento histórico; no podemos verlo como un proceso, pero sí impide ver a las personas concretas que se dedican a la educación, quienes encarnan esas ideas en sí mismas, y sufren en su intimidad profesional por no entender por qué no se puede ser el educador que le dicta el imaginario docente y social, la gloria prometida no es tal, al contrario, vive desaprobación y el rechazo de una sociedad que también le encuentra distinto a lo esperado. Estamos frente a los reductos de algo que fue, pero que aún tiene la fuerza de orientar las acciones educativas para y asistir las casi con los ojos cerrados, debido a que la creación de imaginarios se encuentra disminuida (Castoriadis, 1993b).

Sin embargo, este docente se sabe parte de una institución, de un Estado protector, aún tiene confianza, su camino está trazado: atender sus responsabilidades, ser asistido en sus derechos, aunque su infalibilidad, seguridad, entereza, valentía y sapiencia son puestas a prueba en una sociedad que espera a su vez mucho del maestro y no tolera verlos en falta, por lo que desde ese mismo imaginario demanda y exige una educación que resuelva los problemas vigentes.

Cambiar en los educadores esta auto-imagen, y reconocerse como sujeto de cambio-cambiando, exige a los implicados, por un lado, volver sobre sus pasos, cómo una producción cultural está incrustada en su singularidad. Revisar cómo se proyectan hacia fuera, cómo actúa en las decisiones que se toman a diario y valorar, saber qué es pertinente y qué no, atreverse a realizar aquellas nuevas tareas en las que se sienta capaz, y para las que sabe necesita prepararse. (Gaulejac, 2002).

No se trata tampoco de pensar que ese imaginario docente ha sido estático, sino de problematizar la dificultad para reconstruirse con la velocidad que el afuera demanda, cuyo aceleramiento impone ritmos que le arrasan y fracturan sin

miramiento alguno. Este imaginario derruido deja de ser una morada identitaria segura para convertirse en un espacio de contradicciones que se sufren sin comprender los por qué, pues una cosa es lo dictado en que se cree fielmente, y otra, la que se puede hacer, la identidad docente se desfigura, esa presencia tan esperada socialmente se diluye, esa memoria episódica o autobiográfica no atina a responder en lo corto,²⁰ el resguardo identitario deja entrar la sensación de soledad y sin saber por qué se aferra desesperadamente a lo que tiene, o enfrenta la situación con las estrategias que le permiten asumir su valía como sujeto de hoy.

Para lo que venimos diciendo veamos el caso de Carmen. Sus palabras nos dejaron sentir una necesidad de reconocimiento y éxito en su trabajo, que sabe tiene una gran importancia; ella espera que su hacer diario sirva a los niños. Cuando nos habla de lo que hace, sus comentarios se llenan de detalles y ejemplos que expresan sus momentos más felices; cuenta anécdotas en las que se siente segura y realizada al cumplir con el cometido esperado por los demás; considera que sí forma a los niños del siglo XXI, y a su modo, lo confirma en lo corto, resalta cómo en el mismo ciclo escolar vio cambios importantes en los niños que los acompañarán toda su vida, tiene fe en que nada afectará la formación lograda.

Carmen se sabe la maestra que esa comunidad necesita, ella ahí se siente bien; ese es su lugar pese a los problemas sociales que la rodean. Desde ahí sabe que transforma el mundo, ya que la educación en sus manos es una herramienta para el desarrollo individual y social, tiene el poder de mover las piezas que le corresponden, por tanto, la maquinaria social se mueve y bien.

El mundo cambia ante sus ojos, los niños se lo confirman, y ese cambio la ha confrontado, especialmente cuando trabajó en zonas educativas donde las familias tenían un nivel socio-económico estable, ahí, ella se sintió cuestionada, pues se le exigió más, sintió presión y poca valoración; en ese lugar era considerada una

²⁰ Cabe el ejemplo de Yambo, personaje de la novela "La misteriosa llama de la reina Loana" un día se despierta teniendo memoria de cosas que no tiene que pensar, que desde que nació se inscribió en ellas y viene a su cabeza sin problema, pero situarse en su presente, saber quién es y qué hace ahí, no le es posible. (Eco, Umberto, 2005).

niñera, no educadora con todo lo que esto simboliza para ella y su amor propio se sintió golpeado y ante la primer oportunidad se cambió de lugar de trabajo, volvió a esos espacios socioeconómicamente bajos, pues ahí, su nivel de preparación sí es reconocido.

Vemos, cómo al ser cuestionada, Carmen resolvió su sensación de desfase con el mundo externo, el quiebre de su imaginario pudo recomponerse, aunque ahí donde está, no se escapa de sentir los signos del cambio social, ya que en los problemas de la comunidad se reflejan los problemas para educar a esos niños que “adopta” porque sus padres no tienen tiempo como antes; el concepto de familia se le fractura y trata de resolverlo a su manera.

Ella siente que se ha quedado atrás en su profesionalización aunque esté bien en Carrera Magisterial, pues sus compañeras tienen licenciaturas, maestrías y doctorados, y ella marcha por esta vida educativa con su formación normalista. Carmen sabe que a estas alturas, así se jubilará, seguirá como educadora en grupo, ya no tiene opciones de acceder a otro puesto, pese a sus deseos. Se afirma feliz, se llena de un decir de estirpe que se refleja en su postura perfecta, en su mirada fija siempre en algo pero esquiva a otros ojos que la miran; se autodefine como una mujer feliz, perfecta, de grandes valores y de responsabilidad, pero rebelde, levanta la voz ante lo que no le parece, pregunta por qué y para qué hay que hacer las cosas, lo que en preescolar es poco habitual como ella misma indica, y por esto la señalan, le llaman la atención por reaccionar negativamente; piensa que desde esta actitud rebelde y su altanería para atender los mandatos del mundo disciplinado en que vive, la hace aparecer como una educadora crítica: ¿qué cuestiona?, ¿será que el afuera la cuestiona y por eso contraría a los demás? Nos dijo que no se le ha dejado ser, ¿se siente prisionera en su mismo mundo tan achicado sin saber por qué?:

“yo me considero una buena persona, ¡claro!, como todos tengo muchos defectos, que tengo que irlos superando, pero, pero yo, yo respeto, ¡yo siempre he respetado a las demás personas!, porque voy por la vida, ¡y no me han dejado ser!...”

Carmen se refugia en su identidad docente, busca ser lo menos flagelada por el paso del tiempo, pero aun así, el mundo le avisa que es una educadora en pleno siglo XXI y que hay algunas exigencias que no atiende, y ella lo sabe. En cambio, pensemos este asunto con el caso de Marcela, también educadora, quien no tiene miedo de reconocerse inmersa en un cúmulo de vicisitudes personales y sociales; ella se ha movido por la educación, primero como educador y ahora como asesora técnica, un lugar que reconoce muy importante por lo que ahí puede hacer, y eso la llena de sentido.

Nos cuenta sobre su trabajo y cuando lo hace, esa voz amable y profunda se llena de emociones; sus palabras la conducen por sus metas en el corto y largo plazo profesionalmente hablando, por ejemplo, ella piensa en lo importante que es hacer algo para que la educadora reconozca el valor de su trabajo, que asuma su papel como tal, construyendo ambientes formativos que revaloren a los niños, y se reencuentren consigo mismos, que aprendan a partir de lo que ellos son; por ello, resaltamos lo que le dice a la educadora cuando va a visitarla:

lo importante es saber qué alcanzo a identificar aquí, ¡mira aquellos niños lo que están trabajando!, qué curioso, ¡mira, está comparando!, está haciendo esto otro, ¡no me había dado cuenta!... ya te fijaste ¿cómo escribe Gabriel?..."

No la vemos pensando en un niño idílico, sino que sabe que los niños lo son en este momento y como tales necesitan la atención de los adultos para conocerlos y atenderlos; educar para ella tiene que ver con el desarrollo de capacidades reales en los niños, las cuales se pueden percibir en el aula misma, sólo es cuestión de aprender a mirar.

A través de los silencios y las palabras pensadas de Marcela, la vemos también posicionada en un resguardo, ella también necesita un lugar para asomarse al mundo que a diario la interpela; ya sabe que la educación, que ella pensó en un momento dado como su tabla de salvación, la puerta para su progreso personal no es tal, pues sigue viviendo insolencias económicas, no tiene una casa, carros, etc. Sin embargo, reconocer que esa educación la ha ayudado a darse cuenta que

puede progresar de otra forma, no materialmente pero sí como persona; esta profesión la ayuda a valorarse, a conocerse, a saberse una mujer entre mujeres que al igual que ella, tienen problemas.

Marcela ha construido su nicho de seguridades, sin dejar de reconocer las incertidumbres de este tiempo, y busca la manera de atender ese déficit, se da permiso de salir y respirar mundo. No juzga, no se queja de su situación, la vive como profesional, aprende de las situaciones difíciles, y al hacerlo aprende a vivir en tiempo presente, a resignificar sus ideas y ponerlas al día; se vuelve sobre sí, reconoce sus éxitos y sus faltas, es alguien que vive en su justa medida la dureza de los tiempos, no se paraliza pues ha seguido estudiando, preparándose; ella se sabe con posibilidades, sabe que puede hacer algo con su vida y desde ella, se mueve hacia el mundo abierto dispuesta a auto-constituirse en medio de sus miedos, pues cree que siempre se puede hacer algo más.

Entre Carmen y Marcela vemos dos formas distintas de asumir su identidad profesional, ser educadora para Carmen es seguir un patrón de sentidos preestablecidos pero al hacerlo, no alcanza a comprender por qué ese estado de insatisfacción. En cambio para Marcela, asume su profesión como construcción, es alguien que también proviene de esa historia gremial, sin embargo, no se pierde en ella, por el contrario, es sensible a su mundo donde reconoce que necesita actualizar cosas, trabajar su diferencia y asumirla.

Carmen y Marcela se han construido en el mundo educativo, las dos hablan de él, se posicionan compartiendo lugares comunes pero el modo de vivirlos define una diferencia. Ambas se encaminan por la docencia, pero el modo de residirla, como dice Zambrano (2005, p.91) es distinto, ya que se puede resbalar por la vida sin adentrarse por ella, no querer saber de estos momentos difíciles, vivir en quietud, pero otras veces esa quietud es imposible (Zambrano, p. 92), ya que la realidad nos sobrepasa y fractura cualquier continuidad dando paso a la incertidumbre.

Carmen y Marcela están frente a una realidad que cambia y les exige tomar decisiones, aquellas que nuestra experiencia y capacidad de desafío permitan. Marcela ha preferido ir por su vida abriéndose camino y Carmen ha decidido vivir en quietud, ha preferido refugiarse en esos pedazos de imaginario que aún ordenan su mundo, pero resuelve sin resolver, pues nuevas inquietudes se van presentando sin saber ahora cómo actualizar sus ideas para salir adelante, frente a lo adverso de todos los días y sobrellevar el tamiz de la pertinencia.

Esta necesidad de hacerse una morada en Carmen, en Marcela, nos ayuda a pensar en este deseo de tranquilidad en los educadores, pero también no ofrece la posibilidad de reconocer la necesidad de hacerse de una biografía personal y profesional para posicionarse en su lugar, estar aptos para hacer la educación. Esta identidad docente impregnada de cultura, de historias y experiencia contiene aspectos importantes que necesitamos reconocer y revalorar; es necesario situarse frente a ese capital de experiencias y ver como cobra vida en el seno de sus prácticas, que como vemos en el caso de estas dos educadoras, brinda soluciones distintas, que aunque participan del imaginario social, sus desenlaces responden a las historias individuales, al modo en que a cada una le ha ido en la vida, y precisamente ahí, es donde puede reconstruirse el imaginario de orden social.

C. Educación como panacea en la formación de personas concretas.

Revisar los procesos educativos productores de subjetividad social se ha vuelto una urgencia de estos tiempos bordeados un futuro poco halagüeño, ya que todo puede pasar mañana y ante esta presencia de lo inédito se necesita saber, y con rapidez, qué personas se están formando hoy, pues nuestros alumnos ya tienen tareas por realizar, sin que los maestros tengamos ideas de ello.

Los maestros responden a un origen matriz que les acredita para ejercer la docencia, que se trasmite por diversas vías –social, escolar, formación *ex profeso*-, y

le capacita para este ejercicio profesional del cual se espera un compromiso donde no median excusas. Sin embargo, como hemos visto, poner en acto la profesión docente enfrenta problemas que no son resueltos por ese perfil atrapado en el tiempo; se trata de reconocer que estos profesionistas son personas de esta época histórica, donde las vicisitudes para educar a las nuevas generaciones no se dejan esperar, la relación pedagógica que se está requiriendo es reclamada sin miramientos, ya como una educación eficiente, de calidad, moral, etc., sin comprender que los docentes responden a un “saber no sabido” cuyos significados se distancian de ese deseo economicista de ahorrar en recursos, tiempo y esfuerzo.

Los maestros siguen pensando a la educación como aquello que “...permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad, porque todos merecemos la felicidad... no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta.” (Braslavsky, 2006). Pero en el aula se suscita un desencuentro entre viejos ideales sobre la educación y los nuevos significados devenidos del proyecto social que responden a la globalización neoliberal. Entonces, la educación se asume como un concepto que no tienen necesidad de ser revisado y con él, se activan significados que no se cuestionan; son descalificados por las nuevas exigencias y el docente queda como un profesional en decadencia ante los alumnos, la sociedad, los políticos, planificadores y difusores de los nuevos sentidos educativos (Puiggrós, 1995, pp. 63-64). Delma, nos comenta al respecto:

“... la educación pública, la educación que reciben la generalidad de la población, es una pieza clave para poder, este, tener elementos no nada más el de conocimiento, sino también elementos que lo formen como ser humano, como ser con valores, con principios, para poder desenvolverse, y, y en poder actuar de tal manera, que se incorpore a la situación productiva... no nada más que aprenda o sepa pasar los exámenes que nos piden, ¡por la parte de certificación que tenemos qué darles a estos niños!, sino que se lleven también de nosotros, que podemos generar dentro de la sociedad, una convivencia sana, una convivencia de respeto y tratar de construir cada uno su vida, sin lesionar a nadie, de vivir de una manera honrosa...”

Estas palabras nos indican que educar es un proceso que dé garantías de civilidad, convivencia armónica y desarrollo. Tal concepción data de la época de la

ilustración, momento en que se estructuró el discurso de la educación humanista que resolvería los grandes problemas del hombre, era la educación para resarcir, redimir, liberar, dominar las fuerzas de la naturaleza y progresar. Este fundamento se difunde y se posiciona en la educación mexicana de principios de siglo XX, un país naciente con grandes problemas a resolver y donde la educación era vista como una promesa y los educadores se afiliaron a ella con auténtica entrega, fe y confianza.

La sociedad mexicana reclamaba la educación como derecho, a lo que se respondió políticamente, el maestro fue la gran pieza que encabezó una cruzada educativa que cimbró un concepto de educación y de maestro en el que se creyó; sobre éste se erigieron discursos abanderados por el maestro, quien desde su trinchera hizo de la educación algo panaceico, todo se podía hacer con ella, extinguir la ignorancia, avanzar contra el fanatismo y la injusticia, desarrollo y progreso.

Este concepto de educación encarnado a menos de un siglo, sigue vivo en los procesos de transmisión formales e informales, sigue en el imaginario social, en el imaginario de los docentes. Delma, usando palabras emotivas, afirma que ¡educar es algo más que transmitir contenidos!, educar es dejar algo de nosotros en los alumnos, algo que lo acompañará el resto de sus vidas pues es una experiencia que toca el alma infantil. En Mercedes percibimos que siente sobre sus hombros el peso de su responsabilidad, que si falla en la más mínima situación habrá fuertes repercusiones sociales:

"...si faltó un día, antes también me preocupaba, pero ahora digo, ¡hijole!, 126 alumnos, y luego me digo: ¡126 familias!, y luego pienso... y así me voy yendo, ¿no?, entonces así como que digo: ¡hay no!, no trato de no faltar..."

La educación –como otros conceptos-, responde a significados históricos que en su momento socialmente fueron importantes, tuvieron un sentido y una repercusión valiosa, sin embargo, seguirlos reteniendo en contextos distintos los vuelven inoperantes al grado de obstaculizar la transformación social que los nuevos tiempos ameritan (Puiggrós, 1995, p. 64) e inducen al docente a sentirse el único

responsable de transmitir todo el capital cultural, sin percatarse que educar hoy, se significa de otra manera, por tanto, sus estrategias chocan con el mundo y esto disminuye sus esperanzas.

Aquella educación que aludía al perfeccionamiento, al desarrollo de facultades morales e intelectuales de las jóvenes generaciones, -cuyos preceptos doctrinarios- se ha transformado. La escuela que antes era agencia de socialización sin separar la ciudadanía de la educación se subordinó al progreso y la orientó hacia una formación para la producción, subordinada a las necesidades económicas, reducida a un proceso curricular que forma al individuo en lo que socialmente definido (Touraine, 2001, p. 274).

Estamos en la sociedad de la información, ante nuevas formas de organización social y necesariamente se demanda una educación que se armonice con los sentidos del desarrollo económico. Por ejemplo, hemos pasado muy rápido de una formación instrumental para la producción en serie propia de los años 70s, a una formación por competencias; concepto que refuncionaliza el sentido educativo y estimula en los alumnos habilidades para la auto-gestión individual, que les abra nuevos rumbos en el mundo de la sociedad global.²¹ La educación convertida en herramienta para estimular los sentidos del progreso dominante ya no es aquella educación añorada por los docentes en las aulas; el docente ahora se siente solo pero aún se asume como pieza clave, aunque es el último de la cadena de este engranaje educativo, aún se sostiene en un concepto de educación redentora de las personas.

Los viejos sentidos educativos siguen presentes; no se han dado los mecanismos para que el magisterio deconstruya y reconstruya significaciones nuevas, lo cual genera diversas contradicciones; por un lado, el docente trabaja por algo que ya no puede ser y la sociedad espera algo que él no puede dar; se

²¹ Este concepto se refiere a la capacidad real para el logro de un objetivo o un resultado en un contexto dado, capacidad real del individuo para dominar un conjunto de tareas, que configuran un puesto de trabajo en concreto. (Cfr. Martens, et. al., 1996: pp.18-24)

incumplen las metas y quedan como personas sin compromiso, obsoletas, lo cual lleva a un desbarranque educativo en palabras de Puiggrós, quien se pregunta “¿qué posibilidades tenemos de (...) reconstruir realmente la categoría de educación dentro de las concepciones en las cuales hemos sido formados...?” (Puiggrós, 1995, p. 66)

Es una pregunta que encierra el problema de mover el imaginario docente, que por un lado requerirá por un lado de políticas en materia de formación de profesores que trabajen este problema, y además, pensar en estrategias pedagógicas que ayuden a los maestros en servicio, a movilizar el parámetro conceptual y cultural que regula sus pensamientos y sus prácticas.

En el caso de Alma,²² profesora con 29 años de servicio, vemos una concepción de educación como bien cultural, cuando nos dice:

“...para mí esa educación debe de ser, contribuir para que los educandos adquieran o modifiquen conductas, desarrollen habilidades para tener diferentes capacidades y que les permitan interactuar en la vida, les permitan salir adelante, les permitan a la mejor, más que adaptarse a circunstancias que, en las que se puedan desarrollar, yo siento que, una persona educada puede tener muchas posibilidades de salir adelante, que hay pocas oportunidades, pues eso es verdad, pero pienso que en la medida en que uno esté educado, tiene más posibilidades de acceder a esas pocas posibilidades.”

Las nuevas realidades ponen en entredicho este deseo tanto para el maestro como para la sociedad. Ángeles nos explica cómo en las aulas, los alumnos con sus problemáticas rebasan la posibilidad de intervención de los maestros:

“...en muchas ocasiones se siente uno rebasado pudiéramos decir, porque hay alumnos, ¿cómo lo puedo explicar?, en que presentan problemas por ejemplo de disciplina, que a veces uno dice, bueno ¿cómo le hago con este muchacho?, pues ya se hizo esto y es esto otro, ya hice aquello y no logro producir en él un cambio de conducta...”

Esta sensación de fracasar en el cometido social asignado, nos parece que genera malestar, que a pesar de hacer la educación, ésta ya no resulta, por el contrario, se vive un jaloneo con los alumnos, los padres, las autoridades, etc., es

²² Profesora de educación primaria entrevistada.

una sensación que a su vez activa diversos estados anímicos, al sentirse incomprendidos como afirma Mirna cuando se refiere a los padres:

"...no se lo imaginan, por otros comentarios que he escuchado, a la mejor, no sé, en las noticias, por gente de la sociedad, donde dicen pues que el maestro, pues que trabaja muy poquitas horas, ¡que trabaje más!, que trabaje hasta las cuatro de la tarde, corrido, que nada más tenga su horario, a la mejor para comer, para descansar poquito y seguir, pero pues ellos, se les hace fácil decir, porque no saben..."

José María también nos dice:

"... hay un escalón tan grande entre la educación que nosotros impartimos y las necesidades que estamos viviendo, la educación no corresponde a este siglo porque las necesidades del alumno han cambiado y nuestra educación no, y como que tenemos miedo a enfrentar un rumbo nuevo, como adultos y como maestros, muchas veces, dejar las cosas como están nos da seguridad y tenemos miedo a la transformación..."

La educación se esté vaciando de sus significados por enfrentarse a este presente que la cuestiona y lo que puede hacerse poco responden a las expectativas sociales. Por los comentarios obtenidos, podemos pensar que los maestros actúan de buena fe, ponen su mejor esfuerzo, pero no logran ser reconocidos y tampoco ver los frutos que su mismo imaginario le hace esperar, sintiéndose incomprendidos, desatendidos, abandonados en una tarea que cree fundamental pero no puede defender con argumentos sólidos. Sobre todo porque sabe que hay cambios, los niños son otros, el mundo social tiene nuevos problemas; Mercedes lo menciona:

"...hay un choque tremendo de ideas, de ideologías, de ideologías tanto por la edad, como precisamente por la formación, donde si el maestro quiere imponer, pues se va a topar con muchos problemas, porque el alumno ya ahorita está más, ¡más despierto, más abierto!..."

En la escuela, la tarea educativa está resultando imposible, aquella vieja demanda de hacerse cargo de "todas" las problemáticas de la infancia no puede ser más. Resulta difícil transmitir el patrimonio cultural y garantizar una formación ciudadana, no hay garantías de que el desarrollo de programas curriculares brinden una igualdad de oportunidades en una sociedad abierta y en red, por tanto, hoy se amerita la concatenación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante

la educación que atienda a las nuevas generaciones, se necesita un trabajo articulado, de instituciones diversas que se organicen para educar, pues necesita asumirse como una responsabilidad pública (Núñez, 2005).

Lo anterior es una propuesta valiosa en esta sociedad global. En el caso del maestro, reconoce la importancia que tiene que los niños se preparen para la vida.

"... empecé a creer mucho en la educación, empecé a creer que eso era lo mío, porque era como algo natural, por lógica podía decir muchas cosas que para otros era complicado, y yo que el ser humano... y empecé a apasionarme demasiado por eso, el punto para mí central, bueno sí eran los contenidos y todo eso, ¡pero era la propia persona!..."

Sin embargo, esta idea de educación necesita de contextos que le favorezcan. Pero cuando este saber no es reflexionado y reelaborado, termina por confrontarse a diario con las exigencias devenidas de las políticas educativas, que en nombre de la eficiencia, exigen una educación que instruya para los apremios de las demandas sociales, llevándose entre sus sentidos economicistas, el valor de la empatía, del encuentro, del verdadero contacto humano, lo que promueve una formación instrumental con un alto costo de humanidad, que desafortunadamente, pese a nuestra buena fe, no sabemos reconocer.

Es necesario pensar en estrategias que permitan a los profesores de educación básica desmontar los conceptos que ordenan su imaginario, en este caso el concepto de educación, pues éste es el que le da sentido a su profesión, educar visto como verbo necesita recuperar su dinamismo. Los maestros, desde su imaginario saben la importancia de esta tarea, pero necesitan ponerla a las luz de las nuevas exigencias y pensar cómo realizarla inmersos en los procesos sociales del Siglo XXI, ponerla en movimientos para niños del Siglo XXI. Los maestros necesitan urgentemente preguntarse ¿cuál es el sentido de la educación en estos tiempos que necesitamos impulsar? ¿Cómo se necesitan formar los maestros para formar a estos niños demandantes de educación?

Desafortunadamente el tiempo social en su aceleramiento ya no espera, nos lleva con lo que tenemos, con este imaginario empobrecido. Es necesario partir de esta condición nuestra, volverla un elemento potencial, un contenido de reflexión, construir conciencia y sentido que propicie nuevas formas de inserción a la dinámica del mundo, pero ahora, con la capacidad de proponer, como Marcela intuye:

"...en preescolar por ejemplo, tener una maestra que a la mejor me permitiera aprender a resolver problemas, a discutir, dialogar o sea esas cosas que ahora se están manejando aquí, entonces propicio, o trato mientras estoy ahí, pensar que es necesario que sean personas seguras, que piensan aunque a veces podamos equivocarnos..."

Estas palabras nos avisan que se gestan sospechas sobre el cúmulo de conceptos que pretenden regular la práctica docente, son fisuras que pueden aprovecharse para generar un proceso de resignificación del imaginario.

D. El sujeto supuesto deber y el sujeto de la autonomía.

Nuestra vida escolar ha acumulado experiencias formativas por los distintos espacios educativos que hemos pasado y en esta historia personal, existen huellas de profesores que algo hicieron que lograron volverse un recuerdo agradable, sentimos que les debemos la lealtad del recuerdo cuando menos. Entonces cabe preguntarse ¿por qué se guarda la imagen de un maestro o maestra que evoco con gran aprecio?, ¿qué hizo que ahora le permite quedarse en conmigo?, ¿será porque nos miró, escuchó, atendió, se implicó con nosotros de alguna forma?, ¿algo nuestro le importaba?, ¿qué lo hizo diferente a los otros? Delma por ejemplo nos cuenta:

"... afortunadamente para mí durante mis primeros años, llegó un maestro que había sido corrido, él traía una larga historia de ¡corrido de varias escuelas!, pero me dejó una gran enseñanza porque era diferente, aprendí mucho de él, él había sido un maestro misionero, había recorrido gran parte de la República, le gustaba comentar sus hazañas, y además ¡era poeta!, nos enseña sus escritos..."

Marcela también recuerda a una maestra:

"... y esa maestra me abrió a esa forma de pensar la vida, y fue cuando me empecé a interesar, y me acuerdo cuando el primer bimestre me dieron las calificaciones, que la maestra se paró y dijo, bueno, ¡los 10 primeros lugares!...",

Y Carmen, lo mismo:

"...yo tuve una maestra en sexto año, de los otros no me acuerdo..."

Y Dolores.²³

"... había tenido un profesor de primer año, que para mí era lo máximo, nos ponía a cantar "...un burro flaco trátalo con cariño que es mi retrato..." dentro de todo tenía mucha consideración y mucho tiempo para atender a los niños, vivía en la misma comunidad..."

Nos preguntamos: ¿Qué hizo diferentes a estos maestros cuando el discurso normativo dicta un modo de ser que homogeniza? Sabemos que nuestra vida profesional está regulada y responde a los imperativos del imaginario, y por lo general se da un refugio en él, nos inscribimos sin discusión en sus sentidos demarcados, creyendo en ellos ciegamente, pagando el costo de no reinventarlo provocando una crisis de identidad, ya abordada. Este sujeto heterónomo, habita un lugar hecho que prescribe modos de ser, pensar y hacer, y ahí se inscribe siguiendo sus dictados, que desde sus prácticas le constituyen, lo reafirman y reafirma ese mundo. Pero, concretamente ¿qué hacen los maestros para esta afirmación de sí y con ello, de su exterior?

En realidad poco sabemos de esa intimidad de la vida escolar y áulica tan cuestionada, pero ahí, se asumen múltiples responsabilidades: vemos a los docentes haciendo de todo en medio de la encomienda de la enseñanza, ya como psicólogo preocupado por los problemas de aprendizaje, ya participando en la estructura escolar al atender sus responsabilidades como: guardias, periódicos murales,

²³ Profesora de educación primaria con 33 años de servicio (en este momento jubilada)

festivales, documentación, etc., ya para subsanar las necesidades económicas, asistir a reuniones, y además las complejidades propias de la vida personal. Estos maestros son personas, responden a los sentidos del mundo neoliberal, sorteando la pérdida del poder adquisitivo, buscando mejoras laborales, perplejos ante los avances de la tecnología, paralizados por diversas situaciones en las que poco puede hacer, piensan, sienten la dureza del mundo, y en él tienen sueños, esperanzas, fracasos, éxitos, de todo, al grado que muchos profesores hablan de la profesión como algo bastante difícil, Mercedes, por ejemplo, pese a que se afana todos los días reconoce que ser docente no resulta sencillo:

"... ser docente, ¡no es nada fácil!, nada fácil porque, aparte del trabajo que uno tiene dentro del aula, con ellos ahí, es muy desgastante porque, porque siento que me quitan años de mi vida, pero a las vez, siento que me aportan también, y ahí se compensa, ¿no?, por la juventud..."

Ángeles que reconoce que:

"... a mí sí me gusta ser maestra, la voz se me ha lastimado mucho, ¡eso sí!, y los problemas de la misma me han afectado, pero ¡me gusta mucho!, me agradaría no tener muchos problemas, pero no cambiaría mi profesión..."

Las dos son profesoras de secundaria, se saben en un espacio difícil. Los adolescentes, la institución en sí compleja, los cambios diversos impuestos por las políticas educativas en la actualidad, el desenfreno social, etc., sin embargo, ellas intentan llenarse de motivaciones para seguir, el trabajo que realizan, las agota, las enferma, pero algo les entusiasma, algo les permite construir sentido, hacer cosas, y salir adelante, pese a la adversidad que son capaces de reconocer, o de sólo sentir sin comprender.

Ellas saben a su manera que la educación tiene que ver un conjunto de responsabilidades; que se necesita estar convencidos del valor que tiene lo que ahí se hace, pues el desarrollo social no ha dejado instituciones sin afectar y ante esto la educación necesita de muchos brazos, cabezas, pies, requiere pensarse y sentirse con el cerebro, con el cuerpo, con el corazón para hacer vida viviéndola (Cortina,

2000), y de este modo, sin saber quizá como llamarla, la educación será paideia, idea primigenia en los orígenes de este concepto.

Sin embargo, estas maestras como muchos otros y otras, se ubican en los espacios de la estructura educativa; muchas veces los docentes, solos en sus aulas, en medio de la complejidad del nucleamiento humano que ahí se anuda, se preguntan ¿dónde están los otros que también tienen que ver con esta responsabilidad?, y en la soledad, en medio de la presión externa de formar a los niños por pedido social, en medio del desenfreno de la vida áulica aún se avivan esos imaginarios, esos viejos sueños que inspiran a realizar actos pedagógicos que impactan a los niños, tocan su corazón, pulsan algún deseo, provocan un pensamiento.

La educación ayer y hoy ha enfrentado adversidades para cumplir las esperanzas contenidas en ella, sobre todo, cuando la responsabilidad no es igualmente compartida, el maestro lleva la cuenta, siente la fractura de las instituciones, él ve a la familia cada vez más golpeada por las dinámicas sociales, donde la figura materna y paterna termina como esclavos de las necesidades básicas, lo que provoca patrones de socialización primaria que se descuadran de lo que el maestro necesita para atender *su parte* del proceso. Y el maestro sigue ahí, haciendo como puede su parte, a su modo, con fuerza o desgana, con fortaleza o desazón, con sentido o sin él. A veces llegará a hacer cosas más allá de lo esperado, otros, agotados, derruidos, dejarán que el tiempo pase con la esperanza de jubilarse y descansar. El maestro haga lo que haga, sigue esperando un reconocimiento, Delma nos cuenta sobre lo que espera un maestro:

"...una vez le dije a un profesor, ¿qué espera...? y dice, "no espero, pues no espero diplomas, no espero placas," y le digo, ¿cómo es que dices que ocupas?... "yo simplemente," dice, "quisiera que alguien me felicitarán en lo oral, que me dijeran gracias profesor, gracias por hacer esto," eso es lo que él pide, que mi director también me diga, "lo felicito porque hizo muy bien esto," pero es oral, dice eso, lo que me gusta, no espero placas, no espero diplomas, eso no, ¡quiero que me tomen en cuenta, que estoy aquí!,

Por otra parte, la estructura institucional, jerárquica y rígida también juega su parte, la cual sostiene una fe irrestricta en el compromiso educativo de sus subalternos, exige a los maestros, cree que siguiendo una cadena de mando se atenderán las tareas que se necesitan, pero en esta creencia, pocos se hacen cargo de las complejas responsabilidades que la educación demanda. Delma es muy clara al respecto cuando nos dice:

"... desde mi jefe, ¡están más preocupados por cuidar su silla!, su espacio, porque todo ante el jefe inmediato de ellos, que es el jefe del departamento, crean que ¡todo está controlado!, que no hay ningún problema, que si no dicen de allá que hagamos algo, no hay que hacerlo, ¿para qué hay que hacer las cosas que no nos están pidiendo?..."

Las promesas son muchas, pero la asunción de responsabilidades es vaga, difícil de reconocer y detectar donde se rompen las promesas. Pero el maestro sigue ahí, en esa heteronomía persiguiendo sus dictados porque le dicen cómo asumirse como docente, y por otro, están las fracturas que vive en ella, problemas que le llevan a preguntarse sobre lo instituido, Delma sabe mucho de eso, pero algo la tiene ahí:

"... ¡yo siento que fui utilizada en el departamento!, te dicen que vienes porque eres dócil, vas a hacer esto y ¡ahí estaba como burrito!, lo que me dijeran hacía, y entonces, pienso que ellos son muy hábiles y piensan sus expectativas en uno y por eso te sacan y te usan, porque a veces somos usados por ellos, como ellos son nuestros jefes inmediatos se aprovechan y pues uno como que entre se da cuenta y también le gusta lo que hace, pues lo maquilla..."

Ángeles reconoce que está sola, que el trabajo la agota, que a veces llega al desmayo, pero le gusta su profesión:

"... es muy cansado, muy agotador y uno se pregunta, ¿qué va ser así siempre?, porque siempre existe ese tipo de alumnos ¿verdad?, porque por decir, hay situaciones en que están tomando medicamentos, porque son muy interactivos, les dan medicamentos para tenerlos casi, casi, dopados como se dice y entonces, uno piensa, pues también el medicamento tiene sus secuelas pues hay medicamentos muy fuertes. Y lo cansado es por qué uno no puede lograr mucho..."

Los maestros están sujetos a sus espacios, y éstos los resguardan pero no se evitan los problemas del mundo y muchas veces el imaginario se fractura y se vive el desamparo; por lo que han detenerse a pensar y hacer algo más. La relación con el

mundo dado no siempre es fácil, aunque nacemos insertos en él, nos socializamos, aprendemos a incorporarnos a los procesos de cultura reprimiendo los deseos e impulsos más primitivos, para lograr una conciliación no siempre exenta de los problemas.

Los educadores están expuestos a experiencias complejas del aula que son ineludibles, sólo suceden, y replantean lo habitual y por más que se huya de ellas, se ignoren, están ahí, acechando al mundo heterónimo, se está en la real-realidad, en las vivencias que demanda resolver los dilemas, y en la dureza de la experiencia, algo hacemos, su éxito o fracaso dependerá de nuestra visión y habilidades para atender lo contingente. A diario estamos en zonas de riesgos, nos vemos interpelados ya por reacción, pero también por convicción. Se hace algo distinto a los dictados del imaginario e irrumpen sus límites heterónomos, pese a todo, se tiene consciencia de una diferencia, y esto da lugar a una experiencia de autonomía, que surge de la comprensión y de lo que se puede hacer como sujeto heterónimo.

La docencia, es por tanto, un espacio bordeado de lo imprevisible, y los educadores no encuentran activadores de estas experiencias de autonomía, y las vivencias incomprensibles pueden sumergirlo en profundos estados anímicos contradictorios que le producen sufrimiento. Lo importante de este concepto es que nos permite reconocer que la heteronomía no es total, que todo espacio educativo es incierto, que sus límites se desgarran en el devenir de la realidad, y ahí, buscando la seguridad, en el cobijo de la experiencia instituida, al ponerla a prueba, también se percata de su debilidad; coyuntura para recuperarse de esas inercias, siempre que las condiciones lo favorezcan.

La real-realidad se vive, por tanto, la experiencia de autonomía está a flor de piel, estamos siempre frente a experiencias de libertad, probar cosas, experimentar, superar lo normado. Los educadores sensibles, se ven invitados y muchos se arriesgan, como nos cuenta Delma:

“... muchos maestros del turno vespertino, que a pesar de haber puesto todo el “filing” en la mañana, se preocupan por los niños de la tarde, porque el niño de la tarde, muchos de ellos viven con las abuelas, este, con un con una situación de peleas entre las parejas y por lo pronto están con uno de ellos, porque disputan con quién se van, otros, la situación económica es muy precaria, fallan mucho, y han ido, hay unos que los han ido buscar... ellos van y los veo, ¡van por ellos! ...”

Por tanto, podemos reconocer que los docentes, están en las aulas, con aciertos y desaciertos, con preguntas y temores, a veces indiferentes para no sentir la soledad de la tarea, y, ¿por qué no?, muchas veces ajenos a las prioridades formativas de los niños, ya porque se acorazan en su imaginario para no enfrentar la realidad, o porque así lo deciden. Se necesita indagar más al respecto.

Pero los maestros son muchos, y algunos de ellos desde su diferencia le imprime un sello especial a su trabajo, que sigue pensándolo como valioso, importante y necesario pero en ese afán de responder al viejo imaginario de darlo todo por la educación, y sin perderse en esa fe, simplemente hace cosas distintas, ya no es aquel maestro apostólico, sino una persona que se sabe haciendo cosas necesarias para sus alumnos, sus compañeros, para él mismo, no es un mártir, es una persona de carne y hueso que cree en lo que hace y a lo que hace le pone sentido y corazón (Cortina, 2000).

La capacidad de autonomía que los docentes despliegan en sus espacios, necesita valorarse y estimularse, así la tarea educativa, por un lado sería más formativa para el docente mismo, pues su capacidad de autonomía lo autodescubre y desafía, se volvería a sus propios espacios revitalizado, actualizado, atento al futuro, atendiendo su responsabilidad y compromiso como un hacerse cargo de lo que a él le toca y bien. Como dice Savater la autonomía “...sirve para autocontrolarse, autodirigirse, optar entre opciones diferentes, proteger las cosas que uno considera importantes, emprender empresas, etc.” (Savater 1998b). La autonomía docente si la revitalizamos aprovechando su presencia, es un bien para estos sujetos, para la educación y por ende, para la sociedad.

CAPITULO VI

El docente ante su experiencia de ser sujeto. Por los caminos de la actualización de profesores de Educación Básica.

... Se envía a los profesores, como a los últimos caballeros andantes, a luchar contra todo tipo de dragones peligrosísimos que andan sueltos: la televisión, la violencia y no sé cuantos horrores que nos amenazan. Y allí van a enfrentarse con esas fieras. Se les pide cuentas, tienen que traer la cabeza preparada y a la hora prevista, y, sin embargo, no se les ayuda, no se les escucha, no se sabe cuáles son las dificultades que tienen para esa tarea que se les confiere" (Savater, 1998b)

Touraine (2005, p. 39) se pregunta: “¿Somos todos sujetos?”, y responde que si anteponemos la exigencia de conciencia de serlo y asumirse como tal, la respuesta sería no. Sin embargo resalta que ser sujeto no es el resultado de un puro ejercicio de conciencia, sino de la experiencia mundana de existir, en la que se tiene la necesidad de hacerse preguntas sumamente personales, por ejemplo: “...¿soy feliz?, ¿es lo que hago aquello que quisiera hacer?, ¿soy capaz de comprender a X?...” (Touraine, 2005 p.142); se viven momentos de distanciamientos entre lo que se hace y piensa para volverse sobre sí mismo y como actor social.

Esta reflexión Touraineana nos vuelve a la pregunta con la que se inició este trabajo donde se preguntaba reclamando: el maestro ¿por qué no quiere ser sujeto?, pregunta que ahora puede entenderse como producto de una forma de pensar que dictaba cómo debe ser el educador, pero que impedía ver al docente siendo sujeto en las vicisitudes de su diario existir la educación. No permitía reconocerlo como una figura histórica, cuya imagen, función, problemas se le han ido transformando al galope de una sociedad cuyos rumbos marchan a tal prisa, que ahoga las preguntas que emergen en sus desconciertos, quedando como desconocido que desconoce los modos de inscribirse como sujeto en estos tiempos.

A. Los docentes: ¿Sujetos u objetos en los procesos de actualización institucional?

El docente, aquel salvador de las personas, formador de ciudadanos, es ahora un docente “insumo”, una pieza más de la maquinaria social, expuesto a las demandas economicistas que le exigen una educación eficaz, pragmática, con garantías de rendimiento medible en el menor tiempo posible (Torres, 2005. p. 89) Este pasar de un lugar de reconocimiento a otro de reclamos es resultado de la implementación de diversas políticas educativas preocupadas por actualizar a los sistemas educativos en relación al avance de los sistemas de producción y progreso.

Los sistemas educativos latinoamericanos por las décadas de los setentas resultaron ser estructuras centralistas, rígidas y burocráticas que obstaculizaban una gestión pública acorde a las demandas del mundo neoliberal. Eran estructuras institucionales que respondían a una cultura gremial corporativista, agrupaciones en masa con formas de participación reguladas por un poder definido por adhesiones, lealtades y el dispendio de los recursos públicos que contradecía los sentidos de eficiencia de la pujante economía de mercado. Estas viejas formas de organización institucional, se convirtieron en un lastre para operar políticas administrativas preocupadas en cómo se invierten los recursos, ya no más en su fin social.

Fue un tiempo de reformas administrativas en la gestión pública, donde la educación, como política de Estado no fue una excepción, que paulatinamente se fue adhiriendo a las nuevas exigencias del desarrollo mundial desde la implementación de transformaciones administrativas, curriculares y en materia de formación de maestros que quedó muy relacionados con su promoción laboral y salarial.

En medio de estas dinámicas de transformación del Sistema Educativo Mexicano, la actualización de docentes de educación básica se volvió un tema recurrente, sobre todo durante los cambios curriculares, momento en que se acerca al docente a nuevos enfoques, contenidos y didácticas más propicios para formar a los individuos en atención a las demandas de modernización del mundo. En este

sentido, desde los 70s a la década actual, hemos visto surgir diferentes estrategias de actualización, -siempre masivas-, en ese tiempo, a cargo del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, quien ante el “boom” educativo de ese tiempo se vio forzado a utilizar procedimientos “en cascada”, esto es, unos se capacitaban para a su vez, llevar a otros la información proporcionada en forma rápida, no sin pagar el costo de procesos de asimilación deformantes de la información primera. En los primeros años de la década de los 90s se vivió otro movimiento curricular, que siguiendo la misma lógica de capacitación, se usó a los personajes la estructura institucional como actualizadores, especialmente a los inspectores y directivos de las escuelas; se les confió la responsabilidad de formar a los docentes de sus escuelas, adentrarlos por los imperativos del cambio pedagógico que la nueva época de apertura económica requería.

En la actualidad, los procesos de reforma curricular se han vuelto más constantes por las mismas exigencias de cambio social²⁴, y esto demanda a los docentes procesos de actualización permanentes. Para esta tarea, se releva otro personaje que ha venido cobrando lugar en los espacios educativos –sólo reconocido en Carrera Magisterial en su tercera vertiente, pero no así en la estructura educativa como puesto-, se trata del asesor técnico pedagógico, docentes de grupo que por alguna cualidad son invitados por los supervisores a su staff. A estos docentes se les encomiendan las actividades que se derivan de las políticas de modernización de las escuelas, como los procesos de gestión, evaluación y actualización. Por ejemplo Delma, asesora técnica, nos comenta,

“... alguien le tiene fe a uno y lo saca, y se genera esa confianza en... porque para ser asesores, yo pienso, que nuestro jefe inmediato tiene que generar confianza en nosotros, o ciertas expectativas, quizás para ellos, porque yo siento que fui utilizada ...”

Los asesores técnicos de educación básica, cada ciclo escolar desarrollan los cursos nacionales y estatales organizados por el Programa Nacional para Actualización del Magisterio (ProNAP), a los que los docentes responden para

²⁴ Entre el 2004 y 2006 se han reformado los programas de educación preescolar y secundaria.

participar en la promoción laboral y salarial. De esta forma, puede suponerse que los docentes mexicanos cuentan con mecanismos institucionales para su capacitación, resultado de políticas presupuestadas y evaluadas, de ahí la prioridad al dato estadístico que demuestra objetivamente que cada año, miles de maestros viven procesos formativos que llevan mejoras a su práctica. La durabilidad y continuidad de estas propuestas dependen del tipo de ajustes que se necesiten, por lo que los cursos de actualización abundan al inicio de la reforma curricular -u otro cambio que se implemente-, y disminuyen cuando se garantiza que se están utilizando.

Pese que se ha avanzado en la construcción de mecanismos para operarlas, también habrá que reconocer algunos problemas en las propuestas de actualización de docentes:

- Son breves, responden a un tiempo oficial, muchas de las veces sin continuidad.
- Los contenidos de los programas de actualización, al fundamentarse en las nuevas exigencias demandadas, siguen fines instrumentales y eficientes (bajo el enfoque de enseñanza y no de aprendizaje), descuidando las verdaderas preguntas y necesidades de los actualizados, en este caso los docentes, dejando sueltos a los otros implicados, como directivos, supervisores y resto de autoridades.
- Pese a los esfuerzos de evaluación recientes, las estructuras burocratizadas y esclerotizadas del sistema educativo en sus diferentes niveles, enfrentan dificultades para operarlas.
- Dado que los contenidos provienen de las exigencias macrosociales, el docente no tiene el sentido, sólo conoce la parte operativa que le corresponde, lo que desorienta, genera falta de credibilidad, desinterés, resistencias, llegando a situaciones de simulación para traspasar las formas de evaluación.
- Se construyen pensando en un docente prototipo, por tanto, la particularidad de las personas no es importante, es una actualización-masa.
- Los programas de actualización son más un elemento de promoción laboral y salarial para los educadores, mermando el sentido pedagógico de los mismos.

Por tanto, estos programas no atienden la “cuestión docente”, que de acuerdo a Rosa María Torres (2005, p. 89) no se agota con políticas de mejora salarial y ni de capacitación-actualización, menciona que los problemas son más profundos, que están relacionados con procesos de subjetividad magisterial como su desmotivación, frustración, pérdida de sentido, desprofesionalización, estrés y agotamiento laboral que desemboca en fuertes conflictos con altos costos educativos y sociales.

En nuestro caso, se sostiene que los docentes de educación básica, pasan por un fuerte desconcierto identitario ante la fractura de su imaginario, esto como resultado del aceleramiento del mundo, sorteando fuertes problemas estructurales como su desprofesionalización, frecuentes crisis gremiales y pauperización, situación que cada docente enfrenta solo, -no si un saldo personal y social-, refugiado en viejas historias que recuerda y añora. Delma nos pone un ejemplo,

“el que es más grande con 50 años de servicio, que a él le tocó en sus primeros años, desde la época de la alfabetización, casi de José Vasconcelos, de cuando era niño y cómo él con la secundaria se hizo profesor, ¡ni por una normal pasó!, que él ya sabía escribir y leer y desde ahí, lo dejaron como maestro, entonces, para él lo importante es que, con que a los seis años aprendan a leer y escribir y con eso se conforma, entonces, como que eso era lo prioritario cuando a él le tocó, y pues tienen que seguir siendo, porque no ha visto más, ¡él ya no estudió más!...”

Esta situación lleva a plantear que los procesos de formación de los profesores en servicio, exige hacer un alto para reflexionar este desajuste entre sus formas de significar la educación y sus impactos en la realidad, reconocer sus dilemas existenciales en su docencia, las dificultades para renovar sus concepciones, etc., “la cuestión docente” trabajada por Rosa María Torres nos avisa que formar maestros no es un asunto de estadísticas, sino de subjetividades lastimadas.

Es urgente comprender por qué los programas de formación de profesores, necesitan dejar de ser espacios de refuncionalización magisterial; ya se ha caminado mucho tiempo por esos mecanismos cuyos resultados no son favorables. El tiempo en su aceleramiento ya no permite más este significado de actualizar para recuperarse del atraso, pues no responde a las nuevas dinámicas, sino que se necesita pensar la actualización como proceso para ubicarse como personas en este tiempo, como parte

de las transformaciones comprendiendo el por qué y para que de éstas, quienes inmersos en ellas, siempre somos sujetos en falta, que la sensación de incompletud es el nuevo signo de este tiempo, por tanto, se necesita vivir esa sensación para estimular el deseo de moverse para responder como sujeto a su vida histórica (Trujillo, 1995).

La idea compensatoria de la actualización se ha vuelto una imposibilidad, ya no se puede formar pretendiendo borrar los desfases pues mañana se estará igual de desfasado; hoy se necesita *aprender a desaprender para aprender*, hacerse de con aquella habilidad demanda por Bachelard (1991, p.17) para superar ese instinto conservativo que nos seduce y convence empobreciendo la capacidad de crecer, hoy se trata de formarse para adelantarse a los sucesos, de hacerse de un espíritu crítico y creativo para responder a las incertidumbres del presente abierto al tiempo. Hoy se necesitan propuestas de formación para un docente que es sujeto consciente o no de ello, se trata de formar a un docente para que conozca y defienda su condición de sujeto.

B. Buscando nuevos sentidos a la formación de maestros en servicio: la autonomía docente como potencialidad.

Los docentes, desde su saber y experiencia, atienden múltiples tareas en las que hoy se ven implicados (pedagógicas, administrativas, comerciales, de asistencia, etc.,) en medio de la indiferencia y demandas en lo corto tanto de niños, padres y autoridades educativas, con quienes comparte el proceso educativo, pero aunque están cerca, cada uno marcha solo, silenciados, otros resignados, algunos empeñados en romper esa dura muralla que limita, desde alientos de esperanza, pero poco estimulados en sus contextos institucionales.

Es comprensible esta tendencia a refugiarse en imágenes del pasado; se entiende ese deseo de detenerse en esos momentos de gloria que se defienden a

capa y espada, pues ahí se resguarda la confianza de volver a hacer aquel educador que habita en su conciencia. Son imágenes en las que se puede descansar momentáneamente de la dureza de la vida escolar, pero a la vez, le pierden más, porque el presente es real, y esos viejos sueños de glorias ya no encuentran un lugar donde soportarse. Por el contrario, dejan una estela de actitudes reaccionarias con sesgos muy conservadores (Torres, 2005, p. 92) que frena cualquier política de tipo remedial, en cuyo fracaso se ahondan los conflictos de todo orden: personales, laborales, salariales, institucionales, sindicales, etc.

Sostenemos por tanto, que esta complejidad del mundo docente tiene urgencia de políticas integrales, -es algo que se afirma en los discursos políticos desde hace tiempo-, pero cuyos costos económicos y políticos se han vuelto imposibles para un Estado empobrecido y derruido en sus principios al verse enfilado en los sentidos del neoliberalismo global que le vuelve desatento a los procesos sociales. Dentro de estos procesos tenemos a la educación, cada vez más orientada a sostenerse por sí misma, lo cual agudiza los apuros docentes debido a que son profesionales que nacieron bajo la tutela de un Estado protector, son hijos de las luchas sociales; contribuyeron a dibujar una Nación.

Pero este país en concordancia al mundo, hoy tiene nuevas prioridades; educar ya no es aquel valor social tan familiar para el maestro, ya no se trata de formar ciudadanos, amorosos hijos de la amada patria, sino consumidores (Bauman 2007b). La educación se impregna de nuevos valores y los profesores no acabamos de entenderlos, situación que lleva a la educación ser un lastre para la economía de mercado que demanda sujetos de cambio-cambiando, en medio de un sentido de progreso cada vez más ajeno a lo social.

Los educadores, nacidos al llamado de una Nación joven y prometedora, se sumergieron en formas de participación decretada (Trujillo, 1995), y ahora se les solicitan atender procesos de auto-transformación personal; asistir individualmente a las convocatorias de desarrollo en el interior de las instituciones, que cada vez se

desafanan más de él, pero le exigen que se supere, que se instale pivotes para cambiar; se enfrentan nuevas políticas cuyos discursos invitan a elegir y decidir cómo vestirse de responsabilidad, compromiso, preparación y deseo de educar, y se espera que los docentes comprendan y atiendan el llamado como en otro tiempo, pero estas políticas desconocen el lastimado espíritu docente que perdido entre señalamientos e incomprensiones, realiza a pesar de todo una compleja tarea social, igualmente desconocida y poco compartida.

Pero por algún lugar habrá que salir de este atolladero. Manuel Cruz (1999) discute la importancia del compromiso, donde todos los sujetos sociales necesitamos asumir nuestra parte de compromiso en los problemas que como sociedad nos acechan; cada cual tendrá que saber qué pasa y en la medida en que se da cuenta, decidirse a tomar el pedazo de tarea que le compete. Es una buena invitación, un sólido argumento filosófico sobre el compromiso social tan desvanecido en este tiempo, pero a nuestro ver, ese deseo de hacerse cargo de las cosas que nos competen pasa por la educación, es decir, primeramente necesitamos rehabilitar esta actitud de comprometerse al modo de Cruz desde la educación misma, algo complejo en estos tiempos de adoración y fanatismo hacia la vida fácil en que la misma escuela está atrapada.

Las políticas para la solución de estos problemas ameritan acciones conjuntas, revisar los problemas gremiales, salariales, la participación de otras instancias en la formación, pues ya no podemos pensar que sólo es responsabilidad de la escuela; muchos ámbitos necesitan revisarse y construir proyectos para tal fin. Pero desde nuestro lugar, para hacernos cargo del pedazo de responsabilidad que podemos atender, podemos explorar los procesos de la formación de maestros en servicio, reconocer y reconstruir sus criterios hasta hoy vigentes, y tratar de atender ese malestar social-docente que nunca se toca en los cursos de actualización, por tanto, queda a agazapado, vivo, actuando de formas desconocidas.

Con Gaulejac nos vemos invitados a creer que podemos existir no como efecto de la acción de otros, sino para tomar el control y decidir a donde dirigirnos; construir conciencia sobre las determinaciones que son parte de nuestra historia para darnos la posibilidad de detenerse, escudriñar los sentidos y reconocer en ellos un cúmulo de opciones que la vida educativa en su transcurrir, también ofrece. Estas ideas nos colocan ante una propuesta interesante pues se trata de un enfoque que reúne psicoanálisis, sociología y la filosofía existencial sartreana; se articulan para ir tras un sujeto cuya condición humana parece sucumbir ante diversos dictados sociales; propuesta que lleva a pensar en los educadores, verlos como personas determinadas, que en la medida en que reconozcan como parte de las mismas, estén informados sobre su historia gremial y social se vean en medio de procesos compartidos; que comparte una práctica social que le hace sujeto público; que este hacer social se construye inmerso en otras historias que sobredeterminan su mundo, significados que no son inamovibles, sino históricos, por tanto, no son eternos y pueden ser resignificados (Gaulejac, 2002).

Con este autor se recupera una corriente socio-psicoanalítica de corte existencial que nos ayuda a pensar a los educadores como personas que se proyectan hacia su afuera desde el interior más íntimo (Gaulejac, 2002), el docente por tanto, es considerado como un ser humano en todas sus dimensiones, lo cognitivo, emocional, valórico, volitivo, que ayuda a verlo con una naturaleza tanto social como psíquica; es el reconocimiento de su ser histórico compartido desde la vida singular, donde se es protagonista de ella, pues ahí es *sujeto a pesar de todo*.

Se trata de promover procesos formativos para un docente que necesita pensar su circunstancia, apropiarse de su historia individual, que inserta en lo social, le brinda información y posibilidades de lo que pudo haber sido entre lo que fue, lo que esta siendo y puede seguir sucediendo. Al revisar, reconocer, valorar otras posibilidades, se asuma como una persona que en medio de lo que le determina –se autocomprende en la vida heterónoma-, puede tomar sus propias decisiones con la menor ignorancia posible. Savater dice al respecto,

Si obremos por ignorancia, es decir sin suficiente conocimiento o con una noción errónea del estado de cosas en que vamos de intervenir, es justo afirmar que nuestro acto no es totalmente voluntario: hacemos lo que sabemos pero no sabemos del todo lo que hacemos. (Savater, 2003, p. 36)

Somos sujetos impelidos a actuar, siempre estamos frente a una situación que amerita de nuestra participación, algo hacemos ante ella, nuestra voluntad toma decisiones, y lo mejor será entonces actuar de la manera más adecuado por lo que habrá que combinar conocimiento, imaginación y decisión (Savater, 2003, p. 35). La formación de maestros en servicios brinda información, pero no sobre nuestro lugar en el estado cosas en que participamos, nos informa sobre como debemos actuar prescriptivamente, y se actúa, pero desinformados, por tanto, los errores no se dejan esperar.

Esta capacidad de decidir en la que siempre se está, tiene que ver con la esperanza de Castoriadis de formar una sociedad autónoma, sujetos con experiencias de conciencia-opción; en la misma opresión de la vida heterónoma nace el anhelo de la libertad, el deseo auto-dirigirse, de saltar los límites reconocidos, entonces se recobra lucidez, el deseo de hacer algo que es capaz de soportar y sostener (Castoriadis, 1983, p. 178). La libertad, siguiendo a Sartre se vuelve un poder de los seres humanos de forjar el propio ser, y plantea que es además su condena ya que el hombre no es libre de dejar de ser libre, lo que le lleva a vivir la responsabilidad de hacerse de una proyecto de vida, de ser responsable de vivir su vida, de ser lo que finalmente proyecte ser (REALE, 1995, 537-544).

Este aprender a reconocerse y atreverse a colocarse con mayor conciencia en esa realidad a la que pertenece, sospechamos puede traer cambios en la vida profesional del maestros, quien se habilitará en esta urgencias de informarse para formarse, llenarse de mundo para hacer mundo, es decir, desde su propia historia apropiarse de los impactos en su subjetividad de las diversas problemáticas económicas, sociales, políticas, saber de la globalización, del neoliberalismo, de las tendencias sociales, de los nuevos problemas, etc. Saberse en el mundo abierto

exigirá comprender los impactos de los sucesos y su relación con la educación, ahí donde es profesional, una persona que construye estrategias, diseña proyectos y los ponen en marcha midiendo sus fuerzas profesionales en medio de las fuerzas históricas.

Le apostamos por tanto, a que los educadores, sujetos sociales de este tiempo, al visitar sus imaginarios, al conocer la historia colectiva de la que se es parte y reconocer-se en sus dictados vueltos cultura, sagrada e incuestionable, se darán cuenta que es un sujeto, y como tiene el desafío de ser y existir en un afuera siempre incierto.

Con el diseño de adecuados procedimientos pedagógicos en la formación de docentes, podemos aprender a abrir el imaginario docente, dimensionarlo y nombrar aquellas partes que necesitemos trabajar. Por ejemplo, nos sabemos trabajadores de un Estado, pero no hemos comprendido cómo su razón de ser social ha sido transformada, que agoniza su imagen como entidad jurídica protectora y posibilitadora de formas de civilidad justas y solidarias, y este mirarlo con ideas de otro momento, nos impide entender que ahora es otro, que ha transformado en una institución que ya no protege, sino que nos deja en la responsabilidad de hacernos cargo de nosotros mismos; ahora diseña propuestas para la autogestión, lo que conmociona conceptos fundantes como de Nación, gremio, trabajo, derechos laborales, aspectos sustantivos de nuestro imaginario, que dado lo que pasa, hoy que necesitan reactualizarse.

Necesitamos saber cómo el tiempo social impacta los procesos educativos, que cuestionan su lentitud por no responder con la rapidez y eficiencia que le demandan otros procesos sociales, lo que muestra que la educación, la formación del hombre no encabeza los procesos de construcción social, sino que es un espacio sin autonomía, otros procesos lo definen y le exigen formar un tipo de hombre, un producto humano. Por tanto, la educación que ha venido respondiendo como un

instrumento de funcionalización de sujetos a los proyectos dominantes, donde el docente es su instrumentador principal, se va mostrando cada vez más cuestionada.

No hemos revisado cómo la educación, que si bien se sigue usando como una palabra estelar que llena de esperanza el discurso político, lleva dentro de sí viejos significados que resuenan en las prácticas educativas y sociales; significados que no encuentran sustento. La educación necesita dejar de ser una promesa vacía, necesita comprenderse como parte del proceso histórico, por lo que habrá de tenerse claro los momentos de su emergencia, sus transformaciones, sus resultados, cómo se ha venido resignificando, y definir los significados creemos urgentes impulsar dados los problemas sociales, pues sostenemos que la educación es una tarea impostergable, por lo que urge que ésta sea producto de la crítica y de la reflexión.

De igual forma, no se puede seguir pensando que se educa a personas idílicas sin tiempo ni espacio, por ejemplo, los niños son hijos de este tiempo acelerado, cambian cambiando y ellos necesitan saberse reconocidos, atendidos y orientados. Nuestro imaginario-niño, aquel Simitrio, que si alguna vez existió en el México rural, ya no lo es más, los niños son reales, responden a un espacio-tiempo social y tienen necesidad de educadores que los conozcan en su sensibilidad, necesidades y preguntas, a fin de orientarlos en la comprensión de los nuevos misterios por explorar. Además es importante recuperar nuestro optimismo en medio de las fuerzas vivas de este tiempo, pero no un optimismo ramplón, sino uno que se fundamente en la verdad y en la esperanza que da sabernos personas informadas y preparadas, siempre frente a opciones, pues como dice Ehrenberg, estamos ante un momento social donde se experimenta como nunca la libertad.

Por tanto, el reto radica en la creación de nuevos espacios de profesionalización que sí respondan a los problemas docentes, a sus necesidades y preguntas; espacios para pensar y comprender su circunstancias, los problemas sociales para entender lo que viven, y asumir que ahí es un sujeto sujetado; que es parte de una nueva estructuración de las relaciones sociales que le demanda

aprender a vivir desde los nuevos signos históricos, pero no como adaptación, sino como colocación y toma de decisiones.

La Sociología Clínica de Vincent Gaulejac, ofrecen perspectivas. Tiene primeramente que repensarse desde el campo de la formación de maestros, pues si bien existe un trabajo teórico y práctico sobre ella en América Latina y Europa a través de seminarios, proyectos comunitarios e investigaciones al frente de diversos equipos académicos, los trabajos realizados desde este enfoque se han enfocado hacia grupos humanos en situación de desarraigo o marginación social y cultural; en particular, de exclusión social y desempleo (Araujo, 2004. p. 178).

Por su fortaleza teórica, esta propuesta ofrece posibilidades para atender los procesos formativos de los sujetos dedicados a la educación, profesionales que necesitan reencontrarse para recuperar su protagonismo en la formación humana. Tarea necesaria y urgente, necesitan asistir a sus espacios cada vez más conscientes del orden social en que se inscriben, vestirse de mundo, saber jugar con este criterio de libertad para ser sujeto a pesar de todo ahí donde parece que ya no hay más posibilidad.

No es tiempo de lamentaciones ni recriminaciones, sino de reconocernos en nuestra situación real; sí, reconocer que estamos agobiados el cúmulo de problemas, rebasados, enfermos a veces de impotencia, pero donde también hay la opción de sacudirnos el peso de esa realidad en nuestra falta de entendimiento nos limita, pero al comprenderla nos comprendemos en ella. Se trata de movilizarnos hacia otros lugares, prepararse, desarrollar nuestro potencial en medio de esas instituciones históricas a las cuales pertenecemos, donde habrá oportunidades de desplegar nuestra capacidad de autonomía desde esta condena sartreana de ser sujeto que decisiones como vivir su libertad.

Como puede verse, las tareas se abren desbordadas desde sus enunciamiento, y el tiempo no espera, las propuestas de formación de docentes no

pueden seguir instaladas en sus viejos paradigmas de enseñar a enseñar, cuando de lo que estamos urgidos es de aprender a reconocer nuestra historia individual en la historia social, ubicarnos y reanimar nuestro potencial pues somos sujetos a pesar de todo.

Los programas de actualización de profesores necesitan cambiar sus fines, centrarse en la cuestión docente, atender esas zonas desdeñadas, saber que no se trabaja con personas sin historias, sin preguntas, sin sufrimientos; este reconocimiento puede abrirnos nuevos caminos, pues los docentes necesitan ser mirados, sentirse parte de algo, pues necesitan que se le trate como persona.

El docente se sabe alguien, se asume en ese “sujeto supuesto saber” pues de antemano le permite un lugar, una función, un poder; este saber no sabido es transgredido, y ahora en ese lugar se vive frustración, agobio, se pierde el piso y ese imaginario se fractura (Anzaldúa, 2004, p. 344). Ante esta realidad, los programas de formación de maestros necesitan partir de nuestros imaginarios para aprender a comprenderlos y verlos como posibilidades, reconocer y atender estas determinantes de nuestros comportamientos para reconducirlos por los nuevos caminos abiertos de las transformaciones sociales.

No se trata de rescatarlo, los maestros no ocupamos que nadie nos rescate, sino de ser tratados con el respeto que nuestro lugar social nos otorga, un lugar históricamente ganado el cual nos da el derecho a ser atendidos con propuestas que respondan a nuestras necesidades. Es tiempo de pensar en propuestas donde se tenga la posibilidad de reconocerse como persona, tome el reto de liberarse de eso que a veces lo aniquila, valorar lo que lo impulsa, reivindicarse consigo mismo, atreverse a resistir lo que seduce, lo que lo empobrece intelectual y emocionalmente y lo minimizan como sujeto, queda reducido a un mero espectador, reproductor sin poder reconocer opciones de vida (Zemelman, 2000, p. 158) lo cual no es fácil de conocer ni de enfrentar.

Estamos por tanto ante desafío de pensar en propuestas de formación desde el docente para contribuir a recuperar nuestro lugar, a saber que somos parte de designios históricos que parecen inmutables, cuando no lo son, despertar y liberar nuestras apetencias y necesidades más fraternas, construir nuestros espacios para ser sujetos en la educación.

El imaginario social, necesita ser incorporado como contenido curricular, y trabajar lo determinado en él para que el mismo imaginario muestre sus fisuras, que serán los espacios para la resignificación que se necesite. Esta es una tarea pendiente.

Reflexiones finales..

Las prácticas de los docentes de educación básica, enfrentan hoy día una serie de demandas que nos colocan ante varios retos. Por un lado, se ha planteado que necesitamos pensarlas como el resultado de un largo proceso histórico que condensa diversas experiencias sociales, políticas, gremiales y culturales, que estructuran la vida educativa, y que con ayuda de Castoriadis se ha reconocido como imaginario. Por otro, es urgente la recuperación histórica del tiempo pasado vivo en el Hoy, que lucha por materializarse en el dinamismo actual, pero éste, no da ninguna tregua a la historia, a la memoria, ni a la misma existencia que se ve cada vez más desestructurada por el incesante cambio social.

Los educadores estamos inexorablemente ante una real-realidad, es decir, un tiempo-espacio social donde se atiende en vivo las demandas de socialización guiadas por los sentidos impuestos por la misma realidad histórico-social en su devenir, que cada vez más extra-social marcha llevando a sus individuos por sus caminos heterónomos sin encontrar fuerzas opositoras capaces de reorientar sus rumbos. Desde estos sentidos, las preguntas trabajadas han tenido que ver con la presencia del imaginario social en coexistencia con la realidad de hoy; ver si posible que este imaginario pudiera ser resignificado, asumirse como un proceso natural y permanente de la misma condición histórica de ser social.

Por tanto, este trabajo ha tenido como intención reconocer el desajuste o destemplanza educativa, teorizada por diversos autores, pensada desde otros y expresada en las palabras de los maestros, quienes al hablar de lo que les es propio, nos dejaron ideas reveladoras de esa dura vida escolar.

Las palabras de los maestros, fueron un insumo de investigación importante, pues ellos aportaron un pedazo de su vida profesional y con esta pequeña información, se tuvo la oportunidad de asomarse a sus espacios íntimos, apreciar y

valorar su subjetividad singular en medio de la externalidad que les rodea. Esta experiencia dejó una enseñanza: cada docente vive a su modo la docencia pese a tener en su conciencia los mismos dictados sociales sobre su función y sentido; pero cada cual, con su carga auestas, se adentra por la realidad educativa, que dinámica y veloz, pone en crisis su acervo heredado, y ahí, no hay tiempo para comprender qué sucede. Este vivir la docencia en forma individual, nos llevó a comprobar que cada maestro vive situaciones inéditas a las que necesita responder desde capacidades no estimuladas por sus contextos como son la sensibilidad, creatividad y esperanza.

Por tanto, se considera que los impactos de la experiencia educativa tallan de manera distinta la personalidad de cada profesor y profesora, dando la posibilidad de construirse una biografía personal, inmersa en la biografía colectiva. Y esta biografía personal contiene una riqueza de experiencia, que ha sido desdeñada tanto por lo institucional como por los procesos de profesionalización docente. Nos ha quedado la sospecha que esta biografía personal, es desconocida para el mismo sujeto docente, quien termina dicho más por la biografía colectiva guiada por el imaginario, que define, ordena y reúne, pero pierde la riqueza individual, que marginada, se encapsula sin ser compartida.

Ahora bien, este saber colectivo, tiene también un valor importante, porque cumple la función de encaminar a los maestros por la real-realidad, lo dota de sentidos, conocimientos, haceres, que funcionan en automático; el maestro sabe ser maestro, pero ahí, no sabe cómo, cuando, por qué, esos preceptos simbolizados en su conciencia se le fracturan en la realidad, y esto confunde. En las palabras de los maestros entrevistados vimos como en su larga vida profesional ha sido testigo de diversos problemas y situaciones para los que no tiene una respuesta acorde a la circunstancia, pero sus fracasos y déficit, lo alejan de la gloria prometida al inicio de su carrera, el reconocimiento, bienestar, tranquilidad, cada vez es más escatimado.

La profesión docente, no es lo que se esperaba; la identidad, los saberes, las certezas, los sentidos hacia los cuales caminar se volatizan, la realidad los cuestiona y sin mediar excusas, reclama procesos de resignificación, de actualización, de anticipación, pues se trata de sortear el futuro que se abre y reclama nuestras más eficientes competencias, las cuales tienen que estar a la altura de las exigencias de economización del mundo. La docencia en tiempo real de la que hemos hablado, va resultando una docencia a destiempo, y esto es algo que no perdona la hegemonía del mercado, pues el tiempo, visto como riqueza material hace ver a esta docencia como una pérdida.

El imaginario social-docente, aun se enseñorea, se posiciona en el presente de las prácticas de los maestros, pero su vestidura se desgarran, son tiempos en que pierde su prestancia y su presencia. Lo pudimos constatar en algunas entrevistas, pues si bien se habla desde esos lugares seguros, la real-realidad también asalta las palabras y aparecen signos de cuestionamiento, de pregunta, de sospecha. Hubo docentes que enfrentaron esta disonancia, se movían entre el imaginario y la realidad, y desde su intuición, lo veían como un proceso histórico. En otros casos, el imaginario era más poderoso, y lo que pasa en la realidad, se lo explicaban así mismos como una disfuncionalidad que necesita corregirse, postura que refuerza actitudes de resistencia, indiferencias, apatías, cuyos efectos se expresan en la educación y en la sociedad, pues ahí se aprecia un fuerte desajuste entre la educación del deber ser y la educación se demanda ¿pero cual se necesita?

El valor de la narrativa ha sido muy importante en este trabajo, pues resultó un proceso que nos puso frente al maestro, nos lleva a pensar en el valor de la persona que habla; a recuperar ese lado humano que se nos pierde cuando lo vemos como gremio; la narrativa hizo valorar la importancia de la escucha, de atender sus palabras; algunas, que sin perder la propiedad, la forma, pretendían no perder sus lugares seguros, pero en otras, se llenaban de espontaneidad, frescura, emoción, eran palabras del sujeto, de alguien que dejaba salir una subjetividad que invadía el espacio de entrevista, y daba lugar a un momento de intersubjetividad, lo cual es

muy escaso en los ámbitos educativos, pues aunque muchas personas estamos cerca, juntos, pocas veces se dan encuentros tú-tú, abrirse a un diálogo de reencuentro, de valoración mutua. Los maestros tienen inexperiencia para hablar de cosas de maestros entre sí.

Por otra parte, los docentes de educación básica son sujetos importantes en la transmisión de cultura, ellos lo saben, el imaginario social se los dicta y esto lleva a pensar que aun son capaces de construir socialidad, ciudadanía, tarea, que como se ha visto en las entrevistas, se vive en soledad; los maestros ya perciben que tal finalidad formativa es imposible, que se necesita del compromiso compartido de todos; se necesitan el diálogo con otros, ¿pero como lograr esto si cuándo hablamos el imaginario llena nuestras palabras?

Este es uno de los problemas que a lo largo del trabajo hemos planteado. Los maestros si bien tenemos la urgencia de hablar de nosotros a los otros, el lenguaje formalizado disminuye esta necesidad. Por tanto, un problema central que ahora puede reconocerse es buscar estrategias para liberar las vivencias generadas en las prácticas desde un lenguaje del sujeto; hablar desde sí mismo, revelarse en sus palabras; reconocemos la importancia de que los maestros recuperen su voz singular y exploren sus vivencias, se recreen en esas novedades y busquen formas de expresarlas, ya desde la oralidad o la escritura.

Otro elemento importante en estas disonancias entre prácticas y realidad social, es el problema de la autonomía, ¿cómo reconocerla y estimularla? Por las entrevistas, el saber sabido de los maestros se resquebraja; entonces ellos hacen cosas ¿cuáles? No lo sabemos. Por un lado, el lenguaje instituido no sabe nombrarlas, por otro no existe esta experiencia de hacerlo y menos de compartirlas. A esta capacidad de pensar en lo corto y resolver sus situaciones emergentes, le llamamos vamos a llamar experiencias potenciales de autonomía, es decir, el maestro en esos momentos, sensible, creativo, resuelto, sale adelante... ¿pero como se recupera? No sabemos que tan pertinentes son, si son acciones de sobrevivencia,

o estrategias de reconstrucción, de resignificación. Aquí queda apuntalada una tarea: reconocer las experiencias potenciales de autonomía al interior de la práctica docente.

Otra idea importante que se explorado en este trabajo es la capacidad de opción, que sabemos emerge en la medida en que los maestros están informados, que saben colocarse en su momento, cuando pueden ver distintas ofertas y puede seguir otros caminos, valoran y deciden cuál es el más pertinente. Esto nos lleva a pensar en el sujeto de la opción, quien atiende sus apetencias libertarias, se siente capaz de hacer cosas con esta experiencia, que finalmente enriquece el mundo educativo; ser sujeto de dependiente en vez de un sujeto que decide ¿tiene que ver con la formación normalista?, ahí ¿qué sucede con el imaginario? Se apuntala otra tarea.

Para finalizar, es necesario reconocer que el maestro es un sujeto que se escapa de la armadura del rol asignado socialmente, se fuga por sus orificios. El maestro necesita escucharse, volverse sobre sí mismo y verse como el sujeto social que es; por lo que vive, lo que sucede a su alrededor, este docente-rol tiene urgencia de asumirse en ser-autónomo, pues potencialmente lo es, es una capacidad que ahí está en él, a veces sometida, otras veces emerge llamada por la circunstancia, otras surge voluntariosa; pensar en activar esta capacidad no es una idea extravagante, es una exigencia. ¿Cómo? Es posible en la medida en que viva momentos de conciencia de la heteronomía en que es sujeto, que lo seduce, le habla al oído, pretende gobernar su razón y su pasión. Por lo que se requiere desmontar este imaginario, y en este proceso darse la posibilidad de reconstruirse otros soportes que le den sentido a su vida en ese mismo mundo. Esto por los caminos de la reinención de los procesos formativos de los maestros.

Estas reflexiones abren un nuevo camino por recorrer en la formación de profesores en servicio. Pensamos que ya no se trata de prometer formación en tal o cual competencia, sino de hacer de la formación un verbo, un momento vivo que deje

experiencias de sí, “saber que se hace algo consigo mismo”, y este saber permita decidir los rumbos de la experiencia profesional.

Desde la actualización de maestros se necesita revisar esa fuerza externa que se impone al maestro, y los subordina a sus sentidos, eso que lo atrapa en una red de simbolismos; necesitan desmontarse, dinamizarse, tarea que amerita la presencia de un sujeto que busque esos simbolismos dentro de sí, nadie puede hacerlo por él; el maestro necesita saber de los mecanismos que lo seducen y al reconocerlos, tome decisiones en la medida al respecto.

Savater afirma que ser humano es la búsqueda de la fórmula de la vida una y otra vez (Savater, 2003, p.33) y recuperando su idea, nosotros diremos que ser maestro es la búsqueda de la red de significados que lo constituyen una y otra vez, viviendo un permanente compromiso de formación consigo mismo y con los otros con quienes es quien es: un maestro.

Un poema de Mario Benedetti, “Angelus” inicia: “Quién me iba a decir que el destino era esto...” y de alguna manera los maestros seducidos por nuestro imaginario, empezamos la vida profesional, con una idea del fin, pero en el camino se puede dar un extravío a la meta soñada, y no alcanzamos a comprender en que momento empezó la experiencia del desencanto, se gestó un cansancio, esta destemplanza de la práctica docente ante la realidad.

Este trabajo ha dejado ideas de posibilidad, de pensar que la vida magisterial puede ser distinta, los maestros podemos aquilatar nuestras vivencias. Nos quedamos con la tarea de pensar y diseñar propuestas formativas donde el maestro se recupere como el sujeto histórico que es, se valore como alguien que se informa-forma y sabe su justo lugar en la historia pasada, presente y la que esta por arribar, donde tiene la opción de decidir como insertarse en ella. Hacer de la vida heterónoma, su vida desde su capacidad de autonomía.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, Lora María Esther (2001). "Recuerdos y epopeyas: aproximaciones a la memoria de la educación". En *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México, CESU-CFE.
- ALTET, Margarita (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Léopold Paquay, et.al. (Traducción de Consol Vilà) 1ª edición, México, Fondo de Cultura Económica. (Trabajo publicado en francés en 2001).
- ANZALDÚA Arce, Raúl E. Los imaginarios en la formación docente. <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/upn/vol11/toc.html>. Consultado en Mayo de 2006.
- ANZALDÚA Arce, Raúl Enrique. Lo "Imaginario" En la Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at08/PRE1177716796.pdf> Consultado en diciembre de 2007.
- ANZALDÚA Arce, Raúl Enrique (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. 1ª edición, México, UAM.
- APPEL, Michael (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México [127 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 6(2), Art. 16. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm> Consultado en Febrero de 2007
- AREA Moreira, Manuel. Sociedad de la información y analfabetismo tecnológico: nuevos retos para la educación de adultos *Revista Diálogos*. <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento10.htm> Consultado en julio de 2006.
- ARENDT, Ana (1993). *La condición humana*. (Traducción de Ramón Gil Novales) 1ª ed. España, Paidós. (Publicado en español en 1974)
- ARFUCH, Leonor (2002a). Introducción. En *Identidad, sujetos y subjetividad*. 1ª edición, Argentina, Prometeo.
- ARFUCH, Leonor (2002b). *Problemáticas de la identidad*. 1ª edición, Argentina, Prometeo.
- ARFUCH, Leonor (2002c). *Vivir y narrar: la pasión biográfica*. Argentina, Fondo de Cultura Económica, <http://www.fce.com.ar/fsfce.asp?p=http://www.fce.com.ar/detallesnotaprensa>.
- ARFUCH, Leonor (2005a). "Cronotopías de la intimidad". En *En la un la pensar este tiempo*. Leonor Arfuch, compiladora. 1ª edición, Argentina, Paidós.
- ARFUCH, Leonor (2005b). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. 1ª reimpresión, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

- ARNAUT, Alberto (1998). "Los maestros de educación primaria en el siglo XXI" en Pablo Latapí Sarre (Coord.), Un siglo de educación en México, V. II, México, Fondo de Cultura Económica.
- ARNAUT, Alberto (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. México, Secretaría de Educación Pública.
- AUBERT, Nicole (2007). Los hombres no somos máquinas. Revista Criterio N° 2324 Marzo, Año, 80. http://www.revistacriterio.com.ar/art_cuerpo.php?numero_id=143&articulo_id=2727
- BACHELARD, Gastón (1983). Introducción. La poética del Espacio. México, Fondo de Cultura Económica.
- BACHELARD, Gaston (1991). La formación de espíritu científico. (Traducción de José Babini), México siglo XXI editores. (Primera edición en español, 1948)
- BAUMAN, Zygmunt (2004). Modernidad líquida. (Traducción de Mirta Rosenberg) 3ª reimpresión, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (2007a). Vida de Consumo. (Traducción de Mirta Rosenberg) 1ª edición, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (2007b). Los retos de la educación en la modernidad líquida. 1ª edición. España, Gedisa.
- BEUCHOT, Mauricio (1984). "Sobre el magisterio". En Opúsculos Filosóficos Selectos. Santo Tomas de Aquino. México, Secretaría de Educación Pública.
- BOLÍVAR Botía, Antonio, Fernández Cruz, Manuel & Molina Ruiz, Enriqueta (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research . <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>. Consultado en febrero de 2007.
- BOLÍVAR, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado en noviembre de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BOLÍVAR, Antonio & Domingo, Jesús (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm> Consultado en febrero de 2007.
- BOURDIEU, Pierre (1999). Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean Claude. *El Oficio de Sociólogo*. Madrid, Siglo veintiuno.
- BOURDIEU, Pierre (2002). La miseria del mundo. Traducción de Horacio Pons. 2ª reimpresión. Argentina, Fondo de Cultura Económica, (publicado en francés en 1999)
- BRASLAVSKY, Cecilia. Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI Revista Electrónica Iberoamericana. Homenaje a Cecilia Braslavsky. Vol 4, núm. 2e. 2006 <http://www.rinace.net/vol4num2e.htm>
- BRUNER, Jerome (2003). La creación del yo. En La fábrica de historias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTORIADIS, Cornelius (1989). La Institución imaginaria de la Sociedad. Vol. 2 El imaginario social y la institución. Barcelona, Tusquets.

- CASTORIADIS, Cornelius (1993a). La noción de autonomía según Cornelius Castoriadis
<http://666ismocritico.wordpress.com/2007/03/02/la-nocion-de-autonomia-segun-cornelius-castoriadis/>
- CASTORIADIS, Cornelius (1993b). EL ASCENSO DE LA INSIGNIFICANCIA
<http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras43/texto1/texto1.html>
- CASTORIADIS, Cornelius (2002).). "Nuevamente sobre la psique y la sociedad." y "Imaginario e imaginación en la encrucijada." En Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI). (Traducción de Jacques Algasi), 2ª edición, México, Fondo de Cultura Económica. (Publicados por primera vez en francés en 1999).
- CASTORIADIS, Cornelius (2004). Sujeto y Verdad en el Mundo Histórico-Social: Seminarios 1986-1987. (traducción de Sandra Garzonio) La Creación Humana I. Argentina, Fondo De Cultura Económica (Publicado en francés en 2002)
- CIFALI, Mireille (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Léopold Paquay, et.al. (Traducción de Consol Vilà) 1ª edición, México, Fondo de Cultura Económica. (Trabajo publicado en francés en 2001)
- CORTINA, Adela (2000). Razones del corazón. La educación del deseo. Diario el País.
http://www.nonopp.com/ar/filos_educ/00/razones_corazon.htm Consulta en octubre de 2005.
- CORTINA, Adela (2003). Construir confianza. Las tres edades de la ética empresarial. En construir confianza. Ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones. 1ª edición, Madrid, Editorial Trotta.
- CRUZ, Manuel (1999). Hacerse cargo. Sobre responsabilidad e identidad personal. 1ª edición, España, Paidós.
- CRUZ, Manuel. (2002). Introducción: El pasado en su época de reproductividad técnica. En "Hacia donde va el pasado" 1ª edición, España, Paidós.
- CRUZ, Manuel (2005). Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad e historia. 1ª edición, España, Anagrama..
- DE LA CRUZ, Sor Juana (1998). Primero Sueño y otros Textos. 1ª edición, México, Editorial Losada, Océano.
- DÍAZ Barriga, Ángel (1993). Los procesos de frustración en la tarea docente. En Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial. México, Nueva Imagen. Cordié, A. (1998) Malestar en el docente. Buenos Aires, Nueva Visión.
- DUSCHATZKY, Silvia y Cristina Corea (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. 1ª edición, Argentina, Paidós.
- DUSSEL, Inés (2004). "La escuela y la diversidad. Un debate necesario".
http://www.ifdcelbolson.edu.ar/mat_biblio/educacion/tercer_trayecto/dussel_escuela_diversidad.PDF
- EHRENBERG, Alain (2000). La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad. (Traducción de Rogelio C. Paredes). 1ª edición, Argentina, Buenos Aires: Nueva Visión (Trabajo publicado en francés en 1998).

- ESTEVE, José M. (1994). El malestar docente. 3ª edición, España, Paidós.
- ESTEVE Zarazaga, José Manuel, Soledad Franco Martínez y Julio Vera Vila (1995). Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. 1ª edición, Barcelona, Universidad Pedagógica Nacional-Anthropos.
- FOMET-Betancourt, Raúl. Helmuth Becker y Alfredo Gómez-Muller: La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. (Entrevista a Michel Foucault en Michel Foucault (1994). Hermenéutica del sujeto. Traducción de Fernando Álvarez-Uría. Madrid, Ediciones la Piqueta.
- GALVÁN Lafarga, Luz Elena Galván. "Del arte de ser maestra y maestro a su profesionalización" Diccionario de Historia de la Educación en México. Consultado en Julio de 2006.
- GAULEJAC, Vincent. Ser sujeto a pesar de todo. <http://www.riadel.org/publicacionesdetalle>.
- GAULEJAC, Vincent de (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. Revista Perfiles Latinoamericanos. FLACSO, No. 21.
- GIDDENS, Anthony (2005). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. (Traducción de Pedro Cifuentes) 6ª reimpresión, México, Taurus, p.55.(trabajo publicado en inglés en 1999)
- HELLER, Agnes (1991a). "El mundo, las cosas, la vida y el hogar". Revista Vuelta No. 177, México, Agosto.
- HELLER, Ágnes (1991b). "¿Muerte del sujeto?" En: Historia y futuro. (Traducción de Montserrat Gurguí Martínez de Huete) 1ª edición, Barcelona, Ediciones Península.
- JASPER, Karl (2003). "Los orígenes de la filosofía". En La filosofía. (traducción de José Gaos). 2ª edición de 2ª reimpresión, México, (Publicado en alemán en 1949).
- JOLIBERT, Bernard (1995) "Sigmund Freud" Pensadores de la educación. Paris, UNESCO.
- LARROSA, Jorge (1995). "Tecnologías del yo y educación", en: Larrosa (ed.) Poder, escuela. subjetivación, Madrid, La Piqueta.
- LARROSA, Jorge (2001). Lenguaje y educación. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16. www.anped.org.br/rbe16/07artigo7.pdf
- LARROSA, Jorge (2003). Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel. Edición, 1ª ed. Publicación, Barcelona : Alertes.
- LEVINAS, Emmanuel (1998). La sinceridad del decir". En Dios, la muerte y el tiempo. Traducción de María Luisa Rodríguez Tapia. Madrid, Editorial Cátedra. (Publicado en Francés en 1993).
- LINDON, Alicia (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. Economía, sociedad y territorio. Vol. II, Núm. 6.
- MARCO de Acción De Dakar (2000). Texto adoptado por el Foro Mundial de Educación, en Dakar Senegal, del 26 al 28 de abril del año 2000. Tomado de Documentos, en Perfiles Educativos, No. 121, Tercera Época, Vol. XXI, CESU-UNAM, Octubre, México.
- MARTÍNEZ Fernández, Pablo. La Posmodernidad como Implosión, Acoplamiento y Envoltura: Estética de Surrealismo y Cyborg. A Parte Rei 30, <http://aparterei.com>

- MATURANA R. Humberto. *Biología del Conocer, biología del Amor*. Conferencia. Apertura de las jornadas del amor en la terapia, Barcelona, España. <http://www.fritzgestalt.com/artimaturana.htm>
- MENDOZA García, Jorge (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Atenea Digital* No. 8, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/537/53700801.pdf>
- MONSIVÁIS, Carlos (2002). El magisterio. Notas para una Crónica. Primer Congreso de Educación de la Ciudad de México. <http://www.df.gob.mx/virtual/altedu/monsivais.html>
- MORALES Meneses, Ernesto (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. 1ª edición, México, Porrúa.
- MUNARI, Alberto (1995). Jean Piaget. En *Pensadores de la educación*. París, UNESCO, Vol.3.
- NÚÑEZ, Violeta (2005). Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social. Barcelona, julio de 2005. *Boletín Electrónico: La educación Cambia* V.1, No. 4, septiembre de 2005 <http://www.mec.gub.uy/educacion/boletin4/boletincharlaviol4.htm>
- OCHOA Ángel, Jaime (1996-1997). Las historias de vida: un balcón para leer lo social. *Razón y Palabra*, Número-5, diciembre-enero. <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n5/hist.htm>
- PERRENOUD, Philippe (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación del maestro. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En: *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Léopold Paquay, et.al. (Traducción de Consol Vilà) 1ª edición, México, FCE, (Trabajo publicado en francés en 2001)
- PLASCENCIA Vázquez, Felipe (1992). Apuntes sobre los orígenes del normalismo en México. revista *La Tarea* núm. 1 <http://www.latarea.com.mx/articu/articu1/plascencia1.htm>
- PUIGGRÓS Adriana (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel
- REALE, Giovanni y Darío Antiseri (1995). "Jean Paul Sastre: La libertad absoluta e inútil hasta la libertad histórica". En: *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Tomo III Del romanticismo hasta hoy (Versión castellana de Juan Andrés Iglesias) Reimpresión de la 2ª edición, España. Herder
- RUIZ Ávila, Dalia (2003). *Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y prácticas discursivas*. Tomo II, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- SARLO, Beatriz (2006). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. 1ª edición, México, Siglo XXI.
- SAVATER, Fernando (1998a). Después de la utopía: el mito (respuesta a Ernst Bloch). *Revista Vuelta* número 261, México.
- SAVATER, Fernando (1998b). EDUCAR PARA LA RAZÓN. http://www.nonopp.com/ar/filos_educ/00/educa4.htm
- SAVATER, Fernando (2003). *El valor de elegir*. 1ª reimpresión. México, Ariel-Planeta.
- TOFFLER, Alvin (2006). *Revolutionary Wealth. How It Will Be Created and How It Will Change Our Lives*. <http://www.washingtonpost.com/wp-srv/style/longterm/books/chap1/revolutionarywealth.htm>

- TORRES, Rosa María. Prefacio (1999). En Cartas a quien pretende enseñar. Paulo Freire. S XXI. V edición en español, pp. xiii-xiv.
- TORRES, Rosa María (2000). Reformadores y docentes atrapados en dos lógicas. En Los docentes, protagonistas del cambio educativo. Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá. Documento de trabajo elaborado a solicitud de la Secretaría Ejecutiva del Convenio "Andrés Bello" (CAB) para su discusión en el foro "Los docentes, protagonistas del cambio educativo" (Cartagena, 1-4 Diciembre de 1999). www.reduc.cl/raes.nsf/
- TORRES, Rosa María (2005). 12 tesis para el cambio educativo. Fe y Alegría. Movimiento de educación integral popular y promoción social. <http://www.feyalegria.org>
- TOURAINÉ, Alain (2001a). Crítica de la Modernidad. (Traducción de Alberto Luis Bixio) 2ª edición, México, Fondo de Cultura Económica. .
- TOURAINÉ, Alain (2001b). ¿Qué es la democracia? México, Fondo de Cultura Económica.
- TOURAINÉ, Alain (2001c). ¿Podremos vivir juntos? (Traducción de Horacio Pons) 2ª reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica.
- TOURAINÉ, Alain (2005). Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy. (Traducción Agustín López Tobajas y María Tabuyo) España, Paidós.
- TRUJILLO, Luz Divina (1995). Problemas y Posibilidades en la actualización de los docentes de Educación Básica. Tesis de Maestría, UPN-Mexicali.
- ZAMBRANO, María (2005). Hacia un saber sobre el alma. 1ª edición, Argentina, Editorial Lozada.
- ZAMBRANO, María (2007). La actitud ante la realidad. Texto tomado del libro Filosofía y Educación. Manuscritos (ed. Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Ágora, Málaga, (1965). Consultado en: <http://mandala7.wordpress.com/2007/10/27/la-actitud-ante-las-realidad/>
- ZEMELMAN Merino, Hugo (1993). Racionalidad y Ciencias Sociales. En Círculos de reflexión latinoamericana en ciencias sociales. Cuestiones de teoría y método. Suplemento No. 45, Barcelona España, Anthropos.
- ZEMELMAN Merino Hugo (1998). Existencia y conocimiento: el doble lenguaje. En Sujeto: existencia y potencia. España, Anthropos, CRIM de la UNAM.
- ZEMELMAN Merino, Hugo (1999). Educación como Construcción de Sujetos Sociales. En: La piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política, No. 5, 2do. Semestre, Tema: Balance crítico y nuevas estrategias de la educación popular.
- ZEMELMAN Merino Hugo (2000). La historia se hace desde la cotidianidad. En el fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico. Heins Dieterich, Et. Al. México, Editorial Océano.
- ZEMELMAN Merino, Hugo (2002). En Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. España, Colegio de México, Anthropos Editorial, Escuela Normal Superior de Michoacán, Universidad Veracruzana.
- ZEMELMAN Merino, Hugo (2004). Pensamiento, cultura y literatura en América Latina. Patricia Cabrera López, Coordinadora. México, CII de Ciencias y Humanidades de la UNAM y Plaza y Valdés.
- ZEMELMAN Merino, Hugo (2007). El Ángel de la Historia: Determinación y autonomía de la condición humana. España, Anthropos.