

Formación docente, subjetividad e incertidumbre en México

Educação, subjetividade e incerteza no México

Ma. Teresa Prieto Quezada

Departamento de Estudios en Educación CUCSH Universidad de Guadalajara

reginaldo.celio@ufes.br

José Claudio Carrillo Navarro

Centro Universitario de Ciencias Económico-administrativas

reginaldo.celio@ufes.br

Resumen

La subjetividad docente se constituye a partir de dimensiones relacionadas entre sí, sustentadas en las estructuras, que la vuelven una función abierta a las contradicciones del mundo social. Precisamente en este trabajo se objetiva abordar la tesis de que las paradojas del orden establecido se reflejan en la profesión docente volviéndola un oficio de donde juega un papel fundamental la subjetividad y la incertidumbre dentro de su proceso de formación. En nuestro país asistimos a un proceso que ha planteado una "reforma educativa" de orden estructural, pero que de manera especial se ha centrado en la evaluación docente, olvidando el universo y las condiciones en las que se desempeña esta profesión. Los problemas estructurales de la educación se pretenden reducir al sujeto: el docente. La conceptualización de la función docente, las políticas de formación y reclutamiento docente además de la subjetividad e incertidumbre son aspectos centrados al caso de México pero que, sin duda alguna, se confrontan con casos de otros países. No se trata de hacer un análisis comparativo, sino sólo vislumbrar desde nuestro análisis, puntos de convergencia y comprender el fenómeno desde un contexto más amplio.

Palabras Claves: Formación docente. Subjetividad. Incertidumbre. Malestar docente.

Resumo

A subjetividade docente é constituída a partir de dimensões relacionadas umas às outras, sustentadas em estruturas que a tornam uma função aberta às contradições do mundo social. Precisamente neste trabalho, objetiva-se abordar a tese de que os paradoxos da ordem estabelecida se refletem na profissão docente, tornando-a uma ocupação onde a subjetividade e a incerteza desempenham papel fundamental em seu processo de formação. Em nosso país, assistimos a um processo que organizou uma "reforma educacional" de natureza estrutural, mas que se concentrou, em particular, na avaliação dos professores, esquecendo o universo e as condições em que essa profissão é exercida. No México, os problemas estruturais da educação destinam-se a reduzir o assunto: o professor. A conceituação da função de ensino, a formação de professores e políticas de recrutamento, bem como a subjetividade e a incerteza, são aspectos focados no caso do México, mas, sem dúvida, são confrontados com casos de outros países. Explorando essas questões, no curso do texto não pretendemos uma comparação hierarquizadora das políticas implementadas em diferentes realidades internacionais. Vislumbramos evidenciar y analisar pontos de convergência para compreender o fenómeno a partir de um contexto mis amplo.

Palavras-chave: Formação de professores. Subjetividade. Incerteza Desconforto do professor.

I ntroducción: lo cierto de lo incierto

Toda sociedad al complejizarse, modernizarse y especializarse convierte las funciones prácticas en acciones reguladas y legitimadas por el sistema social. Desde tal perspectiva, la docencia a nivel superior pasa a ser una función normada y regulada por las Universidades, así como los dispositivos de la evaluación superior que cada día suelen volverse más acuciosos. Por otra parte, los cambios de la sociedad y, como consecuencia, de las generaciones jóvenes hacen hoy de este oficio una profesión inestable y una actividad siempre mediada por lo imprevisto y lo emergente, donde la capacidad práctica no se resume a una racionalidad técnico-formal; lejos de eso, vivir la tarea de la docencia es vivir la incertidumbre en el sentido de afrontar los constantes cambios que viven las mentalidades y que se expresa en maneras diversas de valorar, actuar y construir la realidad. La docencia es, hasta cierto punto, una tarea imposible.

A su vez el oficio ha pasado de ser una práctica no formalizada a una práctica regulada por instancias estatales. De ahí surgen instituciones como los sindicatos, los gremios y las organizaciones que tienden a ver la práctica educativa del maestro como una función de carácter político y de reproducción de una ideología hegemónica. La necesidad de profesionalizar a los docentes, se convertido en una prioridad en las agendas de la política educativa; dicha profesionalización ha representado y constituido en una de las formas de control, regulación, politización y legitimación de la función docente.

Sarramona (2000) señala que la profesionalidad en el caso de los docentes, tiene como características:

- 1.- La delimitación de un ámbito propio de actuación
- 2.- La preparación específica
- 3.- El compromiso de actuación
- 4.- El compartir ciertos derechos sociales
- 5.- La autonomía de la acción
- 6.- Un compromiso deontológico

Estos aspectos implican el reconocimiento de que los docentes requieren la posesión de un acervo de habilidades y pericia para resolver los problemas surgidos de la

propia práctica, bajo la idea de que los fenómenos educativos no son simples sino complejos; por ello no todo resulta susceptible de ser resuelto mediante una actuación técnica.

La preparación específica en el ámbito educativo requiere de un proceso de formación que permita tener las bases iniciales para emitir juicios profesionales en cada situación, basados en la teoría, en el conocimiento situacional y en la práctica. Es un conocimiento que radica en la capacidad para evaluar las situaciones educativas, analizar crítica mente los factores de distinto tipo, que permitan elaborar estrategias de intervención, llevarlas a cabo y verificar los efectos, producidos, sean deseables o no. Una parte importante del conocimiento pedagógico especializado es de tipo científico tecnológico porque no se agota en conocer, sino que pretende dirigir cursos de acción sistematizada.

La profundización y la actualización permanente se presentan como un requisito imprescindible de toda profesión, aunque se mueve en una cierta ambigüedad respecto al nivel de compromiso que corresponde al propio profesorado, dada la propia perspectiva que tiene de profesional asalariado. Es importante que el docente tenga una actitud indagadora e innovadora que le permita ver su trabajo como una serie de problemas a resolver desde su conocimiento actual, pero a través del cual se pueden generar nuevos conocimientos.

Se puede señalar que todas las profesiones tienen cierto reconocimiento de sus derechos sociales, en el sentido de reconocer terrenos acotados para su actividad. Sin embargo, los profesionales de la educación se mueven entre el reconocimiento y la crítica. Esa dimensión maniquea ha hecho que los docentes sean vistos como los responsables de la crisis moral de una sociedad, pero a la vez como actores ligados a escenarios políticos, económicos y culturales; donde, vale la pena reconocer que los docentes han ido perdiendo su figura protagónica por una función burocrática e institucional.

Este desgaste de la función docente viene acompañada del advenimiento de situaciones económicas propias de un mundo globalizado y moderno; donde el docente, como cualquier otro trabajador, debe ser evaluado por dispositivos externos a la propia Universidad, como en el caso de México por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), o por parte de la Secretaría de educación Pública a través del Programa de Mejoramiento Profesional (PRODEP), para poder subsistir en un mundo cada vez más demandante de insumos materiales, en sociedades que tienden a crecer desde la urbanización, la masificación, el individualismo, la competitividad y el anonimato propio de la lógica y

metafísica del eficientismo de las sociedades actuales. En este escenario valdría la pena hablar de una docencia en tiempos de crisis e incertidumbre o ¿Cómo convencer de la necesidad docente en un mundo mediado por múltiples desordenamientos?

La libertad de cátedra universitaria ha constituido un primer nivel de tensión en la práctica de la docencia universitaria. Al grado que en países como España se concibe también como un derecho de naturaleza política que ha generado conflictos y tensiones sobre las cuales se comienza no solo a reflexionar sino también a legislar:

Al igual que las demás libertades de manifestación del pensamiento, tiene su límite, como precisa el artículo 20.4 de la Constitución, en el respeto de los derechos y libertades fundamentales reconocidos en su título primero. A los profesores funcionarios les afecta además el deber de fidelidad a la norma suprema derivado de la legislación general de la función pública, en la que se tipifica como falta muy grave el incumplimiento "del deber de fidelidad a la Constitución en el ejercicio de la función". Los profesores no pueden escudarse, por tanto, en la libertad de cátedra para llevar a cabo manifestaciones o comportamientos contrarios a los valores superiores que nuestra Constitución consagra, lo que no impide una crítica racional y científica de sus preceptos si así lo justifica la materia de la disciplina que tengan a su cargo. (LOZANO, 1997)

Al respecto, Lozano (1997) señala que existen otros límites que además actúan también sobre la libertad de cátedra y "*hacen que este derecho no ampare sin control alguno los despropósitos o la incompetencia de los profesores*". Entonces podemos apreciar una tensión importante que obliga a replantear los límites de esta llamada "libertad de cátedra" ¿Hasta dónde es posible está libertad? ¿En qué sentido ha sido utilizada como un arma que esgrime la ineficiencia y hasta cierto punto la resistencia a transparentar la práctica docente?

La expresión debe entenderse, según su sentido tradicional, como libertad de expresión *docente*, esto es, libertad *en el ejercicio de la docencia*. La libertad de cátedra no es, por tanto, sinónimo de libertad "de enseñar", sino de libertad de expresión "en el ejercicio de la enseñanza", por lo que la función docente delimita este derecho encauzando su ejercicio, que no comprende ni la libertad de no enseñar ni la libertad de expresar ideas ajenas al contenido de la enseñanza. El ejercicio de la libertad de cátedra no exime, por tanto, al profesor de su deber de explicar la materia de acuerdo con las directrices que el Gobierno y la Universidad hayan establecido sobre la asignatura, por lo que, por ejemplo, si en una clase de Derecho Constitucional un profesor se limita a divagar o a explicar ordenamientos jurídicos que forman parte ya de la historia del Derecho, estará incumpliendo, pura y simplemente, los deberes y obligaciones a su cargo.

Otro límite que se reconoce, al respecto, es el respeto de la *libertad de estudio* de los alumnos, que en el caso de España también está respaldado por la Ley de Reforma Universitaria y el Tribunal Constitucional, instancias que la libertad de estudio puede definirse como el derecho del estudiante universitario, que ha alcanzado ya la madurez, a participar activa y críticamente en el proceso de su propia formación, siendo libre de orientar ideológicamente su estudio sin que ello se valore negativamente en la calificación de su rendimiento académico.

Se trata, como precisan los estatutos de algunas universidades, incluyendo el de las Universidades Públicas mexicanas de un derecho equiparable a la libertad de cátedra, que garantiza al alumno su autonomía intelectual, y que supone, dentro del programa de la asignatura, la posibilidad de estudiar teorías alternativas. Así como su derecho como alumno a refutar su evaluación interpelando argumentos de carácter académico. Entonces vemos, como la libertad de cátedra del docente universitario se torna dialógica a partir de la libertad de estudio del estudiante universitario, quien se considera autónomo y crítico de su propia formación. De manera particular, la afirmación anterior queda estipulada normativamente en sus artículos 3º y 9º de la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, donde se pondera de manera especial los temas relacionados con su autonomía y la libertad de cátedra. Esta institución, la segunda en importancia en su magnitud poblacional, plantea que

En la realización de sus funciones y el cumplimiento de sus fines, la Universidad se orientará por un propósito de solidaridad social, anteponiéndolo a cualquier interés individual [...] Normará sus actividades, así como la convivencia y participación plural de los universitarios en los asuntos de la Institución, de conformidad con los principios constitucionales de libertad de cátedra, de investigación y de difusión de la cultura.

Es bien reconocido que la formación de docentes en nuestro país es una obligación del Estado, con atribuciones divididas entre el gobierno federal y las entidades federativas, según lo establece la Ley General de Educación; por esta razón hay un vínculo entre este nivel educativo y la educación básica. Aspecto que le otorga un sentido único frente a otras instituciones de educación superior.

La valoración social de la tarea docente y la imagen de los docentes como grupo social, está condicionada por las características del modelo económico, la configuración de la estratificación social y el rol del Estado en relación con las políticas sociales y específicamente con las políticas educativas. Como señala Gil Anton (2016) “a los docentes se les ha tomado como objetos o cosas a reformar y no como sujetos, socios indispensables, en la transformación que sin duda requiere el acceso del conocimiento en

el país". Es por ello que consideramos que los docentes construyen el perfil laboral que le da sentido a su labor, a partir de su identidad colectiva y de la interacción con la imagen social vigente en el momento histórico.

Otro factor que merma el asunto de la autonomía es la propia concepción del trabajo como función social remunerada por una instancia que evalúa y determina la calidad del propio trabajo docente y sobre dicha apreciación asigna un salario diferenciado. En efecto, el oficio tiene las características de un trabajo asalariado ya que recibe una retribución mensual por brindar un servicio y tiene un contrato laboral que le confiere derechos y obligaciones. Tiene un aspecto homogéneo, dado que el Estado determina el salario y el trabajo, y está reglamentado por la misma normatividad, pero a la vez es heterogéneo en cuanto a los diferentes contextos sociales que determinan las diversas formas de trabajo. En relación a la profesionalización del trabajo docente, hay un conjunto de aspectos históricos, sociales, políticos y económicos que inciden para que esta profesión tenga características muy diferentes a otras. El trabajo docente es una labor profesional ya que requiere un saber adquirido en forma sistemática, brinda un servicio relevante a la sociedad y su prestigio está determinado por la significación social de lo educativo.

Con respecto a la jornada laboral, el trabajo docente requiere de una atención de tiempo completo, ya que entre sus funciones básicas se encuentran: la dedicada a los alumnos a través de tutorías, las direcciones de tesis, los procesos capacitación y actualización del propio profesor, los referentes a la planificación y evaluación, y de manera adicional, todos aquellos que la universidad considera sustantivos como la investigación, la difusión y la evaluación permanente, así como la rendición de cuentas ante las instancias evaluadoras. En este caso el trabajo docente transita de un alto grado de autonomía hasta un alto grado de heteronimia, dependiendo del modo en que las instituciones educativas y el estilo docente resignifique la normativa que regula dicha tarea. Así, vemos como en otras latitudes la autonomía se vuelve un conflicto que comienza a ser objeto de legislaciones; también consideramos que la autonomía docente, propia de la libertad de cátedra, tiende a ser cada vez más dialógica con respecto a la autonomía del estudiante, y cómo la autonomía se difumina ante una evaluación que pondera situaciones que no siempre son del agrado de los propios docentes y que sin embargo tendrán que cumplir o simular ante las exigencias externas-reguladoras. Esta cuestión encuentra en Miranda (2005, p. 125) una importante consideración:

En tal sentido, los académicos que juegan a la obtención de mejores remuneraciones

no tienen necesidad de modificar su conducta ni sus prácticas –como la política de estímulos lo pretende-; con simular y alejarse estratégicamente del perfil típico de académico que los programas establecen pueden beneficiarse de los mejores salarios; y si éstas acciones las realizan en ámbitos clientelares, el resultado para ellos no podrá ser mejor.

El malestar docente

“La expresión ‘malestar docente’ es intencionalmente ambigua. La palabra ‘malestar’ se refiere según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua a una ‘desazón o incomodidad indefinible’. El dolor es algo determinado y que podemos localizar. La enfermedad tiene síntomas manifiestos. Cuando usamos la palabra ‘malestar’ sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué”.
(ESTEVE, 1998)

El malestar docente, es una categoría poco trabajada y escasamente reconocida en el ámbito de las patologías de la profesión docente, Según Fierro, Fuortul y Rosas (1999)

En el análisis de la situación de las escuelas y del profesorado el "malestar de los docentes" ha pasado a constituir un lugar común. Apenas hace falta decir que la principal base de este malestar es ambiental, ligada a las circunstancias mismas de los enseñantes, a las presiones que recaen sobre ellos. Nunca como ahora habían estado sometidos a demandas tan intensas, complejas y, a veces, contradictorias por parte de la Administración, de los alumnos, de los padres, de la sociedad en general.

Desde esta perspectiva, la salud ocupacional viene asociada al bienestar social y dentro de ésta podemos enmarcar los salarios, la carga horaria académica, (docentes, administrativos técnicos) los ambientes institucionales, la capacitación, los ascensos, el estatus, entre otros. En el campo psicológico la parte emocional y la estabilidad conductual, dependen del espacio cultural donde se desenvuelve el docente. Las molestias no aparecen sin causas y repercuten de diferente manera, éste puede aparecer por causas psicológicas, sociales y materiales.

Por otro lado, el sistema educativo muchas veces no ofrece puentes que comuniquen el sentir con el pensar del maestro, quedando aislado en el aula de clase, donde se dan los procesos del aprendizaje y de la enseñanza. Además, algunos estudios señalan que las retribuciones salariales y de seguridad social que son otorgados a los docentes son insuficientes y contribuyen a la baja calidad, inequidad e ineficiencia de la educación.

Estas condiciones han generado entre los maestros desencanto y desánimo por su labor, que se va acentuando con el paso del tiempo. Y aún a pesar de reconocer las

gratificaciones de su trabajo, el maestro llega un desgaste propiciado fundamentalmente por la falta de estímulos institucionales y el poco reconocimiento a su labor.

En el caso de México, con su sistema de enseñanza burocratizado, apresuradamente reformado por los sucesivos responsables que intentan hacer frente a los cambios sociales más urgentes, se han multiplicado las exigencias contradictorias desconcertando aún más a los profesores, pero sin llegar a conseguir una estructura educativa adecuada a las nuevas demandas sociales. Es común que la sociedad y la administración acusen a los profesores de constituir una rémora ante el intento de renovación.

Los profesores por su parte acusan a la sociedad y a la administración de hacer reformas de papel sin dotarlas en la práctica de los medios materiales y de las condiciones de trabajo necesarias para una legítima mejora en su actuación cotidiana en la enseñanza. Criticado y puesto en cuestión, el profesor, ha visto descender su valoración social. Descontento con las condiciones en que trabaja e incluso, a veces, consigo mismo, el malestar docente se ha constituido en una realidad constatada y estudiada desde diversas perspectivas.

Un dato importante sobre esta condición es el que se desarrolló en La Red de Investigadores Sobre Académicos (RDISA), en su encuesta *Reconfiguración de la profesión académica en México* (RPAM) realizada en 2008, donde encontró que existen tanto diferencias como similitudes entre los profesores de tiempo completo y los Profesores de Tiempo Parcial. Los resultados indican que el 30.1% de los profesores realizan otras tareas remuneradas además de su trabajo universitario; entre los maestros con actividades laborales al exterior de la universidad, el porcentaje mayor lo conforman profesores de medio tiempo (56.8%) y los Profesores de Tiempo Parcial (55.1%); en los profesores de tiempo completo se reduce el porcentaje (27.3%), pero ambos grupos - profesores de tiempo completo y Profesores de Tiempo Parcial- comparten esta característica, factores que sugieren que la definición de académico como el individuo dedicado únicamente al trabajo universitario es parcial, regularmente se ven obligados a realizar tareas de naturaleza diferente y diversificada a la que realizan dentro de la Universidad, como una forma de compensar su estabilidad salarial.

Actualmente en nuestro país se han fortalecido a través de programas y políticas una reconfiguración de las condiciones de tránsito y “movilidad” del trabajo docente que han incrementado lenta y silenciosamente la vulnerabilidad esencialmente de quienes en sus condiciones laborales no gozan de la mínima certeza, ya que mediante la creación de programas impulsados desde la centralidad educativa con programas externos de apoyo

a la docencia como el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROESDE), el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), o el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), estos dos últimos impulsados por el Gobierno federal, uno por la Secretaría de Educación Pública, el otro por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), niegan de manera automática la posibilidad de desarrollo y consolidación de la mayoría de los docentes al cancelar sus potencialidades de “crecimiento” en las instituciones, ya que estos gozan de la exclusividad de apoyar solamente a las minorías conformadas por los profesores que cuentan con el tiempo completo. Los docentes de tiempo parcial, están marginados de toda posibilidad para participar y ser favorecidos con este tipo de apoyos.

Ser maestro: la pérdida de simbolización de su labor

Los adultos y las instituciones escolares perdieron aquellas referencias simbólicas del espacio público y de la sociedad salarial a partir de los cuales sujetaban su subjetividad, perdieron así su propia capacidad de sostén y la referencia del devenir de la existencia ... Estos también quedan desajustados, a la ardua tarea de construirse
(MANEFFA, 2009)

El mundo ha perdido posibilidad de simbolización, es decir de tomar acuerdos y proyectos que le confiera al hombre su distinción cualitativa en el orden animal. Esta ausencia de la mediación simbólica en tanto instrumento de comunicación reemplaza de manera aparentemente inevitable el uso la acción irreflexiva, en detrimento del acuerdo y la palabra. La palabra al encontrarse devaluada, no cuenta con la legitimidad como herramienta para la toma de decisiones, no se apuesta a su posibilidad, lo que implica luego, la acción agresiva, el desconcierto de los sujetos.

La escuela históricamente es el lugar privilegiado de un universo simbólico de la palabra Melich (2004). La palabra es la capacidad de intercambiar símbolos, de dialogar de trabajar con abstracciones. La escuela está organizada para la transmisión y el aprendizaje de la palabra. Es un lugar donde la gente tiene que estar con el cuerpo quieto y la mente atenta, incorporando el mundo simbólico, el del pensamiento.

El maestro se ve hoy incluido en un mundo desconcertante, un mundo que no maneja, porque está preparado para el símbolo y no para la acción. Si en la escuela es el lugar de lo simbólico y aparece la acción viene a ser algo que rompe con lo establecido, porque hoy la escuela no usa los controles tradicionales ni convencionales en una época. Los acontecimientos rebasan el discurso, el lenguaje de lo real supera de manera espectacular las posibilidades de la mediación docente. La velocidad con la que ocurren

los sucesos en el mundo paraliza la acción inteligente y oportuna, producto de su incomprensión. Los maestros enfrentan desarmados la realidad cotidiana, operan en un contexto ajeno a sus imaginarios.

Factores que atraviesan la subjetividad del docente

Para Husserl, la subjetividad es la que da origen a todas las significaciones objetivables, medio que da sentido a la realidad y que permite que el ser se constituya trascendentalmente en sí y para sí (Ayala, 2008), la subjetividad es la manifestación de orden simbólico imaginario y expresión de las experiencias, vivencias y visiones de las personas sobre el mundo vivido.

Por esta razón la subjetividad no puede ponerse en duda porque es lo que le da certeza a cada persona que piensa existe y existe y padece. La subjetividad es el resultado de los procesos emocionales y de significado que cada persona realiza y despliega en su relación con la sociedad; es el espacio íntimo e interior del sujeto, donde las percepciones, las sensaciones, la sensibilidad, los sentimientos, las emociones, los significados, los impulsos las motivaciones, dan evidencia de la existencia del yo, en contraposición a la alteridad del mundo material. Desde este punto de vista la subjetividad es un conjunto de construcciones cognitivas y de significado, mediante las cuales el sujeto trastoca, reproduce, hace o no hace reconstruye, deconstruye, y transforma la realidad.

En este caso la subjetividad docente es un proceso abierto a las interacciones constantes de la vida cotidiana en la que están implícitos los elementos institucionales, políticos, sociales y culturales.

La subjetividad se da entre procesos colectivos e individuales; por ser algo producido, no dado, es construcción; de ello se desprende que los individuos son constructos, artificios, invenciones que se valen de máscaras para exponer lo que cada uno cree ser y quiere ser. Es también un constructo-construyéndose, la subjetividad es abierta, no definida por completo y no determinada de antemano.

Tanto la categoría de sujeto y de subjetividad se conforman y reconocen en espacios concretos, en su habitabilidad, en su estar ahí, o ser ahí; esto es, en el horizonte de vida donde se desarrolla la acción humana.

El rol docente va asociado a la función social que en cada momento histórico le asigna el sistema educativo; entonces se tendría que partir de considerar que la identidad del docente se va conformando a partir de una estructura que le otorga su sentido y

direccionalidad. Sin embargo, las situaciones de cada escuela, espacio de significación de la práctica docente, son a su vez diversas y complejas, de ahí que se vuelva necesario explicar al docente desde los microescenarios de la propia escuela.

Los docentes son sujetos sociales que han construido horizontes de sentido propios de un mundo público, esto es, que han compartido significados a partir de marcos comunes de interpretación, donde los procesos intercomunicativos determinan los estilos, sentidos y significados de la práctica.

El sujeto está determinado por los escenarios donde realiza sus acciones, dichos escenarios son diversos, pero constituyen el "mundo a la mano" o lo manipulable, lo cotidiano, lo cara a cara, el mundo como "lo dado" o "lo natural". Todo esto es posible aprehender a través de centramos en los códigos, símbolos, imágenes que mueven la realidad de los sujetos docentes. Y en tal sentido cabría preguntarnos: ¿Cuáles son esas instancias que dotan de sentido la acción docente? Uno de ellos es la existencia de un sindicato único, mismo que ha dotado de sentido y dirección la función docente; otro es la exigencia de una profesionalización guiada y normada desde instancias establecidas para tal fin -las escuelas normales- otra serían las políticas educativas y sus actores directivos, que determinan los sentidos y direcciones que deberán asumir los docentes, la existencia de un currículo básico obligatorio que debe cubrirse, entre otros.

Subjetividad Docente

Los docentes mexicanos han configurado su manera de ser y asumirse como tales desde la presencia de discursos instituidos que se encarnan en la subjetividad. En tal sentido, no hay subjetividad al margen de un discurso estructurante e instituyente, de ahí que la constitución de la subjetividad del docente se da con base en la función social que en cada momento histórico se le asigna a la tarea de dirigir las escuelas de acuerdo a los mandatos fundacionales que marcan el devenir del sistema educativo. Estos mandatos fundacionales, de acuerdo al análisis de la genealogía de la institucionalización de la educación mexicana iniciada en 1921 con la creación de la SEP, refieren tres tipos: a) el mandato de la entrega y el servicio desinteresado a la patria (apostolado), que han pervivido y están formalmente escritas en las protestas de las actas de examen profesional en las Escuelas Normales del país; b) el mandato del trabajo comunitario y el compromiso de transformación social, ligada por ejemplo al lema fundacional de la Universidad Pedagógica Nacional, universidad de los maestros de México: "Educar para Transformar"; c) el mandato de la profesionalización y de la preparación permanente: "Hacer del oficio una preparación permanente", más ligado al mundo de estímulos

socioeconómicos, (Valencia) 2010.

De ahí que la subjetividad del docente se va conformando a partir de diversas estructuras, estructurantes o estructuradas, que le otorgan un sentido socialmente asimilado, pero que a la vez son configuradas por una intersubjetividad cuya acción resignifica la propia estructura social. De ahí que la subjetividad, para constituirse, exige el reconocimiento de los espacios institucionales, referidos a la institucionalización de la escuela en México, y que para el caso de los docentes de escuelas básicas se dio desde la presencia de una formación en las Escuelas Normales, espacio de reclutamiento donde las prácticas culturales de estas escuelas reproducían el modelo ligado a la obediencia, el sacrificio y la entrega. (Valencia) 2010

Los docentes ante la cotidianidad

Algunos de los problemas o conflictos que los docentes enfrentan en la cotidianidad, no se han constituido aún en objeto de investigación. La heterogeneidad de sujetos que de manera directa forman parte de este acontecer, más no parte de un proceso sistemático de reflexión y conocimiento, a partir de lo cual se pueden favorecer estrategias para su atención por parte de los docentes. Los docentes en nuestras escuelas no investigan regularmente la naturaleza de sus procesos ni las causas de los problemas que enfrentan. No existe una prioridad que posibilite la necesidad de estudiar los aspectos que se presentan en su práctica. Existe una multiplicidad de situaciones de naturaleza social en la actividad escolar que los docentes no consideramos y constituyen parte de nuestros imaginarios de trabajo o de intervención.

Determinar si a ciertos sujetos les corresponde atender o no una problemática, en el caso de los docentes, corresponde en ocasiones a una cierta división del trabajo y de los objetos de reflexión que la estructura social y económica impone a la comunidad. En ese sentido, los asuntos que los docentes tienen que atender y pensar se encuentran delimitados por los mecanismos de distribución social del poder y el control.

Sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de intervenir reflexivamente y promover estrategias paradigmáticamente no consideradas en su hacer, que abonen al proyecto de una formación integral, dirigida hacia sí mismos y hacia sus estudiantes.

En la actualidad pareciera que la problemática más importante en la formación de los profesores reside en que cuenten con procesos de actualización disciplinar y/o pedagógico acorde a los requerimientos del desarrollo de la ciencia y la técnica, y que además se constituyan en usuarios de los recientes avances de las tecnologías del aprendizaje. La preeminencia de estos aspectos de formación para los profesores, deja

fuera otros aprendizajes, que puede constituirse una de las explicaciones al hecho de que prevalezca una especie de indiferencia en los propios profesores hacia el aprendizaje de las áreas sociales y humanísticas, lo que ocurre en la “aldea global”, o en el entorno cotidiano, pero sobre todo la que tiene lugar en el espacio concreto de la escuela.

Comentario final

Ser maestro en tiempos de subjetividad e incertidumbre representa el reto de replantear una identidad que ha ido interpelada por el propio discurso posmoderno. En primer lugar, la familia magisterial ya no puede sostenerse con las muletilas de un sindicato que, lejos de modernizarse, corre el riesgo de cosificarse hasta devenir en una inminente crisis. La actualidad exige menos política y más acciones a favor de la calidad y la innovación.

El ser profesional de la educación en este contexto, implica asumirse desde el riesgo de un mundo cambiante y vigorosamente inestable, con sujetos cada vez más abiertos, más híbridos, más interculturales y plurales, más complejos... que suelen interpelar el discurso autoritario y a cuestionar la rigidez de las instituciones que se limitan a controlar, vigilar y castigar. Las autoridades educativas tienden a ser cuestionadas en torno a su hacer y a los resultados de su acción, en un mundo que exige rendición de cuentas, menos simulación y más transformación.

Consideramos, por otra parte, que el maestro es el que puede y debe dar concreción, en cualquier escenario, a una propuesta educativa. Por tanto, resulta indispensable consolidar acciones que verdaderamente incorporen al docente en los cambios. Señalamos dos aspectos que consideramos prioritarios para lograr ese fin: la actualización de los maestros en servicio y la atención a las condiciones materiales del trabajo docente.

Al hablar de actualización nos referimos al diseño de estrategias que permitan a los maestros tener periodos de intercambio y estancia profesional, dedicados a su actualización, en donde podría irse dando de manera sistemática la apropiación de nuevas experiencias y conocimientos educativos. Así como la necesidad de poseer espacios de colegiación que permitan que la tarea docente sea un ámbito de intercambio y comunicación de experiencias con el reconocimiento de su éxito y a de sus fracasos - recordemos que la tarea docente es también una tarea imposible- Esto permitiría al docente sentirse acompañado y gratificado en la difícil tarea de formar a las jóvenes generaciones; disminuyendo así los riesgos del malestar docente y reconociéndose como

parte de una familia magisterial. A su vez implicaría el reconocimiento de la sabiduría docente a través de una transformación de la práctica desde la investigación-acción, lejos del modelo del buen experto.

Por otra parte, mejorar las condiciones materiales del trabajo docente merece atención inmediata; ya que no es posible exigir un trabajo de calidad a maestros mal pagados que laboran en planteles con condiciones deplorables. La carrera de evaluación a través de los estímulos no soluciona de fondo el primer problema, pues en tanto su límite es la cantidad presupuestaria destinada a este fin, alcanzará a beneficiar a un porcentaje muy reducido de maestros. Como acertadamente plantea Roberto Miranda (2005, p. 126): la aplicación de la política de estímulos fue repentina y simultánea: sin que precedieran análisis de los efectos que tendría en el sistema, ni consensos sobre cuál método de evaluación se debería seguir. Realmente no habrá reforma posible ni cambios en la organización ni en la estructura del prestigio, si los principales agentes del conocimiento no comparten espacios mejores de cultura y trabajo.

Insistimos en que la investigación educativa que realizamos quienes estamos en instituciones de posgrado debe llegar a los docentes frente a grupo, pues ellos son los promotores del verdadero cambio educativo, ya que éste no se da desde las políticas, los acuerdos o las tendencias oficializantes; el cambio se da desde la propia cotidianidad, de las situaciones cara a cara que involucran a los actores directos del escenario educativo: los docentes y los alumnos.

Bibliografía

AYALA, Rubio, Silvia. *Experiencias y reflexiones desde la investigación social*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara Jalisco México: Acento editores, 2008.

APPLE, W. Michael. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989.

ESTEVE, José M. *El malestar docente*. Barcelona: Paidós, 1998.

FIERRO, Cecilia; FOURTUL, Berta; ROSAS, Lesvia. *Transformando la práctica docente*. México. Barcelona: Paidós, 1999.

GIL, Antón. La reforma educativa. El fin de un prejuicio. *Periódico el Universal*. 1/03/2016. Disponible em: <[http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/2016/03/1/la-reforma-educativa-el-fin-de-un-.](http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/2016/03/1/la-reforma-educativa-el-fin-de-un-)>. Acceso em: 18 de jun. de 2018.

GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.

- HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1998.
- KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. En: Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996.
- LOZANO, Blanca. *La libertad de cátedra y sus límites*. Diario *El País*. España.13/01/1997. Disponível em: <www.elpais.com/articulo/opinion>. Acesso em: 4 de abril de 2010.
- MANEFFA, Marisa. Sujetos desujetados. In: Fernando Osorio. *Ejercer la autoridad. Un problema de padres y maestros*. Buenos Aires: Noveduc, 2009.
- MELICH, Joan-Carles. *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós, 2005.
- MIRANDA, Roberto. *La frustración y la envidia: Política decisiones y estímulos de la actividad académica*. Universidad de Guadalajara, 2005.
- OROZCO, Guillermo. *De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativo en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento*. Investigación en proceso. Mimeógrafo, 2005.
- Red de Investigadores Sobre Académicos Encuesta: Reconfiguración de la profesión académica en México RPAM*, 2008. Disponible en: <<http://www.rdisa.org.mx/>>. Acesso em: Agosto. 2016
- SARRAMONA, Jaume. *Teoría de la educación*. Reflexión y normatividad pedagógica. Barcelona: Ariel, 2000.
- VALENCIA, Aguirre Ana Cecilia. *La subjetividad del directivo docente, un acercamiento a sus imaginarios e imaginación*. Reconocimiento a la investigación 2008. Secretaria de Educación del Estado de Jalisco. Guadalajara, México: Jalisco, 2010.

Submetido em 18/07/2018, aprovado em 24/10/2018.