

**DE LO INSTITUIDO A LO INSTITUYENTE: EL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA
REFORMA DEL BACHILLERATO POR PARTE DE LOS MAESTROS DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

*From the instituted to the instituting: the appropriation process of high school's
reform by the teachers*

GÓMEZ, Elba Noemí Gómez¹

RESUMEN

Este trabajo pretende dar cuenta de la manera en que un grupo de docentes enfrentan, desde su actoría, una serie de imposiciones provenientes de la reforma del bachillerato, que pretenden impactar su práctica, su perfil docente y su concepción de educación.

Palabras clave: Reforma educativa; Formación docente; Educación media superior.

ABSTRACT

This work seeks to explain how a group of teachers face from their actorie, a series of impositions from reform school, that intend to impact on their practice, their teaching profile and their conception about education.

Keywords: Educational reform, Teacher formation, Upper secondary education.

¹ Profesora-investigadora de tiempo completo del Departamento de Educación y Valores del ITESO – Universidad Jesuita de Guadalajara. E-mail: ngomez@iteso.mx.

El *protagonismo docente* en el cambio educativo ha estado presente desde siempre en el discurso de la reforma, sin que tal afirmación haya logrado hasta la fecha conceptualizarse ni plasmarse adecuadamente en políticas y medidas (GUZMÁN, 2005, p. 8).

Los docentes suelen ser el último eslabón de las reformas en la educación, suelen ser los depositarios de la responsabilidad del éxito o fracaso de las mismas. Las reformas de la educación les llegan a los docentes, en la mayoría de los casos, como una imposición, ello les implica todo un proceso de resignificación, donde se incluyen rupturas, cambios de paradigmas, reposicionamiento en la práctica y reconstrucción de la imagen de docente. Pero esta afirmación por sí sola no abre posibilidades de análisis y puede sumarse a las ya muchas afirmaciones apoloéticas o fatalistas que rondan el tema. Lidia Fernández nos sugiere una mirada desde un enfoque institucional, la cual, agrega la autora, debiera procurar desmontar el conjunto de explicaciones que naturalizan el problema para interrogar los diversos niveles de significado; para ello, propone como requisito constituir un punto de intersección en el que concurren las miradas de múltiples actores desde una compleja trama de significaciones (FERNÁNDEZ, 1998).

Tanto Guzmán (2005), como Tedesco (2000), coinciden en que las reformas educativas en América Latina y el Caribe han sido permanentes, al menos en los últimos treinta o cuarenta años, dejando como saldo planes inconclusos que no llegan a cumplir sus objetivos, porque no llegan a salir del papel o porque se interrumpen antes de tiempo (GUZMÁN, 2005: 7). Dagmar Zibas agrega que "las políticas educativas y los proyectos pedagógicos elaborados por los organismos centrales en América Latina en general, acaban por no tener repercusiones en la vida diaria de las escuelas por el abismo existente entre concepción y aplicación" (ZIBAS, 1997, p.2). En México, a partir de los ochenta se han venido implementando reformas parcializadas en algunos subsistemas e innovaciones curriculares en otros casos.

Las reformas educativas vienen acompañadas de un nivel de innovación importante, de un análisis de la problemática educativa del sector o subsistema, pero suponiendo que dicho diagnóstico y cambio propuesto se encuentren fundamentados, la necesidad y la pertinencia no arroja "ipso facto" los resultados esperados. Hay que reconocer que entrar en un proceso innovador siempre representa costos e inconvenientes para los actores, porque ocurre un proceso de apropiación y cambio (DÍAZ, 2005, p.9). Parafraseando a Kaes, en un trabajo de política educativa donde ésta es abordada desde la dimensión del sujeto, el docente se convierte en actuado, actor y receptor de la política pública (KAES, 2005). Y es en este juego de roles entre actor, actuado y receptor, en donde el docente trata de cumplir el mandato de concretar las novedades pedagógicas que acompañan toda reforma educativa. En ese sentido ubicamos algunos estudios que se preguntan sobre el maestro, en particular, sobre el proceso de apropiación e implementación de las prescripciones pedagógicas (DÍAZ BARRIGA, 2010; LÓPEZ, 2009; GUZMÁN, 2005; TORRES, 2000; TORRES, 1999). Un elemento que se comparte en estos acercamientos es la reflexión en torno al desencuentro entre maestros y reforma, así como la necesidad de hacer coincidir dichas políticas educativas con procesos formativos, desde el rescate de la actoría de los profesionales de la educación. Una de las condiciones que han sugerido los estudiosos de las reformas educativas para su funcionamiento, tiene que ver, con favorecer los procesos de

profesionalización de los docentes, ello conlleva la necesidad de impulsar la formación; así lo afirma Carolina Guzmán: “la necesidad del cambio educativo ha ido junto con la afirmación del protagonismo de los docentes en dicho cambio y la urgencia de una preparación docente amplia y profunda para forjar el "nuevo educador" y el "nuevo rol docente" requerido para llevarlo adelante (GUZMÁN, 2005, p.7). Lapassade, ya en los años setenta señalaba “la existencia de una preocupación por desarrollar entre los hombres conductas instituyentes” (LAPASSADE, 1977, p.310).

La puerta de entrada a la reforma educativa por parte de los profesores protagonistas del presente trabajo fue la participación obligatoria en un diplomado sobre competencias docentes. Dicho proceso de formación fue diseñado por un grupo de académicos de diversas universidades e implementado por cuarenta y siete instituciones de educación superior del país, más, menos. Si el maestro, de entrada, está colocado como principal agente de cambio, cuando de una reforma educativa se trata, entonces, se vuelve importante dar cuenta de su proceso de resignificación, tanto de su práctica como de su concepción. Existe una diferencia entre el actor y el personaje (GOFFMAN, 1964), entre la persona que el sujeto es y el rol que desempeña en la organización (FERNÁNDEZ, 1998, p.295), cuando se trabaja la relación entre lo instituido y lo instituyente, la preocupación principal se centra más en el actor que en el personaje.

En palabras de uno de los instructores del diplomado al que hemos hecho mención, “porque los docentes son las personas destinatarios de nuestros procesos formativos, lo cual nos lleva a una preocupación por reconocer y profundizar en su proceso transformativo, adaptativo o de resistencia” (FERNANDO, GD2). Uno de los retos más importantes en las experiencias formativas es avanzar hacia procesos instituyentes, así lo menciona Lapassade: “las instituciones internas pueden ser objeto de una actividad instituyente de los actores” (LAPASSADE, 1977, p.313).

La reforma referente de este trabajo, al estar íntimamente ligada a un proceso formativo con certificación y su correspondiente “amenaza - rumor” de continuidad laboral, implicó una serie de rupturas, fisuras y malestar para los docentes participantes. La institución suele aparecer como la responsable concreta del aumento de inseguridad e incertidumbre (FERNÁNDEZ, 1998).

Los maestros a los que se refiere este estudio, pertenecen a la primera generación del diplomado en competencias docentes. A la institución formadora le fue enviada la lista de profesores que aparentemente “habían elegido dicha universidad para formarse”. En el momento de contactarles, las respuestas eran diversas: “¿Va a costar?”, “¿Ustedes nos están invitando?” “¿De qué trata este diplomado?” “¿Es obligatorio?” “¿Es totalmente virtual?”, entre otras. El documento oficial indicaba que los maestros se habían inscrito y habían elegido sede, el hecho es que muchos habían sido inscritos por las autoridades de su plantel, la mayoría de los maestros no tenían información ni del diplomado, ni de la Reforma y no sabían lo que implicaba el proceso al que estaban ya insertos formalmente. En este tenor, afirma Carolina Guzmán (2005, p.14), “muchas medidas de las reformas educativas “se tomaron por lo general sin consulta con los docentes e incluso sin la información mínima requerida”. La forma en que los maestros son incluidos en una reforma educativa impacta de manera significativa la actitud con la que inician su participación en la experiencia. Es así como “los actores fundamentales del cambio -los docentes, los directores, los inspectores- tienen muy bajo grado de confianza en la continuidad de los cambios (TEDESCO, 2000, p.5).

Destaca, el mismo autor, que cuando las políticas han considerado a los profesores como profesionales capaces de responsabilizarse por un trabajo de calidad, se ha dado una gran mejoría en el desempeño del docente.

Esta reforma, además implicó un cambio en el sistema de formación al estar sustentado por una plataforma tecnológica y aunque existe una buena dosis de presencialidad, ésta, muchas veces, viene en detrimento del nivel relacional, al plantearse la presencialidad al servicio de la virtualidad; entonces, se da una competencia entre lo socioafectivo y el aprendizaje mediado. El maestro cuenta con un largo proceso de socialización en formación presencial; sabe cómo moverse en dicha modalidad, incluso ha desarrollado mecanismos de simulación. Sigue Guzmán (2005):

Las medidas se anuncian sin previa información o consulta, contando con los docentes como aplicadores obedientes de decisiones tomadas por otros - otros que circulan y se renuevan constantemente, junto con las propuestas de cambio; decisiones que afectan de manera directa, y a veces radical, su trabajo y su vida - sin atención a cuestiones fundamentales como la persuasión, los afectos y la voluntad de cambio de quienes son convocados como aliados para cambiar (GUZMÁN, 2005, p.9)

Los maestros con la aparición de una nueva reforma ponen en escena su capacidad de negociación con lo instituido y con la propia definición de su labor, con la reinstalación en las viejas o nuevas trincheras de la práctica docente, que les han otorgado seguridad y confianza. "El sujeto se ve apesadado entre el deseo de satisfacer sus fines propios y el renunciamiento necesario para que el conjunto pueda funcionar" (KAES, 2005, p. 62).

Muchos maestros manifiestan cansancio de recibir indicaciones verticales de cambios que ni siquiera son claros, muchas de las veces, para quien los pretende gestionar; la incertidumbre no sólo hace presa de los docentes, también de los instructores, de las instituciones formadoras y de los directivos. Es un lugar de múltiples incertidumbres, desencuentros y exigencias. Estos actores se enfrentan a la burocracia pedagógica:

La burocracia pedagógica es una estructura social en la que las decisiones (programas, designaciones) se toman en la cúspide del sistema jerárquico (instrucciones y circulares ministeriales). Existe una jerarquía de las decisiones, desde el ministro hasta el docente, si bien este último dispone de cierto margen de decisión dentro del marco del sistema de normas. Desde el punto de vista de las decisiones fundamentales, los diferentes grados de la jerarquía aseguran, ya su transmisión, ya su ejecución (LAPASSADE, 1977, p.296).

Esta reforma, se encuentra avalada y atravesada por diversos procesos de institucionalización: Secretaría de Educación Pública, una Asociación de instituciones de educación superior, Universidades privadas y públicas, los diversos subsistemas y los planteles de adscripción de los maestros. Ello la sobrecarga de imaginarios diversos, por lo tanto, de expectativas y demandas, que están irremediabilmente condenadas a navegar entre la idealización, el fracaso y la frustración; pero al mismo tiempo se dibujan de diferenciales de movilidad y actoría. "Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual" (FERNÁNDEZ, 1998, p.17).

Aunque se encuentran implicadas muchas modalidades de institucionalización, ello no garantiza la calidad de la puesta en marcha ni los resultados de la reforma, ni sus adjuntos procesos formativos, ni su apropiación, ni su implementación. Si enfocáramos la mirada en cada eslabón de la cadena, van quedando expuestas las rupturas que hacen de la reforma un proceso con múltiples nudos ciegos, lo cual no es tema de este

trabajo. Berger y Luckman (1968, p. 292) entienden por institucionalización un proceso en el cual ciertos actores crean una realidad que subsecuentemente se objetiviza, se toma como real y es internalizada por otros.

Todas las circunstancias mencionadas con anterioridad tornan complejo el proceso. El maestro es depositario de múltiples demandas, asunto nada ajeno para él, siempre es sujeto de diversos imaginarios a cumplir: de los padres de familia, de la sociedad en general, de la institución, de los pares, de su coordinador inmediato, de los alumnos; ahora los sujetos que le demandan se diversifican.

El maestro se ve inmerso en un espacio político de disputas y negociaciones, en un espacio de poder. "El poder político se ejerce dentro de la institución y hacia la sociedad a través de los procesos de influencia que tornan posible la toma de decisión y las modalidades de las acciones, regula las relaciones de dominancia, rivalidad y sumisión en las cuales se persiguen los intereses de cada uno y los fines propios de la institución" (KAES, 2005, p.30).

En este proceso formativo los maestros son colocados por la vía de los hechos en un espacio político, parafraseando a Kaes (2005), ¿cómo actores, actuados o espectadores?, en tanto partícipes de los ideales de una nación, de un subsistema y víctimas de la política pública. Lo político permea las diversas aristas de lo pedagógico. "Es así como entre afirmación y negación de los modelos hegemónicos, entre la verticalidad de los atravesamientos institucionales y la horizontalidad de las organizaciones particulares, la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente se constituye en explicación del cambio social y organizacional" (BERNSTEIN, 1993, p.294).

Uno de los elementos que pueden ayudar a realizar el análisis de la problemática enunciada tiene que ver con la recreación de los vínculos institucionales a partir de la lectura de la propia prescripción de los vínculos institucionales, para Kaes (2005, p.29), "la prescripción de los vínculos son funciones asignadas según los términos de una organización y un código que no están regidos por cada sujeto considerados uno por uno en su singularidad, o incluidos los del sujeto de la institución, sino por la institución misma".

En los discursos de los sujetos de esta investigación: los maestros, ellos se refieren a sí mismos como persona, como profesional de la educación y como sujeto en formación, como notaremos en el desarrollo de este trabajo, las tres dimensiones se contraponen, se camuflajan, se confunden, son coartadas unas de otras. Regresando con Kaes, para él, los sujetos tienden a fijarse en su posición, "cada sujeto es al mismo tiempo actor, actuado o espectador" (KAES, 2005, p.26). No sólo la institución privilegia un rol, también el sujeto fija su posición, la cual cambia según circunstancias.

El maestro participante de este proceso tuvo que hacer ajustes en su vida cotidiana para poder participar en el proceso formativo aludido: durante seis meses asistir cada semana a sesiones presenciales y emplear entre ocho y diez horas por semana para el trabajo virtual en casa, ello sin tomar en cuenta que sólo el 30% de los maestros participantes dominaban las herramientas computacionales mínimas para participar en la experiencia aludida; otro 40% dominaban algunas, pero contaban, como zona de desarrollo próximo, con la posibilidad de alfabetizarse computacionalmente; pero un 30% de los profesores no tenía contacto cotidiano con la computadora, algunos no tenían una computadora en su casa, no dominaban

programas o herramientas. Entonces, los sujetos aludidos se encontraban frente a un enfoque curricular diferente, con nuevas demandas a su práctica docente; con un modalidad formativa con la cual no estaban familiarizados (semipresencial); sin tomar en cuenta que la plataforma no funcionaba al 100%, en la mayoría de las ocasiones. Entre docentes y reformas educativas el desencuentro es una historia conocida.

El desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial, y en América Latina en particular, y la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde arriba como desde abajo. Avanzar en la línea del diálogo, la aceptación de las diferencias y la cooperación en torno a un proyecto de trabajo común y acordado, es condición del cambio educativo, responsabilidad compartida y tarea urgente de la época, consecuente con las metas y los planteamientos que acompañan al moderno discurso de la reforma: calidad, equidad, autonomía escolar, revalorización, profesionalización y protagonismo docente, estímulo a la innovación, consulta, consenso, alianza, concertación, democratización (GUZMÁN, 2005, p.1)

La intención de la investigación de la que forma parte este trabajo es, dar cuenta de la manera en que los docentes enfrentan, desde su actoría, una serie de prescripciones provenientes de una reforma educativa, que pretende impactar su práctica, su perfil docente y su concepción de educación, prescripciones que están matizadas de idealidad y deber ser.

La investigación se inscribe en la metodología de corte interpretativo, ya que busca recuperar los procesos de significación, comunicación y simbolización de los sujetos participantes; rescata la subjetividad y le otorga un peso importante a la interpretación. Se aplicaron entrevistas abiertas a treinta y seis docentes que habían terminado su proceso de formación en el Diplomado en Competencias Docentes y se implementaron grupos de llevaron a cabo grupos de discusión con los instructores.

Este trabajo pretende buscar resquicios de agencia, de expresión instituyente en un grupo de profesores a los cuáles se les interrogó en torno a los mecanismos a través de los cuales se incluyeron en el proceso formativo con el que se acompaña la puesta en marcha de la reforma aludida, entonces, es abordar el tema de cómo el maestro va desarrollando estrategias para incluirse, pero al mismo tiempo cumplir el mandato y por otro lado, no desconocerse como ¿actor, sujeto, docente, persona? Es una manera de formar parte de una cultura, para Lapassade, "instituir es hacer entrar en la cultura, la cual da acceso a las instituciones sociales". En sentido estricto, etimológico, instituir es mantener en pie, "erguido", elaborar al individuo de acuerdo con normas; es dar forma (LAPASSADE, 1977, p.312). Los profesores instituyen para poder seguir perteneciendo a la institución, pero al mismo tiempo instituyen para seguir siendo dueños de sus decisiones pedagógicas.

Un aporte importante de las corrientes institucionalistas francesas en torno a la institucionalización, tiene que ver con haber añadido el punto de vista dialéctico a la consideración de la dinámica de lo institucional, y proponen discriminar en la operación concreta de las instituciones –como dimensiones complementarias siempre presentes- lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación)" (FERNÁNDEZ, 1998, p.36). Entonces, lo instituido y lo instituyente aparecen siempre complementarios, siempre antagónicos, siempre presentes; difícil una separación aséptica entre ambas dimensiones, no se localiza lo instituido sólo en el nivel vertical y lo instituyente, en el plano horizontal, exclusivamente. En lo instituido subsiste lo instituyente y viceversa. En el caso que hoy nos ocupa lo instituido se localiza

prioritariamente en el anuncio de la reforma y sus implicaciones para los docentes y lo instituyente, lo abordaremos, para su estudio, en el conjunto de respuestas de los maestros en torno a lo que aparece como fijo e inamovible. Nos encontramos frente a la creación o recreación de nuevos vínculos, para Kaes: vínculos instituidos:

Llamo vínculo instituido a un vínculo que se determina por efecto de una doble conjunción: a) la del deseo de sus sujetos de inscribir su vínculo en una duración y en una cierta estabilidad, que supone cierto número de formaciones intersubjetivas, y b) la de las formaciones sociales que de diversas maneras, reconocen y sostienen la institución de este vínculo. De esta doble conjunción se imponen tres componentes del vínculo instituido: la alianza, la comunidad de realización de meta y la obligación (KAES, 2005, p.13).

FORMAS DE APROPIACIÓN. RESULTADOS

Las respuestas de los maestros en torno a la manera en que enfrentan el anuncio de la reforma educativa aludida, en particular, el anuncio de tener que incluirse en un programa de formación preestablecido, se agruparon en cinco categorías: Proyecto social en sí mismo, La práctica como sentido de realidad, Deber ser como idealidad, Toma de decisiones y poder, e, Impermeabilidad como protección.

PROYECTO SOCIAL EN SÍ MISMO

Los maestros que fueron ubicados en esta categoría hacen referencia a su proyecto personal, desde donde se otorgan un lugar con responsabilidad, un rol a jugar, “se colocan en la jugada”. Hablan en primera persona.

Como concreción de ser proyecto *social* en sí mismo, incluyen al otro, en un doble movimiento: se reafirman en relación al otro imaginado y se proyectan hacia el otro, (alumno, institución, director), se diferencian y al mismo tiempo se colocan en el conjunto de los actores y funciones. Un grupo minoritario de estos profesores al asumirse yendo hacia el otro se imaginan dirigiendo. Aparece una dimensión utópica matizada de distintas construcciones discursivas: “ir hacia adelante” “todavía queremos”, “todavía creemos”, “tenemos perspectiva”, “estamos dispuestos al cambio”. Se explicita la decisión de avanzar, de mover la voluntad.

“Ir hacia”, en algunos casos se concreta en “tener iniciativa propia”, por ejemplo, aludir a un proyecto de autoformación que no inicia ni termina con la reforma, “llevar a la práctica lo aprendido”, “ayudar a otros”. Alguno más rememora algunas iniciativas propias para formarme. “Cuando se enfrenta a los docentes con el tema de las innovaciones educativas, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas” (DÍAZ, 2005, p.9).

En relación con lo instituido, colocan el espacio formativo como parte de una historia que no termina aquí, reconocen su importancia y los beneficios. Se evidencia una inclusión proactiva a la propuesta pero desde el propio proyecto, se suman pero al mismo tiempo se descentran. Hacen alusión al proyecto personal, al crecimiento. Transitan entre la dimensión personal y la profesional.

Un grupo minoritario de docentes se coloca también como proyecto en sí mismo, pero en sentido inverso “soy competente personal y

profesionalmente” “soy líder”, pero se colocan como sujetos en completud, se autoadjudican un lugar legítimo, se colocan como el centro. Su relación con el otro es de superioridad, no son iguales a los demás, se encuentran más cerca de la institución, porque han sido vistos por ella, han sobresalido de los demás, entonces, el rol autoadjudicado los exime de moverse. Aceptan la reforma, le reconoce su importancia, exhortan a los demás a sumarse, pero ellos mismos se deslindan enumerando sus méritos, desde donde implícitamente, ya no necesitan de la innovación.

LA PRÁCTICA COMO SENTIDO DE REALIDAD

Aquí agrupamos expresiones que hacen referencia a la práctica a distintos niveles, con diversos matices, en temporalidades diferentes; que van desde la resolución de las dificultades y la realización de la tarea, hasta la preocupación por la transferencia. Aparecen tres niveles relacionados con la práctica:

Un nivel más pragmático - operativo, que tiene relación con el deber ser, con la adaptación, “para salir del apuro”, “hay que hacer las cosas”, “es asunto de seguir instrucciones” “hay que sacar la tarea”; en esta misma línea aparecen expresiones como “no ha sido fácil, pero le busqué para poder cumplir”. Se descentran de sí mismos para llevar a cabo el quehacer demandado. Ya Kaes señala que el activismo es una forma de evasión. “La agitación y el activismo son igualmente efectos de defensas masivas. El activismo y la investidura en labores secundarias (KAES, 2005, p.36).

Un grupo de profesores mencionan que ante las dificultades externas, optan por cumplir “a pesar de”, optan por obedecer, “por hacer las cosas”, menciona un entrevistado: “hice lo que pude”; este grupo de docentes, implícitamente, enuncian no haber ido más allá. El actor principal, en este caso, son las circunstancias, colocan la responsabilidad en el otro, deslindan a su persona, parafraseándolos: “no nos fue bien, porque el otro no hizo las cosas bien”. Menciona Lidia Fernández:

El monto de la tensión y el sufrimiento que se origina varían, por una parte, de acuerdo con el margen de articulación con las diferencias que permiten los modelos pedagógicos operantes y por otra, de acuerdo o en relación con el grado de legitimación y con el valor que dan a los resultados de la formación los mismos sujetos que sufren la violencia de algunas de sus necesidades, rasgos y deseos (FERNÁNDEZ, 1998, p.94)

El otro plano se evidencia ligado a la utilidad y a la eficiencia. Asocian la aplicación en relación a que: “sirva a los alumnos”, a lograr establecer un diálogo con la realidad educativa cotidiana y a pensar futurizadamente en qué de lo aprendido “si puede servir”; en ese sentido se liga a la actividad docente. En este mismo tenor, de transferencialidad futurizada, encontramos un grupo de docentes preocupados por relacionar desde la reflexividad la teoría con la práctica, distinguen, para tranquilizarse, que en el momento de la formación se trabajó la dimensión teórica y algunos ejercicios, pero, “el efecto en la práctica se verá en el futuro”.

LA TOMA DE DECISIONES COMO PODER

La toma de decisiones aparece ligada a la autonomía, a sentir “que eligieron”; en un caso ligado a “probar cosas nuevas”, “buscar”, que simbólicamente es encontrar espacios donde se pueda tomar decisiones. Un grupo minoritario de maestros, mencionan que optaron por decidir tener una actitud de apertura a la oferta, parafraseándolos: “a ver si me convencen” “a ver que sale”.

Otro grupo de profesores insisten en que decidieron tomar el diplomado aunque en el despliegue, su discurso está constituido por la ambigüedad, es un juego de palabras entre la obligatoriedad y la decisión personal, no se alcanza a distinguir el límite entre ambos. Pareciera que los maestros se tranquilizan cuando se les pregunta: “quieren participar”, aunque ya fueron inscritos, aunque se les había mencionado que era obligatorio, tienen necesidad de ser tomados en cuenta, cuando se les toma en cuenta, generalmente aceptan, porque se recrea la ilusión de que ellos son los que deciden. Entonces, la toma de decisiones se liga al poder, al poder de decidir, aunque no sea del todo cierto; son como mentiras piadosas que es mejor creerlas. Di Maggio dice que, “una consecuencia de la institucionalización es que los individuos no reconocen sus propios intereses en una situación y aun cuando lo reconocen no actúan en relación con ellos, lo cual implica la aceptación de una visión de mundo externa e impuesta”.

DEBER SER E IDEALIDAD

La trama de significados que se ordenan en un guión funcionan en la dramática institucional a través básicamente por lo menos de dos vías: una en la conformación de un sistema de expectativas recíprocas sobre lo que está bien y mal en la acción propia y en la del otro, otra más inasible es la generación de un sentimiento de comodidad y certeza que proviene de la sensación de estar haciendo lo justo, lo que corresponde (FERNÁNDEZ, 1998, p.154).

Un número menor de docentes se colocan como “doctores de la ley”, como jueces, dicen qué está bien y qué está mal, quién está bien y quién está mal; su posición frente al otro abstraído es una relación de poder, el está mejor, “si alguien ha de estar mal es el otro”; en su discurso aparece explícito el adentro y el afuera, menciona un profesor: “quien no quiera que se vaya”; se asumen como garante institucional, ellos son la institución, se identifican con ella, en ellos, lo instituido y lo instituyente son una misma cosa. Se autonombran hijos predilectos. Parafraseando a Kaes, cuando las funciones del vínculo institucional aparecen como proceso de delimitación, protección y transformación de la experiencia psíquica originaria, producen las oposiciones bueno-malo, adentro- afuera, yo-otro (KAES, 2005, p.28).

Otros entrevistado se inscriben en la obediencia desde un discurso ético, con cierto tono de ironía aparece la responsabilidad, desde ahí traen a colación el rol y su función ligada al ideal, a la vocación y por ende, enuncian la importancia de disciplinarse.

Otra expresión del deber ser aparece asociada con tratar de confiar, adaptarse, realizar un esfuerzo de “autoconvencimiento” frente a lo inminente. Lo instituyente aparece como afán de adaptación, junto con la afirmación de que es por el propio bien, no se colocan como actores principales, el actor principal es el mandato. En la narración, parecen desconocer los propios deseos, éstos se esconden en la racionalización y la obediencia, es una negociación disfrazada de flexibilidad. El bien propio aparece supeditando al deber ser en base a un ideal que es el bien común, el ideal del programa. Algunos más, aluden a la obediencia para poder hacer lo propio “hago lo que me piden, para poder seguir con mis propios sueños”.

Quiero cerrar este apartado con una reflexión de Basil Bernstein (1993, p.299) en torno a la fagocitación del sujeto: “Y aun cuando el consentimiento pretendido es tal que tiende a hacer nula la distancia del rol, el personaje se “fagocita” al actor y el sujeto se transforma en sujeto producido”.

IMPERMEABILIDAD COMO PROTECCIÓN

Entre las exigencias aparece la correlación con los dispositivos que representan a las prohibiciones fundamentales y a los renunciamientos necesarios para instaurar la comunidad de derecho. Otra exigencia es la intersubjetividad al psiquismo que es una exigencia del no-trabajo psíquico: se trata de la exigencia de desconocimiento, del no-pensamiento o de abandono del pensamiento, de alienación (KAES, 2005, p.22).

Un grupo de maestros mencionan reconocer la necesidad de la reforma, sostenido por un nivel de teorización; expresan relatividad en relación a que la reforma o un nuevo modelo vaya a resolver las necesidades y problemas que ya son viejos. Otros entrevistados anteponen al hablar la propia necesidad, mencionan sus demandas, las cuales se encuentran totalmente alejadas de lo ofertado por la institución, no plantean alternativas.

Otro matiz en este grupo tiene que ver con el abandono en una supuesta "confianza ciega", en la institución formadora, ésta es quien puede salvar la situación, no el profesor; para los que se inscriben en esta postura, las características de la institución pueden hacer la diferencia, no las propias capacidades.

Otra expresión de deslinde, se personifica en aquellos maestros que se asumen como sujetos en completud, como mejores que el resto, identificados con el ideal de la propuesta, pero sin presentar rasgos de movilidad, ni resquebrajos, ni necesidades, ni tensiones, "todo está bien". "No se tolera ninguna tensión: se desautorizan los obstáculos, las ambigüedades y se reniegan los conflictos y violencias padecidas y / o infringidas" (KAES, 2005, p.72).

Un último rasgo se identifica en los profesores que colocan de manera totalitaria la demanda de autonomía, peleando por la no dependencia; no se dejan tocar por la propuesta externa, ni hacen alusión al propio proyecto, "sólo lo que yo pueda hacer sirve", "todo lo demás está mal".

RECAPITULANDO

Casi en todos los casos aparece presente la ambigüedad con lo instituido, la inconformidad explícita o implícita, pero al mismo tiempo se localizan indicios de autoría manifestados de distinta manera. Lo instituido y lo instituyente conviven, se confrontan, se encuentran, se muestran como antagónicos, pero siempre juntos; ya no obedecen ortodoxamente a una lógica vertical y horizontal. Es la necesidad al mismo tiempo, de protegerse y de cambiar lo establecido.

Todos los entrevistados se colocan a distinta distancia con el simbólico instituido, se incluyen arguyendo más facilidad o más dificultad en el proceso de institucionalización, algunos se otorgan una dimensión instituyente legítima pero del lado de la institución, como formando parte indiscriminada de la misma; otros se sitúan desde su capacidad de agencia, como proyecto en sí mismo y algunos más navegan desde sus posibilidades inmediatas. La remembranza a la práctica cotidiana les otorga a muchos certezas provisionales.

Lo cierto es que todos los involucrados tienen necesidad de ser escuchados, de tomar las propias decisiones, de realizar traducciones en torno al propio estilo docente, de ser informados, de ser tomados en cuenta. Cuando esto sucede se despliegan diferenciales de movilidad, de actoría, de agencia, de

diálogo entre tres actores del discurso: la persona, el profesional y el sujeto social.

En el texto institucional está presente la preocupación porque el maestro se apropie de la reforma, porque participe, porque sea actor, es la sofisticación actual de lo instituido, imbuido del ideal participativo. Las palabras que acompañan a la reforma se colorean de obligatoriedad e idealidad, edifican en la imaginación a un maestro que de manera gustosa, dócil y proactiva enarbole tan "innovadora" propuesta pensando en su beneficio, en el del alumno y en el de la sociedad.

Quiero cerrar parafraseando a Carolina Guzmán, en torno a que las reformas educativas en América Latina y los docentes han estado siempre en conflicto. Las primeras han demandado indistintamente la participación de los profesores y estos, cada vez más, se han resistido a ellas o simplemente no les han hecho caso o no han podido implementarlas (GUZMÁN, 2005).

En torno al tema de la relación entre reformas educativas y docentes no todo está dicho, queda mucho por conocer desde la voz de los maestros como actores, como personas que resignifican día a día la profesión.

REFERENCIAS

- BERGER, P. y THOMAS L. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1994.
- BERSTEIN, B. **La estructura del discurso pedagógico**. España: Morata, 1993.
- DÍAZ-BARRIGA, F. "Los profesores ante las innovaciones curriculares". **Revista Iberoamericana de Educación Superior** (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, v. 1, n.1, p. 37-57, 2010.
- FERNÁNDEZ, L. **El análisis de lo institucional en la escuela**. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales: notas teóricas. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- GUZMÁN, C. Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. **Revista Iberoamericana de Educación**, Universidad de Valparaíso, Chile, 2005
- KAES, R. **Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales**: elementos de la práctica psicoanalítica en institución. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- LAPASSADE, G. **Grupos, organizaciones e instituciones**. La transformación de la burocracia. Colección hombre y Sociedad. España: Granica Editor, 1977.
- LOYO, A. y JORGE P. **La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa**. Economía y Políticas en la educación. Ciudad del México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1996.
- SANTOS, G. **Entre bastidores**: el lado oculto de la organización escolar. Málaga: Aljibe, 1994.
- TEDESCO, J. **Actuales tendencias en el cambio educativo**. Buenos Aires: IIPE, 2000.
- TORRES, Rosa María. **Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe**. En: Los docentes protagonistas del cambio educativo. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional, 2000.
- ZIBAS, D. ¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Ciudad del México, n.15, sep./dic.1997.