

Subjetivaciones políticas y magisteriales. Una aproximación narrativa a las voces docentes

Political and magisterial subjectivities. A narrative approach to the teaching stories

Anahí Andrea Quiñonez Velázquez¹

Resumen: Esta ponencia es fruto de una investigación educativa motivada por el diálogo crítico establecido con diferentes docentes de educación básica. El relato como texto constituye un tipo de conocimiento que se centra en las dimensiones subjetivas y políticas de la acción. La principal aportación de esta ponencia es contribuir a la producción y desarrollo de conocimiento sobre narrativas en educación destacando los aspectos velados y silenciados que atañen a la existencia singular, testimonial e institucional de los docentes en este país, así como a la forma en que éstos desarrollan sus experiencias ante un contexto neoliberal.

Abstract: This paper is the result of educational research inspired by the critical dialogue that was established with several basic education teachers. The recent changes to articles 3° and 73° from Mexican constitution, setup a significant change between the values and beliefs that are put into play when trying to define what it means to be a teacher in Mexico and how teachers refer to their experiences, taking into account the context the most recent educational reform. Narrative research represents the approach to interpret the stories of the above mentioned teachers. Hearing in their own words, their experiences, and learning about the spaces and materials where they develop their practice. Storytelling as text is a type of knowledge that focuses on the subjective and political dimensions.

Palabras clave: subjetividad; docencia; narrativa; educación.

Un breve acercamiento a la investigación educativa

Nuestro genio radica en la capacidad para generar sentido mediante la creación de narrativas que otorguen significado a nuestras dificultades, exalten nuestra historia, eluciden el presente y confieran dirección a nuestro futuro [...] por medio de las narrativas

¹ Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guadalajara. Docente de lengua a nivel básico y Docente a nivel superior por la Universidad de Guadalajara. Áreas de investigación: subjetividad y educación; filosofía política y lenguaje.

constantemente estamos creando historias y futuros...

Neil Postman (1999: 19)

En los últimos años la investigación educativa ha cobrado auge como proceso de formación y deviene una convocatoria real a la que responden muchos docentes. Desde esta perspectiva, la investigación educativa surge ante la necesidad de cuestionar la realidad y de atender detallada y minuciosamente un problema de conocimiento. Juan M. Piña (2013) estipula que la investigación se caracteriza por la generación de nuevos conocimientos que proporcionan las bases para el desarrollo de las sociedades a la vez que contribuye a la definición de políticas públicas que acompañan los procesos de modificación de la práctica educativa.

Parafraseando a J.W. Best (1983), la investigación educativa surge de una intuición primigenia que está movida por actos volitivos, por temores o desafíos entre la praxis y en el contexto. También por los intereses que surgen desde el campo humano donde las emociones afloran, ya seáse para aprender a vencer la frustración de los resultados en una investigación o para reafirmar la pasión que se tiene a lo que se hace. Por lo tanto, la investigación educativa como labor intelectual y creadora, evoca una mejor comprensión del individuo en los procesos enseñanza-aprendizaje entendiendo por estos procesos algo que se da más allá del aula y nos distingue facultativamente como seres humanos.

En esta ponencia nos centraremos en el método cualitativo, el cual se aboca en los sujetos y en las subjetividades como parte sustantiva de la indagación ya que este tipo de perspectiva busca recuperar la diversidad y comprender un fenómeno específico en condiciones históricas concretas como: ¿qué significa ser docente de educación básica? Atender a las voces, relatos y discursos docentes entendidos como formaciones culturales e ideológicas, posibilita dilucidar el <<sentido>> de diversas construcciones simbólicas y educativas.

El neoliberalismo y las reformas educativas como contexto

El neoliberalismo como sistema y a la vez como racionalidad ha impregnado todas las capas sociales, especialmente al sistema educativo. Más que hablar del neoliberalismo como doctrina homogénea y compacta, es necesario plantearlo como forma de gobierno (Gago, 2014) que impulsa paradójicamente las libertades pero también las subsume en un orden de cálculo y

obediencia.

El modelo neoliberal en su despliegue, ha ido de la mano de ideologías conservadoras que están llegando a condicionar los modos de pensar, hacer y sentir de los sujetos (Torres, 2007). Resulta difícil hablar de un único neoliberalismo, es menester comprender sus fases, repliegues y mutaciones en el terreno social, lo cual provoca cada vez mayor pobreza y exclusión de experiencias y subjetividades, pliegues y recovecos del campo educativo.

En el año 2013 se transformaron profunda e institucionalmente los marcos para pensar los elementos relativos a la educación a nivel constitucional. En este sentido me refiero abiertamente a la modificación de los artículos 3º y 73º.

La competitividad es el concepto que rige –en un sentido foucaultiano– *la tecnología de gobierno* neoliberal. Una de sus principales características es precisamente, lograr un capital humano competitivo apelando a la fragmentación de colectivos y redes de profesores. La crisis del neoliberalismo se hace patente en la privatización de la educación, a través del polisémico y ubicuo concepto de <<calidad>> utilizado como herramienta política que ha vulnerado los principios de participación real y efectiva entre actores educativos.

Sin duda, estas leyes secundarias en nuestro país involucran múltiples elementos que generan disputa entre los principales sujetos de la educación, entiendo por éstos a los docentes, estudiantes y padres de familia. Si bien, se producen desafíos y vicisitudes para re-pensar el sentido de la docencia y los límites y alcances del Sistema Educativo Nacional.

El poder no se ejerce en el vacío y para ello Carlos Ornelas, nos recuerda las nociones weberianas de poder y dominación, caracterizándolas por ser relacionales; es decir que sólo se ejercen si los poderosos tienen sujetos a los cuales dominar (Ornelas, 2012: 25). La diáspora de maestros en distintas ciudades ha dado pie a un conflicto sin precedente pues en palabras de H. Aboites, en el diario *la Jornada*: “la combinación del monopolio de la fuerza con el monopolio de la ignorancia respecto a otro, es sumamente peligrosa porque ya sin el freno y la ponderación de la racionalidad y en un ambiente tenso, se pueden desencadenar procesos de violencia abierta” (Aboites, 2015).

El asunto de la evaluación y particularmente la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) ha causado un intenso debate e incluso ha suscitado una especie de demagogia ya que la evaluación puede resultar condición necesaria pero no suficiente (Del Castillo y

Valenti, 2014: 42), una evaluación estandarizada que no visibiliza a los actores implicados como a sus contextos situados, no mejora nada. Por ello, resulta más que pertinente mirar a los docentes bajo una óptica binocular que supere las visiones simplistas del docente como profeta y trabajador de la educación. Dicha premisa supone centrarnos en comprenderlos como sujetos de la educación y simultáneamente sujetos de la acción política.

¿Cuáles serían entonces las pretensiones de la ley tomando en cuenta que ésta se ciñe a regular el ingreso, la promoción y permanencia de los docentes y directivos? ¿Acaso no resulta sospechoso suponer los procesos de profesionalización sin una propuesta real de actualización y formación del magisterio? Entre los hallazgos de nuestra investigación destaca la afirmación contundente de múltiples profesores diciendo <<sí>> a la evaluación pero exhortando a la visibilización de los espacios donde ésta se ejerce, considerando las carencias empíricas, simbólicas y de formación a la que éstos se enfrentan y la profunda desesperanza de lo que está por advenir. Son pues, tiempos sombríos para el magisterio y desafiantes para la investigación educativa. Es por ello que nuestra mirada se dirige a recuperar otro tipo de racionalidad narrativa, la cual produce formas de subjetivación a través de sus voces y relatos de experiencia, enarbolando las tramas que brindan sentido a una profesión.

La palabra vicisitud señala un orden sucesivo o alternativo de las reformas educativas. Y en este sentido, las reformas se fundan bajo el lema de “la calidad, la equidad y la eficiencia” (Gentili y Suárez, 2005: 5) y son la pieza clave en la movilización de recursos públicos que pretenden modificar estructuralmente el sistema escolar, su gestión, la cultura organizacional y las tradiciones de estas instituciones. De acuerdo con el texto *Reforma educativa y movimientos sociales en América Latina*, coordinado por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas, en sus siglas, las luchas docentes y el aumento de la conflictividad permiten apreciar una disputa importante entre los sindicatos docentes y el Estado.

Respecto a la enunciada conflictividad, los autores nos dicen:

El aumento de la conflictividad docente parece estar mostrando la distancia existente entre los ambiciosos programas de reforma educativa implementados en la región durante la década de los 90 y la fragilidad o precariedad de las condiciones políticas, económico-

financieras y normativas sobre las cuales descansa la misma reproducción de los procesos de escolarización, al menos, tal como se habían ido perfilando durante el último siglo (Gentili y Suárez, 2005: 5).

A este panorama se suma la redefinición de las condiciones internacionales, la pauperización, desigualdad y exclusión social (Gentili y Suárez, 2005: 6). En esta línea argumentativa, se planea la redefinición del rol del Estado como garante de los derechos sociales; es decir, la educación de calidad para todos (Gentili y Suárez, 2005: 7). Por lo tanto, no resulta baladí mencionar que la más reciente reforma educativa (2013), en México impacta en las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente.

De acuerdo con los autores Gentili, Suárez, Stubrin y Gindín (2005), entre las transformaciones amenazantes de las reformas educativas en América Latina es posible identificar:

- a) Las tentativas de modificación de las carreras profesionales de los docentes a través de cambios en las normativas y estatutos que regulan el tránsito por el escalafón laboral.
- b) Los cambios impulsados en la estructura salarial del sector.
- c) La incorporación diferencial de incentivos por desempeño como parte del salario real de los docentes entre otras políticas de descentralización (Gentili y Suárez *et al*, 2005: 7 y 8).

En respuesta a dicho imperativo, el autor Stephen Ball (2003), analiza en el texto *El alma del profesorado y los terrores de la performatividad*, la injerencia cuasi epidémica de dos poderosos agentes que dictaminan el deber ser de las políticas educativas que atañen a la educación básica, media superior y superior. Dichos agentes refieren al Banco Mundial y a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Cabe destacar que el autor acuña una original forma de significar la performatividad. Por dicho término se entiende una tecnología, cultura y/o modo de regulación, el cual remite a incentivos o castigos; ambos considerados como formas de control (Ball, 2003).

Los sistemas educativos actuales remiten al ámbito individual como colectivo –a manera de organizaciones– y tienen que ver con la medida de un sistema de productividad que exhibe la cualidad y los momentos para la promoción e inspección del quehacer docente. Al respecto, S.

Ball (2003), cuestiona: ¿quién determina qué tan efectivo o satisfactorio es dicho performance y cuáles son los indicadores que deberían considerarse como válidos? Estos cambios traen consigo una nueva cultura de la competitividad, lo cual modifica contundentemente las formas de sociabilidad y/o aislamiento del profesorado. El acto de enseñar como acción intrínseca a los docentes, confronta al nuevo panóptico regido por la calidad y la excelencia, así como por la medición del desempeño en pruebas estandarizadas internacionales.

En este sentido –coincidiendo con S. Ball (2003)–, las reformas tienen como objetivo principal: “transformar drásticamente la forma en que el sector público opera en la educación mediante la introducción de la participación del sector privado, los incentivos y una nueva cultura de la performatividad competitiva” (Verger, Altinyelken y Koning, 2013). Ampliando el espectro analítico de la evaluación docente, podemos detectar que ésta se enfoca en la rendición de cuentas bajo el objetivo de mejorar la visibilidad del trabajo de los profesores, en un *vis a vis* con el estado y el resto de la sociedad: “estas políticas basadas en el mérito tienen por objeto la regulación de los salarios de los maestros en función de su rendimiento” (Verger, Altinyelken y Koning, 2013).

Si bien, las investigaciones –en torno a la más reciente reforma laboral en México– son incipientes y exploratorias, tienen como punta de lanza, analizar las pruebas estandarizadas para cuestionar: ¿qué estamos transformando? Sin pretensión de ser exhaustivos, ha sido clara la injerencia de organismos como el Banco Mundial y la OCDE en las evaluaciones al desempeño docente (Mantilla, 2014; Ball, 2001; Del Castillo y Nigrini, 2014), las cuales socavan la autonomía en la toma de decisiones. Por lo que “la evaluación es pensada como elemento fundamental e inseparable del proceso de formulación y gestión de las políticas educativas” (Del Castillo y Nigrini, 2014: 20). Aún quedan pendientes desafíos vinculados a la más reciente reforma educativa en México y específicamente puede distinguirse en palabras de expertos, la siguiente enunciación: “la evaluación es una condición necesaria pero no suficiente” (Del Castillo y Nigrini, 2014: 24).

Así pues, en esta ponencia pretendemos enunciar cómo los docentes a través de una dialéctica que va de lo singular a lo plural, narran y significan la enseñanza ante la coyuntura de la evaluación ya que relatar la experiencia del sujeto contribuye a dar un nuevo sentido a sus condiciones de trabajo y, sobre todo, a interpelar quiénes son los maestros con perspectivas para

comprender cómo los discursos y relatos atraviesan de manera sustantiva las relaciones contextuales y de incidencia que articulan la vuelta al sujeto docente y trabajador de la educación *in situ*.

La investigación narrativa en educación

La narrativa es entendida como uno de los tantos modos para construir y reconstruir relatos. Ésta surge a mediados de los años 80's y se erige como método y enfoque de indagación en el mundo anglosajón a partir de los años 90 con el término *narrative inquire*. La indagación narrativa ha acuñado un rol activo en la investigación social, incluso representa un ejercicio de nuevas formas para generar saberes y conocimientos ya que tiene como eje analítico a la experiencia humana (Blanco, 2011: 139).

La principal característica de la investigación narrativa es su potencial para ser aplicada en campos disciplinarios y ámbitos distintos. De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), los relatos narrativos son formas específicas del discurso organizado en torno a una trama argumental. El relato narrativo puede integrar diversos puntos de vista en diálogo con otros textos y voces (Bolívar, 2001: 20). Las formas más comunes de la investigación narrativa remiten a la autobiografía y los relatos de vida como formas de reflexión oral o escrita.

La investigación de este corte encuentra un horizonte de posibilidad en la educación, pues nos permite interpretar el relato de los docentes desde la interacción, la palabra y los espacios simbólicos y materiales donde éstos se desenvuelven. El relato como texto construye un tipo de conocimiento que bien puede imbricarse en las dimensiones subjetivas y micro políticas que configuran experiencias singulares y colectivas en las escuelas.

¿Por qué poner el énfasis en las voces de los docentes de secundaria? puede parecer una pregunta ociosa. No obstante, partimos del supuesto de que estas voces han sido escasamente escuchadas y tomadas en cuenta como vía para descubrir la experiencia de los sujetos y su trascender a partir del fenómeno enseñanza-aprendizaje.

A grandes rasgos, podemos decir que el conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa ya que el lenguaje media la experiencia y la acción del sujeto. Para Carter (1993) la investigación narrativa supone <<dar voz a los y las docentes>> sobre sus preocupaciones y sus vidas; es decir, que la dimensión subjetiva es un factor crucial

para comprender los modos y procesos de subjetivación donde los docentes desarrollan su trabajo.

La condición de centralidad del docente en el proceso educativo tiene que ver tanto con su importancia en la transmisión de conocimientos, valores y actitudes a los estudiantes, así como en considerarlo un mayor portador de experiencia humana y conocimientos. Es importante señalar que la investigación se circunscribe a escuelas de nivel básico.

Una de las aportaciones de la presente investigación es contribuir a la producción y desarrollo de conocimiento sobre las narrativas docentes de educación secundaria desde una dimensión polifónica, la cual nos permite abrir un espacio para que los docentes describan lo más libremente posible su experiencia en la enseñanza y el significado que para ellos tiene la docencia. Cabe destacar que estos dos últimos términos remiten a aspectos filosóficos vinculados a la existencia singular e institucional de los sujetos, dimensión que poco ha sido vislumbrada en nuestro país.

De camino a las subjetivaciones políticas y magisteriales

La subjetivación política se produce bajo el efecto de relaciones externas y de circunstancias que advienen a la propia acción política vista como un descubrir (Tassin, 2012). Desde nuestra perspectiva, la noción de subjetividad da pie a comprender que los sujetos no siempre son vasallos o testamentarios; es decir, que no necesariamente están sujetos a las normas internas o externas, sino que –en términos de Derrida– escapan a todo orden de ley directa, física, simbólica, sutilmente discursiva o coercitiva (Derrida, 1997).

En este sentido la subjetividad y la intersubjetividad plasmada en las voces y los relatos docentes, está repleta de conflictos porque se remiten a otros microescenarios como lo pueden ser: los estudiantes, los padres de familia y administrativos. Cada una de las narraciones que presentaremos, produce efectos significativos para abordar de manera fractal lo que se gesta entre docentes al interior de las escuelas en Guadalajara que posibilitaron el acceso.

Por dicha razón postulamos que la narrativa como enfoque de indagación no sólo constituye una forma privilegiada para acercarnos a sus relatos, sino que también genera acciones “muy otras” de consenso en atención a la escucha y a su subjetivación política. Cabe destacar que, por este último concepto entendemos un proceso, un momento de “llegar a ser sujeto”

aunado a una condición de nomadismo.

Las entrevistas y los relatos como primer acercamiento a las subjetividades magisteriales

La entrevista es una técnica que potencializa el relato y se instaura en lo dialógico, delimita el encuentro entre subjetividades –entrevistado y entrevistador– porque “alude a las características definitorias de los individuos humanos en su calidad de únicos e irrepetibles” (Ruíz, 2003). La entrevista constituye metafóricamente una “vía de acceso” a los aspectos de la subjetividad humana (Vela, P. en Tarrés, 2004), por lo que la mejor manera de adentrarnos en esa experiencia subjetiva es preguntando y escuchando cautelosamente lo que el entrevistado dice.

Podría decirse que narrarse a sí mismo implica escoger entre un cúmulo de vivencias, acontecimientos y recuerdos diversos que configuran la historia singular y, a su vez, pública del sujeto. Los acontecimientos de vida del sujeto configuran un relato en el que se entreteje una trama. Ésta viene a representar el punto de convergencia que da sentido a múltiples acontecimientos que podrían resultar dispersos en una narración. No obstante, la trama no sólo sitúa la acción humana en el tiempo, sino que también lo hace en la memoria.

Nuestras narraciones son en relación a otros. En este caso el investigador cumple con la función de un jugador en el juego de la comunicación y de los contextos de significación al extraer ejes hermenéuticos de interpretación, los cuales parten de los sentidos que le otorgan los sujetos al mundo y que se ponen en juego en el habla y la escucha, la memoria y el olvido (Ríos, 2005: 57): “acercarse a los sujetos significa introducirse en el mundo de sentidos que se expresa en éstos a través de sus acciones o relatos”. A propósito de la investigación educativa nos interesa destacar la voz del profesorado y las tramas narrativas que derivan en núcleos hermenéuticos, así como las acciones que los docentes emprenden como sujetos de la política y de la educación.

Los maestros entrevistados conforman un gremio de formación heterogénea, la mayor parte de éstos lograron la obtención de sus horas clase y de otros cargos a través de un examen de oposición antes que, el aprovechamiento de redes clientelares. A algunos maestros les preocupaba de sobre manera el anonimato, para poder escapar del *statu quo* y criticar abiertamente los procesos irregulares de la gestión escolar en sus respectivos planteles. Los docentes entrevistados se mostraron entusiasmados de participar y de poder reconocer sus voces a

través de otros nombres –pseudónimos– utilizados en el presente trabajo académico. Tal como lo expresa una de las docentes entrevistadas: “es necesario que se haga escuchar nuestra voz”.

En palabras del investigador Manuel Gil Antón, hoy más que nunca resulta indispensable arrancar la etiqueta de la infancia a la categoría de docencia, entendiendo por infancia lo que en latín *infans* es “el que no habla” y representa la incapacidad de hablar y de ser escuchado (Gil, 2016). Así pues, la colaboración de algunos maestros se abre un espacio para decir lo que se sabe, lo que se piensa y lo que está por advenir.

Los relatos de experiencias singulares que presentaremos a continuación, inscriben el desafío de interpretarlos según los procesos de subjetivación de cada docente. Éstos proporcionan indicios de su camino recorrido, las tensiones de su acción política y educativa, así como las expectativas y experiencias significativas que los configuran y mantienen en la docencia. Cada relato precisa los aspectos narrados como una fuente auténtica de saber. La transcripción y selección de dichos pasajes delimita los parajes narrativos más descriptivos y álgidos de la trama en tanto sucesión temporal y argumentativa hilvanada a la historia de cada sujeto.

Teodomiro es un hombre de 54 años de edad, es médico y profesor de la asignatura de Ciencias en una secundaria técnica ubicada al oriente de la ciudad. Su voz es potente y firme. De la entrevista y su transcripción, resultó interesante descubrir la imagen que Teodomiro hace de la docencia ya que éste vislumbra a la enseñanza como condición de posibilidad para convertirse en el “protagonista” y “héroe” del proceso educativo:

Para mí la docencia te da una plataforma de protagonismo, será que así lo percibo porque me ha tratado bien el sistema. Encontré trabajo dentro la ciudad. Ahora los chavos te dicen: “yo sé más que tú, ya busqué información en internet”, eso implica entrar en una lucha de poderes, se trata de demostrar que tienes más capacidades, no que eres mejor, sino que tienes más experiencias y vivencias... En lo que se refiere a la Reforma –que es ahorita lo que más molesta a todo el ámbito docente– la verdad es que, revisándola, no es una reforma educativa, es una reforma laboral porque si lo que interesa es la educación de los chavos ¿por qué sacan las evaluaciones? pero si te pones analizar –tanto la reforma como los parámetros del INEE– coinciden en mucho con mi profesión.

Ana es una mujer de 43 años de edad, es docente de Matemáticas y prefecta en una secundaria pública general ubicada al poniente de la ciudad. Ella describe su ingreso a la secundaria como una situación fortuita que la empujó a optar por la docencia como una especie de desafío y atrevimiento.

La docencia me enroló y me gustó porque siempre he estado involucrada en temas educativos, incluso mis compañeros de generación de la facultad, saben que yo de contadora pues ya no tengo nada, pues bien dicen que: ‘‘uno es lo que hace’’ y finalmente, me considero docente. En materia política la reforma nos dice: ‘‘no puedes reprobar’’ porque sabemos que reprobar estudiantes implica un montón de trabajo, de evidencias y, un sinfín de distracciones administrativas. En el Consejo Técnico Escolar los maestros decimos: ‘‘pues les ponemos 6’’ porque no tenemos un respaldo, estamos recibiendo puro ataque. No creo que de esta manera se mejore la calidad docente, por el contrario, la escuela está decayendo cada vez más; todo recae en el docente y entonces el tiempo que tienes efectivo para realmente hacer lo tuyo, va disminuyendo. Para mí los padres de familia han dejado de lado la importancia de apoyar a los docentes porque la educación es una labor tripartita. Por tanto, no se está dando el apoyo como es. Hoy en día somos los nadie.

A propósito de la Reforma educativa, ella la significa de la siguiente manera:

Lo que le veo de malo a esta reforma es toda esa papelería que ha desencadenado contribuyendo al trabajo administrativo. La evaluación parece maquiavélica, quieren hacerte caer, quieren buscar tus debilidades, encontrar la parte negativa, el hilo negro, la falla del docente. Esperemos que el INEE cumpla sus funciones como debe ser, porque es muy diferente el trabajo de escritorio al trabajo que realmente se hace en una escuela. La evaluación también debería de ser a toda la jerarquía, tendría que ser desde el más alto hasta los que estamos frente a los grupos y a todas esas personas que tienen años comisionadas o que sus plazas son meramente administrativas, deberían de estar

nuevamente en las aulas para que vieran en qué condiciones estamos trabajando.

María es una mujer de 35 años, es docente de educación básica y desde el inicio de la entrevista pudimos constatar que estábamos ante una narradora experimentada de voz dulce y suave, la cual disfrutaba de compartir experiencias y crear una atmósfera de complicidad. Ella nos narra su trayectoria de más de 14 años como docente pero también explora unos espacios “muy otros” que le permitieron descubrir un sentimiento único en el ejercicio de la enseñanza: la felicidad.

El sistema educativo actual favorece el seis de calificación y ejerce una presión secreta que no está escrita en ningún lado. Nosotros tenemos prohibido exceder cierto número de reprobados para exprimir un índice, para explotar una estadística. Sin recordar que, detrás de ese número, hay una persona a la que le dices: ‘pues no le hace, no puedes dar más, te pongo el seis de calificación’. Y le estamos enseñando eso al estudiante ¿no eres capaz de dar más!? con eso me conformo, con eso confórmate. Pero sabes qué, nosotros los maestros no nos conformamos y sufrimos y no sabemos por qué; me da mucho miedo esa soledad a la que estamos llevando a nuestros niños. Aparentemente el sistema público es muy generoso; te tiene, te explota, te obliga a cuidar niños y, a llevar un programa con estudiantes que primero tienen que resolver una problemática muy fuerte –en la que no siempre alcanzas a intervenir como deberías– tampoco te permiten acercarte al chico porque te pueden denunciar o demandar, tienes muy pocas libertades.

Las dolencias en el sistema público tienen que ver con que los estudiantes no han comido. Yo llegué a tener alumnos que dejaron de ir a la escuela porque no tenían para el transporte. También pienso que los problemas emocionales de los adolescentes entre el ámbito público y privado son los mismos y se relacionan con la cercanía al consumo de drogas, la mala orientación sexual y porque tristemente hay mucha soledad de por medio entre nuestros estudiantes. En el sistema público estás de un lado para otro, de escuela en escuela, y eso no te permite desarrollar un compromiso o darle un seguimiento necesario al alumno, cosa que, a veces, sí sucede en la privada. Por más que quiera me falta tiempo, en la pública quisiera quedarme pero no puedo, porque tengo que trasladarme a

las otras escuelas donde trabajo.

Para la maestra María los medios de comunicación tienen un papel muy importante y así expresa su sentir:

Ahora van a con los maestros y se critica a los maestros, se dice que son perezosos y que no quieren trabajar. En realidad somos ciegos ante la problemática del maestro que está ahí –en el mitin o en el plantón protestando–. Los medios de comunicación cumplen una función de bombardeo constante para que reacciones en contra de los que se manifiestan, pero en ningún momento los docentes nos ponemos de acuerdo con todo y nuestras diferencias para manifestarnos y se haga escuchar nuestra voz. Eso es parte de nuestro país, de lo que le hemos enseñado a nuestros niños, a que nos conformemos con lo que hay. Así es el sistema, te manda un bono económico por esto o por aquello. Y te callas, y ya no dices nada. Me pregunto: ¿por qué a los políticos no los corren sin derecho de sueldo?, ¿por qué a ellos no les despiden y todavía siguen recibiendo todos sus bonos?, ¿por qué a ellos no los evalúan? Esa es pues, la parte que me enoja, que me tiene muy frustrada, la falta de unión y el egoísmo.

Fanny es una mujer de 37 años, tiene ojos grandes y expresivos que se esconden tras unas gafas. Su voz hace juego con su personalidad y con la forma organizada de narrar e hilvanar experiencias. Ella es docente de Inglés y de la asignatura de Tecnología en tres escuelas de nivel básico.

Yo siento que la reforma no está mal, siento que son cosas que la mayoría de los maestros tendríamos que hacer. Los maestros anteriores abusaron de las bondades que tenía el sistema, por ejemplo, faltaban mucho a la escuela, pedían permisos y, en general, siento que se excedían, por eso hubo necesidad de reglamentar y de ‘poner en cintura’. Lo que no me gusta de la reforma es su politización y la parte donde te manipulan, porque hay cierta información que, a veces, ya no sé si es verdad o no. La información actual tiene esa doble intención. En general, yo estoy de acuerdo con la reforma pero no en todos los

aspectos que maneja, sobre todo en lo administrativo. Si aumenta la carga, lo lógico sería que también que aumentara el sueldo. También creo que los maestros de antaño cayeron en cierto confort y los maestros de ahora tenemos que demostrar todo el tiempo que estamos trabajando. Yo no lo veo mal, pero siento que es una carga administrativa muy pesada. Deberíamos tener un mejor sueldo para no tener la necesidad de trabajar tantas horas y poderle dedicar tiempo de calidad a lo que es el trabajo frente a grupo y a lo administrativo. Porque si yo me la paso todo el tiempo con trabajo frente a grupo ¿a qué hora hago el trabajo administrativo?, ¡no tengo tiempo! Entonces todo se acumula, haces el trabajo entre clases, en horas libres o en la noche. Reconozco que en lo personal, no tengo tiempo para mí, yo quisiera tener más tiempo para mí misma.

Lulú es una mujer de 57 años de edad, trabaja desde hace 25 años en escuela pública ubicada en la zona norte de Guadalajara. Ella es Maestra y Licenciada en Matemáticas y describe su ingreso a la docencia y la evolución de su práctica como algo muy humano. En cuanto a su labor educativa, destaca lo siguiente:

Yo trabajo el mismo tiempo o más del que se tiene frente a grupo; es decir que me dedico a trabajar en casa de 20 a 25 horas a la semana. Entre las actividades que realizo está: calificar, preparar la clase, pensar estrategias globales –por si no nos resulta algo– ya sea de disciplina o de conocimiento. En mi experiencia, yo he sentido mucha tristeza porque tengo compañeros muy entregados a la educación que se preocupan por la educación de México, principalmente por preparar a los jóvenes para que abran los ojos, para que no sean manipulados y, tristemente, nosotros vemos que todo importa para nuestros gobernantes, menos la educación.

Y lo estamos viendo en nuestra reforma –que no es una reforma educativa– todos lo sabemos, es una reforma laboral que desequilibra el bienestar de los maestros, de los que estamos frente a grupo, de los que estamos trabajando, “talachando” con los muchachos. La reforma está desequilibrando ese núcleo tan importante. Sentimos que nos están desquebrajando, entonces, la reforma sólo trata de quitarnos derechos, no hay ningún cambio en planes y programas, nada de eso, nada es nuevo. Esa es mi opinión en

cuanto a la reforma educativa, pienso que son otros fondos e intereses los que trae el gobierno. Sinceramente no conozco muy a fondo la reforma educativa, sé que no es educativa, eso sí lo sé. Se trata de una reforma laboral y pretenden perjudicar nuestra estabilidad. Si permanecemos ahí y con las ganas de muchos maestros que yo conozco, compañeros que se entregan... Ellos interpretan la evaluación como un instrumento frío que no tiene nada que ver con nuestra labor educativa. Y pues, la verdad no sé qué vaya a pasar en un futuro.

Según Larrosa (2013) para que la experiencia sea auténticamente posible debe estar embestida de pluralidad y de incertidumbre, de carencia y de deseo, de contradicción y mezcla. La experiencia esconde un tipo de realización entre lo posible y lo imposible, “para el anhelo de lo que no se puede alcanzar y para la esperanza de lo que no se puede esperar” (Larrosa, 2013: 99). Lo que nos cabe esperar en la interpretación de los relatos docentes, es delinear las líneas de fuga que ponen el énfasis en lo personal, lo inesperado y en el riesgo de que la escuela pública devenga un espacio anónimo, de individualidad solitaria, de rivalidad y de paso (Martínez *et al.*, 2009).

Optar por una indagación de distinto orden al cuantitativo y en apego a la subjetividad en juego, implicó sortear los silencios que se desprenden en torno al trabajo docente como actividad remunerada. El sujeto colectivo que se fue constituyendo a partir de algunos fragmentos de entrevistas, es un sujeto escindido ya que por una parte reconoce la profesión asociada a un trabajo remunerado y, por otra parte, la enseñanza es vista como una vocación que no siempre tiene un reconocido valor social o económico.

La brecha salarial es un punto nodal y problemático que se expresa de diferentes maneras en las narraciones docentes, a pesar de que éstos no refieren estrictamente a la cantidad que reciben en su nómina, la cual puede ser variable en función de su edad, trayectoria y tipo de programa o de secundaria al que están inscritos, el salario docente podría ser metafóricamente hablando, un arma de dos filos. De acuerdo con el *Informe los Docentes en México* (2015), el salario es un medio para conocer qué tan atractiva es la profesión magisterial “tanto para retener a los que optan por ella como para atraer a mejores candidatos profesionales” (2015: 67).

En este núcleo temático de lo salarial como parte estructural de las condiciones de trabajo

de los docentes en Guadalajara, se debate sobre la continuidad o discontinuidad en el ejercicio de la docencia para abrirse a otros horizontes jerárquicos como podrían ser: optar por una coordinación, subdirección o dirección. En este sentido, algunos de los relatos docentes presentados, testimonian una trayectoria de casi 20 años de servicio en secundaria y tienen en común el deseo de competir por un ascenso o anhelan jubilarse argumentando decepción, agotamiento y desmotivación.

Para ahondar más en la caracterización del trabajo docente, ahora desde las propias voces de los sujetos partícipes en la investigación, será importante mirar la organización del tiempo como un elemento común y a la vez singular que refiere a las horas-clase asignadas u obtenidas a raíz del examen de oposición y del aislamiento que muchas veces propicia la especialización de las asignaturas.

En un tiempo que reduce la enseñanza a una lógica evaluativa, las relaciones de trabajo se vuelven aisladas y a su vez asimétricas por lo que no sólo lapidan las certezas docentes e incrementan la desconfianza, sino que evidencian el clásico favoritismo y protectorado por parte de los supervisores o directores a sus grupos de apoyo. El conflicto entraña un carácter grupal, es decir, se puede dar entre amigos y enemigos, pero en el sentido heurístico, siempre implica confrontaciones entre grupos que perciben la desigualdad situada paradójicamente dentro y fuera de la ley, tal como lo menciona Ana: “en esta escuela la tensión política es tremenda, las pugnas entre maestros son cuestiones meramente políticas que a veces se convierten en personales”.

A través de esta investigación narrativa en educación, confirmamos que el personalismo se aleja de la noción de poder vinculada a *lo político*. Lo político es un espacio público y virtual del que hablaba Ardití (1995), un espacio más allá de la calle que cruza la frontera entre lo público y lo privado e incluso afecta áreas donde su incumbencia no es tan obvia como en el lenguaje de la subjetividad a sondear (Mantilla, 2013: 40).

A manera de conclusión podemos decir que las reformas pueden interpretarse en un movimiento oscilatorio que se da entre avances y retrocesos. Para el caso mexicano, la reforma ha traído consigo un proceso de contrarreforma y diferentes tipos de resistencias, disonancias y acciones políticas emprendidas por los maestros. Éstos expresan inconformidades manifiestas y contraponen el alto contenido mediático que ha desencadenado el proceso unilateral de la reforma y la modificación a los artículos 3º y 73º Constitucional. La racionalidad neoliberal traza una

parábola entre la reforma educativa y el trabajo docente. Ésta filtra en escalas micropolíticas, hasta incidir en los terrenos propios del quehacer docente y en sus relaciones íntimas con los otros sujetos de la educación. A pesar del silencio que genera dicha racionalidad asfixiante, a-participativa (en su sentido privativo) y regida por aporías como: la competitividad y la desconfianza en el otro, todavía existen espacios donde afloran los valores, las creencias y experiencias significativas en la visibilización de los decires y las acciones políticas de los docentes.

Referencias bibliográficas

- Aboites, H. (8 de agosto de 2015) La locura de la evaluación, *La Jornada*. Recuperado de, <http://www.jornada.unam.mx/2015/08/08/opinion/015a2pol>
- Arditi, B. (1995) Rastreado lo Político. *Revista de Estudios Políticos*, no. 87. Recuperado de, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=27308>
- Ball, S. (2003) The teachers soul and the terrors of performativity. *Taylor and Francis Group*. Vol. 18, no. 2, 215-228.
- Best, J.W. (1983). Significado de la Investigación, en: *Cómo investigar en Educación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Blanco, M. (2011) Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, vol. 24, no. 67, 135-156. Recuperado de, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59521370007>
- Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, no. 1. Recuperado de, <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La muralla.
- Derrida, J. (1997) Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad. Madrid: Tecnos.
- Del Castillo, G. y Nigrini, V. (coord.) (2014) *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?*. México: FLACSO.
- Gago, V. (2014) La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

- Gentili, P.; Suárez, D.; Stubrin, F. y Gindín, J. (2005) *Reforma educativa y movimientos sociales en América Latina*, OLPED. Buenos Aires: UNESCO.
- Gil Antón, M. (17 de marzo de 2016) Mudos e invisibles, *El Universal*. Recuperado de, <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/2016/03/17/mudos-e-invisibles>
- INEE. (2015) Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- Larrosa, J. (2013) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: F.C.E.
- Mantilla, L. (2014) La trascendencia del banco mundial en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Elementos para el análisis. *Diálogos en Educación*, Vol. 5, no. 9. Recuperado de, http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de908_la_trascendencia_del_banco_mundial_en_la_ley_general_del_servicio_profesional_docente._elementos_para_el_analisis.pdf
- Martínez, D.; Gretter, S.; Amieva, R.; Lagatta, S. y Vai, D. (2009) Subjetividad y Trabajo Docente en la Universidad. *Fundamentos en Humanidades*. Vol. 10, no. 20, 135-160.
- Ornelas, C. (2008) Política, poder y pupitres. La herencia del pacto Calderón-Gordillo. México: Siglo XXI.
- Postman, N. (1999) *El fin de la educación*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Piña Osorio, Juan Manuel (2013). ¿Por qué de la investigación educativa?, Sección Editorial. Revista Perfiles Educativos. Recuperado de, <http://www.redalyc.org/pdf/132/13225611010.pdf>
- Ríos, T. (2005) La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional en *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 7, no. 1, 51-66. Recuperado de, http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf
- Ruíz, E. (2003) La entrevista como encuentro de subjetividades, *e-Gnosis*, no. 1. Recuperado de, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73000109>
- Torres, J. (2007) Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata.
- Verger, A.; Altinyenken, H. y Koning, M. (2013) Global Managerial Education Reforms and Teachers. Education International Research Institute IS Academic Program. Bélgica:

Education International.