

Entre resquebrajos y actoría. Los docentes frente a una reforma educativa

*Elba Noemí Gómez Gómez*¹

"No. Pero bueno nos ponemos a trabajar en lo que llega otro presidente hace una nueva reforma y le seguimos [Risas]" (Efrain, entrevista individual).

Introducción

A partir de la década de los ochenta se han venido implementando, tanto en México como en toda América Latina, diversas reformas educativas, que se sustentan en las innovaciones teóricas y curriculares de la época. La mayoría de ellas tienen como supuesto el cambio en la práctica docente y en su discurso reivindican la necesaria participación de los profesores en dichas iniciativas para el éxito de las mismas. Si dirigimos la mirada a la última etapa de la estrategia perfilada para la pues-

¹ Licenciada en Psicología. Magíster en Investigación Educativa. Doctora en Estudios Científico-Sociales Investigadora del Departamento de Salud Psicología y Comunidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México.

ta en escena de las reformas, los maestros acaban siendo los responsables de la concreción de la prescripción.

En esa línea, hemos encontrado algunos abordajes en torno a la controvertida relación entre reforma educativa y maestro, los cuales centran la mirada en el docente (Díaz Barriga, 2010, López 2009, Guzmán 2005 & Torres, 2000). Estos estudiosos coinciden desde sus hallazgos en que la relación entre reforma y docentes es una relación conflictiva y de desencuentro, plagada de idealidad y verticalismo. Concluyen, que al final de cuentas el maestro acaba siendo poco protagónico en un proceso de cambio, donde se pretendía que fuese el actor principal. Afirman también que el impacto esperado en la práctica docente, acaba siendo mínimo.

Otro elemento de confluencia entre los planteamientos de los autores mencionados y otros que han profundizado en torno a las reformas educativas, es el sugerir el acompañamiento de la puesta en marcha de las llamadas reformas con procesos formativos de los docentes implicados. Juan Carlos Tedesco asocia la necesidad de incluir profesos formativos con el tema de la profesionalización: "La profesionalización docente aparece como una exigencia fundamental en el proceso de transformación educativa. La profesionalización docente es un concepto que también tiene que ser trabajado" (Tedesco, 2000: 14).

En muchas de las ocasiones, las reformas de la educación son vividas por los docentes como una imposición, les llegan sin la suficiente información y preparación para afrontarlas, ello les implica movimientos de búsqueda de sentido que se instalan en procesos de resignificación, que oscilan entre rupturas, cambios de paradigmas, reposicionamiento en la práctica y reconstrucción de la imagen de docente. Este movimiento de apropiación-

resignificación de los docentes frente a una reforma educativa ha sido poco abordado, de ahí la relevancia de la investigación que sustenta el presente escrito.

El referente de esta investigación es La Reforma Integral de la Educación Media Superior, en México, que entre sus novedades perfila un proceso formativo denominado "Diplomado de competencias docentes para el nivel medio superior", el cual tiene como supuesto que el formar a la mayoría de profesores de este nivel con la misma propuesta formativa, se favorecerá la conformación de un Marco común curricular. Entre las características de la propuesta formativa es su modalidad semipresencial y la inclusión de un proceso de certificación de los aprendizajes.

Para llevar a cabo este proceso se convocó a las instituciones de educación superior del país para fungir como instancias formadoras del aludido diplomado, las universidades públicas y privadas involucradas asciende a 47 más o menos. Los maestros debían elegir entre estas instituciones la sede para tomar el diplomado, ya inscritos, debían asistir durante seis meses semanalmente, para el trabajo presencial, en espacios de seis horas; además, invertían alrededor de 8 horas por semana en el trabajo virtual para inscribir sus avances en una plataforma tecnológica. Es en este tenor que el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se incluye como instancia formadora, con el supuesto de que si se intencionaba durante el espacio presencial una relación personalizada y de reflexividad de la actividad pedagógica se favorecería la apropiación y por ende la actoría de los involucrados.

La puesta en marcha del proceso formativo implicó esfuerzos de reorganización en diversos ámbitos, por parte de los do-

centes, de los formadores y de la instancia sede: el programa formativo estaba preestablecido, no se podía modificar; la plataforma no funcionaba al 100%, "se caía" con frecuencia; los desniveles de los agentes destinatarios en el dominio de nuevas tecnologías era patente, alrededor del 30% eran competentes en el manejo de las herramientas tecnológicas, alrededor del 40% presentaban un dominio mínimo y el 30% carecían incluso de una computadora en su casa; ello aunado a que su inclusión en el diplomado no implicó la descarga de tiempo para el desarrollo del proceso. Por último, muchos maestros llegaron al diplomado sin la suficiente información sobre el mismo, ni sobre la reforma a la que habían sido convocados.

Esta es una historia transinstitucional, donde la confluencia de diversas instituciones con variado nivel de actuación torna compleja la trama y al mismo tiempo apasionante. Se imprime un sello particular a los procesos de gestión y por ende al interjuego entre las dimensiones instituido-instituyente. La trama se complejiza, la responsabilidad se reparte aparentemente, se engrosa los procesos de mediación y la demanda a los docentes se diversifica. Pero lo que se mantiene constante es que en el último eslabón de la cadena se encuentran los profesores como depositarios de la expectativa de ser actores protagónicos de la implementación de las prescripciones pedagógicas ideadas para el salón de clases.

En el trabajo de investigación que sirve de referencia al presente texto nos preguntamos sobre el docente y sus expresiones de actoría a partir del rescate de la dimensión instituyente, acotada en el entendimiento de los procesos de significación y apropiación de la reforma educativa. Para ello se entrevistaron a 33 docentes que formaron parte de la primera generación del

Diplomado en Competencias Docentes para el nivel medio superior. La metodología empleada se inscribe en la tradición de corte interpretativo, ya que se pretende dar cuenta de los significados, de los procesos de comunicación e interacción de los sujetos involucrados, así como del rescate de los participantes desde su voz, desde sus trayectorias.

El presente escrito se titula "Entre resquebrajos y actoría. Los docentes frente a una reforma educativa". Tiene cuatro apartados: a) Introducción, b) Los bemoles de una reforma educativa, c) Las expresiones de actoría y, d) Algunas conclusiones.

Los bemoles de una reforma educativa

El desencuentro entre reformas educativas y maestros es un tema histórico, las reformas aparentemente colocan a los mismos como centro del cambio educativo y por ende demandan su participación, pero si no se crean las condiciones para dicha empresa, los docentes sobreviven a las reformas, las resignifican, se las apropian de distinta manera, nunca de forma homogénea, ni como se esperaría de ellos. Las demandas de involucración navegan en la idealización y se anclan en lo imposible, se sostienen en la abstracción de realidades concretas tanto sociales como subjetivas que están condenadas a lo irrealizable.

Reformas educativas y docentes han estado siempre en conflicto en América Latina y el Caribe. Las primeras han pretendido siempre contar con los docentes; estos, cada vez más, se han resistido a ellas o simplemente no les han hecho caso o no han podido implementarlas. La tradición ha sido asimismo más de claraciones que hechos, más exigir que dar (Guzmán, 2005: 9).

Frente a ello nos preguntamos ¿qué tanto los maestros juegan en su propia cancha cuando de una reforma educativa se trata? Uno de los grandes retos de cualquier sistema educativo es enfrentar la cultura de verticalidad que lo caracteriza. Entre las demandas de participación y la responsabilidad adjudicada a los maestros involucrados, la brecha se ensancha, los docentes tienen poca o nula participación en el diseño de las reformas educativas y terminan teniendo casi toda la responsabilidad de su implementación, yendo aun más lejos, de su éxito; por lo tanto son depositarios de la dimensión utópica del cambio educativo. Así lo enuncia Laura:

Sin embargo pienso que es incompleta y en ese sentido deficiente porque no comprende aspectos del sistema administrativo en relación con las necesidades pedagógicas relevantes en todos los planteles. ¿Por qué es incompleta? Porque la reforma no plantea, por ejemplo, que las actividades pedagógicas, o sea propiamente docentes, las realicen los docentes; sino que simplemente la reforma se realiza o pretende realizarse como cualquier otra política nacional, es decir, se decide en las esferas de la alta élite de las direcciones de la Secretaría de Educación y desde ahí piensan que todo va a... (Entrevista individual).

La innovación educativa y el cambio educativo han sido dos ideas que se han mantenido íntimamente cercanas a las reformas educativas, cuando son tres marcos que mantienen matices significativos y que no siempre se suceden de la mano, por ejemplo se pueden localizar cambios en la práctica de algunos docentes que no era la intencionada por la reforma, en algunos planteles se pueden implementar e idear innovaciones que corresponden más a la cultura escolar que a los planteamientos de la reforma y se pueden reformar aspectos que no impactan la

vida cotidiana de la escuela ni la práctica diaria de los docentes involucrados.

Una cosa es proponerse cambiar la educación, y otra cosa es lograrlo. En los países industrializados y en los menos desarrollados, tanto la vía de la *reforma* (el cambio pensado y diseñado “arriba”, para derramarse hacia “abajo”, ser “apropiado” y “ejecutado” por los educadores, “aterrizar” en la escuela y modificar la cultura escolar y las prácticas pedagógicas) como la vía de la *innovación* (el cambio realizado “abajo”, a partir de la “práctica” y los actores de base, eventualmente institucionalizado y generalizado en el marco de la reforma), han mostrado ser ineficaces para cambiar la educación (Guzmán, 2005, p.9).

No toda reforma innova, ni toda innovación tiene como referente a la reforma educativa aludida. Más aun, ni la sucesión de reformas educativas, ni la densidad de la innovación que las sostiene aseguran los cambios en la educación, tanto los referidos al sistema educativo, o los referidos a la práctica cotidiana de los agentes. Entonces, habría que abordar juntos el tema de la innovación, el cambio, las reformas y la participación protagónica de los maestros y de los centros escolares.

En la idealidad del texto que sostiene una reforma educativa, los problemas y soluciones a los mismos y del sistema educativo involucrado cierran con un final feliz. En la práctica las reformas educativas producen resquebrajos en todos los actores involucrados, sobresaliendo el malestar emocional de los docentes, en la práctica se producen aprendizajes diversos pero no siempre en la línea de lo esperado, no siempre documentados. “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: 5). Menciona un maestro: “Pues

de hecho si es algo que te llega desde secretaría de educación. Pero en conclusión, ya en serio, puedes dar mil diplomados puedes tener mil certificaciones, pero mientras el sistema no cambie de manera profunda. No sirve de nada” (entrevista individual). Cuando de procesos de innovación educativa se habla, la mayoría de las veces, son determinantes las particularidades de los centros escolares, de los sujetos en la dirección de las escuelas y de los docentes en particular desde el matiz que imprime su trayectoria. Sobre el nivel de ambición e irrealidad de la Reforma, menciona un entrevistado:

Para empezar creo que es una reforma muy ambiciosa ¿Por qué ambiciosa? Porque todo lo que se está manejando pidiendo y viendo era irreal. No iba con el contexto de las escuelas, el contexto de los alumnos y el contexto de los demás maestros que quieren que lleve la reforma. Es así como que: —Hago mi trabajo pero el de los demás ¿qué?

Entre la idealidad y la realidad, las reformas se sostienen desde una dimensión utópica, con costos muy altos tanto financieros, materiales y humanos. Se aumenta cada vez más la brecha entre el texto y los resultados (Torres, 2000). “La distancia entre la *reforma-documento* y la *reforma-acontecimiento* suele ser grande. Si por *reforma* entendemos la *propuesta* de reforma (el deber ser, la normativa, el documento, el plan), los problemas de la educación se visualizaron y resolvieron hace mucho tiempo en esta región (Guzmán, 2005: 8). Algo que llama la atención en el acercamiento a la voz de los docentes es la claridad que tienen de esta problemática, así lo refiere un maestro: “No, la reforma es una cosa... aterrizar el contenido de cada tema. Aterrizar el contenido, la metodología, el manejo, como lo vas a manejar en el grupo es otra cosa” (Entrevista individual).

Otro elemento a analizar es la complejización que han ido incorporando las reformas educativas. En los últimos años éstas han adquirido un alto grado de complejización, que ha implicado la inclusión de más actores y la inclusión y desarrollo de más procesos de institucionalización. La innovación que las sostiene ha tendido a la sofisticación cayendo muchas veces en lo barroco. Así, encontramos innovación en los medios, en los contenidos, en la modalidad formativa... Para el caso que nos ocupa se encuentran involucradas diversas instituciones: la Secretaría de Educación, el Subsistema correspondiente, las instituciones formadoras, una asociación de Educación superior a nivel nacional y los diversos planteles a los que pertenecen los educadores. También encontramos tres elementos de novedad: un proceso formativo sostenido en la modalidad semipresencial con un fuerte énfasis en la virtualidad, la inclusión del modelo curricular por competencias y la certificación de los aprendizajes. Parafraseando a Guzmán (2005), comparadas con las propuestas de los años sesenta, las propuestas de los noventa parecen mucho más sofisticadas, en ocasiones tanto que acaban siendo ajenas a la realidad nacional. De forma paradójica dicha sofisticación en los procesos de institucionalización no aseguran que los complejos problemas educativos de la nación en cuestión disminuyan significativamente, aunque hayan sido identificados desde décadas anteriores.

Frente a las reformas no encontramos una respuesta unívoca de los diversos actores involucrados, el nivel de acuerdo —desacuerdo, involucración— apatía marcan un *continuum* donde aparecen personas particulares. En relación a la respuesta y apropiación de los maestros en torno a una reforma educativa encontramos dos tendencias antagónicas en los abordajes de los

teóricos de la educación: las que idealizan el cambio y el protagonismo de los docentes con la asepsia de los fundamentos de la reforma y la justificación de la misma sostenida en la problemática educativa a resolver y, los que generalizan en torno a la no involucración de los profesores, condenándolos, desde ambas posturas a un papel pasivo, despojándoles en cierto sentido de su actoría. Sin embargo más allá de la apreciación externa encontramos la voz de los destinatarios que toman la tribuna sostenidos en su larga experiencia pedagógica, que van desde la resistencia, pasando por la adaptación y matizados de actoría, así valora el proceso Manuel:

Pero ya a profundidad en aspectos profesionales yo siento que sí le faltó algo. Porque yo lo acoplé, simplemente lo que hicimos los maestros fue acoplarlo a lo que se nos pedía pero si quedaba como un hueco; es decir, no embona perfectamente como debería de ser. A la reforma le falta (entrevista individual).

En torno a las reformas educativas, su pertinencia, su implementación y los resultados que arrojan, las voces de los involucrados y las voces de los estudiosos se diversifican con posturas y experiencias plurales y heterogéneas, así lo refiere Martinic:

Las reformas plantean espacios de interacción entre el nivel central, los niveles intermedios y los centros educativos, a partir de los cuales se plantean visiones frente a las que se puede estar de acuerdo, en desacuerdo, o bien, permanecer indiferente y de ahí que se pueda estar a favor, en contra o al margen de ellas. Algunas de estas visiones son concebidas como válidas por el nivel central y se intenta legitimarlas; pero también existen posturas detractoras que enfatizan otras visiones o bien, voces que llaman a ser cautelosos a la hora de implementar cambios profundos en el sistema educativo e insisten en poner sobre

la mesa, las ideologías a la base de la propuesta de transformación (Martinic, 2001:28).

Y así lo plantea José, un maestro entrevistado:

“Sí, sí, sí. Es que te dieron las... como en cualquier formación te dieron las embarraditas pero donde vas aprendiendo lo haces acá afuera. Si lo quieres experimentar hay teóricos que te hablan de eso y puedes consultarlo y a lo mejor te va a respaldar lo que estás haciendo. Yo creo que cualquier formación es como que nada más una embarradita (entrevista individual).

Las reformas educativas tienden a terminar en cifras maquilladas para sostener discursos de política pública, también forman parte de análisis fatalistas de los críticos de la educación. Entre el fatalismo y las posturas apologéticas nuevamente desaparecen los actores protagónicos: los docentes. La mayoría de los maestros entrevistados enuncian cambios de diverso nivel, a partir de su involucración en el proceso formativo, cambios impresos en la heterogeneidad, matizados de historias personales y trayectorias profesionales. Este trabajo pretende detenerse en los actores involucrados para dar cuenta de su actoría, su manera de significar, de apropiarse, de actuar. Martinic (2001) plantea algunas sugerencias para mejorar los procesos de reforma: mejorar la comunicación entre los involucrados, mejorar los procesos de gestión y organización y principalmente, hace énfasis en la participación de todos los actores. Estos planteamientos son complementarios a lo que propone Martha, una maestra que participó como alumna en el Diplomado en Competencias Docentes:

A ver, es que es diferente. Mira, para que algo suceda sobre todo en el aspecto de reproducir algo, necesitas cuando menos cuatro aspectos: Un marco metodológico, estamos hablando de un modelo. Pero si no tienen el segundo que es equipo y maqui-

naria no cumples con el modelo. Y si no tienen el tercero que es el personal adecuado, no cumples con los otros dos. Y si no tienes el cuarto que es el dinero para manejar el sistema, no cumples con los otros tres entonces no cumples con nada. ¿Si mi explico? (Entrevista individual).

En todo proceso de institucionalización, en toda institución educativa encontramos las dos caras de la moneda que son la misma moneda: lo instituido, como estructura que aparece como infranqueable, como inamovible y lo instituyente que simboliza la voz del sujeto, en la particularidad de su inscripción en lo instituido, cual marca personal de su paso por la institución, así lo refiere Lapassade "Las instituciones internas pueden ser objeto de una actividad instituyente de los educandos (1977:313).

Que si bien es cierto que las reformas educativas en su dimensión instituida vienen cargadas de prescripción, de verticalidad y en cierto modo de un desconocimiento del sujeto, también es cierto que entre la complejidad de la trama siempre existen huecos, intersticios donde la actividad instituyente se erige como fuerza actuante, en esa búsqueda constante de los maestros por poner un sello particular a su actividad pedagógica, por esa lucha constante por pertenecer a la institución, por esa lucha de mantener el equilibrio entre la negociación y la miseria.

Resultados: Resquebrajos y expresiones de actoría

Este acápite lo organizo en dos partes, en la primera establezco un breve acercamiento a las rupturas que expresan los

docentes a partir de su involucración en el programa de formación; en la segunda recupero las expresiones de actoría en cinco categorías.

Los resquebrajos

Cinco son las principales fisuras que expresan los docentes entrevistados producto de su inclusión en el Diplomado en Competencias docentes para el nivel medio superior, que fue la puerta de entrada a la reforma del bachillerato: a) Los malabares con el tiempo, b) El impacto en la vida cotidiana, c) Los obstáculos para la aplicación de los aprendizajes, d) La falta de información y claridad en las instrucciones y en los contenidos y e) las condiciones no adecuadas para implementar la reforma.

En torno al tiempo los entrevistados enuncian que el tiempo no alcanza, mencionan que tienen que correr para alcanzar a realizar la tarea en estricto sentido de la formación y la tarea que implica la labor cotidiana que no fue objeto de descarga en la mayoría de los casos. Reflexionan también en torno al desfase entre las temporalidades de la formación y el ritmo de la práctica docente en la vida real. Veamos un recorte de entrevista:

Le falta... pienso que le falta que nos den más tiempo. Por ejemplo en mi caso que no sabía manejar nada de computadoras, que antes implica que tienes que tomar un curso de cómo manejar la computadora porque se nos hace bien difícil hacer las tareas y mandarlas. Desde que está uno escribiendo el nombre, nada más le mueve uno a una cosa y ya se borró todo. Era en mi caso y me costó mucho trabajo medio manejar la computadora para poder hacer las tareas (Lorena, entrevista individual).

En relación al impacto de la vida cotidiana, los maestros mencionan que tuvieron que reorganizar su vida diaria, su vida familiar, su tiempo libre, así lo menciona Martha:

Pues ya nada más puedo dormir dos o tres horas en la mañana. En lugar de hacer... lavar y planchar los sábados tengo que hacerlo otro día entre semana o en la noche. Hay que dejar comida para toda una semana porque a lo mejor en la semana nos dejan mucha tarea y hay que hacerlas. Hay que planear o hacer las actividades de la escuela casi siempre en la noche de madrugada. Anda uno todo desvelado, los domingos ya no hay salidas, se hace el trabajo de la casa, el trabajo de la escuela o del diplomado. Cambio por completo todo (Entrevista individual).

Sobre la falta de información, se alude principalmente al tema de la comunicación: mencionan que no les llega la información de manera precisa y oportuna; que muchas de las instrucciones para el trabajo formativo no son claras y se quejan de las contradicciones entre formadores y programa preestablecido.

El tema de la aplicación de los aprendizajes en el salón de clases es una preocupación constante de los entrevistados, así lo refiere un docente: "Nombre, le falta mucho. Si queremos encontrar resultados de la noche a la mañana estamos equivocados".

Otro maestro analiza las condiciones de su plantel que obstaculizan el trabajo, se imagina en la espera paciente por encontrar oportunidades para la implementación del nuevo modelo:

Detenido, ha estado lento. Porque como vienen muchos procesos aquí en la escuela, incluso cambio de director. Entonces estamos esperando a que se den ciertos cambios para que pueda haber esta apertura para poder trabajar de una manera más libre con el modelo (Entrevista individual).

Por último, un docente relata las particularidades disciplinares que favorecen u obstaculizan la puesta en escena de los aprendizajes obtenidos:

Y siento que la única parte en la cual tal vez no aterricé tanto como hubiera querido es porque las... mh [balbucea] las que se les llaman genéricas y disciplinares mi materia en el aspecto profesional son carreras tecnológicas entonces todo lo que vimos en el transcurso del diplomado había problemas a veces de encajar por que no es lo mismo diseñar una materia de ciencias exactas como física y química, que diseñar una materia en la cual el desempeño es por una actividad y una labor. Es una actividad en la cual más que teórica; aunque si lleva teoría, pero más que nada es práctica (Entrevista individual).

En torno a la falta de condiciones para la transferencia en la práctica, se enuncian una serie de elementos que tienen que ver con recursos: la estructura de gestión, las condiciones laborales, las características de los grupos de alumnos y la falta de recursos personales. Una de las maestras entrevistadas menciona: "Pienso que son muchos factores, los primeros es que no estamos preparados. Otro es el número de alumnos que se tienen que atender. Otro es que no se tiene todo lo necesario, necesitaríamos aulas más grandes, recursos, todos los recursos". El listado de problemas podría aumentar y aumentar, lo que es cierto es que atrás de todo proceso pedagógico existen personas con una historia personal y con una particular forma de ver la vida y de construir identidad, en el juego entre identificación y desidentificación con lo instituido. Parafraseando a Lidia Fernández (1998), el nivel de sufrimiento y tensión en los docentes varía de acuerdo al margen de articulación con las diferencias que permiten los modelos pedagógicos prescritos y por otro

lado, en torno a la valoración y legitimación que otorguen los involucrados al proceso. Sin negar la violencia simbólica y muchas veces real que sufren los sujetos a partir de su involucración en una aventura que no pidieron.

Expresiones de actoría

Encontramos cuatro caracterizaciones de las expresiones de agencia de los maestros entrevistados: a) En búsqueda de alternativas, b) La toma de decisiones como expresión de actoría, c) La práctica como referente, d) El ser proyecto personal-profesional en sí mismos.

Ninguna de las categorías aparece en forma aséptica ni en un solo discurso, ni en un solo actor. Cada una de ellas incluye a las demás, son complementarias y obedecen a diferentes niveles de actoría.

En búsqueda de alternativas

Una forma de actoría, cual manera de despegarse del mandato institucional para ir desplegando las propias posibilidades para acercarse al objeto impuesto, es la "búsqueda". Esta categoría presenta distintos matices y niveles de relación con la realidad: el nivel más incipiente tiene que ver con no querer depender, pero tampoco se va más allá. El profesor va resolviendo pequeñas cosas por sí mismo, que le regresa una sensación de que tiene un nivel de independencia del otro que sabe más, revisemos un discurso de un entrevistado:

Me gustaría ya no ir tanto a pedir ayuda al jefe del área de cómputo. Y de hecho lo hago, intento y le muevo a la compu-

tadora, y ya cuando de plano no puedo: —A ver, maestro no puedo hacer esto —Ah es así—. Así lo hago.

Establece una relación tendiente a romper situaciones límite en torno a aquello que no domina, que no ha sido reconocido por los otros como necesidad y cuando ya no puede avanzar más, regresa con "el experto", para luego incursionar nuevamente. Es una lucha práctica por la independencia y por subsanar los huecos reconocidos.

El segundo nivel de actoría, en torno a lo que nombramos "búsqueda", tiene que ver con romper la percepción de la realidad, es decir, lanzarse hacia "lo nuevo", simbolizado como "no quedarse donde se está", algunos más asocian con "ser inquieto".

Otras acepciones de esta categoría se asocian con resolver problemas que se les presentan, otras con buscar cosas nuevas, con idear estrategias diferentes a lo cotidiano. Estos enunciados al mismo tiempo parten de la realidad inmediata y por otro lado se descentran de la misma, de lo cotidiano, para indagar nuevos caminos, nuevas formas, nuevas escenificaciones. En los discursos que pertenecen a este acápite llama la atención que se presentan en un tenor de cierta distancia afectiva con la propuesta formativa y con la reforma aludida.

La toma de decisiones como expresión de actoría

La alusión a la toma de decisiones se encuentra asociada a la autonomía y a la libertad, los discursos de los maestros en esta categoría refieren que "eligieron sede", "que querían probar cosas nuevas", simboliza una búsqueda acuciosa de intersticios donde sí podían decidir, por ejemplo, decidir tener una actitud de

apertura, de aprendizaje, de resolución de problemas propios de la implementación de la reforma y de enunciación de estrategias para poner en práctica la innovación que sostiene la reforma.

En muchas ocasiones estos discursos se camuflajan de autoengaño, muchos maestros realmente no decidieron tomar el diplomado, ni el tiempo para hacerlo pero anuncian que lo hicieron vestidos en un discurso caracterizado por la ambigüedad; es un juego de palabras entre la obligatoriedad y la decisión personal, nunca se sabe hasta dónde es obligatorio y hasta dónde y qué se puede decidir. Pareciera que los maestros se tranquilizan cuando se les pregunta: "si quieren" 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 autoconvencen de que ellos deciden. En este caso, 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. Es mejor sentir que deciden, a sentir que son presos de la imposición.

La práctica como referente

Si bien es cierto que la mayor preocupación de los educadores entrevistados tiene que ver con las condiciones para poner en práctica lo aprendido o la propuesta que sostiene el modelo curricular por competencias, también es cierto que una expresión de actoría se refiere a la intención de "aplicar", de "pasar de la idealidad a la realidad", de transferir lo aprendido, del espacio formativo, al salón de clases.

En la alusión a la práctica aparecen bemoles que van desde el ensayo y error para resolver problemas asociados al proceso

formativo, la realización de tareas que no aparecen tan claras, el llevar a cabo la instrucción aunque no se tengan las competencias para ello, hasta el nivel de transferencialidad en la actividad pedagógica cotidiana.

En un nivel más operativo, presentamos la palabra de los entrevistados: "hacer las cosas para salir del apuro": "seguir instrucciones" "sacar la tarea", "hay que cumplir, algo bueno saldrá", "hice lo que pude". Este grupo de docentes, deciden muchas veces, implícitamente, adscribirse al mandato institucional y ser obedientes colocando su discurso como parte de su contrato laboral. El actor principal, en este caso, es lo instituido, pero presentan leves visos de actoría vestidos de obligatoriedad y adaptabilidad para pertenecer.

Encontramos otra expresión en torno a la práctica que tiene que ver con la utilidad, con la búsqueda de eficiencia. Para ello traen a escena a los estudiantes como sentido de realidad y evaluación de la reforma: "lo más importante de todo es que sirva a los alumnos".

La temporalidad es otro ingrediente que dibuja la presente categoría: algunos maestros refieren que ya están implementando algunos aprendizajes en su práctica, otros aluden a que no es tiempo todavía, otros trazan horizontes de futuro desde donde mencionan "qué de lo aprendido si puede servir"; en este sentido su principal referente es 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 más teórica y los ejercicios, pero, "el efecto en la práctica se verá en el futuro". Un grupo minoritario enuncia la

posibilidad de cambio a partir de su involucración en el proceso formativo aludido.

Ser proyecto personal-profesional en sí mismo

Esta categoría se sostiene en la aparición de una serie de enunciados que explicitan la movilización de la voluntad: "ir hacia adelante" "todavía queremos", "todavía creemos", "tenemos perspectiva", "estamos dispuestos al cambio". Enuncian horizontes de futuro donde inscriben una actuación protagónica resaltando su iniciativa desde un discurso referencial al crecimiento personal y profesional. Las respuestas que se agrupan en la presente categoría hacen alusión al proyecto personal de cada docente, desde donde se otorgan un lugar con responsabilidad desde un rol a jugar como actor, como dueño de la cancha. En el discurso, el maestro habla en primera persona.

Otra dimensión en torno a ser proyecto en sí mismo tiene que ver con el lugar que se confieren los docentes. Se refieren a sí mismos como tomando un lugar legítimo, como centro, desde un rol autoadjudicado que les favorece encontrar espacios de movilidad. Aceptan la reforma, le reconocen su importancia, pero también reconocen sus limitaciones y no se asfixian en ellas, se deslindan, se descentran volteando la mirada a su propia práctica y trayectoria. Se otorgan un papel y al mismo tiempo reconocen el papel de los demás.

Encontramos un matiz en la relación con el otro, no se imaginan solos, incluyen al otro: los profesores pares, la institución de adscripción, el alumno, el director; en movimientos que van de la reafirmación de sí mismos, el encuentro, la diferenciación y una práctica proyectada hacia los demás, en particular hacia

los discentes. Ese movimiento de deslindarse del otro y al mismo tiempo colocarse en el conjunto de los actores y funciones, parece que les otorga seguridad para enfrentar las vicisitudes de la reforma. Un grupo minoritario de estos profesores al asumirse yendo hacia el otro se imaginan dirigiendo. Otra cara de la relación con el otro tiene que ver con enunciar una relación de compromiso, principalmente hacen alusión a los alumnos y a los pares que requieren algún apoyo.

En relación con lo instituido, colocan el espacio formativo como parte de una historia que no termina ni empieza con la reforma, 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 distancian. Hacen alusión al proyecto personal, al crecimiento. Transitan entre lo personal y lo profesional. Para estos profesores, la reforma no es fin en sí misma, es un proceso donde se encuentran inmersos.

Conclusiones

Las diversas expresiones de agencia se sostienen en la referencialidad, es decir se constituyen desde diversos referentes: a la realidad, a la acción, al proyecto y a la movilidad. En un movimiento que logra un equilibrio no por eso menos precario entre la exterioridad y la interioridad a diversos niveles.

Entonces encontramos la edición de los vínculos institucionales: las funciones del vínculo pueden ser descritas: proceso de delimitación, protección y transformación de la experiencia psíquica originaria, contribuye a instalar la estructura del vínculo produciendo las oposiciones articuladas bueno-malo, adentro-

afuera, yo-otro (Kaes, 2005: 28). Siguiendo con el entendimiento del vínculo éste se desenvuelve entre lo instituido y lo instituyente, desde donde se producen nuevas modalidades de institucionalización, desde donde se erigen nuevos vínculos.

Los diferenciales de agencia que expresan los entrevistados tienen que ver con el nivel de equilibrio que logran entre mantener el vínculo con lo instituyente y al mismo tiempo mantener el referente a sí mismos, a su trayectoria, a su práctica, a su proyecto, así como la inscripción en horizontes de futuro.

Aventurándonos un poco más, la diferencia entre los actores de esta investigación, tomando como foco el despliegue de capacidad de agencia, tiene que ver con el no rompimiento total con lo instituido, y con mantener, por otra parte, la referencialidad a sí mismos. Ni tan lejos, ni tan cerca, porque tanto aleja el exceso de mismidad, como el exceso de exterioridad.

Una constante que se recupera de las narrativas de los entrevistados es la búsqueda de un lugar propio desde donde enfrentar la reforma mencionada, desde donde colocar su actuación, desde donde resignificar o reafirmar su labor cotidiana, desde donde sostener sus pivotes identitarios. Parafraseando a Kaes, los sujetos colocados en su posición son al mismo tiempo actor, actuado o espectador (2005 :26).

En los discursos de los maestros se denota el esfuerzo de mantener un equilibrio constante entre la pertenencia institucional por un lado y el encuentro consigo mismo, por el otro. Se expresa explícitamente la inconformidad con el mandato externo y la prescripción de los "desconoce", pero al mismo tiempo encontramos resquicios de autoría manifestados de distinta manera.

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 en el rescate de su propia trayectoria, proyecto y pivotes identitarios, algunos se reafirman desde las respuestas inmediatas a los obstáculos encontrados en el camino, otros más sostienen su protagonismo en el referente a la práctica cotidiana.

En la complejidad de la problemática educativa y la oferta de cambio enarbolada por las reformas educativas en el ideal participativo de los docentes, el texto se dibuja de prescripción e idealidad en un docente obediente, dispuesto y proactivo que traduzca las ofertas salvíficas de la política educativa en prácticas innovadoras. Lo cierto es que todos los involucrados tienen necesidad de ser escuchados, de tomar las propias decisiones, de realizar traducciones con el 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 torno al tema de la controvertida relación entre reformas educativas y docentes no todo está dicho, queda mucho por conocer a partir de la recuperación de la voz de los maestros como actores con capacidad de agencia que se apropian, que negocian y que resignifican cotidianamente su actividad pedagógica.

Bibliografía

- DÍAZ BARRIGA, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, N° 1, 37-57.

- FERNÁNDEZ, L. (1998). *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.
- GUZMÁN, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- KAES, R. (2005). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales: elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires: Paidós.
- LAPASSADE, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia. Colección hombre y sociedad*. Madrid: Granica.
- LÓPEZ, G. & TINAJERO, V. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 43, 1191-1218.
- MARTINIC, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 27, 17-33.
- TEDESCO, J. (2000). *Actuales tendencias en el cambio educativo*. Buenos Aires: IIPE.
- TORRES, R. M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En: *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional.
- ZIBAS, D. (1997) ¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, 121-137.

Universidad y vida cotidiana. Imaginaros de profesores, profesoras y estudiantes

Napoleón Murcia Peña¹, Juan Luís Pintos De
Cea Naharro² y Héctor Fabio Ospina Serna³

1. Introducción

En el presente texto proponemos un informe, a manera de relato, del proceso de investigación seguido⁴, por lo cual el lengua-

¹ Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Profesor Titular. Director, Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

² Doctor en Filosofía y Letras, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Profesor Titular, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.

³ Doctor en Educación, NOVA University, Fort Lauderdale, Estados Unidos de América. Profesor, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

⁴ Esta investigación se constituyó en la base del proceso de autoevaluación con miras a la acreditación institucional, realizada en la Universidad de Caldas en 2006.