

De lo instituido a lo instituyente.
El proceso de apropiación de la reforma del bachillerato por parte de los maestros de educación media superior

Autora: Elba Noemí Gómez Gómez

Institución: Guadalajara – ITESO - México

Palabras clave: instituido - instituyente - apropiación

Problema: 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 como una imposición, ello les implica a los maestros todo un proceso de resignificación, donde se incluyen rupturas, cambios de paradigmas, reposicionamiento en la práctica y reconstrucción de la imagen de docente, lo cual ha sido poco estudiado.

Objetivos: Dar cuenta de la manera en que los 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.

Metodología: Esta investigación se inscribe en la tradición interpretativa, ya que pretende dar cuenta de la construcción de significados, de los procesos de comunicación y simbolización; rescata al sujeto, en este caso al maestro, como protagonista del trabajo de indagación, al mismo tiempo rescata al investigador como sujeto de investigación; por otro lado pone relevancia en la subjetividad, en la intersubjetividad. Se privilegian tres estrategias de recogida de datos: la entrevista abierta, los grupos de discusión y la investigación documental.

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: 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 apologéticas o fatalistas que rondan el tema. Ante ello, 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: 2). En México, a partir de los ochenta se suceden reformas parcializadas en algunos subsistemas y rediseños curriculares en otras.

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: 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).

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: 7); Lapassade, ya en los años setenta señalaba “la existencia de una preocupación por desarrollar entre los hombres conductas instituyentes” (Lapassade, 1977: 310).

La participación de los profesores, protagonistas de la investigación reseñada en este trabajo, en un diplomado sobre competencias docentes, fue una puerta de entrada a la Reforma. Dicho proceso de formación fue diseñado por un grupo de académicos de diversas universidades, estudiosos del enfoque por competencias; el programa no podía ser modificado para su puesta en marcha, ni en su estructura, ni en la implementación. **Era una modalidad mixta, es decir, semipresencial, donde se podía incidir por parte de las instituciones formadoras era en lo presencial, que para el caso, fueron cuarenta y siete universidades del país, más menos.** Si el maestro, de entrada, **está** colocado como principal agente de cambio, cuando de una reforma educativa se trate, 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: 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 los procesos formativos es avanzar hacia procesos instituyentes, así lo menciona Lapassade: “las instituciones internas pueden ser objeto de una actividad instituyente de los actores” (Lapassade, 1977:313).

La reforma referente de este trabajo, al estar íntimamente ligada a un proceso formativo con certificación y su correspondiente consecuencia de continuación laboral, implicó una serie de rupturas para los **participantes**, lo cual restablece nuevas

relaciones institucionales. La institución aparece 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 “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 era 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, “muchas medidas de las reformas educativas “se tomaron por lo general sin consulta con los docentes e incluso sin la información mínima requerida” (2005:14). 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). 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 mejora 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 estar al servicio de la virtualidad; entonces, se da una competencia entre lo socioafectivo y el aprendizaje mediado. El maestro ha socializado su participación en procesos de formación desde lo presencial, sabe cómo moverse en dicha modalidad, incluso ha desarrollado mecanismos de simulación. Sigue Guzmán:

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 (2005: 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 apesado entre el deseo de satisfacer

sus fines propios y el renunciamiento necesario para que el conjunto pueda funcionar” (Kaes, 2005: 62).

Muchos maestros manifiestan cansancio de recibir indicaciones verticales de cambios que ni siquiera son claros, muchas de las veces, para quien los pretenden 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, 1977:296).

Esta reforma, se encuentra avalada y atravesada por diversos procesos de institucionalización (Secretaría de Educación Pública, universidades privadas y públicas, los diversos subsistemas), ello la sobrecarga de imaginarios diversos, por lo tanto, de expectativas y demandas, que están irremediamente 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: 17).

Aunque se encuentran implicadas muchas modalidades de institucionalización, ello no garantiza la calidad del camino de poner en marcha ni 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 expuestos los candados que hacen de la reforma un proceso con múltiples nudos ciegos, lo cual no es tema de este trabajo. Berger y Luckman 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 (1968: 292).

Todas las circunstancias mencionados con anterioridad tornan complejo el proceso y por ende apasionante y retador. 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: su institución de base, la Subsecretaría, la institución formadora, los instructores, la instancia certificadora.

Es un espacio político de disputas y negociaciones, es 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: 30).

En este proceso formativo los maestros son colocados ipso facto como actores políticos, en tanto participes de los ideales de una nación, de un subsistema y víctimas de la política. El proceso se encuentra investido de política, que permea sus 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, 294).

Uno de los elementos que pueden ayudar a hacer el análisis de la problemática enunciada tiene que ver con la recreación de los vínculos institucionales a partir de la prescripción de los vínculos institucionales, para Kaes, “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” (Kaes, 2005: 29).

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. Para Kaes, los sujetos tienden a fijarse en su posición, “cada sujeto es al mismo tiempo actor, actuado o espectador” (Kaes, 2005 :26).

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 tenían la posibilidad de alfabetizarse computacionalmente, pero un 30% de los profesores no tenía contacto cotidiano con la computadora, ni siquiera como artefacto, algunos no

tenían una computadora en su casa, no dominaban programas o herramientas; entonces se enfrentaban con, un nuevo enfoque curricular, con nuevas demandas para la práctica docente; un modelo formativo (semipresencial) en el cual no estaban socializados y, la centralidad tecnológica del proceso; sin tomar en cuenta que la plataforma no funcionaba al 100%, en la mayoría de las ocasiones; paradoja de paradojas, los sistemas inteligentes imprimen otro nivel de incertidumbre a la aventura a la que el maestro fue requerido.

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: 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; se realizaron registros por parte de los llamados instructores y se realizaron grupos de discusión con los mismos.

Este trabajo pretende buscar resquicios de agencia, de expresión instituyente en un grupo de profesores a los cuáles se les interroga 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: 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, ha sido que han 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: 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: 13).

RESULTADOS

Cinco son las categorías que presento a continuación: La agencia como proyecto social en sí mismo, la práctica como sentido de realidad, deber ser como idealidad, toma de decisiones y poder, e impermeabilidad como protección. Ninguna de las categorías aparecen en forma pura, en cada una de ellas se reconocen resquicios del resto, todas son complementarias.

La agencia como proyecto social en si mismo

Las respuestas que se agrupan en la presente categoría hacen referencia 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.

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, en relación y con el otro (alumno, institución, director), en esa línea se es sujeto político, se otorgan un papel y al mismo tiempo reconocen el papel de los demás, ese deslindarse del otro y al mismo tiempo colocarse en el conjunto de los actores y funciones, parece que les ofrece tranquilidad. Un grupo minoritario de estos profesores al asumirse yendo hacia el otro se imaginan dirigiendo. Se asumen como colectividad, comprometidos con el otro, desde el compromiso consigo mismo.

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”. Un caso extremo, aislado, es un docente que inicia su discurso narrando la experiencia de él y un grupo de pares para formarse en competencias, alude que era un programa formal, también un diplomado, pero que no fue legitimado, lo solicitaron pero se les negó; acto seguido, continua el diálogo reafirmando el ser dueño de recursos propios; fue actor, junto con otros de un proceso de institucionalización que se confronta con la institución legítima, termina su intervención mencionando que lo nuevo lo va integrando en lo que había aprendido desde su iniciativa.

“Cuando se enfrenta a los docentes con el tema de las innovaciones educativas, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al *corpus* de investigación educativa que las avala” (Díaz, 2005: 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 lo personal y lo 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 centro. Su relación con el otro es como doctores de la ley, 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 meritos, 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 las tareas del propio ejercicio, 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 adaptarse, con salir del apuro: “hacer las cosas” “seguir instrucciones” “sacar la tarea”; en esta misma línea aparece el que no ha sido fácil, pero le busca por él o ella misma para poder cumplir, como “ensayo y error”. Se descentran 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: 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 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: 94)

El otro plano pragmático 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 más teórica y los 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 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, nunca se sabe hasta dónde es obligatorio y hasta dónde y qué 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. 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 reciprocas sobre lo que esta bien y mal en la acción propia y en la del otro, otra mas 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: 154)

Un número menor de docentes se colocan como “sujetos 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 generalizado es de superioridad, 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, son la institución, se identifican con ella. 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: 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 la propia percepción, los deseos 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 obligatoriedad “hago lo que me piden”... “para poder seguir con mis propios sueños”.

Quiero cerrar este apartado con una reflexión de Basil Bernstein 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. Puede que esto plazca a las organizaciones con vocación totalitaria” 299

Impermeabilidad como protección

Entre las exigencias aparece la correlación con los dispositivos que representan a las prohibiciones fundamentales y a los reanunciamientos 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: 22).

Un grupo de maestros mencionan reconocer la necesidad de la reforma, sostenido por razonamiento teórico generalizado; expresan relatividad en relación a que la reforma o un nuevo modelo va 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.

Otro matiz en esta categoría es el abandono en una aparente “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 acabados, como mejores que el resto, identificados en el ideal de la propuesta, pero sin presentar rasgos de movilidad, ni resquebrajos, ni necesidades. “No se tolera ninguna tensión: se desautorizan los obstáculos, las ambigüedades y se reniegan los conflictos y violencias padecidas y / o infringidas” (Kaes, 2005: 72).

Un último rasgo de esta categoría se presenta 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”.

CONCLUSIONES

Casi en todos los casos aparece presente la ambigüedad con lo instituido, la inconformidad explícita o implícita, pero al mismo tiempo los resquicios 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 certezas provisionales, a muchos.

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 la sofisticación actual de lo instituido, imbuido del ideal participativo, está presente en el texto institucional la preocupación porque el maestro se apropie de la reforma, porque participe, porque sea actor. Las palabras 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 BIBLIOGRÁFICAS

Berger, P. y Thomas L. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Berstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.

Díaz-Barriga, F. (2010). “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México: IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 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, Argentina: Paidós.

Guzmán, C. (2005). *Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico*. Universidad de Valparaíso, Chile: 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. España: Granica editor.

Loyo, A. y Jorge P. (1996). *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. Economía y Políticas en la educación*. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Santos, G. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*, Malaga, España: Aljibe.

Tedesco, J. (2000). *Actuales tendencias en el cambio educativo*. Buenos Aires: IIPE

Zibas, D. (1997) ¿Un juego de espejos rotos?. La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. México, D.F., Revista Iberoamericana de Educación, No. 15, septiembre –diciembre 1997