



Revista RedCA

ISSN: 2594-2824

ISSN-L: 2594-2824

fcarretob@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

México

Mejía-Reyes, Enrique

Los maestros como sujetos educadores. Una perspectiva desde sus propias voces

Revista RedCA, vol. 4, núm. 11, 2021, Octubre-Enero, pp. 82-99

Universidad Autónoma del Estado de México

., México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748780353005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Los maestros como sujetos educadores. Una perspectiva desde sus propias voces.

Enrique Mejía-Reyes

Doctor en ciencias de la educación

Subjetividad2018@gmail.com

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.

[ORCID: 0000-0003-4595-3318](https://orcid.org/0000-0003-4595-3318)

Recepción: 17 de agosto del 2021.

Aprobación: 20 de septiembre del 2021.

Publicación: 05 de octubre del 2021.

Resumen

La pregunta por el significado del ser maestro resuena en nuestro presente por múltiples razones. La principal es la de su naturalización, ya que parece común y general pero no lo es; no tiene respuesta. A los maestros se les ha visto como trabajadores sindicalizados o como servidores públicos, expuestos al escrutinio social y vulnerables a las constantes reformas. Aquí los miro como sujetos educadores que se mueven en un campo de constantes posiciones, reglas y encuentros (muchas veces conflictivos) con la comunidad escolar, autoridades y sociedad en general. Hablo de sujetos educadores en un afán de reivindicar su papel histórico, ya que son productores de experiencias pedagógicas poco reconocidas y sobajadas a mera empiria acumulada, lo cual legitima relaciones verticales frente a las autoridades, académicos, medios de comunicación y sociedad en su conjunto; de tal forma, se priorizan sus deficiencias y se busca un deber ser. ¿Cómo son maestros como sujetos educadores en su vida escolar? y ¿Qué relación establecen con la cultura escrita? El objetivo es comprender a los maestros como sujetos educadores en su vida escolar y en su relación con la cultura escrita. Con una metodología horizontal, realicé observaciones y la entrevistas con maestros de escuelas primarias del Valle de Toluca de 2019 a 2020, respetando al máximo su subjetividad. El presente artículo es parte de la investigación *Reconfiguración en educación, identidades y prácticas* que lleva a cabo el Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contextos de reconfiguración educativa”. La temática no es menor, antes, por el contrario, es una beta que a simple vista pareciera ampliamente tratada; sin embargo, sospecho que está naturalizada por el hecho de que la sociedad al magisterio como servidores públicos, trabajadores de la educación y más recientemente nominado como facilitador de aprendizajes, guía líder mediador y otros.

Palabras clave: maestros de educación primaria, prácticas, reconfiguración.

Teachers as educating subjects. A perspective from their own voices.

Abstract

The question of the meaning of being a teacher resonates in our present for multiple reasons. The main one is that of naturalization, since it seems common and general but it is not; does not have an answer. Teachers have been seen as unionized workers or public servants, exposed to social scrutiny and vulnerable to constant reform. Here I look at them as educating subjects who move in a field of constant positions, rules and encounters (often conflictive) with the school community, authorities and society in general. I am talking about educating subjects in an effort to vindicate their historical role, since they are producers of little recognized pedagogical experiences and based on mere accumulated empiricism, which legitimizes vertical relationships in front of the authorities, academics, the media and society as a whole; in this way, their deficiencies are prioritized and a duty is sought. How are teachers as educating subjects in their school life? And what relationship do they establish with written culture? The objective is to understand teachers as educating subjects in their school life and in their relationship with written culture. Using a horizontal methodology, I conducted observations and interviews with primary school teachers in the Toluca Valley from 2019 to 2020, respecting their subjectivity to the maximum. This article is part of the research Reconfiguration in education, identities and practices carried out by the Academic Body "Teaching practices and subjectivity in contexts of educational reconfiguration". The theme is not minor, before, on the contrary, it is a beta that at first glance seems widely covered; however, I suspect that it is naturalized by the fact that society serves as public servants, education workers, and more recently nominated as learning facilitator, leader mediator guide and others.

Keywords: primary school teachers, practices, reconfiguration.

Introducción

Los maestros son sujetos que todos los días hacen uso de su palabra para educar a otros en una relación intersubjetiva, pero a nivel social esta relación es poco reconocida. Tienen una voz, pero entonces ¿por qué rescatarla? Su voz se deja escuchar en los espacios y tiempos, principalmente en

los vínculos con sus alumnos, pero no en todas partes. Posiblemente los maestros formen parte de una diversidad muy peculiar, pues tienen una relación peculiar con lo escrito; desde el inicio de su jornada escriben y leen, socializan y construyen saberes hasta el final, además pueden hacerlo más allá de los muros escolares, pero ¿bajo sus circunstancias?

Pensar en el docente del presente exige una puesta en marcha de lo que somos. No interesa aquí solo un estudio estructuralista donde seríamos un agente dentro de las normas y las instituciones; tampoco una alusión al saber científico de donde podría emanar un saber pedagógico, que legitime lo hecho en el día a día en la escuela; ni siquiera en el desenvolvimiento histórico de la educación, entendida como una tendencia dada en determinados momentos que se relacionan con factores socioeconómicos. De hecho, hablar de los maestros en el mundo de nuestros días podría verse de ese modo, siempre y cuando lo pensamos como sujeto de experiencias. Si aludimos al tipo de saber que producen (siempre en relación con un saber externo); y a las formas históricas que ha producido en sus prácticas que no son mera acumulación, antes, por el contrario, ahí hay una relación de continuidad/discontinuidad.

Dadas las condiciones presentes, ¿qué tanto esa subjetivación externa constituye su forma de ser, su identidad? Hay prácticas muy diversas que son construidas por los maestros en sus diferentes facetas que, a través del tiempo, la normatividad y las políticas educativas han pasadas por alto. No obstante, aquí recupero las formas de vida de los maestros en la escuela. “Lo que nos interesa es conocer un poco más sobre el maestro marginado de la historia” (Galván, 1991, p. 20), toda vez que los discursos arraigados sobre la docencia se han impuesto por sobre su voz.

El presente lo interpreto como un tiempo de reconfiguración donde las incertidumbres y los relativismos pasan a primer plano (Hargreaves, 2005) y donde gran parte de la cultura que circula está al servicio del *statu quo*, ya que “...ninguna de las etapas consecutivas de la vida social puede mantener su forma durante un tiempo prolongado... pero hoy, a diferencia de ayer, las formas disueltas no han de ser reemplazadas... por otras sólidas a las que se juzgue *mejoradas*” (Bauman, 2013, p. 17). Reconfiguración no es recuperar lo ya establecido o tomar una forma nueva mejor. Tampoco es un fenómeno meramente estructural o solo individual. Aquí reconfiguración es una interdependencia, una doble contingencia no determinista en donde ni lo general anula por completo al sujeto, ni éste determina las reglas del juego exento de contexto (Toledo, 2015). En

varios niveles de concreción: el mundo global capitalista es un sistema que pregona discursos efficientistas que pretenden borrar las diferencias a costa de todo.

¿Cómo son maestros como sujetos educadores en su vida escolar? y ¿Qué relación establecen con la cultura escrita? El objetivo es comprender a los maestros como sujetos educadores en su vida escolar y en su relación con la cultura escrita. Con una metodología horizontal, llevé a cabo observaciones y la entrevistas con maestros de escuelas del Valle de Toluca de 2019 a 2020, respetando al máximo su subjetividad.

El presente artículo es parte de la investigación *Reconfiguración en educación, identidades y prácticas* que lleva a cabo el Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contextos de reconfiguración educativa”. Como se puede ver, la temática no es menor, antes, por el contrario, es una beta que a simple vista pareciera ampliamente tratada; sin embargo, sospecho que está naturalizada por el hecho de que la sociedad al magisterio como servidores públicos, trabajadores de la educación y más recientemente nominado como facilitador de aprendizajes, guía líder mediador y otros.

La problemática. La verticalidad a la que se enfrentan los maestros del estado de México.

Por mucho tiempo se ha hablado de ellos y al hacerlo se les enmudece, se les roba la voz sin siquiera darles la autoría de sus formas de vida: prácticas, necesidades, ideas; en pocas palabras, su cultura. Esta violencia es hecha por varios agentes sociales.

Las autoridades educativas hacen visitas a las aulas y revisan planeaciones, cuadernos y libros de los alumnos. Para los maestros dichos intercambios son acontecimientos que se salen de lo cotidiano, es claro para Martha que cuando un Supervisor o un director le revisa su planeación o su cuaderno administrativo debe estar atenta a que cada elemento visado, ya que para las autoridades escolares puede tener un error, puede tener una observación; su experiencia le dice que necesita ser previsor, pulcra con su “expediente”. Estas lógicas tradicionalmente burocráticas y en la menor de las veces pedagógicas pueden incomodar, o coadyuvar a una mejora en el desempeño profesional de los maestros.

El poder disciplinario consiste en entornos instalaciones de reclusión. El sujeto disciplinario cambia de un entorno de reclusión a otro. Así se mueve en un sistema

cerrado los residentes en estos entornos permiten ser distribuidos en el espacio y ordenados en el tiempo. (Byung-Chul Han, 2019, p. 31).

Aquí hay un ejemplo de verticalidad disciplinaria; la autoridad tiene una representación de los maestros como aquellos a los que periódicamente hay que observar, en tiempos y espacios bien delimitados. Los maestros como residentes de dicho orden aceptan las formas externas de violencia disfrazada de “revisión”, “visitas” y evaluaciones a su desempeño (documentadas en un expediente de seguimiento y en rúbricas). Pareciera entonces que el maestro “se ha convertido en un sujeto que fríamente, con apatía pedagógica, llega a la escuela para cumplir con su tarea que se reduce a ser reproducida año con año...” (Mata, 2002, p. 27

Por otro lado, el tiempo dedicado a la enseñanza, llamado “laboral”, no se reduce a un horario marcado en una normatividad, la cual impregna a la opinión social que supone a la profesión como de medio tiempo y amplias vacaciones y “puentes” y fines de semana francos; vista así, la profesión es “envidiable”, “... dicen que tenemos las tardes libres y semana santa y navidad para descansar... pero eso no es cierto, generalmente acabamos cansados y luego el camino a la casa...”

Expongo otra forma vertical. Los maestros son sujetos que formalmente se desenvuelven en una institución, pero en nuestro país su papel y sus alcances han sido tales que no se ciñeron a un horario ni a cuatro muros. ¿Por qué hago alusión a ese maestro que se sabe más allá de su horario laboral? Porque la colonización de los tiempos presentes (Hargreaves, 2005) lo toman como un trabajador, como servidor público cuyo sueldo está marcado en un tabulador y en la normatividad vigente; no es extraño tener a trabajadores de la educación colonizados, convencidos de que su función está reducida a un tiempo y a un lugar específicos. Esta forma de saber convive con otras donde se significa a los maestros así: “Son servidores públicos docentes, y por ello sujetos de estas Condiciones Generales, los que prestan sus servicios de docencia, investigación o difusión, o bien, aquellos que desempeñan funciones directivas o de supervisión de los planteles educativos del propio subsistema.” (Gobierno del Estado de México, 1999, p. 16). En este caso, un docente es un prestador de servicios quien, con un nombramiento temporal o definitivo, expedido por alguna dependencia del gobierno del estado de México formaliza una relación laboral acorde a partidas presupuestales y en la práctica el lugar de adscripción es un asunto meramente discrecional.

Ya expuse las formas verticales que experimentan los maestros en su vida escolar, necesito decir también las formas académicas de silenciamiento. El principio, a mi parecer, está en una

planificación de la investigación, en un punto de partida y uno de llegada que ya anticipa un lugar y tiempo estrictamente delimitados con sujetos específicos. Las expresiones dichas, escritas y significadas en los espacios donde se “teoriza” la vida de otros, donde se “ordena” el caos de una profesión en una serie de categorías y conceptos a partir de un diseño bien estructurado, donde se habla *de* lo que ellos piensan, esto es, “escrutar” sus ideas y prácticas para luego decir lo que son; decimos “ir al campo”, “ir por el dato”, estar con los sujetos “clave”.

Muy cerca de lo anterior tenemos que el investigador lo hace desde su horizonte, desde su mundo y la vida de los demás, en este caso de los maestros, es una extensión del suyo. Cuando digo que el investigador piensa desde su mundo estoy pensando en la forma en que ha sido educado, lo cual tiene que ver con los muchos años de escolaridad y la intensidad, es decir, se ha movido en las profundidades de las discusiones pasadas y presentes de las convenciones sobre lo que es su trabajo y cómo investigar. También me apoyo en que hay un horizonte para dicho proceso de construcción de conocimiento, una episteme, llamada moderna, la que fija la mirada en el hombre como invento reciente y que se ha vuelto sujeto y objeto de saber (Foucault, 2010). Solo que aquí hay una aporía no sabe salirse de sí, se sabe solo monocultural.

Adscripción metodológica

Por ende, al trabajar asuntos vinculados con la subjetividad asumo una postura metodológica acordé a la emergencia del sujeto educador; con lo anterior me desvinculo de las versiones objetivistas que toman distancia del objeto de conocimiento y que lo constriñen al mero trabajo de campo. Hablo de un modo de pensar, sentir y comunicar las maneras de construcción de un objeto de conocimiento en permanente análisis y ajuste (Razo, 2000) y (Buenfil, 2011) en el que estoy implicado (como investigador y como maestro de formación). En otras palabras, “...presupone que nos encontramos en juego y no en un punto de vista neutral” (1996, p. 34). Lo metodológico es estar en los acontecimientos, vivenciarlos. el asunto del horizonte de vida tiene que ver con inmiscuirse con ellos. Es un estar frente a frente “con y en”. En la investigación educativa sabemos que ese objeto es en realidad una experiencia con otros sujetos.

De tal modo, la metodología es una experiencia que por supuesto incluye una forma de construir conocimiento con nos(otros) y no de los otros o sobre los otros, sino *con* los maestros vistos como. Este principio metodológico tuvo un sentido de implicación amplio. De tal manera, partí de dos principios metodológicos pertinentes para trabajar con la subjetividad de los maestros

educadores y poder reconocer sus condiciones de vida particulares por encima de los supuestos y axiomas que lo sobredeterminan:

- *Hablar con los maestros versus hablar de los maestros.* Este principio exige una perspectiva horizontal, es decir, traté de alejarme de las tradiciones verticales que son aquellas en las que el investigador acude a un lugar específico y a un espacio institucional muy acotado. Recuperé las voces de maestros de diferentes escuelas, tanto dentro como fuera de su centro de trabajo, a través de diálogos cotidianos e informales. Lo anterior implicó ir "...ir más allá del sí mismo, de los detalles admirativos e identificatorios.... Hablando de la vida o *mostrando vivir*, el entrevistado, en el juego dialécticos con su entrevistador, aportará siempre, aun sin proponérselo, al acervo común (Arfuch, 2002, pp. 118-119). La intención de esta forma de acercamiento es de reconocernos mutuamente en nuestra condición.
- *Estar con los maestros.* En el escenario de su práctica profesional, sin incurrir en una violencia epistemológica y metodológica. Cuando el investigador está en el mundo de los maestros no significa que legitime u ordene su realidad, sino que la comprenda y el investigado puedan acordar pues como hemos dicho en anteriores líneas busco por la vía de la horizontalidad que los maestros sean reivindicados como sujetos que producen Una multiplicidad de saberes formas de ser y una trayectoria académico profesional poco reconocida de ahí el apelativo de maestros educadores. implica dar cuenta de las estructuras de significación (Bertely, 2000, Geertz, 2003) que, en vez de aspirar a abstracciones universales, ponderan formas de vida hasta ahora no reconocidas.

Ser maestro. Profesión de estado

La profesión de maestro es una construcción histórica que tuvo sus orígenes en el México del siglo XIX, pasando de los esfuerzos individuales a una colectividad y ya en el siglo XX a profesión de estado. Hay un elemento sustantivo que atraviesa esta hechura: la permanente búsqueda de una identidad que diera unión, legitimidad y solidez a la profesión, lo cual nunca ha estado exento de pugnas internas en lo político, lo formativo y en las prácticas áulicas (Arnaut, 1998).

para los años 30 del siglo pasado, surge la pugna de organizaciones de maestros que ponen por delante ya sea la nominación de maestros o trabajadores. "Formalmente los maestros eran

empleados públicos que desempeñaban una tarea técnica o profesional especializada... pero en los hechos la mayoría de maestros se parecían mucho a una gran masa de trabajadores no especializados que realizaban una labor a cambio de un salario” (Arnaut, 2013, p. 8). Con el paso de los años y las décadas, la formación de sindicatos como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es indicativo de la opción históricamente tomada, dando paso a un corporativismo, ejemplo de ello es la agrupación sindical del estado de México que de manera abierta declara ser profesión de estado en su denominación: Sindicato de maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM).

Históricamente la relación que los maestros han tenido con el estado ha sido múltiple, acorde a las necesidades sociales y de las políticas coyunturales per tal vez nunca ese vínculo ha sido horizontal. Ya Luz Elena Galván (1991) documenta las múltiples cartas de los maestros del México porfirista y revolucionario, donde ante la carestía económica y de infraestructura, los mentores escriben con el corazón y con el deseo de ser escuchados por el presidente, gobernador o autoridad en turno, solo con el afán de cumplir sus necesidades de sobrevivencia y cumplir la noble tarea de educar a la niñez mexicana. Casi nunca fueron escuchados, de poco sirvieron las justificaciones, alegatos y apelaciones a los altos fines de formar las mentes de los nuevos mexicanos. Arnaut (2013) por su parte, hace un rastreo de las necesidades de un magisterio que siempre busca la unidad, que va detrás de la idea de gremio, lo cual inevitablemente lo mete en una relación directa con el poder, con una normatividad de la que ya no va a escapar posiblemente nunca, toda vez que poco a poco va institucionalizando su oficio; mucho de su razón de ser queda plasmada en leyes y reglamentos.

Hoy en día, la legislación federal concibe al maestro de la siguiente forma:

Personal docente: al profesional en la educación básica y media superior que asume ante el Estado y la sociedad la corresponsabilidad del aprendizaje de los educandos en la escuela, considerando sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje y, en consecuencia, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje como promotor, coordinador, guía, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo... (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019; p. 4).

Observamos la corresponsabilidad del docente frente al estado con toda su maquinaria ideológica, y estructural para el aprendizaje de los educandos ceñido a un espacio escolar que ha de tomar en cuenta al estudiante en sus características inherentes a su desarrollo.

Se contraponen totalmente a la noción administrativa local (del estado de México que piensa los maestros no como profesionales, sino como prestadores de servicios (Gobierno del Estado de México, 1999); es decir, por muchas décadas, los maestros de la entidad fueron tomados así, su movilidad dependió de comisiones mixtas o discrecionales; ahora que la legislación se modificó para efectos de acceso, promoción y permanencia, viven las experiencias del tránsito que lo piensa como profesionista: siempre en vacío, lo cual se materializa en una profesión de carrera demandante en capacitación y resultados.

Las disposiciones locales se conjugan y/o se diluyen en la vida de los maestros, en los últimos años, con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) de 2013 y con la Ley General de Educación de 2019. De manera más específica, el artículo 53 de nuestra entidad, habla de una jornada acorde a la curricula del nivel donde se labore y lo que llama la atención es el arraigo que pudiera tener el profesor en la comunidad donde está el centro de trabajo (GEM, 1999).

Por doquier, la figura docente está ordenada a un discurso que trata de legitimar su identidad bajo tres premisas: acceso, permanencia y promoción. El acceso al servicio solo es posible con una escolaridad mínima de licenciatura. Vale recordar que con la reforma de 2013 la Ley del Servicio Profesional Docente acudió al principio de calidad y eficiencia a través del mérito individual en estos tres rubros a través de la evaluación al desempeño

Entendido el servicio como:

Al conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados. (Secretaría de Gobernación, 2013).

Aunado a lo anterior, para los maestros ha quedado claro que las reformas laborales han hecho más evidente que la permanencia y la promoción en el servicio están enfocadas a criterios

eficientistas, un asunto que de antaño era por comisiones mixtas, o por lo menos así lo dice el artículo. En la Ley del Trabajo de Servidores Públicos del Estado y Municipios, se regula los ascensos de los docentes de la siguiente forma: “Los ascensos de los servidores públicos docentes del Subsistema Educativo Estatal se regularán por el reglamento de escalafón que les corresponda, cuya aplicación estará a cargo de la comisión” (Gobierno del estado de México, 1998). Por su parte, la LGSPD piensa a la promoción así: XXVIII. Promoción: Al acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambio de funciones, o ascenso a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos. Mientras que en el apartado XXIX del mismo artículo 4 se habla del reconocimiento como “las distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional que se otorgan al personal que destaque en el desempeño de sus funciones; mixta de escalafón respectiva.” (Secretaría de Gobernación, 2013).

Pero qué sucede cuando en ese sujeto llamado docente no solo se inscribe a aspectos estrictamente relacionados con el aprendizaje, entendido éste como un proceso objetivado en una calificación o en una rúbrica. ¿Cómo se posiciona el docente ante el otro (los alumnos) a quien mira no como repositorios de un conocimiento sino también como sujetos?

No es fácil tal experiencia dado que en los últimos años el docente es considerado eje de las reformas en educación. Los cambios de los últimos treinta años se han enfocado a los fines y contenidos educativos, pero de lo que la sociedad no se ha percatado es que los docentes se han visto impactados en sus derechos, salario y condiciones laborales; en unas palabras: su subjetividad se ha modificado.

Así, cuando está frente a frente ante los alumnos no solo comparte conocimientos curriculares, digamos que los recrea, los trasciende y hace posible un acontecimiento que desborda sentido. “...me interesa que aprendan a ser responsables, que sepan hacer las cosas y no solo que aprenda un contenido... eso está bien, claro, no digo que no, pero me importa más que sepan hacer uso de su libertad”. Irrumpe un nuevo pronunciamiento, palabras diferentes se dejan escuchar dentro de la institución; el docente deja de ser ese servidor público para tomar el papel de sujeto de lo educativo.

Dichas apelaciones siempre son externas a una forma específica de ser. En medio de esta búsqueda, la forma de ser en tanto maestros con lo escrito puede entenderse como la de cualquier profesional de lo escrito, esto bajo el supuesto de que los maestros enseñan a otros los rudimentos

del idioma; fomentan una versión de lo son los textos; pero habrá que comprender cuáles son sus límites, sus libertades o sus alcances.

Hablar con los maestros. Hacer que la experiencia *nos pase*.

La pregunta por el ser maestro ya no está solamente en los tratados de pedagogía o de formación docente, ahora está más latente, en carne vida. Hay una duda, una interrogación, no solo vertical, sino horizontal; los maestros se preguntan sobre lo que son. El tiempo se ha intensificado; “se menciona con mayor insistencia la escasez de tiempo para reunirse, planear, poner en común...” (Hargreaves, 2005, p. 146).

“Ahora que nos metieron a varios cursos, en uno de ellos sobre Habilidades digitales fueron tres sesiones en el último que estuve y había bastantes maestros, fue en línea; entonces la tarea para la primera sesión fue que cada uno de nosotros preparara un vídeo, una presentación o un escrito para que lo expusiera ahí. Pero, definitivamente la que conducía el curso fue un poco impositiva en sus apreciaciones porque hizo observaciones fuertes...despectivas incluso. Para la segunda sesión ya fueron menos, ya había menos y en la tercera, pues la verdad ya algunos de nosotros éramos los únicos sobrevivientes. Pero como todos tenemos problemas de conectividad en algún momento lo único que seguía funcionando era el chat... ¡entonces!!! ahí había, por lo que yo pude ver, mayor soltura y varios de los maestros empezaron a comentar varias cosas que a mí me parecieron un poco interesantes, pero también fuera del curso por ejemplo comentaron que había pasado con el aumento, los problemas que cada uno de nosotros tiene en el aula ahora que empieza el confinamiento, pues no sabían que hacer. Creo que en redes sociales se sueltan más”.

Las actividades de formación o como se ha dicho hasta el cansancio de capacitación (en el supuesto de una nula capacidad para el trabajo docente), no está dado *exprofeso*; tiene relación con lo que *nos pasa* como sujetos implicados con lo que somos como maestros. En esta narrativa, encontramos que exigir que los maestros sean diestros en habilidades digitales está exento de su circunstancia, es algo *externo* a ellos (Larrosa, 2003). La experiencia no es solamente lo que pasa, también es eso que hacemos que *nos pase*. Si el salario, los problemas como educadores y la incertidumbre ante algo *externo* que se *nos viene* como una pandemia son verdaderas experiencias, entonces, están por encima de cualquier forma de actualización o capacitación.

Enrique Mejía-Reyes

Los maestros como sujetos educadores. Una perspectiva desde sus propias voces.

Se hace pues indispensable comprender la dimensión subjetiva del docente frente al cambio educativo; es decir, cómo los virajes de la política educativa y los efectos desencadenados por las reformas se insertan en el conjunto de interacciones que tienen lugar en la escuela y más allá de ella. Es necesario considerar los intereses, las intenciones y las motivaciones que los docentes aportan al proceso educativo, no sólo como meras visiones individuales, sino como expresiones de su experiencia construida; sus maneras de mirar y percibir sus contextos y su ubicación frente a las transformaciones que suceden en su medio de trabajo y en el contexto de los reajustes institucionales y de la racionalidad tecnocrática que le dan forma (Mejía y Jiménez, 2019, p. 18).

¿Qué significa experiencia para un maestro educador? Porque “la idea no es que ellos solamente aprendan a leer y hacer bien las divisiones... eso de que les va a servir si allá afuera no pueden ser responsables, lo que me interesa es que desde aquí lean de forma libre, que cuando terminen de hacer algo sin que yo les diga *a ver tú ya terminaste verdad, pues entonces ten, ahora ponte a resolver esta hoja impresa...* no, no es así, ellos solos, por su propia iniciativa y sin que yo les diga nada tienen que saber que al terminar algo sigue otra cosa. Eso me interesa mucho, esa disciplina es muy necesaria. No es para tenerlos callados o sentados, es para que se vayan formando la idea de que en la vida se requiere mucha disciplina, hábitos...” este decir que Luisa se despliega solamente a través de la conciencia acumulada. estamos ante una política de la experiencia en la que el sujeto educador se automira en sus circunstancias, sus mutaciones, deseos y fracturas frente a un capitalismo expresado en constantes reformas sociales, económicas y educativas.

Por otro lado, el establecimiento del maestro como servidor público está naturalizado, es una trama discursiva ya bien asentada, pero me pregunto, junto con los maestros ¿qué es el poder?, ¿qué es el saber? ¿qué es la ética de uno mismo? Cuestiones unidas a las estructuras educativas en un tiempo y espacios determinados y no solo fuera de los espacios escolares porque

“...como tengo pocos años trabajando la verdad es que sé poco de mi trabajo, como platicar cómo dialogar sobre lo que hago...pero no sé cómo expresarlo, esto de lo que hago en segundo año. A lo que respondo: no es tanto saber qué haces o qué deberías hacer, es más bien conocernos cuáles son tus necesidades tus problemas, cómo son tus alumnos”

Se trata de una ontología donde los sujetos actuamos sobre otros. Una ontología relacionada con los criterios de verdad que las instituciones han marcado, lo cual nos hace sujetos y objetos de

conocimiento de manera simultánea. en el fondo de todo esto la pregunta que subyace no es ¿qué es la educación o las leyes que nos regulan? sino ¿cómo se constituye ésta en cada uno de los maestros educadores? Ya no es el concepto que emana de un páramo del que hay que beber; es "¿Qué sé?, ¿qué puedo?, ¿quién soy? Lo cual nos lleva a pensar no solo en la educación sino en lo educativo como un espacio nunca suficiente porque satura al maestro de la educación, de ahí la pregunta por los pocos años de servicio y el auto-enmudecimiento. "...lo educativo desborda a la educación, lo educativo está permanentemente ocurriendo en las entrañas mismas de lo social, lo educativo es indispensable a lo social." (Carbajal, pp. 44-45)

Un aspecto para resaltar y prácticamente silenciado es la relación maestro autoridades educativas. Dicha relación es vertical, no horizontal, como podría pensarse, ahí hay consecuencias en las relaciones interpersonales, ya que, según las narrativas de los maestros, sus directores o supervisores los agreden verbalmente, para ellos, hay una exposición pública de sus desaciertos o en ocasiones ni siquiera eso. El supervisor le levanta la voz a un maestro o maestra en el patio escolar un día de Consejo Técnico por salir de la sesión de su grado correspondiente, parece ser una escena cotidiana presenciada o es vivida directamente. El director reúne a su grupo de maestros y se dirige a alguien o a algunos para frente a todos pedir explicaciones sobre una manera específica de proceder con el grupo o padres de familia, también es algo que los maestros, dicen, es muy recurrente; ante la exhibición, éstos al momento del acontecimiento, no saben cómo argumentar su hacer. Considero al maestro como ese sujeto que en cada momento está en la encrucijada que lo coloca ante el abismo y el peldaño entre "... las condiciones de proponer el carácter troncal, vertebrador, de la noción de experiencia (experiencia)..." Morey, 2010, p. 23).

Los maestros como usuarios de la cultura escrita

Los maestros no hablan de libros, de los grandes relatos de la pedagogía o de las teorías innovadoras del aprendizaje; su relación con lo escrito es otra. El tiempo dedicado a la su relación con otros está marcado por factores culturales y pedagógicos. No están exentos de líneas estructurales como planes, políticas, factores de índole económico-social o asuntos semejantes de los que generalmente dicen: "es parte de la política", "son decisiones de arriba", "son los discursos de los políticos". De hecho, estas formas están en los libros de los que los maestros no hablan o hablan poco. Entonces las teorías, los conceptos y las discusiones densas sobre el fenómeno educativo adquieren una

Enrique Mejía-Reyes

Los maestros como sujetos educadores. Una perspectiva desde sus propias voces.

forma distinta a la que queremos o deseamos los que nos dedicamos a la investigación. Es su experiencia la que media en sus conversaciones; lo que les acontece día a día, su (des)vinculación que tiene con los otros: estudiantes, compañeros de profesión, autoridades.

En las reuniones de maestros: consejos técnicos, juntas, conversaciones informales y relaciones con las autoridades podemos escuchar saberes múltiples que lejos de ser uniformes dejan ver su experiencia a flor de piel. Es un saber desprovisto de toda científicidad, hecho con “martillo y cincel” sobre piedra dura, esculpido posiblemente sin tener una escultura bien planeada, pues contrario a lo que dictan los manuales escolares (no me limito con tal alusión a los libros de texto sino a toda la gama de documentos que demarcan objetivos formales de aprendizaje: planes y programas, guías para maestros, para los alumnos, ficheros, etcétera), leer y escribir con los estudiantes. No hay una sola forma magisterial de leer con otros; quien declare lo contrario, me parece, desconoce y desvalora la subjetividad de cada maestro en tanto productor de cultura y de saberes en relación con otros.

Pareciera que ser maestro es atender estudiantes en una regularidad ideal, llegar a la escuela y dar clases ascéticamente, esta imagen vista así, se disipa pronto de la mente de la comunidad que está alrededor de la escuela porque muchos de los problemas son vistos no como compartidos por maestros, alumnos, padres de familia y gobierno, sino por la escuela como ente aislado del contexto social y cultural, donde directivos y maestros juegan un papel primordial en tales problemas (de aprendizaje, gestión de recursos, imagen, etcétera).

El instante donde maestros y estudiantes manipulan una hoja o un libro, en la “entrega” de algunas líneas, en la respuesta a algunas preguntas, ahí, reside el acontecimiento, porque adquiere materialidad la lectura como práctica entrelazada con la institución escolar. Es cuando emerge lo azaroso, lo discontinuo y la materialidad (Foucault, 1992, p. 49), en los procesos de coacción ejercidos por los discursos sobre los sujetos que discurren en los espacios y tiempos escolares.

Cuando los maestros de diferentes grupos y grados comentan ciertas continuidades materializadas en normalidad impuestas y evaluaciones como el Sistema de Alarma Temprana (SisAT), también expresan que no dejan tiempo y espacio para la lectura; porque saben distinguir entre el “cómo leer bien” y el “leer de verdad” (Larrosa, 2003). No se trata solamente de una habilidad sino de la formación de una visión de vida. Aquí los maestros no se refieren a las rutinas o a aquellas formas escriturarias susceptibles de evaluación, esas permanecen como un asunto

necesario, pero no deseable. “...lo tenemos que hacer, no hay opción...” que se empatan con las interacciones entre maestros y alumnos: “recuerden que en cinco minutos califico”. Dentro de estas regularidades ¿qué hay de diferente? es más ¿lo hay?, parece que sí, a menos desde el punto de vista de los maestros y algunos estudiantes puedo decir que hay un juego con las reglas, es decir, una relación no lineal ni permanentemente sincrónica.

El esfuerzo de leer y escribir no se limita al dominio de las convenciones gramaticales de nuestro idioma, por sobre eso, exige la experiencia del estudio entendida no al modo empresarial de un capitalismo depredador que intenta integrar las prácticas en una sola línea: la eficiencia. Cuando los maestros se piensan con los alumnos y la comunidad críticamente, toman conciencia del contexto. “Es sabiendo que sabe poco, que una persona se prepara para saber más” (Freire, 1984a, p. 51). La pregunta que surge aquí es ¿cómo es eso?

¿Cómo ve maestro?...

¿Veo a sus niños leyendo, es interesante que platiquemos sobre cómo han llegado a eso?

No es tan sencillo, porque hay que dar a cada uno su lugar, no son iguales, tengo pocos alumnos y esas es una ventaja, por un lado, por el otro, sí considero que la comunidad es muy compleja, yo diría compleja, no tanto conflictiva. Para que lean entiendo que primero es necesario que sepan lo que son sus responsabilidades, alguien no puede tomar un libro por sí solo si antes no sabe y aprende lo que es su libertad, su responsabilidad. Véalos... algunos están escribiendo la página del libro y al terminar toman un libro de la Biblioteca de Aula, pero eso no es que les diga que lo hagan, antes es necesario que sepan que son autónomos, que pueden hacer las cosas por sí mismos. Si logramos eso aquí, a ellos les será más sencillo saberse mover allá afuera, de lo contrario no.

La maestra de 24 años de servicio, no me habla de las últimas tendencias pedagógicas o los métodos para enseñar a leer y escribir, tampoco de la pulcritud en las formas para apropiarse de un texto. Aludió, a mi parecer, de la liberación a través del diálogo. “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda... Existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo... La palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión... no es privilegio de algunos hombres sino derecho de todos...” (Freire, 1990, pp. 100-101).

Conclusión.

Escribir sobre los maestros y educadores en pleno siglo XXI siempre será un reto. El mundo capitalista de nuestra época es violento dadas las condiciones de verticalidad frente a los sujetos sociales como los maestros. En su vida escolar y en sus vínculos con lo escrito, los maestros, se emplaza a sí mismos para darse cuenta de cuáles son sus formas de ser. "Busco más bien producir una historia de los diferentes modos de subjetivación de los seres humanos en nuestra cultura..." (Dreyfus y Rabinow citados en Morey, 2010, p. 20). Así, no busco el del estudio de los grandes movimientos sociales o intelectuales, de la historia de las instituciones educativas o de la educación, es antes y, sobre todo, hacer una historia de la experiencia más rudimentaria, la más limítrofe de cada uno de los maestros; aquella que no queremos ver pero que todo el tiempo está presente. En cada instante; como una marca indeleble que por más que queramos borrarla o taparla con otra mejor no desaparece. "... hay maestros asalariados, trabadores, otros son servidores públicos, estos son los que hacen de su trabajo una jornada, un horario...no, no, el maestro es de veinticuatro horas, ese hay que reivindicarlo porque los hubo y los hay"; esta versión de maestro puede entrar en conflicto con las versiones de los nuevos tiempos, las del mundo eficientista que pregona calidad a ciertos aspectos no a los de la política de la existencia: involucrarse con la comunidad, pensar en el niño antes que en el alumno (en el sujeto *vs* ente de aprendizaje), ver procesos culturales más que resultados cuantificables. Cuando lee y se enfrenta a los obstáculos arraigados tiene que hacer un trabajo sobre lo que es y ha sido. En un tiempo de reconfiguración, los maestros como nunca "... se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas" (Berman, 1998, p. 83), por muchas razones, las cuales van desde el escrutinio social, hasta sus formas de relación con lo escrito pasando por las vicisitudes de la vida escolar.

La que hago con un grupo de maestros de educación primaria sigue en construcción, no puedo ni debo por ética, decir que este trabajo es un constructo exclusivamente personal, detrás de él hay toda una colaboración intersubjetiva y epistémica de todos los aquí involucrados. Hay una co-implicación, con quién soy propio y el de los maestros; es decir, un nos(otros). Ser maestro es una relación con otros. Ser maestro es una intersubjetividad.

Referencias

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Berman, M. (1998). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. USA: Editorial Académica Española.
- Byung-Chul Han (2019). *Psicopolítica*. España: Herder.
- Carbajal, J. (2003) “Internet, lo educativo y la educación: complejo discursivo”, en Granja, J. coord. *Miradas a lo educativo, Seminario de Análisis de Discurso Educativo*. Plaza y Valdés, México, pp. 43-64.
- De Certeau, M. (2005). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: IA-ITESO.
- Foucault, M. (1971/1992). Nietzsche, la genealogía y la historia. En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.G. (1996). *El inicio de la filosofía occidental*. Madrid: Paidós.
- Galván, L.E. (1991). *Soledad compartida. Una historia de maestros*. México: CIESAS.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gobierno del estado de México. (1999). *Ley del Trabajo de los Servidores Públicos del Estado y Municipios, Gaceta de Gobierno*. [Fecha de Consulta 11 de octubre de 2020]. Disponible en: http://normateca.edugem.gob.mx/normateca/wp-content/uploads/2016/07/REGL_015.pdf
- Gobierno del estado de México. (1999). *Reglamento de condiciones generales de trabajo de los servidores públicos docentes del subsistema educativo estatal*. [Fecha de Consulta 11 de octubre de 2020]. Disponible en:

<https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig083.pdf>

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian, los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mejía, E. y Jiménez, L. G. (2019). *Subjetivación docente ante la reconfiguración en educación*, Revista RedCA, 2(5), pp. 17-34. [Fecha de Consulta 20 de enero de 2021]. Disponible en: <https://revistaredca.uaemex.mx/index.php/revistaredca/issue/view/724>

Morey, M. (1999). Para una política de la experiencia. En Foucault, M. *Obras esenciales*. Madrid: Paidós.

Razo, A. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. Toluca: ISCEEM.

Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva Antropología*, XII (42), 43-55. [Fecha de Consulta 20 de enero de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159/15904204>

Secretaría de Gobernación (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*, Diario Oficial de la Federación. 11/09/2013. [Fecha de Consulta 10 de septiembre de 2020]. Disponible en:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Secretaría de Gobernación (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, Diario Oficial de la Federación. 30/09/2019. [Fecha de Consulta 04 de junio de 2020]. Disponible en:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019

Toledo, F. (2015). La teoría de las configuraciones sociales de Norbert Elias y su aplicación a la sociología del deporte recreativo en las nuevas elites de prestigio. *Andamios*. 12 (28) 215-239. [Fecha de Consulta 20 de agosto de 2020]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5498213>