



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO**

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**SER DOCENTE PARA SER SUJETO.
LA IDENTIDAD NARRATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN
DEL SUJETO DOCENTE**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR
EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN
EDUCATIVA**

**PRESENTA:
ANDRÉS DIMAS RIOS**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. ALMA ELIZABETH VITE VARGAS**

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO.

NOVIEMBRE DE 2023

AGRADECIMIENTOS

Hago merecido reconocimiento y muy sincero agradecimiento a las personas que de una u otra forma contribuyeron con su testimonio, apoyo y orientación en la construcción y desarrollo de esta investigación, pero sobre todo, dedico este trabajo de investigación a la memoria y el recuerdo de la Dra. Cecilia Roldan Ramos luchadora social incansable y excelente docente del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa de la Sede 131 Hidalgo de la UPN que nos brindó su tiempo y cariño profesional.

De forma muy particular a mi compañera de vida Patricia Cervantes Moreno por su admirable paciencia e incondicional apoyo a lo largo de mi formación profesional y académica.

A la Dra. Alma Elizabet Vite Vargas por su sistematicidad de trabajo, su acertada orientación, permanente aliento a seguir construyendo pensamiento y, en su conjunto a su profesional acompañamiento de tutoría durante todo el trayecto del Doctorado.

A los lectores del Documento Recepcional: Dra. Ofelia Piedad Cruz Pineda, Dr. Alfonso Torres Hernández, Dr. Sidartha Alberto Camargo Arteaga y Dr. Gonzalo Aquiles Serna Alcántara por sus pertinentes observaciones y sugerencias.

A mi madre y hermanos porque siempre están conmigo en todo momento.

Muy especial agradecimiento a la Institución que me ha visto crecer en las distintas etapas de mi formación académica, por todo el apoyo que me ha brindado el personal directivo, docente, administrativo y de servicio, a la Universidad Pedagógica Nacional, sede 131 Hidalgo.

Julia: -...empezamos a platicar mi hermana y yo y le digo: Fíjate que tenemos que ser alguien en la vida –le digo– algo en la vida (en tono serio y decidido) porque no podíamos estar así, de arrimadas, porque así nos este... luego cuando se enojaba mi abuelita nos decía: ustedes toda la vida van a estar de arrimadas si no aprenden a hacer algo, y eso nos motivó a querer ser alguien en la vida, a salir adelante.

Contenido

Introducción.

Consideraciones sobre la investigación.....	15
Estado del Arte. Sujetos de la educación y formación docente.....	25
¿Qué es el sujeto?	32
El sujeto imaginario.....	37
El sujeto narración	41
Identidad Narrativa	43
El sujeto psíquico Sigmund Freud y Jaques Lacan	45
El sujeto de la enunciación	52
El sujeto social.....	55
Migración epistémica en la investigación	58
Acercamiento a los sujetos	62
I Como sociedad estamos al borde del fracaso	
1.1 La coyuntura política del México actual	69
1.2. Es una sociedad preocupada por lo material...egoísta.	77
1.3. Los mejores tenis de todos los alumnos	81
1.4. Las mamás están ahora a la ofensiva.....	88
1.5. Aunque sacrifiques a ciertos grupos.....	94
1.6. La instalación del Neoliberalismo y el caso de México	96
1.7. ...ya toda la sociedad es una perdición, es una perdición que no hay valores.	110
1.8. Sábanas blancas.....	116
1.9. Como pez en el agua	118
II. Piensa positivo y échale muchas ganas	
2.1. Agradecidas con la vida, agradecidas con las personas que nos han apoyado y sobre todo con nuestra madre, que fue nuestro ejemplo.....	124
2.2. Mi mamá siempre nos enseñó a trabajar	134
2.2.1. Nosotros éramos muy humildes.....	135
2.2.2. Toda la vida trabajando, toooda la vida.....	142
2.2.3. Mi mamá siempre me daba consejos.	145
2.3. Tú no tienes casa	147
2. 4. Perder a veces algo, sin ganar nada o ganar algo sin perder nada, pues no tiene sentido	153
2.5. En la vida hay cosas buenas y cosas malas y con las dos se tiene que seguir adelante.....	167

III. La vida son oportunidades donde se gana o se pierde	
3.1. La vida son oportunidades donde se gana o se pierde...	175
3.1.1. La vida es una oportunidad nueva que tenemos como si fuera un libro que escribimos.	184
3.1.2. La vida es algo maravilloso, preciosísimo, valioso...es estar bien.....	189
3.2. El séptimo rey.....	201
3.2.1. Soy una persona que aprende.	203
3.2.2. Yo me concibo como una persona respetuosa, responsable, participativa.	207
3.2.3. Soy sensible, me gana el sentimiento... ..	211
IV Soy el profesor que cree en sus alumnos	
4.1. Aunque sea de maestra	217
4.1.1. Aunque sea de maestra, yo quiero ser.....	218
4.1.2. ...mi más fuerte motivación fue que mi papá es maestro... ..	231
4.2. No fue de gratis absolutamente nada... ..	238
4.2.1. ...un año estuve yendo para que me dieran mi plaza.....	238
4.2.2. ...tuve la oportunidad de que un conocido me ayudara a conseguir mi primer trabajo... ..	242
4.2.3. Estuve 7 años como contrato ganando \$ 2,200 al mes.....	249
4.3. Soy el profesor que cree en sus alumnos	253
4.4. La mayoría de los profesores tiene que sufrir y ni modo de rajarse	261
4.5. El maestro ya no es lo que era antes... ..	268
4.6. Que me recuerden por el lado humano	273

Reflexiones finales

Referencias

Introducción

Esta investigación inicia con una indagación respecto a la enseñanza de las matemáticas en educación primaria que pasó por varios procesos de reflexión personal, de análisis bibliográfico, de discusión crítica y sobre todo de investigación cualitativa para delimitar un estudio referido al conocimiento del sujeto docente del estado de Hidalgo. Esta vuelta de tuerca obedece a muchas razones, entre ellas, a la revisión del estado de la cuestión relacionado a la investigación en Educación Matemática, que *grosso modo* me permitió revisar un trabajo amplio y exhaustivo con respecto a la didáctica, la epistemología, la propia investigación sobre la Educación Matemática. Sin embargo, el tema de la trayectoria y los elementos constitutivos del docente, por ejemplo, sus teorías implícitas sobre la enseñanza de la matemática, cómo utiliza los medios educativos, cómo concibe y conoce los contenidos matemáticos, es decir, su devenir como sujeto y la construcción identitaria docente.

En el transcurso de mi función de asesoría estatal en el programa de apoyo a la enseñanza de las matemáticas, tuve la posibilidad de visitar y estar en comunidades muy alejadas de la cabecera municipal, ver como un profesor unitario lidiaba con todas las tareas de la gestión escolar y de enseñanza del curriculum, con grupos multigrados de primero a sexto, en comunidades que sólo hablaban la lengua madre, el Hñähñu, o el Náhuatl y más allá del trabajo que se realizaba con los talleres o cursos de actualización sobre la enseñanza de las matemáticas, que seguramente algo le aportaban, me surgían las preguntas: ¿Quién es este profesor? ¿De dónde viene? (no sólo en términos geográficos sino como sujeto) Con la retribución económica tan pobre ¿Por qué esta aquí? Y cuando nadie viene a apoyarlo o supervisarlo ¿Qué hace por los alumnos?

Estas y otras preguntas me surgían, porque muy en el interior, viendo las condiciones de trabajo en varias dimensiones, mi subconsciente me cuestionaba si lo que se les llevaba y exigía era coherente con lo que necesitaban o requerían quedando de forma subrepticia la necesidad de saber quién es el profesor de educación primaria y si lo que yo hacía era pertinente para apoyarlo.

Como se mencionó antes, éste, es otro de los motivos que me llevó a darle vuelta a la tuerca y focalizar mi investigación en el sujeto docente, logrando con ella un acercamiento mayor y una mejor comprensión del docente, qué, en muchos de los casos, por la inercia de la dinámica social la figura docente en el sistema educativo y social se cosifica y algoritmiza, representando sólo estadísticas de rendimiento o desempeño, de gasto o inversión, con niveles de logro y eficiencia, construyendo virtudes ficticias del logro político y de la competitividad internacional, pero a la vez ocultando las realidades de las condiciones de trabajo, de las inconsistencias del Sistema Educativo Mexicano (SEM) y sobre todo borrando al sujeto docente para cambiarlo por un número o algoritmo justificante.

Así, la presente investigación da cuenta de cómo el modelo económico neoliberal que invadió las demás dimensiones del quehacer humano, junto con la globalización, desde la década de los años 60's poco a poco ha venido concentrando el poder económico y político en un pequeño grupo, pero en contraste, la mayoría de la población se ha venido enfrentando a situaciones difíciles y precarias de vida.

En este marco de circunstancias histórico-sociales algunos sujetos, más allá de las propias aspiraciones y anhelos imaginarios para trascender la estrechez de sus condiciones socioeconómicas y consecuentes con el imaginario del *hombre de mundo*, construyeron la oportunidad, posibilidad y estrategia de “ser maestros para ser alguien en la vida”; una profesión socialmente reconocida y muy poco retribuida.

Ser docente va más allá de la parte técnica y operativa del oficio de enseñar, se convierte en un espacio y un ente que conglomeraba deseos, anhelos, recuerdos y olvidos; un devenir sujeto accidentado y el reclamo social del imaginario alienante del apóstol y misionero que sigue habitando en la memoria colectiva.

Ser docente ha sido la posibilidad objetiva de ser *alguien en la vida*: una vida que es una oportunidad de ser hombre de bien y tener una vida buena; de trascender, haciendo que los otros sean y, a la vez, ser uno mismo a través de los otros.

Esta necesidad de ser alguien en la vida ha llevado a los docentes a construir una *Identidad Narrativa* que cobra vida en los actos de narrar y enunciar los relatos de orientación autobiográfica: construcciones lingüísticas que se van tejiendo con los jirones de la memoria y el olvido, buscando en la huella mnémica los rastros de un tiempo vivido que transita libremente en las imágenes del pasado, del futuro deseado o anhelado y de las circunstancias sociales, culturales y económicas del presente; relatos que mezclan la experiencia y la ficción a tal grado que se pierden los límites conscientes de cada uno. Así mismo, dichos relatos se ven intervenidos por la lucha incesante de los registros psíquicos (el *yo*, el *ello* y el *super yo*), donde la mayoría de las veces impone su dominio el *ello*, bajo la aparente lógica expresiva del *yo* y sus esfuerzos de reflexión.

Los trabajos del taller de matemáticas, los grupos focales y las entrevistas fueron medios de expresión grupal o individual recíproca, donde los sujetos docentes al narrar (se), decir (se), reconocer (se), designar (se), recordar (se), identificar (se) y describir (se) dejaron fluir –con base en las investiduras e identidades personales o grupales– desde las emociones más sentidas o fingidas, los pensamientos y reflexiones de su realidad laboral o familiar, sus críticas y reclamos a las condiciones del sistema social y educativo, construyendo verdaderas unidades narrativas que fungieron como dispositivos donde a final de cuentas el sujeto docente se re-configura, se re-conforma, re-vive... ; construye para sí una nueva realidad... y, en términos generales se reconstruye a sí mismo.

Por ello, el estudio me permite dar cuenta de algunos aspectos, motivos, sentidos y significados que contiene la metáfora viva: “ser docente para ser sujeto” y cómo la *Identidad Narrativa* interviene en la construcción de este sujeto docente, al constituirse a sí mismo dentro de los relatos como autor, narrador y personaje.

El desarrollo de los argumentos interpretativos de la tesis se organiza en cuatro secciones analíticas que abordan algunas de las múltiples dimensiones (Giménez, 2007) que constituyen al sujeto docente, partiendo del proceso investigativo realizado por las vías de la investigación bibliográfica y de campo con 12 docentes pertenecientes a tres regiones del Estado de Hidalgo. Dichas dimensiones, *grosso modo*, refieren: a) al análisis socio-histórico en que creció y se desenvuelve el docente de hoy, b) a los elementos constitutivos del origen social y de identidad como sujeto que configuran *el devenir sujeto* del docente; c) a los conceptos sustanciales de *vida* y *ser*, construidos en el despliegue simbólico y dialéctico del *sí mismo* como *otro* e incorporados en la narración de sus relatos a través de la enunciación de su experiencia; y, por último, d) a algunos de los componentes identitarios del devenir docente y su interdependencia con el sentido de ser sujeto.

“Como sociedad estamos al borde del fracaso” surgió por la necesidad de comprender el tiempo histórico-social en el que vive o sobrevive el docente. Constituyó un imperativo de investigación, pues partiendo de los relatos y las expresiones de los profesores, es interesante analizar cómo conciben la sociedad, ya que, desde su trinchera de trabajo escolar, mediante la convivencia e interrelación cotidiana con alumnos, padres, autoridades y sociedad..., el profesor construye una idea de sociedad, además de las propias experiencias y acciones de su diario vivir que le hacen ver a la sociedad en un estado de caos.

Para la comprensión de este espacio se desarrolla un estudio analítico e interpretativo en dos dimensiones: político-económica y cultural. Bajo la envolvente de espacio social, tiempo histórico, política-económica y cultural, se hace una revisión sucinta de las construcciones que el modelo económico del Neoliberalismo ha instalado en el mundo –y en nuestro país en particular– pues este profesor que aquí había crecido y abrevado de ese espacio social e histórico, lo que le hace concebirse en la actualidad como un sujeto en constante conflicto con el pasado que nos humanizó, y el presente que lo cosifica todo; con la eterna añoranza de un mejor pasado y el permanente conflicto de una sociedad actual que “no tiene valores”.

En el segundo capítulo: “Piensa positivo y échale muchas ganas”, se pasa a un segundo plano: el de la institución familiar; el origen social y económico, el grupo de pertenencia (Bourdieu P. , 1997) que, aunque esté integrado por entes individuales, en este trabajo se procuró mostrar la construcción de un origen común en el docente y que refiere a varios aspectos que nos muestran los datos empíricos.

En él, se intenta develar, en una suerte de *consenso interpretativo* (que en sí misma esta frase es una contradicción), cómo la multiplicidad de trayectorias familiares y

la similitud de circunstancias sociales convergen en la constitución de un sujeto ***anhelante de ser*** (Braunstein, Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan), 1980) (Freud, 1923-1925)

El punto medular del del segundo capítulo se establece en el Inter juego entre las condiciones socioeconómicas, los mandatos y los eventos familiares que marcaron la vida de los sujetos-profesores (Vite, La construcción identitaria de un sujeto particular: el director de escuela primaria, 2004) y la construcción de una subjetividad (Anzaldúa R. , 2005) que se mira alimentada por el sufrimiento: (Ricoeur, Sí mismo como otro , 1996) “la cultura del esfuerzo”, y así como los más íntimos sentimientos, que se sintetizan en principios de vida como faros de luz que indican las convicciones del camino de la vida; se puede pensar en una especie de encuentro entre las pulsiones de vida y de muerte como componentes estructurales del sentido de ser.

El otro componente que dejan ver los sujetos-docentes, la institucionalidad de los valores, los cuales se mezclan en configuración imaginaria social y la propia construcción del sentido (Ricoeur, 1996) y (Frankl, 1991) de dichos valores que se ve atravesada por las vivencias, las circunstancias, las experiencias y las propias acciones, que en el devenir sujeto van conformando el carácter del sujeto y el sentido ético de la propia imagen de sí.

Para el tercer capítulo “*La vida (sic) son oportunidades donde se gana o se pierde*”, se desarrollan dos conceptos fundamentales en la construcción de sujeto; digamos: el corazón del concepto de sí mismo (Ricoeur, 1996): la vida y el ser: es innegable que, en concordancia con las construcciones del origen y el contexto social, la construcción o configuración del concepto de vida y de imagen de sí mismo (identidad), mediadas por la experiencia, los modelos sociales, las vivencias y la interacción social proporcionan algunos de los componentes que se entretajan en lo que Víctor Frankl, denomina “El hombre en busca de sentido”. En nuestro caso, se da cuenta de cómo el sujeto-profesor construye el sentido de vida y de ser hacia los otros (Braunstein, Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan), 1980).

Se concibe la categoría “el séptimo rey”, que se refiere al ser, a la imagen de sí e identidad construida en función de los otros como una categoría bisagra que permite articular las construcciones de los capítulos anteriores, para darle sentido a “ser docente”, lo cual corona el ejercicio hermenéutico-fenomenológico del sentido de nuestra tesis: ser docente para ser sujeto.

En el cuarto capítulo: “Soy el profesor que cree en sus alumnos” se abordan las formas, los mecanismos y las circunstancias que permitieron a muchos el acceso a la docencia, lo cual tiene tras de sí el anhelo y el goce (Lacan) en la construcción del ser. En este espacio se establece una relación dialéctica entre el ser docente y el ser sujeto, que se ha planteado como una relación de derivación; es decir, la categoría ser sujeto, es de mayor amplitud y jerarquía, pues se es sujeto de múltiples instituciones: la familia, la religión, el partido político, la filiación a un

deporte, etc. Pero, dentro del devenir sujeto, uno de los constitutivos nodales “para ser”, “para ser alguien en la vida”, en el caso de los profesores participantes, es haber decidido ser docente: “ser docente para ser sujeto”, y en este punto del desarrollo de la investigación donde, capitalizando los argumentos constitutivos del sujeto-profesor, se logró integrar los motivos, razones, significados y sentidos que van constituyendo la identidad (Giménez, 2007) de ser docente. La idea, tanto explícita, como implícita, en la enunciación del discurso docente al decir “yo quería ser alguien”, y tener como opción, posibilidad o decisión la de ser maestro “para ser alguien”, es en gran medida la síntesis que proyecta la razón de ser y de existir del profesor, concretada a través de la Identidad Narrativa.

Si de alguna forma los apartados anteriores han mostrado rasgos identificatorios del ser docente, como son el contexto, el origen y la noción de vida, en este apartado se focaliza otro conjunto más específico de rasgos y vínculos identificatorios con la profesión y la actividad docente.

El decir de los profesores a través del relato hace emerger los rasgos más profundos de la constitución del ser docente y del ser sujeto, que exploran los sentimientos de la alegría, el orgullo, el sufrimiento, el temor, la gratitud, entre otros, de ser para los otros reflejándose en ser para sí, constructos que se configuran en las dimensiones de tiempo y espacio, en el devenir de la historia docente en México y en la propia historia de ser docente: la configuración del espíritu docente con el rompecabezas de la memoria y el olvido (Braunstein, 2008), (Braunstein, 2008), (Ricoeur, 2000); del anhelo y el sufrimiento, el mandato y las circunstancias, del ejemplo y la resistencia. Ser docente para ser sujeto en el entretejido de los dilemas en lo social y lo individual.

Consideraciones sobre la investigación

El camino de la investigación educativa en un sujeto que se dedica a la docencia, inevitablemente, en alguna parte hace relucir su implicación personal en la construcción del objeto investigado, por el simple hecho de hurgar en el propio terreno de vivencia y estancia profesional, sin que esto quiera decir que dicha investigación esté viciada o sea parcial en su veracidad. La importancia y el valor investigativo, además de los hallazgos o resultados, sin lugar a dudas lo constituyen también los procesos de reconstrucción ontológica y epistemológica que se ponen en juego durante este oficio: son las nuevas formas de concebir las cosas y construir el conocimiento de dichas cosas lo que poco a poco va conformando la madurez investigativa del sujeto que decide transitar por dichos caminos.

Para la presente investigación me parece bastante útil que el lector pueda tener una visión sucinta sobre los orígenes de lo que en este documento se ofrece como tesis investigativa. Ello tiene la intención de mostrar precisamente ese recorrido investigativo que conforma mi experiencia en, este campo; demostrar las transformaciones epistemológicas experimentadas por mí y, a la vez, argumentar *grosso modo* uno de los sentidos de la actual investigación.

Primero he de reconocer que los caminos de la investigación cualitativa nos pueden conducir a lugares insospechados, las más de las veces alejados de las preconiciones o prejuicios de la formación académica previa y de la experiencia laboral. En los términos de Bourdieu (2002), este se llamaría ruptura¹, donde la movilidad y el deslizamiento de la construcción del objeto de investigación es una propiedad o cualidad inherente a este paradigma investigativo, el cual se hace consciente en la medida que el investigador transita por este ejercicio teórico indagador, a la vez de considerar dicho fenómeno como una llamada de atención a la “vigilancia epistemológica”, también se menciona por este autor como uno de los requisitos a cubrir en el oficio del sociólogo, en nuestro caso comprende el oficio del investigador educativo.

La movilidad epistémica en la construcción del objeto de investigación como una cualidad inherente al paradigma cualitativo, me permitió reconocer que por mucho tiempo anclado a esquemas y conocimientos que mis labores docentes, asesoría, además de mi formación académica, han orientado desde una mirada parcial del complejo problema relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria. Sí, la presente investigación surge, en un principio, como una necesidad investigativa en el campo de la enseñanza de las

¹ Y en el hecho se conquista frente a la ilusión del saber inmediato, (Bourdieu, 2002) menciona que un obstáculo epistemológico es lo obvio; lo familiar que se manifiesta en la vida cotidiana a través del lenguaje común y las nociones comunes u opiniones primarias (preconiciones). Para evitar esto o superarlo propone someter dicho conocimiento a las técnicas de objetivación a través del rigor investigativo y lograr con ello *la ruptura* con aquellas preconiciones de sentido común.

matemáticas, pero precisamente la movilidad epistémica me llevó a plantear un nuevo horizonte de inteligibilidad²

a) La implicación personal en el objeto de investigación

El tema del aprendizaje de las matemáticas lo sitúo de origen, “por el gusto que me generó esta asignatura” en los distintos niveles educativos, en los cuales experimenté la vivencia del agrado, la satisfacción, además de la actuación asertiva en el desempeño escolar con respecto al aprendizaje de esta asignatura. Y, derivada de ello, la conjunción de estados emocionales y cognitivos que me alimentaban la seguridad y la ansiedad del trabajo con las matemáticas.

Sin la intención de considerarme fuera de los márgenes de lo normal en un sujeto a quien le gustan las matemáticas (que en nada se relaciona con “ser matemático”), y en gran medida por el ambiente familiar de contar con hermanos cuyas carreras profesionales utilizan como herramientas primordiales, las matemáticas, además de la fortuna de contar con docentes que les gustaba esta actividad del saber, de forma muy interna me preguntaba en una que otra ocasión, ¿por qué algunos de mis compañeros “no le entendían a tal o cual tema”³ ¿En dónde radicaba la dificultad para “aplicar lo visto durante la clase”? ¿Eran los maestros “que enseñaban bien” la causa de aprender mejor las matemáticas?

Esta parte me llevó a reconocer que toda mi formación académica, con respecto a esta asignatura estuvo centrada en la modalidad de enseñanza tradicional. En términos simples, comprendo la enseñanza tradicional, como aquella centrada en el papel del docente, cual proveedor de conocimiento; y el papel del alumno como receptor, la cual se organiza en: explicación docente del tema o contenido educativo; ejemplificación de la aplicación; planteamiento de ejercicios de aplicación a los alumnos; “calificación de la eficacia en el uso de lo aprendido”, al responder correctamente dichos ejercicios; y evaluación a través de un examen objetivo.

b) La importancia del dominio en torno al contenido

A la par del “gusto por las matemáticas” y como derivado de éste, las dos etapas de mi formación normalista: Normal Básica y Normal Superior, las observo a la distancia como momentos de acentuado privilegio en el dominio del contenido, en cuyos programas formativos centraba el trabajo en la adquisición de conocimiento disciplinares en las ramas de la matemática: Aritmética, Geometría, Álgebra, Trigonometría, Estadística, etc., considero que en un 90% (y tan sólo en un 10% su

² La cual, Fuentes (2012) conceptualiza “como un modelo de cientificidad... que implica una cierta concepción de realidad y de sujeto, desde las cuales se configura una posición onto epistemológica (ya sea ésta explícita o no), a partir de la cual se emprende la construcción de un objeto de estudio particular” (pág. 224)

³ (Esta frase la retomo en los términos que la pensaba en aquellos momentos, y que no la consideraba en términos peyorativos o de violencia simbólica, sino de una auténtica preocupación o desconcierto del por qué a algunos compañeros se les hacía fácil y a otros se les dificultaba demasiado el aprendizaje de las matemáticas)

didáctica). Queriendo hacer un ejercicio de memoria, realmente no recuerdo la revisión o el trabajo en un libro o de un texto específico sobre didáctica de las matemáticas.

En aquellos tiempos privaba la didáctica de Baldor⁴. Sin embargo, solo recuerdo tener cursos de didáctica general o de didáctica especial, relacionadas con la “pedagogía operatoria”, pero, al fin y al cabo, desvinculadas de la didáctica de las matemáticas.

En la normal superior estudiábamos la especialidad, pero enfrentábamos serios problemas en la comprensión y aprendizaje de los contenidos temáticos, para el desarrollo y adquisición de las habilidades requeridas para el trabajo en esta disciplina. Recuerdo con cierta claridad, la preocupación o inquietud, con respecto al aprendizaje de las matemáticas en que varios alumnos expresaban, los profesores que ya eran docentes en diversos niveles educativos. La pregunta que me hacía era: ¿Qué enseñan y cómo realizan el proceso didáctico de las matemáticas? ¿Cómo resuelven la complicación de tales carencias ante el grupo o grupos de alumnos?

Espero que se logre observar cómo mis preguntas eran hacia “los otros”, dado que realmente no me cuestionaba a mí mismo en esos sentidos, pues me pensaba y sentía en condiciones de hacer un buen papel, aunque en verdad no tuve la oportunidad de trabajar en secundaria, ni en bachillerato como especialista de matemáticas.

c) El análisis de mi práctica docente

Con la necesidad de seguir formándome y la inquietud de encontrar más respuestas a las preguntas que continuaban surgiendo con respecto al aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas, me permiten tener un espacio de formación en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (UPN-H) donde del Plan 1979, cuyo programa se centraba, fundamentalmente en el análisis de la práctica docente propia, en sus múltiples dimensiones, y orientaba las acciones de intervención docente hacia la investigación acción y algunas herramientas del enfoque constructivista.

Esta etapa guardó un equilibrio entre el dominio de contenido y la didáctica de las asignaturas, partiendo de un importante análisis epistemológico de la disciplina. Con ello, mis inquietudes se centran en la observancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde las preguntas radican principalmente en: ¿Estaré enseñando

⁴ En el ambiente académico de los investigadores de la Educación Matemática se le conoce como didáctica de Baldor haciendo alusión a los famosos textos de Aurelio Baldor de Aritmética, Álgebra y Geometría que por varias generaciones han sido los textos clásicos para aprender matemáticas, gracias a la presentación de los contenidos y los ejemplos, la graduación de sus ejercicios y la vastedad de éstos).

bien los contenidos matemáticos? ¿Qué dificultades tienen los alumnos para aprender? Y algunas otras relacionadas con el uso de materiales didácticos y educativos, con el análisis curricular, etc.

A la distancia, hoy puedo observar que la focalización se centró en el ámbito psicopedagógico, que de forma importante contribuyó a la mejora de mi práctica docente y a la amplitud de la visión respecto del problema relacionado con la enseñanza de las matemáticas.

d) La comprensión de la práctica educativa

Los estudios de maestría, sin lugar a dudas, me abrieron el panorama de los elementos que inciden en el proceso educativo y, en particular, en el proceso de enseñanza de las matemáticas; que con las herramientas de la investigación cualitativa y a través de la comprensión de la práctica docente de otros profesores, en sus distintas dimensiones, mediante el estudio en su complejidad institucional, pedagógica y educativa, logré dar cuenta de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura no se ciñen solamente a los papeles y las funciones del maestro, el alumno y el contenido, sino que se ponen en juego un sinnúmero de elementos que entretajan las definiciones de la acción docente e institucional, complementándose con la individualidad de cada profesor.

Entonces pude pensar: “¡Ah!, no sólo es el dominio del contenido, ni la didáctica de la disciplina; también son los elementos del contexto y el ambiente escolar y social que envuelven a los sujetos”. Esta visión complejiza la problemática del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas, pues, ¿cómo se resuelven las condiciones y situaciones adversas o negativas que obstaculizan la capacidad positiva de estos procesos educativos? ¿De qué manera se superan las carencias personales, más que profesionales del sujeto docente que, por vivencia escolar no le gustan las matemáticas? O ¿Cómo se superan las complejas situaciones de la personalidad, de la intersubjetividad del sujeto docente que lo mantienen en un permanente malestar laboral?

En este último caso, observo que, una vez comprendida la complejidad del fenómeno educativo, en gran medida la preocupación radicaba en la solución del problema; es decir, mis preguntas se centraban mayormente en la idea de buscar estrategias de apoyo o solución a la complejidad de las condiciones docentes para el desarrollo del proceso de enseñanza de las matemáticas.

e) La focalización en el sujeto

Como producto de la fase investigativa en la construcción del estado del arte, cuyas orientaciones se centraron en la revisión y exploración de los trabajos investigativos referidos a la enseñanza de las matemáticas, efectuando a la vez, un recorrido

histórico y epistemológico de las corrientes que orientan actualmente la educación matemática, me percaté de que dichas investigaciones focalizan la atención en: el profesor como medio de enseñanza; los procesos de aprendizaje del alumno; la naturaleza del contenido matemático y sus diferentes aristas, la semiótica de los contenidos; el proceso de comunicación y transposición didáctica; la diversidad de representaciones; la influencia de los contextos en el uso de los contenidos; los procesos epistemológicos complejos e integrales, entre otros. Sin lugar a dudas, existen otros tantos enfoques teóricos, desarrollados por los seguidores o discípulos de cada corriente teórica, que hasta nuestros días se han ido madurando y consolidando.

Pero aquí intento precisar el desplazamiento epistemológico del objeto de investigación, que en gran medida toma como núcleo de trabajo al sujeto profesor, pues concibo que existen importantes tradiciones de educación centradas en la preocupación por la mejora en el aprendizaje de las matemáticas, con importantes cuerpos teóricos que mucho han aportado a la educación matemática en general, a la mejora de los diseños curriculares y de los materiales de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, el avance científico educativo en torno a la psicopedagogía ha realizado grandes alcances de mejora, aunque lo cierto es que se siguen enfrentado importantes problemas de aprendizaje en esta asignatura.

Es por ello que focalicé mi atención en el sujeto docente, quien es uno de los elementos sustanciales en la concreción del acto educativo. De forma general me pregunté: ¿quién es el sujeto profesor que enseña, no sólo matemáticas, sino en general?

Durante esta revisión y análisis respecto de la educación matemática y el diseño curricular, observo que en la constante búsqueda de una alternativa de solución al problema del aprendizaje de las matemáticas, el docente ha jugado un papel de operador de planes, programas, materiales de enseñanza, quizá como objeto de estudio en cuanto a sus saberes o teorías implícitas de enseñanza; como un ente que puede mejorar su práctica por vía de la actualización, la capacitación o la formación docente; es decir, bajo esta idea puedo interpretar que el docente ha sido concebido por el sistema educativo óntica y ontológicamente como individuo que actúa en función de la prescripción institucional, investigativa o de experiencia laboral, desde un enfoque estructural funcionalista.

Esta percepción me parece que deja fuera al sujeto actor, en los términos de Dubet (1998) cuando habla de la subjetivación:

El actor social no está solamente definido por sus pertenencias y sus intereses. También lo está por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un "sujeto" en la medida en que se refiere a una definición cultural

de esa capacidad de ser sujeto... lo esencial reside en que su presencia construye una distancia al orden de las cosas, autorizando una capacidad de convicción, de crítica y de acción autónoma. Desde este punto de vista, la subjetivación de los individuos sólo se forma en la experiencia de la distancia entre los diversos Mí sociales y la imagen de un sujeto ofrecido en la religión, el arte, la ciencia, el trabajo... en pocas palabras: todas las figuras históricas disponibles (pág. 82).

Es este sujeto que, más allá de atender los requerimientos técnico-pedagógicos del sistema educativo, y de actuar “como lo dicta el sistema” para “mejorar la calidad de la educación” es un docente que día tras día lucha por sobrevivir en la tarea educativa frente a la demanda social, donde no se considera o difícilmente se considera la dimensión personal, privada, biográfica, en términos de su identidad y filiación con la definición de su ser, persona, ser humano, ser docente...” como menciona Keck (2018):

...conocer sus biografías brinda otras perspectivas del superhéroe, ahora como alguien cuyo heroísmo también se relaciona con estar enfrentando constantemente, y de mil maneras, sus sombras, miedos, frustraciones, cansancios, dudas, etcétera para poder mantenerse de algún modo en el salón y frente a la tarea de educar (pág. 11).

Para Keck (2028), la imagen del profesor es de un superhéroe, quien enfrenta las dimensiones de su propio yo. Para mí, bajo las consecuencias del sistema político-económico del neoliberalismo, lo observo como un sobreviviente que procura salvar las situaciones y requerimientos que le impone su condición laboral; más no pretendo otorgarle al profesor el papel de víctima, pues lo veo como un sujeto que se construye y reconstruye en función de sus condiciones, de sus capacidades, de sus emociones, de su subjetividad y de sus posibilidades de acción.

Ahora bien, este desplazamiento epistémico que migra de la educación matemática a la construcción del sujeto docente, por la naturaleza del objeto implica la reformulación del paradigma investigativo y la construcción de una nueva forma epistémica, pues indagar a profundidad la construcción y constitución del sujeto implica otro tipo de utillaje investigativo.

Este aparente cambio de objeto de investigación sólo es una focalización profunda del actor principal en la tarea educativa. Así, entonces, el objeto de investigación en el docente me permitió orientar el análisis a las siguientes consideraciones sobre el docente como sujeto:

- El profesor, antes de ser profesor es un sujeto que constituye su existencia en el devenir de su formación como persona, como ciudadano.

- La formación del sujeto se ve incidida por las fuentes institucionales de la sociedad.
- En un momento determinado de la vida el sujeto decidió ser docente; la cuestión es cómo surgen esos vínculos identitarios y cómo se consolidan en ese devenir sujeto-docente.
- El sujeto docente, además de desarrollar las actividades de la docencia, también se mueve de forma simultánea en otras dimensiones de su existir, como son su familia, las filiaciones políticas, las prácticas culturales de la región, etc.

El docente trae consigo una historia y trayectoria de formación personal y profesional que se pone en juego a cada momento de su existir.

En este sentido, transitar emocional y mentalmente del contexto investigativo de la enseñanza de las matemáticas a la investigación del sujeto, si me implicó la búsqueda de herramientas teóricas y metodológicas que orientaran la construcción del conocimiento del sujeto docente de una forma más cercana y focalizada, referentes del Psicoanálisis, la fenomenología y la hermenéutica que muy poco había utilizado así como la construcción de la disposición emocional y mental para establecer un espacio de cercanía con el profesor para profundizar en el conocimiento de su trayectoria y asomarme un poco a su vida personal.

Aquí se hace necesario mencionar qué entiendo por PARADIGMA. Recurriendo a las fuentes bibliográficas que retoman el concepto, me parece muy interesante y apropiado el trabajo realizado por Gerardo Hernández Rojas (1998), en cuanto a dicha conceptualización; y en la cual me apoyo enteramente, él menciona al respecto:

“...El término *paradigma* fue introducido por Kuhn en la obra *La Estructura de las Revoluciones Científicas* (1962/1971), pero la ambigüedad con que lo usó en dicho texto fue muy criticada... por lo que en trabajos posteriores precisa su significado mencionando que los paradigmas son matrices disciplinares o configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos que comparte una comunidad específica de investigadores ... vamos a considerar que los paradigmas son estructuras conformadas por cinco tipos de componentes definitorios, a saber: a) problemática o espacio de problemas de investigación; b) fundamentos epistemológicos; c) supuestos teóricos; d) prescripciones o propuestas metodológicas, y e) proyecciones de aplicación... (pág.s. 59-76).

Con la idea de investigar quién es el sujeto maestro, me planteé como propósito comprender los procesos de construcción del devenir sujeto y de la identidad docente en profesores del Estado de Hidalgo e interpretar los sentidos y significados que le atribuyen a su existir. La investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo interpretativo con la intención de internarme de forma profunda en esas construcciones mentales, es decir, los significados que les atribuyen a sus acciones a su propia profesión y persona. Esa realidad particular del profesor que a la vez lo

constituye como sujeto, o cómo lo llamaría Erickson (1997) comprender los *mundos de vida* del sujeto.

Una vez que clarifiqué mi necesidad y mis intenciones investigativas, diseñé la estrategia metodológica que comprendió la integración y sesión con tres grupos focales distribuidos en tres regiones del Estado de Hidalgo: Pachuca, Huejutla y Jacala, cada uno con un promedio de 10 participantes con distintas edades y en el rango de nuevo ingreso hasta 40 años de servicio, en una proporción de 2 mujeres a 1 hombre. Sumando un total de 42 testimonios mediante escritura libre de los profesores, un cuestionario de 2 preguntas abiertas a 30 participantes y 12 testimonios personales a través de la entrevista de 4 profesores en cada región mencionada, respondiendo los mismos criterios en cuanto a género y años de servicio. Son estas últimas entrevistas las que me aportaron mucho mayores datos para la realización de mi investigación, construyendo con cada una de ellas una serie de instrumentos analíticos e interpretativos que me permitieron acercarme más a cada sujeto. Uno de ellos se muestra en la tabla 1, cuya intención de construcción fue dar cuenta de algunas de las características que distinguían a los informantes en las entrevistas y que presento al lector para que se familiarice con los sujetos quienes se habla a lo largo de esta investigación.

En la fila superior se observa el nombre ficticio que le atribuí al docente, bajo el principio investigativo de resguardar la identidad de mis informantes, seguido de una frase o algunas palabras que los caracterizó durante sus relatos, o que por construcción propia inferí para darle una designación a partir de un rasgo sobresaliente de su personalidad. En la siguiente fila se hace una descripción de varios rasgos y/o sucesos de su historia personal que tienen o tuvieron impacto en los docentes, así como sus concepciones y formas de entender la vida y su realidad.

Tabla 1

Rasgos de personalidad de los informantes durante la entrevista

Julia: La hija, hija... hija, más que los hombres	Sofía: Afortunada y desafortunada	Bertha: Soy rebelde y no me gusta seguir los estándares
<p>Julia con 55 años de edad y 37 de servicio docente, es una profesora que proviene de una familia de 6 hijos, papá, mamá y abuela. Como el papá siempre anduvo fuera por ocupaciones de lo agrario, su hogar lo concibe como un matriarcado, lo integran cuatro mujeres y dos hombres. Debido al descuido paterno, siempre hubo la necesidad de trabajar desde la niñez y aprender a desarrollar los roles femeninos de una comunidad rural. Ante la pobreza, el descuido y la marginación, el esfuerzo y buen desempeño escolar fueron las herramientas que les permitieron mejorar su situación social, así como el apoyo en cadena: eslabón por eslabón.</p>	<p>Sofía tiene 41 años de edad y lleva 18 de servicio en el magisterio; es hija única del segundo matrimonio de su mamá, teniendo 8 hermanos mayores. Ella menciona que su infancia fue muy feliz, aunque no conoció a su papá y estuvo en un internado de los 6 a los 11 años.</p> <p>Al parecer, su formación académica en el nivel de bachillerato fue un poco accidentada. Tomó la carrera de docente a sugerencia de su profesor, sin que ella tuviera idea de lo que se trataba, pero se encariño al tratar a los niños</p> <p>Menciona que comenzó a trabajar de docente sin la necesidad económica. La constante mención de "desafortunadamente" llama la atención, porque "desafortunadamente" murió el papá de sus medios hermanos; "desafortunadamente" no conoció a su padre, ni fue a su sepelio. Pero es afortunada por el apoyo de sus hermanos.</p>	<p>Bertha con 28 años de edad y 3 de servicio oficial, en primarias, es la hermana mayor de 4 mujeres, además del padre, quien siempre ha tenido estancias anuales en E.U. pasando poco tiempo con ellas. Ella lo presenta como un hombre machista, conservador y tradicional; a su mamá la concibe como liberal, por lo que cuenta, tuvieron dos separaciones, la primera, temporal, cuando la mamá se fue y las dejó con su padre; la segunda, fue definitiva, ya que el padre se fue.</p> <p>Martha sigue de manera muy cercana la forma y el estilo de su madre, quien la apoya en todo. Se concibe como una mujer muy inteligente o "Nerd", que ha sobrepasado los problemas gracias a su dedicación e inteligencia. Su trayectoria escolar no tuvo accidentes de reprobación, siendo una alumna destacada desde la primaria. A los 16 años tuvo a una hija, después se casó y tuvo 2 hijas más, posteriormente se divorció y tiempo después, tuvo a su cuarto hijo. Como sufrió carencias económicas desde la secundaria, comenzó a apoyar la economía familiar construyendo sistemas de venta y trabajo, lo cual le ha funcionado hasta el momento.</p>
Raquel: La muy querida	Nancy: No he sido muy sociable	Karina: La amigaera
<p>Raquel, de 57 años de edad y con 35 años en el magisterio, es originaria de Jacala. Menciona que su padre era carnicer; se entiende que su madre era ama de casa y apoyaba en la atención de la carnicería. Fueron 5 hermanos de los cuales ella era la menor y se interpreta que la mayor y la menor eran mujeres, por lo que ella convivió más con los hombres. En su narración destaca la insistencia de que todo ha sido "muy bonito", aunque, desde mi interpretación comprendo que existe una negación o resistencia a expresar los eventos malos, negativos o difíciles. También se puede observar que no sufrió carencias económicas importantes y que tuvo una situación holgada en ese aspecto. Entre mis entrevistados es la segunda que tiene mayor número de años de servicio por lo que mucho de su discurso versa sobre que está a punto de terminar su labor docente.</p>	<p>Nancy, con 38 años de edad y 16 años de servicio docente, es la hija intermedia de 3 hermanos y la única mujer del matrimonio de su papá, que trabajaba en una empresa y su mamá, maestra. Algo que menciona de forma recurrente es que de chica tenía un defecto: "era muy perica". Ello derivó en que nulificara la comunicación hasta con su familia, por lo que reitera la idea de "no soy sociable". Otros eventos que marcaron su vida hasta la actualidad es la enfermedad de su hermano, y la muerte repentina de su tía. Menciona que la idea de dedicarse al magisterio es por vocación: "desde niña soñaba con ser maestra, para ayudar a los alumnos a aprender"</p> <p>Su recorrido escolar se vio alterado por dos situaciones: en 2° de primaria reprobó "por perica" y se salió de la carrera de Ingeniería Industrial porque no le gustaba, cambiándose a la Normal Superior.</p>	<p>Karina tiene 67 años de edad y 46 años de servicio docente, es integrante de una familia de 10 hijos, su papá era chofer y su mamá se dedicaba al hogar. Su infancia la pasó rentando y cambiándose en 10 casas diferentes. Ella manifiesta que tuvo una niñez muy feliz, feliz, jugando con los amigos del barrio, yendo de paseos con su papá y sus hermanos, siendo muy amigaera, así mismo pasó la adolescencia y la juventud, donde se tuvo que irse a estudiar a México porque muy joven ya se quería casar, pero no la dejó su padre.</p> <p>Narra todo su recorrido laboral, empezando por Tulancingo, Tepeapulco, Epazoyucan y Pachuca. Ella se identifica como madre soltera con tres hijos, menciona que su esposo murió en un accidente automovilístico, lo cual hizo cambiar de vida a la familia porque el señor era muy acomedido y apoyaba a los hijos.</p> <p>La profesión docente la toma como un servicio y un aprendizaje muy hermoso. Aunque tiene 46 años de servicio y todavía quiere seguir trabajando.</p> <p>Algo que es recurrente es la relación con sus amigas, la cual le parece maravillosa.</p>

Jorge: Me interesa que escuchen mi música	Sara: La mujer sensible con mucho respeto por la vida	Héctor: El hombre que viene desde abajo, "picando piedra"
<p>Profesor originario de Tlanchinol, con 29 años de edad y 5 años de servicio docente, es integrante de una familia de 5 hermanos. Él es el más chico, actualmente trabaja en Tizayuca. Su pasión es la docencia, la música y los retos. Está convencido de que el esfuerzo personal es clave para el crecimiento personal.</p>	<p>Sara es una maestra de 31 años de edad con 8 años de servicio; es la segunda hija de tres, está entre dos hermanos varones; sus padres son maestros jubilados. Durante el contacto que tuve con ella se observó muy reservada y propia en su trato. Está embarazada de su segundo hijo. Se observa como una persona activa en pensamiento y acción.</p>	<p>Héctor, con 48 años de edad y 25 años de servicio docente, es un profesor que viene de una clase social pobre. Dice que el poder llegar a ser docente de educación primaria le ha costado mucho esfuerzo y trabajo. Lo que llama la atención es el curso de los oficios que ha ejercido desde su niñez hasta este momento, lo que le da sentido a la frase "picar piedra" que quiere decir que ha llegado al lugar dónde está desde el nivel más inferior y con trabajo rudo. Se observa que de una u otra forma, el poco éxito que dice haber tenido como estudiante lo ha compensado con la solicitud franca y las relaciones para el ascenso. Aunque dice que él toma la vía de la preparación justificándola con documentos, se aprecia que sus ascensos han sido mayormente por negociación, no con el sindicato, sí con la SEPH.</p>
Esteban: el hombre programado	José: El séptimo Rey. El piernas.	Martha: La mujer con poca experiencia, pero muchas ganas
<p>Esteban es un profesor joven de 34 años de edad y 9 años de servicio, originario de Huejutla, hijo mayor de 2 cuyo padre es docente jubilado y su madre costurera. Tiene una hermana menor. En un principio su vida fue en casas rentadas de Huejutla hasta que su padre pudo comprar una casa. Los papás eran maquiladores en un principio y luego el papá estudió la Normal Superior, accediendo a la docencia. La situación inicial hizo que mucho tiempo vivieran separados, con los hijos regados en México, Pachuca y Veracruz, encargados con los tíos. Una idea y actitud de vida que él menciona recurrentemente es que "es muy organizado en todo"; "tiene todo programado y así lo desarrolla, y le ha funcionado en la vida".</p>	<p>José, con 48 años de edad y 25 años de servicio docente, es un profesor que proviene de una familia de 10 hermanos. Como es el 7° se ha autonombrado el Séptimo Rey. Su papá fue albañil y sufrió un accidente de trabajo que lo imposibilitó de un brazo; dicha situación marcó a toda la familia y se inició una lucha por sobrevivir y salir adelante. Su mamá se dedica al comercio de pollo, y la estrategia de progresar para obtener una carrera fue la de "eslabón por eslabón" donde los hermanos mayores apoyan moral y económicamente al que le sigue, y ése que le sigue apoya al que viene atrás de él. José, a esa parte le llama: tener identidad.</p>	<p>Martha, de 33 años de edad y 3 años de servicio en el magisterio, es una docente de aspecto jovial y activo. Ella decidió ser maestra por la influencia de sus padres y hermano. En su infancia la cuidaba mayormente su papá y refiere el descuido de su mamá porque trabajaba en el estado de Veracruz. Su desempeño escolar, la mayor parte, fue buena, pero por lo que menciona, fue muy descuidada, como signo de rebeldía. Aunque ella menciona la buena educación de sus padres y la fortaleza de sus valores, además de que nunca desvió su camino, en el desempeño escolar dejó mucho que desear. Reconoce que fue educada en la "escuelita del castigo" y lo agradece.</p>

Fuente: construcción propia

Estado del Arte. Sujetos de la educación y formación docente

La necesidad aprehendida de conocer quién es el maestro, me impulsó a investigar en los estados del conocimiento, es decir, el estado del arte, respecto a esta temática investigativa. Fue interesante encontrar que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., desde la década de los ochenta construyó una de las seis áreas temáticas de investigación referente a las investigaciones que toman como objeto de estudio, al sujeto docente y sus distintas aristas de conocimiento, dicha área se intituló, desde esa época: Sujetos de la educación y formación docente, la cual se viene cultivando desde hace 40 años y cuyas producciones han sido trabajos de múltiples índoles.

Por tanto, se reconoce que no es un objeto nuevo, de la investigación educativa, pero que el tratamiento que se le dio tiene una perspectiva original. En el II Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1983 menciona Beatriz Calvo (1996) que la pregunta que guio la elaboración de ese primer estado del arte, respecto a esa área de investigación fue ¿Quién es el maestro? Pregunta que, desde el principio del diseño de mi protocolo de investigación, en cuanto decidí la migración epistemológica del objeto de investigación, orientó todo el trabajo de esta investigación.

La recuperación de las distintas investigaciones revisadas en esa década dio como resultado la construcción de la categoría de profesor como un sujeto que se constituía desde los referentes: sociales, culturales, históricos, institucionales, contextuales; en sus dimensiones individuales y sociales. Pero, los estudios de orden cuantitativo dejaban muchos vacíos y se comenzaron a estudiar trabajos de orden cualitativo-interpretativo, de dimensiones microsociales; lo cual da la apertura a la visión de la heterogeneidad de los docentes, por lo que la pregunta guía cambio a ¿Quiénes son los profesores?

En la revisión de un primer apartado, de este estado del conocimiento, se descubre que Calvo y Romero (1996) mencionan una agrupación de trabajos:

Sobre la situación socioeconómica de los maestros, movilidad social, condiciones de vida y trabajo; trayectorias de escolaridad, de trabajo docente y no docente, de actualización y superación profesional; autoconcepción y autovaloración como docentes, expectativas, intereses, motivaciones, actitudes y preferencias, identificación con el magisterio como profesión y pérdida de prestigio profesional del trabajo docente y, por último, relación magisterio y mercado de trabajo. (Calvo, 1996, pág. 91)

Marcan una línea precisa de trabajos de orden cualitativo que ponen la mirada en el conjunto de acciones o tareas escolares, o extraescolares a nivel del desarrollo personal del profesor; es decir, se considera al profesor como un sujeto, producto de sus circunstancias en la perspectiva filosófica existencialista de Ortega y Gasset

La otra idea clara y positiva es que, el nuevo paradigma descubierto fue, como luego recordaría insistentemente Ortega, la “idea de la Vida”, la visión de la vida como realidad radical y la definición de ella como coexistencia del yo y el mundo circundante, y la primera formulación explícita de dicha definición tuvo precisamente lugar en las meditaciones.

“Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella, no me salvo yo. Benefac loco illi quo natus es, leemos en la Biblia.

Mi salida natural hacia el universo se abre por los puertos de Guadarrama o el campo Ontígola. Este sector de realidad circunstante forma la otra mitad de mi persona; sólo al través de él puedo integrarme y ser plenamente yo mismo” (Garrido, 1987)

La vinculación de la idea de la vida con la coexistencia del yo y el mundo circundante que menciona Ortega y Gasset, son en gran medida la perspectiva de investigación de esa primera década de trabajos, respecto a quienes son los profesores. Así se pueden recuperar vastas líneas de investigación sobre los profesores y su vinculación con procesos políticos y las estructuras de poder; otras sobre las condiciones materiales de vida y de trabajo de los maestros. Cuando el sueldo magisterial era insuficiente y los docentes buscaban otras fuentes de ingreso, otro tópico de investigación fue el rescatar el trabajo docente cotidiano y entender qué sucedía con los maestros en su espacio de servicio, mirar cómo –dicen las autoras– resaltando a los profesores como sujetos y protagonistas de su historia y de sus propias prácticas educativas, llevando la investigación hacia el terreno de la heterogeneidad cualitativa, cita Calvo (Calvo, 1996):

En conclusión: considerar al maestro en término de su perfil, definido por características similares compartidas, implica a hablar de categorías homogéneas. Pero referirse a los “maestros” y responder a la pregunta ¿Quiénes son los maestros?, nos permite concebirlos como sujetos inmersos en relaciones sociales, los cuales piensan y actúan de diferentes formas. De esta manera, las investigaciones de finales de la década de estudio han enriquecido el análisis de los maestros como concepto, que supone procesos y prácticas, más que categorías, llevándonos así al mundo complejo, diverso y heterogéneo de las relaciones sociales. (Pág. 95)

Las investigaciones de esa década construyeron una importante categoría del maestro como sujeto, sujeto a los procesos personales de la vida cotidiana tanto no escolar como escolar y sujeto a las condiciones de los entornos contextuales, dándoles un tratado en lo individual bajo la premisa de desentrañar y comprender quienes son los profesores.

Uno de los actores importantes en la investigación sobre los profesores ha sido el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) que se caracterizaron por sus estudios interdisciplinarios (antropológico, etnográfico,

histórico, sociológico y político) que se realizaron a partir de las condiciones de vida y de trabajo de los maestros, elaborando historias regionales. También los trabajos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuyas líneas de trabajo relacionados con el análisis y la transformación de la práctica docente a través de la investigación participativa.

En relación a trabajos de investigación sobre el perfil docente están los trabajos de Muñoz y Schmilkes, 1983, que presentan un diagnóstico general del magisterio, que en términos generales; trabaja sobre el mercado laboral y la distinción de dos sectores: urbano y rural, teniendo a estos últimos en la dinámica del desarraigo al trabajo en las comunidades y a la propia profesión, por la búsqueda de mejores condiciones materiales.

Desde la perspectiva teórica de Salinas e Imaz, 1984, quienes elaboran un perfil sociológico del magisterio a partir de ciertas características que define como: un “sector específico de la sociedad mexicana” polemizando sobre la conformación histórica del magisterio, su ideología, la clase social, etc. En los trabajos de Calvo, 1989, en un estudio de caso sobre la selección e ingreso a la Escuela Nacional de Maestros, cuyos aportes hacen ver los perfiles de ingreso y las aspiraciones a un trabajo estable con el obtener, de forma automática, una plaza de docente.

Otro estudio aborda el contraste entre los perfiles teórico, ideal y oficial del maestro urbano y el real como es el de Barba y Zorrilla, 1989, quienes construyen la tesis de que el maestro esta estructuralmente subordinado al sistema social y su labor es consistente con la reproducción de éste. El trabajo de Sandoval, D. (1991) donde se realiza el análisis de la relación maestro- sociedad analizando lo que en el discurso oficial se dice del maestro y lo que en la realidad se da.

Los trabajos investigativos con mayor acercamiento a lo propuesto en esta investigación se refieren a la sublínea de identidad magisterial, donde el trabajo de Zapata y Aguilar, 1986, recuperan el concepto de enajenación, respecto a los maestros de una región y su insatisfacción vaga, fruto de la incomprensión por parte del docente, del papel que juega en la institución educativa y de cómo sirve al sistema. En el estudio de Barrera y Esparza de la O, 1993, refiere al tema de la identidad del maestro desde la perspectiva de la psicología educativa, a través de un cuestionario a maestros de la región de Chihuahua, donde el estudio cuantitativo arroja que los factores psicológicos, económicos, de salud, y de la percepción de la institución han impactado en su desempeño y en su eficiencia.

En el trabajo de Treviño y Rodríguez, de corte participativo, sobre la formación docente, en un curso se observa que al docente se le define más en el ámbito del deber ser, que en el del ser. En la experiencia piloto para estudiar la formación de valores de los maestros, al observar en distintas escuelas, contextos y regiones, García y Venella, (1986 y 992), descubrieron que la experiencia de los maestros, sus historias de vida y sus características socioeconómicas son factores que

influyen en el tipo de valores que transmiten en el manejo de los contenidos escolares.

En una aproximación etnográfica- menciona Calvo – Sandoval, E. (1988 y 1992), estudiando ampliamente el fenómeno de desvalorización social del trabajo docente y mayormente, hacia la mujer maestra; así se observa como la baja remuneración docente, orilla a la búsqueda de dos o tres trabajos, incluyendo la jornada ampliada para las maestras madres y esposas, con las tareas del hogar. También de ello resulta que, en función del bajo reconocimiento y remuneración económica, al parecer, se ocasiona que les importe poco, ser buen docente o no serlo, también considera que, dicha desvalorización se genera por considerarlo como mero aplicador de plan y programas de estudio, es decir, mero ejecutor y al no ser tomado en cuenta para el trabajo de diseño curricular o propuesta educativa.

Por último, analiza la participación que ha tenido el SNTE, al construir prácticas de control político para los maestros, las cuales los llevan a un “vaciamiento de contenido profesional del magisterio”. Por lo que, para Sandoval, el magisterio atraviesa por una crisis de identidad, fruto de las tensiones a que están sometidos en su trabajo y por las condiciones en que lo ejercen.

Para la década de 2002 a 2011 en los Estados del Conocimiento (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013) Etelvina Sandoval y Ninfa Maricela Villegas, recuperan el conjunto de investigaciones que dan cuenta de la constitución del maestro como sujeto, en el ámbito de la práctica escolar; de esta forma recuperan a Rockwell (1999)

(ser maestro) Es primero que nada un trabajo y como tal, depende en gran medida de las condiciones, dentro de las cuales, se desarrolla en las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio. El maestro es a la vez que sujeto, un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer (pág. 9).

Visto desde este ángulo la construcción del docente, como sujeto, se percibe desde las condicionantes o circunstancias de la institución escolar, complementado con los procesos de asimilación, aprendizaje y adaptación a los requerimientos cotidianos de su práctica escolar. Así, Sandoval, reconoce el trabajo de Galván, (2011), sobre el proceso mediante el cual los estudiantes normalistas se apropian de la cultura escolar, durante la práctica profesional, lo que trae como resultado la apropiación de sentidos y significados de la profesión docente, que conlleva un componente emocional, al parecer dicho componente es determinante en cómo el futuro profesor, va construyendo su ser y hacer docente. Esto implica elementos importantes de consideración: la construcción del sujeto docente desde el espacio de formación inicial, la construcción de sentidos y significados de la profesión desde

la práctica escolar, y el componente emocional como elemento sustancial del ser docente.

Un aspecto que me parece relevante, en la construcción de la identidad del docente es el papel que juega la cultura, en este sentido, Rockwel (2007), dice Sandoval, da cuenta de las configuraciones culturales e históricas en el entorno escolar, en donde a través de tramas culturales, a lo largo de la vida, además de integrar recursos pedagógicos, expresan e incorporan, continuamente, modos de hablar y de representar saberes nuevos y junto a esos saberes, se van configurando formas y modos de concebir el mundo educativo en el que vive. Así también, sugiere que los géneros de habla forman “correas de transmisión” entre la historia del lenguaje y la historia de la sociedad.

Para Aguilera (2013), la identidad, es vista desde una perspectiva relacional, sin embargo, dicho autor, recuperando a Dubar, menciona que es la noción que nos permite el tipo de experiencia (social, cultural, individual o colectiva) que va modificando la percepción y la manera de insertarse en las diferentes esferas de la realidad, lo que implica concebir a la integralidad de la identidad con la alteridad.

Así también, en la recuperación de los trabajos investigativos de Aguilera, hay una mención de Güemes (2003), cuyo estudio destaca la identidad del docente, construida a partir del referente tradicional de la escuela formadora, aportando significados e imaginarios sociales importantes que van configurándose en una serie de representaciones sociales y que se constituyen en importantes referentes de identificación.

En este mismo estudio se hace alusión a Ávalos (2004) quien revisa las construcciones identitarias de dos generaciones de docentes, 1960-1984 y 1984-1997, concluyendo que, a pesar de la diferencia temporal, no se conformaron distintas identidades pues se cuenta con núcleos de imaginarios del discurso normalista que se siguen reconstruyendo. Semejante es el estudio de Mercado Cruz (2005), que hace referencia a las acciones ritualizada de la cultura normalista y la conformación de valores del magisterio.

En el estudio de Mercado Martín (2004), se hace la recuperación de elementos identitarios a partir del sector social y económico y pone de manifiesto un proceso complejo de construcción del sujeto educativo en el que se imbrican las imágenes y las realidades sociales que percibe de sí, e igualmente se depositan sobre él.

Por otro lado, recupera un estudio integrador de Tirzo (2007), quien investiga la identidad del gremio, tomando como puntos de referencia los sentidos de la profesión, a partir de los procesos de simbolización que unen la subjetivación individual con el magisterio nacional. Me llaman la atención, de forma importante,

las conclusiones que este estudio menciona. Refiere Aguilera (2013), recuperando a Tirzo:

...los maestros de hoy no son los mismos de hace cien años o más, el imaginario se ha conservado. Estas ideas han soportado el paso del tiempo y se encuentran todavía en la profesión, lo sublime de la acción educativa, el desinterés económico, la abnegación, el misticismo, el apostolado y el amor a la niñez, como ejemplos de los rasgos del maestro y que parece que con ellos el tiempo se ha detenido, pues seguimos escuchándolo de su voz.

Lo anterior se debe a que han sido partícipes históricos en la construcción social de un sistema simbólico que contiene valores, tradiciones, sentimientos y conocimientos expresados por medio de metáforas, alegorías y emblemas, pero fundamentalmente son conocimientos de naturaleza social (pág. 350).

Los componentes identitarios surgidos de los imaginarios sociales, es una categoría que, en lo personal, desarrollo como parte de la construcción de la identidad narrativa, pero lo que me parece importante reconocer, es que, otros trabajos han identificado, al igual que yo, dichos elementos en la constitución de la identidad.

Dentro del apartado de proceso intersubjetivo y relacional, Aguilera, menciona el trabajo de Cacho (2005), donde la construcción de la identidad profesional, surge a partir de la socialización que establecen los sujetos entre sí, en específico Cacho, menciona que el proceso de inclusión surge sobre todo mediante la apropiación y la interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico-cultural que surge como emblema de la comunidad en cuestión, y que a su vez promueve que los sujetos piensen, sientan y vean las cosas desde el punto de vista del grupo al que pertenecen.

Otra fuente importante de construcción de identidad son los dispositivos instituciones que tiene que ver con “el deber ser” propuesto en las lógicas oficiales y en las prácticas escolares. Dentro de los rasgos identitarios de los maestros, Aguilera cita el trabajo de Ramírez (2012) respecto a la cultura normalista donde los docentes reconocen el valor y la trascendencia social de su tarea. Cita:

Tal reconocimiento les permite resaltar rasgos de su identidad, como la modestia, la vocación, la honradez, la rectitud, el decoro, la entrega a la tarea y el compromiso con los otros, rasgos que son parte del Inter juego subjetivo sobre el modo de ser colectivo del magisterio nacional (pág. 359).

Dicha identidad se ve contrasta con rasgos que generan las representaciones negativas que prevalecen en el imaginario de amplios sectores de la sociedad.

En el apartado que construye Rafael (2013), en las investigaciones que reporta, los investigadores se acercan a la comprensión de los objetos de estudio, desde las creencias, los imaginarios y las representaciones sociales. De ello, llama mi atención el apartado referente a los significados en torno a ser maestro.

En este apartado se recuperan importantes elementos constituyentes del sujeto docente; Rosas (2003), respecto del maestro rural, menciona que para ellos, la vocación es una condición básica para ser maestro y piensan que la docencia es un servicio que se brinda a los que no saben, a los que necesitan ayuda, visto desde una perspectiva mesiánica; también son elementos de imagen que se van adquiriendo: el recuerdo de sus profesores de primaria, la influencia de los familiares maestros, la imagen construida en la Normal, las imágenes del maestro rural (construido por el Estado) y las imágenes docentes descubiertas al pasar por diferentes escuelas.

Para Anzaldúa (2004), mediante su dispositivo metodológico “Grupos de Formación Psicoanalíticamente orientados”, recupera sobre las condiciones adversas que enfrentan los docentes, pero dentro de ello hace mención que los docentes generan fantasías sobre sí y una de ellas es “dejar huella en sus alumnos”, además de “ser recordado con cariño y gratitud”, lo que conforma un anhelo narcisista, no sólo de ser reconocidos, sino de trascender en el recuerdo.

La recuperación que hace Rafael del trabajo de Gutiérrez (2008) respecto a las representaciones sociales del buen maestro, en profesores de las Escuelas Normales de Guanajuato, menciona que la representación del buen maestro es una construcción social, producto del *habitus* del campo magisterial. En esta representación se reflejan principios y esquemas de pensamiento internalizados e incluidos, como producto de su inserción en este campo de trabajo.

Este breve recorrido por las investigaciones precedentes, teniendo como pregunta sustancial, ¿quiénes son los docentes? Me permite reconocer que no es un objeto nuevo y que la construcción de muchos de los tópicos o categorías que desarrollo, ya han sido tratadas, quizás por distintas perspectivas metodológicas y con semejantes hallazgos, pero no iguales; esto manifiesta la riqueza de la investigación cualitativa.

Cabe señalar que mi abordaje, planteado desde una línea mayormente filosófica, bajo la idea de dilucidar algunos de los elementos que configuran y constituyen la identidad narrativa del sujeto docente y bajo la intención de conformar un sujeto colectivo, como producto de la recuperación múltiple de los relatos de los 12 participantes, tienen la intención sustantiva de reconocer cómo esta configuración, conformación y constitución, de la identidad del sujeto docente, integra las dimensiones personales y sociales en los múltiples elementos de vivencia, experiencia y verbalización de su propio yo, transcendido por la memoria, los imaginarios, la trayectoria y demás elementos que el lenguaje, en su expresión, configuran y reconfiguran al propio docente.

¿Qué es el sujeto?

La necesidad de profundizar en la comprensión de los componentes, procesos, significados y sentidos que los docentes construyen, en su devenir sujeto y en la constitución de la identidad docente, y que les hace ser quien son o se dicen ser, implicó hacerme de un utillaje teórico, que me permitiera ampliar y profundizar la mirada del objeto de investigación. Para ello decidí hacer una recuperación teórica de los principales conceptos y categorías teóricas primarias y secundarias que funcionan como nodos de análisis e interpretación del objeto de estudio, no apegándome a una propuesta teórica específica sino a tres áreas de conocimiento que me parecen muy pertinentes en función de la naturaleza de éste, éstas refieren al área filosófica, sociológica y psicoanalítica, así como el abordaje integral del concepto o categoría teórica desde las distintas perspectivas, sin la delimitación ortodoxa de la disciplina, pues considero, que la complementariedad y la multirreferencialidad teóricas, enriquecen la construcción teórica en la perspectiva de la construcción del pensamiento complejo, sin que realmente se llegue a esto, pero sí es una orientación de construcción investigativa; esta complementariedad y articulación de categorías teóricas de los tres diferentes campos mencionados, son recuperados, no de una forma indiscriminada y/o sin sentido, se recuperan, como se mencionó anteriormente, bajo la necesidad de profundizar en el conocimiento e interpretación a profundidad del sujeto docente desde distintas perspectivas que, al final puedan construir una estructura interpretativa más amplia.

La investigación del objeto focalizado tiene como centro de las categorías investigativas y teóricas al **sujeto**, al sujeto docente, y hago esta distinción bajo la idea, en un primer término de jerarquía, concibo que el docente, antes de ser o tener el rol de docente, se constituye, desarrolla o construye como sujeto, en su devenir de toda la historicidad individual, en su desenvolvimiento dentro de las instituciones sociales hasta la incorporación a la profesión y función docente; es decir, existe un antes que va a incidir en el sujeto que es ahora docente. Esa parte es la que me interesó indagar en los profesores: el platicar con los docentes, ya sea de manera informal o en los espacios organizados de recuperación de información, aludían a su pasado de formación como personas que surgieron de los estratos de “humildad”, a la historia de su vida, en la que fueron superando muchas dificultades sociales y económicas.

La tarea intelectual de pensar al sujeto y su consustancialidad ha sido, desde la antigüedad con los filósofos clásicos que hacen referencia al espíritu o la razón, el alma, el pensamiento o la memoria, en algunos casos en ejercicios teóricos hacia el conocimiento de sí mismos y de la realidad existencial, como la famosa frase: *conócete a ti mismo* que se encontraba inscrita en la entrada del templo de Apolo en Delfos y que ha sido atribuida a: Heráclito, Quilón de Esparta, Tales de Mileto, Sócrates, Pitágoras o Solón de Atenas y que, si bien hace referencia al

autoconocimiento como puerta de entrar a la sabiduría, nos deja ver que el hombre no es sólo cuerpo, sino mucho más; y esta necesidad de pensar al sujeto y de pensarse a sí mismo como sujeto, donde la construcción del conocimiento respecto de estas dos dimensiones a lo largo de la investigación científica, ha generado múltiples campos como la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, el psicoanálisis, la neurología, entre otras, abre un panorama sumamente amplio de abordaje respecto al conocimiento y profundización del objeto de investigación, contenido de forma sintética en la pregunta: ¿quién es el sujeto que es profesor?

La discusión filosófica respecto a la concepción de hombre, a lo largo de la historia, se ha caracterizado, en un primer momento, por hacer evidente que el problema de definir y conceptualizar: *qué es el hombre*, ha sido una tarea constante; tarea que constituye un problema dinámico en diversos campos del saber humano y que se va haciendo más amplio y complejo en función del surgimiento de nuevas ciencias o disciplinas que abordan dicho problema.

Así, Platón, nos refiere el Corporativo Séneca (2014), menciona que el hombre cuenta con dos partes: el alma y el cuerpo. El cuerpo nos permite conocer el mundo a través de los sentidos y se genera un conocimiento del mundo físico, es perecedero y aparente. El alma será relacionada con la razón del hombre y su naturaleza será inmaterial, será inmortal y debe regir al cuerpo. “El cuerpo es la cárcel del alma” y esa alma está integrada por tres regiones que asocia al mito del carruaje jalado por dos caballos y conducido por un auriga.

- Alma o parte racional (razón), representada por el conductor es la parte más noble y elevada, contempla las ideas y dirige las otras dos partes, se sitúa en el cerebro y es inmortal.
- Alma o parte irascible (ánimo), representada por el caballo bueno, dócil y hermoso que se deja conducir con facilidad. (valor, fortaleza y voluntad) ubicada en el tórax y es mortal.
- Alma o parte concupiscible (apetito), representada por el caballo negro, malo, feo, pesado y contrahecho, fuente de apetitos groseros e instintos que arrastran al hombre hacia los placeres corpóreos. Ubicado en el abdomen y es mortal.

Por otra parte, para Descartes, el ser humano está compuesto por dos instancias totalmente independientes entre sí. Una parte será el **alma**, la razón y el intelecto, cuya característica primordial será el pensamiento; la otra será el **cuerpo** cuya característica fundamental será la extensión o que ocupa lugar. La primera recibe el nombre de **Res cogitans** (o sustancia pensante) y la segunda **Res extensa** (o sustancia corpórea) y que da lugar a la tan discutida frase *cogito ergo sum* (pienso luego existo).

En ese sentido, tenemos las posturas de Aristóteles, Thomas Hobbes, John Locke, Rousseau, Marx, Kant, entre otros, lo cual me forja la idea de que es necesario reconocer, que cada una de las posturas teóricas, construidas con base en la conceptualización ontológica de ser humano, configuran el armado teórico mayor sobre la existencia y realidad, coherente a esta ontología, y que da configuración a una concepción de mundo, de realidad social, de vida humana. Y, por tanto, hay tantas realidades y mundos sociales como concepciones ontológicas de hombre existen, lo que da cuenta de la riqueza y potencialidad de la mente y el pensamiento humano para abordar problemas y construir respuestas, pero sobre todo del ejercicio de *pensar en sí mismo y su existencia*. Castoriadis la llama *filosofía de la subjetividad*. (1993)

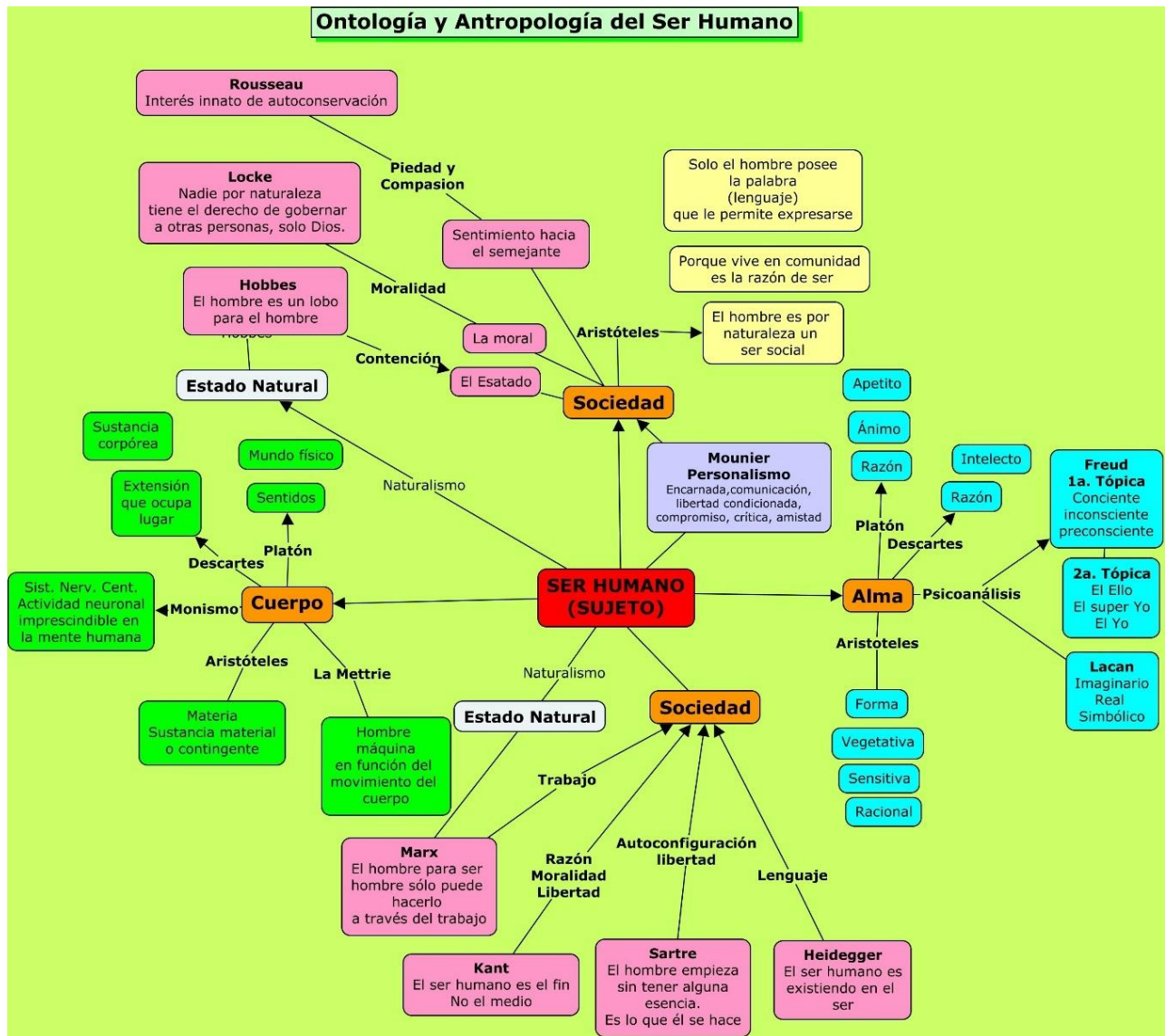
Por otro lado, el reconocer que la construcción del conocimiento científico respecto al hombre no surge de la nada, ni por generación espontánea, cada postura tiene sus antecedentes y sus propias aportaciones, que le dan la categoría de singularidad y originalidad epistémica, como lo menciona Covarrubias (2002):

Toda concepción epistemológica está sustentada en una concepción ontológica dependiendo de cómo se concibe la realidad es la manera en la que se realiza el proceso de construcción de conocimiento teórico. (Pág. 10)

Como se puede apreciar en el esquema 1, cada aportación filosófica es objeto de discusión y transformación teórica de los subsiguientes pensadores y con ello el enriquecimiento, ampliación o aportación de distintos conceptos ontológicos de sujeto.

Esquema 1

Ontología y antropología del ser humano.



Fuente: construcción propia.

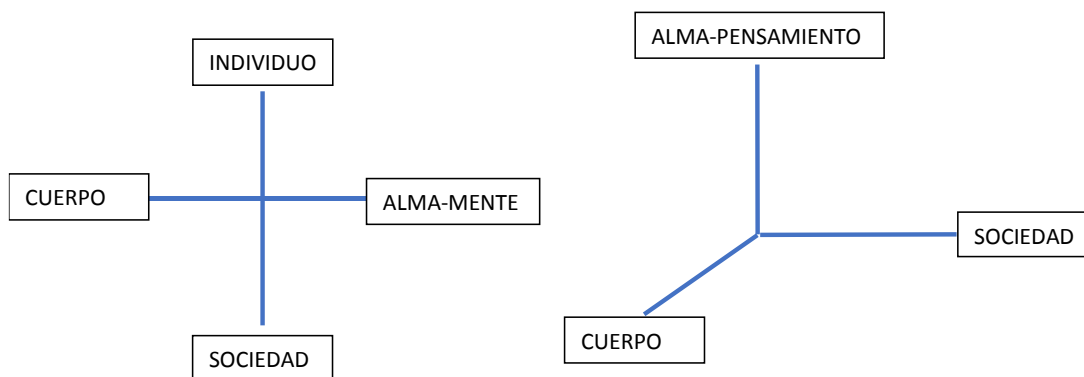
La idea de presentar este esquema es de poder tener una visión global sucinta de los elementos constituyentes de ser humano que han sido considerados en la historia de las ideas desde tiempos muy remotos; la intención de esquematizarlo con colores es de hacer relevante las distintas dimensiones y elementos constitutivos que, en función del referente teórico específico, aunque se enuncian de la misma forma, el sentido, la interpretación o el significado son diferentes, en color naranja los nodos fundamentales que de ellos desprenden elementos

ontológicos según el referente teórico, de forma polarizada cuerpo (componentes verdes) y alma (componentes azules) y en forma intermedia, sociedad (componentes rosas) y en color amarillo y morado la idea de algunos atributos del ser humano.

En este mismo sentido la categoría de *sujeto*, haciendo una revisión histórica en el campo de la filosofía, observo que la constitución del sujeto es un ente radiado por tres nodos importantes: **cuerpo**, **alma** (o el nombre que adopta según el referente teórico) y **sociedad**, el acento que se le da a cada uno de ellos, genera una concepción ontológica de ser humano; lo que observo, con interés, son las formas de relación y los modos de funcionamiento de los componentes derivados de estos nodos que le dan sentido al ser humano⁵, no se interprete en términos funcionalistas sino en términos de *ente*, elementos que componen la humanidad como: por parte del **cuerpo**: cuerpo, sentidos, actividad neuronal, sistema nervioso, movimiento, por parte del **alma**: alma, razón, intelecto, espíritu, parte psíquica y por parte de la **sociedad**: la moral y sus valores, el trabajo, el lenguaje, el Estado.

Esquema 2

Nodos constituyentes de la categoría de sujeto.



Fuente: construcción propia

Por mucho tiempo se teorizó al hombre en la polaridad de cuerpo o alma, con el nacimiento del estado moderno y las revoluciones intelectuales en Europa se incorpora la dualidad individuo y sociedad y más adelante a finales del siglo XIX principios del XX se plantea la articulación de cuerpo-psyque-sociedad. Así, el esquema muestra dos momentos ontológicos, el primero en un orden dual y el segundo, un orden tripartita, al cual me adscribo.

⁵ Entiendo que la categoría de *sujeto* es un constructo mayormente de índole filosófica y sociológica que deriva de estos elementos y que más adelante se revisaran en forma sucinta, pues el apartado no tiene la intención, en este momento, de ampliar la profundización en ello.

En el caso del sujeto profesor, es conocido que la apariencia física y de vestimenta le caracterizan y distinguen de otras profesiones, el cuerpo, la expresión de éste y su presentación ante la sociedad en cuanto a su vestimenta, bajo la tradición social de “la presencia del profesor” que le implica una presentación “del vestir ejemplar” de proyección hacia los otros, y así también en esa forma de pensar y comportarse en cualquier lugar como el que dirige, organiza, concilia, enseña, orienta... y con ello hago la observación de que Cuerpo, Alma-pensamiento, y sociedad se concentran en la figura del profesor, del sujeto que, en permanente esfuerzo trata de ser el ejemplo social que históricamente se ha configurado en la conciencia colectiva. Por ello, más allá de este simple análisis de una configuración y constitución trinitaria del ser docente, se hace necesaria la profundización en otros aspectos que le son concomitantes y en muchos de los casos definitorios de la propia construcción personal.

El concepto de sujeto- profesor, que ya he mencionado se interpreta como el sujeto que es profesor, pues este último atributo es adquirido y construido en el devenir sujeto, en el devenir histórico social. Adscribirme a una perspectiva de “complejidad del sujeto” es una necesidad prioritaria, recuperando que para Morín (Morín, 2015) la condición humana es un constructo complejo trinitario *individuo-especie-sociedad* cuya interdependencia, dice Morín:

“...son productores uno del otro en bucle recursivo y se encuentran incluidos uno del otro: así un individuo no es sólo una pequeña parte de su sociedad: el todo de su sociedad se halla presente en él en el lenguaje y la cultura. Un individuo no es solamente una pequeña parte de la especie humana. Toda la especie está presente en él. Por su patrimonio genético, en cada célula está presente, incluso en su espíritu, que depende del funcionamiento del cerebro.

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esa unidad compleja de la naturaleza humana... (Pág. 103-104)

Es esta postura de la complejidad del sujeto profesor, aquel que, como persona, en las condiciones particulares de crecimiento y desarrollo individual, influenciado por el seno familiar y social, en un momento dado, decidió ser docente, ejercer la profesión por gran parte de su vida y que a la vista de la investigación deja ver la complejidad de sus elementos y procesos constitutivos para ser quien es.

El sujeto imaginario

Decantar el análisis o focalizarlo en la figura del sujeto profesor me lleva al terreno de la *educación* y con ello al campo de las *instituciones* pues el sujeto profesor vive y le da vida a la institución educación o escuela, así, como las demás instituciones que conforman la sociedad y el medio que se convierten en fuentes constituyentes y de desarrollo del sujeto, pero que a la vez el sujeto es constituyente de dichas instituciones. En muchos casos se dice que el profesor “X” es toda una institución en la enseñanza, o en la dirección de una escuela, que el profesor “X” ha hecho crecer esta institución con su dedicación y trabajo, por tanto, la institución escolar

es lo que es gracias al profesor “X”, pero más allá de eso el concepto, la figura y la función de “profesor” es una construcción imaginaria institucional histórico- social. Ello me lleva a indagar y profundizar en la constitución ontológica del sujeto profesor desde la perspectiva institucional.

Con esta orientación adoptando el sentido de concebir al hombre en los términos teóricos del planteamiento de sujeto-institución que interpreto de Cornelius Castoriadis (1993). Para él, el hombre se constituye de la cuestión de autonomía que hace referencia a la “subjetividad reflexiva y deliberante” y está en relación con el sujeto y lo histórico social. Ambas dimensiones que integran la polaridad constitutiva de lo humano- la psique (no el individuo) y lo histórico social (no la sociedad).

Lo esencial es que mediante un desarrollo sorprendente de la imaginación -dice Castoriadis-, esa neoformación psíquica que es el mundo psíquico humano se vuelve *a-funcional*. El hombre es un animal radicalmente inepto para la vida. De ahí surge, no como <<causa>> sino como condición de existencia, la creación de la sociedad.

En su primer aspecto (el aspecto perceptivo involucrado con la <<exterioridad>> la imaginación radical le crea al ser humano singular un mundo propio <<genérico>>, un mundo lo suficientemente compartido con los demás miembros de la especie humana, en un segundo aspecto, el aspecto propiamente psíquico, crea un mundo propio singular. Es imposible exagerar la importancia de este hecho. Este <<interior>> es el que posibilita, condiciona primero un distanciamiento con relación al mundo considerado como meramente <<dado>> y en un segundo lugar una *Einstellung*, (*actitud*) una posición y disposición activa y actuante respecto de este mundo. **Representación, afecto e intención son al mismo tiempo principios de formación del mundo propio** y principios de distanciamiento respecto de este mundo y de acción sobre él.

La idea de una <<fuente>> de creación en los colectivos humanos o más bien de que todo colectivo humano sería una fuente inmensa para un campo de creación que engloba y que incluye contactos e interacciones con otros campos particulares, pero sin ser reductible a ellos es a lo que llama Castoriadis un magma de significaciones.

Pero incluso así considerado, el viviente es también un *sí* mismo como bien saben los inmunólogos y también y sobre todo un *para sí* como los buenos filósofos han sabido desde siempre. Como tal, debe poseer, o no existiera como viviente, las tres determinaciones esenciales de **la intención, el afecto y la representación**.

Auxiliándome de la interpretación que hace Anzaldúa (2019) respecto de la obra de Castoriadis referido al sujeto se reconoce que este filósofo sostiene que el sujeto **es creación inagotable de sí mismo**, es esfuerzo de **construcción de sentido para sí, en el entramado de la psique y el dominio histórico social**; así se tiene qué, para cada una de estas dimensiones corresponde un imaginario radical y para el otro un imaginario social.

En este sentido la **socialización** es un proceso fundamental que busca dominar la psique, modelándola a las exigencias de la sociedad para conformar a los **individuos sociales** que sean funcionales para ella, pero esta dominación nunca es total (siempre hay residuos que se resisten) y además tiene efectos múltiples e incalculables.

Hablo de **sujeto** porque está sometido a las fuerzas de la dinámica de las instancias de su aparato psíquico, y está **atado también, a su identidad**, a los dispositivos de poder (Foucault) y a los procesos instituidos-instituyentes de su sociedad. Sin embargo, esto no supone una determinación total como pensaba el estructuralismo.

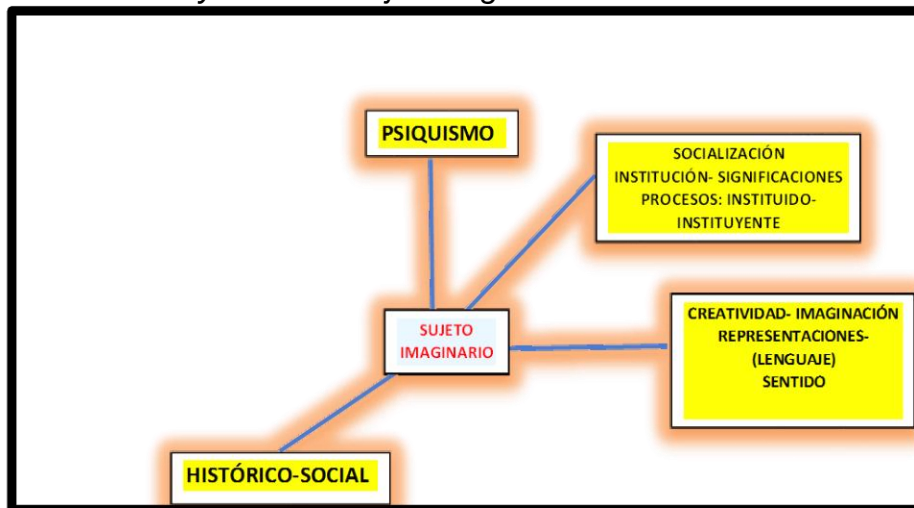
Sujeto y subjetividad son categorías distintas, pero inseparables. **La subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma.** La subjetividad no es “el producto” del sujeto, sino **la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto...** “Llamaré **subjetividad** -dice Castoriadis- a la capacidad de acoger el sentido, de hacer algo con él y de crear sentido, de dar sentido, hacer que surja sentido nuevo y diferente”

Así se tiene que, para Castoriadis, el individuo es una **forma**, efecto de la **socialización de la psique** (*representación-deseo-afecto*) a partir de las *significaciones imaginarias sociales*.

Se con-forma a partir del modo en que cada quien se relaciona **consigo mismo, con los otros y con las instituciones.** **Forma** construida a partir del **sentido** (*producción imaginaria*) que crea un *mundo para sí y una identidad* en ese mundo. Para Castoriadis los elementos que componen al sujeto se podrían esquematizar así:

Esquema 3

Elementos constituyentes del sujeto según Castoriadis



Fuente: construcción propia

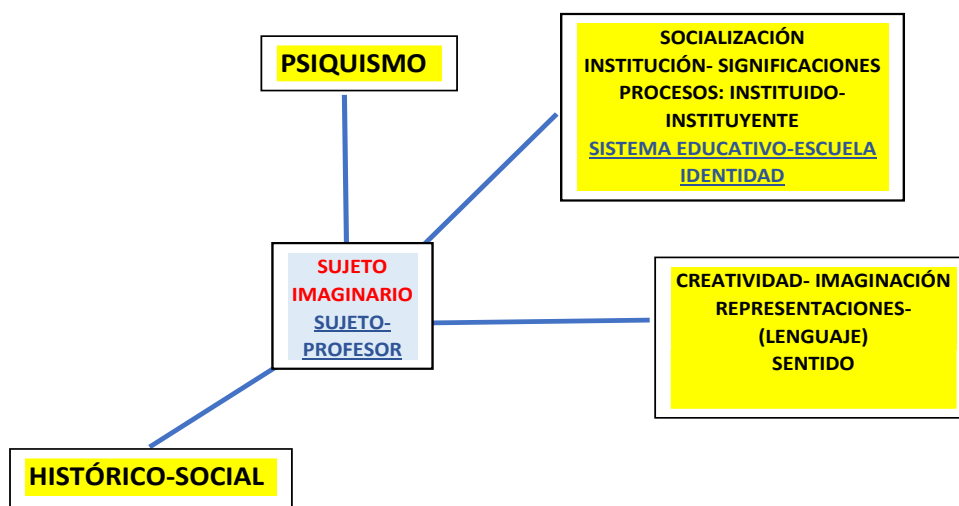
Como se puede observar, las aportaciones de Castoriadis recuperan muchos de los esfuerzos anteriores por conceptualizar al sujeto (o al ser humano), pero sobre todo crea un cuerpo teórico muy original y vigente, qué, sin que tengamos que profundizar en este momento, suple todo el conjunto de elementos mencionados en el cuerpo y alma por el de **psiquismo** que me parece bastante integrador y de mayor amplitud, y la suplencia de lo social por lo **histórico social** relacionado más que a la sociedad como ente, a los procesos que le caracterizan en el devenir de su construcción y la forma de dicha construcción a través del lenguaje como institución creada y de creación de sujeto y sociedad.

De ello, infiero, bajo la perspectiva de Castoriadis, que si bien lo social se constituye como institución-instituyente, el sujeto es, a la vez, institución en sí mismo, bajo la premisa de la creación permanente de ese magna de simbolizaciones y significados, proceso que también corresponde a lo histórico-social.

Llevando lo capitalizado hasta este momento con respecto a la ontología del sujeto y trasladándolo al campo de lo educativo, por cuanto la educación y la escuela son dos instituciones producto de ese magma de la construcción imaginaria de la sociedad, y que en esta actividad e institución convergen, en gran medida, muchos de los esfuerzos de las demás instituciones, para realizar una ubicación de los componentes constitutivos del sujeto profesor por cuanto, a la construcción de su identidad, podríamos hacer la siguiente ubicación del sujeto profesor como sujeto imaginario en el esquema que hicimos anteriormente:

Esquema 4

Elementos constituyentes del sujeto profesor con base en Castoriadis



Fuente: construcción propia

Estudiar la identidad del profesor bajo esta perspectiva, como un subproceso de la constitución de sujeto, que construye un espacio para sí, que se construye a sí mismo teniendo como elementos de mediación las fuentes del psiquismo y lo histórico-social. Uno de los procesos fundamentales de esta autoconstrucción refiere a las influencias de la socialización que proveen las instituciones con los procesos inmanentes de lo instituido-instituyente. Y es aquí donde el sistema educativo y sobre todo la escuela, constituyen un ente que condensa gran parte de la fuente de socialización a lo largo de su vida; para el profesor la escuela se convierte en una institución de vida, no sólo en su formación sino en su desarrollo profesional al desempeñarse como profesor a lo largo de su vida, donde deja la mayor parte de su existencia, la que le da sentido a su vida. Por ello, no deja de ser una tarea complicada y amplia para poder aprehender de parte del investigador pues en ello se implican las distintas dimensiones e instituciones que configuran la vida del sujeto como es lo que refiere a la institución familiar, la institución religiosa, la institución cultura, trabajo, etc., el imaginario radical del devenir sujeto personal y el imaginario histórico social adquirido e incorporado a lo largo de su vida, conforman al sujeto profesor y en ese sentido profundizar en estas dos dimensiones constituye otra una línea de investigación que concilia la comprensión del profesor en lo individual y lo social. Queda aquí preguntarme, si el profesor es lo que realmente quiso ser, si en el interior de sí, la profesión docente era la aspiración de formación profesional o la socialización del entorno fue más determinante...también queda preguntarme cómo las instituciones sociales van conformando al sujeto profesor, incidiendo estas en la docencia. La observancia y comprensión de las dimensiones del imaginario radical y el imaginario social en la constitución del ser docente, sin lugar a duda, son líneas de interesante investigación y conocimiento.

El sujeto narración

A diferencia de Castoriadis y el sujeto imaginario que constituye al sujeto en las entidades del imaginario radical y sociohistórico orientado en gran medida a la influencia y determinantes de la institución, Ricoeur construye su modelo ontológico de sujeto mayormente apegado a los procesos psíquicos del sujeto, con influencia muy importante del psicoanálisis, desde la perspectiva filosófica de la fenomenología hermenéutica que constituye una fuente primaria de apoyo en la comprensión e interpretación de mi investigación por cuanto aborda en sus estudios varios de los conceptos y categorías teóricas centrales que he identificado; así para **Ricoeur** (1996) en la crítica a las filosofías del sujeto, donde discute la vaguedad e imperfección del paradigmático planteamiento existencial cartesiano *cogito ergo sum* (pienso, luego existo) desde la hipótesis del genio maligno (<<[...] yo pongo todo mi empeño en engañarme a mí mismo fingiendo que todos estos pensamientos son falsos e imaginarios>>) (Pág. XVI) (Ricoeur, 1996, pág. XVI) porque menciona que carece de un anclaje radical así como poner en duda la certeza de qué se

piensa de sí mismo, sin embargo lo que Ricoeur reconoce como el gran acierto es dar cuenta de lo que se concebía como alma es el acto de “pensar”; por tanto se reconoce que existe un sujeto que piensa.

Así, la profundización sobre sujeto lleva a Ricoeur el planteamiento de tres intenciones filosóficas principales:

a) señalar la primacía de la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto; donde dentro del análisis gramatical, en las lenguas naturales se opone <<el sí mismo>> a <<yo>>, por lo que el *sí* se define como pronombre *reflexivo* completado con él *se*: << designarse a sí mismo>> que deja en la expresión gramatical *el sí mismo*. Que para Castoriadis también es uno de los procesos fundamentales de la construcción del sujeto.

b) Analizar el sesgo del término <<mismo>> al disociar dos significaciones importantes de la identidad: *ídem* asociado al concepto de “idéntico” que es el objeto en sí, es decir el sujeto, que hace alusión a “la mismidad” y refiere a la “identidad personal que, aunque en el devenir del sujeto hay variaciones y cambios, son muy lentos y mínimos por lo que se hace la alusión a aspectos permanentes, es decir, lo que el sujeto piensa y reflexiona de sí mismo por lo que él se concibe a sí mismo. Y, por otro lado, de forma complementaria al sujeto, el *ipse* referente a “la alteridad” que alude “al otro” y donde el concepto de la otredad e implica a la identidad del <<sí mismo>> en función del otro que lo convierte en un “otro” que no es el mismo de la mismidad, por ello dice Ricoeur que no refiere a una comparación sino a una implicación: *sí mismo en cuanto...otro ídem*, refiriendo a **una identidad narrativa**, donde, al igual que la identidad personal se enmarca en un tiempo de vida, convirtiéndose en una dialéctica de la identidad-*ipse* y de la identidad-*ídem*, la de sí mismo y la de su otro.

c) Para Ricoeur (1996): “la identidad-**ipse** pone en juego una dialéctica complementaria de la **ipseidad** y de la **mismidad**, esto es, la dialéctica del **sí** y del **otro, distinto de sí**” *Ídem*. en esta parte el autor “empareja la *alteridad* con la *ipseidad*” y al hacer esto -menciona- no es una alteridad de comparación sino que “es constitutiva” de la ipseidad misma, -dice- *sí mismo como otro* sugiere, en principio, que la *ipseidad* del *sí mismo* implica la *alteridad* en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra... no es en términos de comparación y que dijera – sí mismo semejante a otro- no, sino que es una implicación: *sí mismo en cuanto...otro*.

Así, pues, tenemos que para Ricoeur el sujeto se constituye de dos entidades que se implican de forma dialéctica, coexistente y codependientes una de la otra, *la mismidad* y *la ipseidad*; la primera refiere a la parte del sujeto que se identifica en sí mismo y que contiene rasgos más permanentes y la segunda, referida a la implicación que tiene la otredad sobre el mismo sujeto y que en función de ella, del otro, constituye la otra identidad de sí mismo. Profundizar en el sujeto profesor desde la propia concepción de sí mismo, implicó internarnos en la comprensión

teórica de Ricoeur. El profesor Héctor cuyo nombre y cuerpo que habita su ser han sido lo mismo a lo largo de su vida, aunque el cuerpo con variaciones físicas pero no cambios radicales constituyen la *mismidad*; pero la otra entidad que refiere a las cualidades y propiedades de su ser que la otredad ha cultivado a lo largo de su vida; es decir, por participar en la formación profesional de una institución se le ha nombrado profesor, la sociedad que le conoce, lo conoce como profesor (con múltiples cualidades personales y profesionales, que “los otros” reconocen de él) y cuyos cometarios se incorporan en el profesor Héctor, ese es su otro yo, el yo construido por la otredad, es a lo que refiere Ricoeur como *ipseidad*.

Identidad Narrativa

Esta concepción de Ricoeur (1996), se constituye de varios elementos que refieren a la dimensión lingüística, de la acción y de la moral, que me parece importante rescatar en la intención de la toma de postura ontológica.

Me parece sustancial la *noción de identificación* que se construye a partir de los procesos del lenguaje, a través del cual las personas tienen la capacidad de designar(se) a sí mismas y a las otras por medio de la enunciación de descripciones con predicados físicos o psíquicos, pero esta enunciación que tiene intenciones individualizadoras y clasificatorias no puede generar la noción de identificación como componente de la identidad, sino contiene, de forma simultánea la reflexibilidad y la alteridad; la reflexibilidad por cuanto el sujeto se ve como un otro, pues el otro lo ve como cualquier otro y la alteridad relacionada a las enunciaciones que los otros dicen de él que es y que incorpora para sí con lo cual se sabe quién es.

Vinculado de forma muy estrecha, de hecho, se puede decir, como parte integrante de la noción de identificación, para llegar a la identidad, Ricoeur, desarrolla como dimensión eminentemente sustancial, para la constitución de sujeto, la dimensión del lenguaje; el lenguaje como un medio de representación y simbolización de “las cosas”⁶ que constituyen el mundo, o los mundos del sujeto y que es a su vez, fuente de constitución e identidad de su ser lo concibe de la siguiente forma:

Lenguaje es el código o conjunto de códigos en el que un hablante particular produce *parole* como un mensaje particular...Como el proceso por el cual la experiencia privada se hace pública. El lenguaje es la exteriorización gracias a la cual una impresión se trasciende y se convierte en una expresión o, en otras palabras, la transformación de lo psíquico en lo noético (esta intención de ser identificado, admitido y reconocido como tal por otro es parte de la intención en sí). La exteriorización y la comunicabilidad son una y la misma cosa, pues no son más que

⁶ Se entiende por “cosas” los objetos físicos, materiales e inmateriales que conforman el mundo en que vive el sujeto, como los objetos de la naturaleza, los fenómenos, los pensamientos, el lenguaje, las experiencias, etc.

esta elevación de una parte de nuestra vida al *logos* del discurso. (Ricoeur, 1995, págs. 17-33).

El lenguaje en las funciones, de representación, medio de vehicular un mensaje por medio de la exteriorización y comunicabilidad, adquiere una gran importancia en la constitución del sí del sujeto en cuanto se ponen en juego los componentes de la semántica de la acción, con la que llama este autor al conjunto fenomenológico y hermenéutico que genera la acción del sujeto hablante, por lo que le da el término de *agente* a través del discurso inscrito en la *narración*; dicho conjunto está conformado por las nociones, circunstancias, intenciones, motivos, deliberaciones, la moción voluntaria e involuntaria, la pasividad, la coacción y el condicionamiento de los resultados requeridos.

Es por esto que decidí circunscribir el conocimiento, la comprensión e interpretación del profesor de primaria a través de la categoría teórica, ontológica y epistemológica de la Identidad Narrativa, en consonancia con la exposición de Ricoeur respecto a la contestación del *quién es el sujeto*, él menciona que primero habrá que develar el *qué* y el *por qué*, lo que se vehiculiza a través del discurso y la narratividad.

Esta *identidad narrativa* que se construye a través de varios procesos simultáneos y cuyo principio fundamental es la convergencia y dialéctica de la identidad personal y la identidad narrativa correspondiente a cada una la dialéctica de la sedimentación en el *ídem* y la innovación en el *ipse* donde el sujeto se configura (en un proceso de concordancia y discordancia) a través de la construcción de la trama que objetiva en el acontecimiento narrativo. Narrar -dice Ricoeur- en primer término, es una manifestación de la capacidad de acción del agente y donde se hace un encadenamiento de relatos; que, a la vez, consiste en decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando la conexión en el tiempo de estos puntos. Se comprende que el relato es la unidad significante de la identidad narrativa del sujeto, por ello Ricoeur (1996) menciona:

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de *sus* experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construirla de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. (pág. 147)

Comprendo que, cuando el sujeto narra su historia de vida a través del relato, es él quien define, comunica y configura su propia identidad donde se hacen presentes de forma dialéctica la mismidad y la ipseidad; es decir, se objetiva a través del relato, el *sí mismo como otro* donde este sujeto agente es, en la acción de la enunciación, el *autor*, el *personaje* y el *narrador* de su propia vida, constructor de su propia existencia; construcción -dice Ricoeur- que se elabora de la fusión de la experiencia vivida y de la ficción por lo que la narración y la constitución del sujeto siempre será dinámico y cambiante, la parte de ficción refiere a los proyectos personales

diseñados desde el deseo y lo imaginario que se quisieron realizar, o se pretende lograr, por ello, es que la narración no es eminentemente sólo narración de la experiencia vivida, dice Ricoeur:

En cuanto a la noción de unidad narrativa, debe verse en ella también un conjunto inestable de fabulación y de experiencia vivida. Precisamente, debido al carácter evasivo de la vida real, necesitamos la ayuda de la ficción para organizar esta última retrospectivamente en el después, a condición de considerar como revisable y provisional toda figura de construcción de la trama tomada de la ficción o de la historia. (1996, pág. 164)

Es por eso que la Identidad Narrativa recupera todo un conjunto de elementos, como lo mencionamos anteriormente, y que mucho la determinan, las intenciones del hablante o narrador, en función de la situación de comunicación y el carácter del agente, que para este autor constituye el *qué* del *quién*; es decir, el conjunto de disposiciones adquiridas y de las identificaciones-con sedimentadas.

De la mayoría de los que trabajan en la función docente es sabido que el sólo mencionar algún, evento, mostrar algún objeto escolar, el profesor, casi en automático, rememora y enuncia sus propias vivencias y experiencias, al respecto de algo parecido, y en esta recuperación de experiencia que surge tan espontánea conlleva en su contenido narrativo gran parte de lo que el profesor es, en sí mismo y de lo que los demás dijeron y pensaron de él, incorporando estas vivencias narrativas con orgullo y expresión de satisfacción, observo que se llenan de sí mismos y se sienten realizados, claro, sin que ellos lo digan declaradamente pero en su expresión y narrar va implícito el placer de narrar y contar las experiencias pasadas. Ello, para mí, constituye una fuente importante y fundamental para conocer quién es el docente, propósito fundamental de esta investigación.

El sujeto psíquico Sigmund Freud y Jaques Lacan

El trabajo del psicoanálisis en la explicación y comprensión del sujeto, fue una fuente a la que recurrieron Castoriadis y Ricoeur en sus construcciones teóricas, pues cronológicamente son posteriores al nacimiento de esta disciplina, el surgimiento del psicoanálisis se registra a finales del siglo XIX principios del XX con Sigmund Freud y en la primera mitad hasta los años 70's la reformulación o Re proyección de esta disciplina por Jaques Lacan, mi interés estuvo centrado mayormente en recuperar los elementos sustanciales que aporta esta disciplina, más que hacer un recuento cronológico de dichas aportaciones.

Si bien, la principal intención investigativa refiere a conocer a profundidad a los sujetos profesores y ello implica plantear la interrogante ¿quién es el profesor? En términos de indagar sobre una persona, esta sección conlleva la intención de recuperar y evidenciar algunos de los componentes constituyentes del sujeto en

términos genéricos, por lo que la pregunta que sostengo aquí refiere a ¿Qué es el sujeto? Pues al acercarme a los profesores bajo la mirada investigativa y preguntarme quién es este profesor que surgieron muchas dudas referidas a que aspectos indagar y cuales aspectos lo constituyen, por lo que fue necesario preguntarme ¿qué es el sujeto?

Pero la curiosidad de querer profundizar un poco más en ese conocimiento, me revelaron que carecía de elementos para ello, y es como recurro a introducirme al sujeto psíquico, con una de las disciplinas de cierta complicación para quine carece que acercamiento o referentes del psicoanálisis y respecto a esta parte he podido recuperar lo que a continuación se enuncia.

El sujeto psíquico, representa, digamos, una característica de difícil acceso, concibo que los dos grandes exponentes de la construcción teórica del sujeto psíquico son Sigmund Freud, como padre fundador y Jaques Lacan como teórico que amplía y construye una postura ampliada de esta disciplina.

Sigmund Freud y los elementos constitutivos de la psique

Para Sigmund Freud las preguntas de ¿Cómo se convierten los seres humanos en lo que son? Y ¿qué son? Al desarrollar el psicoanálisis como un método de tratamiento clínico, pero más aún como una construcción teórica respecto a la constitución del ser humano, teniendo como foco la dimensión psíquica, se contraponen, de forma radical a la postura tradicional que privilegiaba a la razón, de Descartes, como el centro de construcción del sujeto, por ello se dice que se pasa del sujeto de la razón el sujeto del inconsciente (Anzaldúa E. , 2019).

Freud (1990), concibe, en primer término, que el psiquismo (vida anímica) (porque en ningún momento conceptualiza el término de sujeto) se encuentra constituido de dos nociones: *el órgano somático* que corresponde al cerebro y cuyas funciones son las del sistema nervioso central en su relación con el exterior a través de los sentidos, por otro lado, nuestros *actos de conciencia* o también le llamó *la vida psíquica*. El cual se encuentra integrado por tres *registros* o entidades que se implican de forma permanente para constituir y conformar la personalidad, dichos registros son:

En sus primeros estudios (primera tópica) Freud, concibe a la vida anímica integrada por tres entidades psíquicas que es el *consciente*, el *inconsciente* y el *preconsciente*, describiendo *grosso modo* al primero como la superficie del aparato anímico relacionado con el primer sistema espacialmente relacionado con el mundo exterior incluyendo las sensaciones exteriores (percepciones sensoriales) e interiores que se refieren a las sensaciones y sentimientos, y lo segundo, lo *inconsciente*, como el registro de los recuerdos, las imágenes, los deseos que desempeñan un papel fundamental en la dinámica anímica, lo cual está en gran

parte reprimido, el *preconsciente* refiere a lo latente y como canal de relación entre lo inconsciente y consciente, pero en el transcurso de sus estudios surgen preguntas que le hacen ampliar y perfeccionar el aparato teórico en su segunda tónica, pregunta como “¿qué ocurre con aquellos otros procesos que acaso podemos reunir – de modo tosco e inexacto – bajo el título de procesos de pensamiento? ¿Son ellos los que comúnmente en algún lugar del interior del aparato como desplazamiento de energía anímica en el camino hacia la acción, advienen a la superficie que hace nacer la conciencia, o es la conciencia la que va hacia ellos?” (Freud, 1975, pág. 21) lo llevan a concebir el aparato psíquico en los registros del *Yo*, el *Ello* y el *Superyó*, donde se concibe un trabajo más completo y más que descriptivo de orden dinámico fenomenológico.

Para Freud (1923-1925) el registro del *yo* es la parte del *ello* alterada por la influencia del mundo exterior, con mediación del preconsciente... se empeña en hacer valer sobre el *ello* el influjo del mundo exterior, así como sus propósitos propios; se afana por reemplazar el principio del placer que rige irrestrictamente en el *ello* por el principio de realidad. Para el *yo* la percepción cumple el papel que en el *ello* corresponde a la pulsión. El *yo* es el representante de lo que puede llamarse razón y prudencia, por oposición al *ello* que contiene a las pasiones... es la esencia que parte del sistema Psíquico y que es primero *preconsciente* y *ello*... el *yo* es sobre todo una esencia- cuerpo, es la proyección de una superficie. (1923-1925, pág. 27)

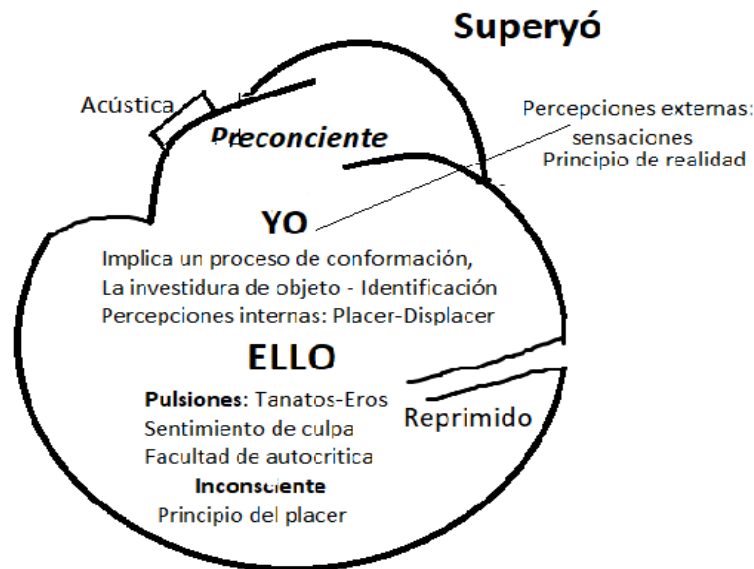
El segundo registro, y el predominante, según Freud, es el del *Ello*. Un individuo es, ahora para nosotros, un *ello psíquico* no conocido (no discernido) e inconsciente, sobre el cual, como una superficie, se asienta el *yo*, desarrollado desde el sistema Psíquico como si fuera su núcleo... el *yo* no está separado tajantemente del *ello*: confluye hacia abajo con el *ello*... lo reprimido confluye en el *ello*, no es más que una parte del *ello*. Lo reprimido sólo es segregado tajantemente del *yo*, por las resistencias de represión, pero puede comunicar con el *yo* a través del *ello*... el pulsionar de las pasiones tiene su curso en lo inconsciente. (1923-1925, pág. 25)

El tercer registro, dice Freud, se refiere al *Superyó*. *El Superyó* esconde las identificaciones primarias donde la de mayor valencia es la identificación con el padre en la prehistoria personal... El *superyó* conservará el carácter del padre, y cuanto más intenso fue el complejo de Edipo y más rápido se produjo su represión (por el flujo de la autoridad, la doctrina religiosa, la enseñanza, la lectura), tanto más riguroso vendrá el imperio del *superyó* como conciencia moral, quizá también como sentimiento inconsciente de culpa, sobre el *yo*. (1923-1925, pág.s. 33-35)

Una representación⁷ del sistema psíquico que hace Freud en el Segundo estudio del Yo y el Ello del volumen XIX de sus obras completas su muestra en el esquema 5.

Esquema 5

Sistema psíquico del sujeto según Freud.



Fuente: Volumen XIX. Obras completas de Freud

Freud esquematiza el aparato anímico en esa figura, él menciona que es una forma sin esquema común, sólo es una figura que contiene los tres registros y en la descripción de ello, expresa la idea de pisos o superficies que tiene como medio comunicante, entre el yo y el *ello* al preconsciente. Y es interesante cómo ubica una ruptura y a la vez una zona o lugar para la represión.

La integración de la personalidad por estos tres registros, que en su mayor parte se ven determinados por el desarrollo infantil y las relaciones del niño o niña con sus padres y las pulsiones básicas del Eros (libido) que refiere a la oposición entre la fuerza de conservación de sí mismo con la conservación de la especie, así como el amor y el ocio o el amor hacia el objeto, y el Tanatos que refiere a la fuerza de muerte y destrucción; por tanto el sujeto se halla en permanente conflicto interno entre la libido que se orienta a la conservación y ligazón y el Tanatos que, por el contrario se orienta a disolver nexos y así destruir las cosas del mundo. (Freud, Esquema del Psicoanálisis, 1990)

A lo largo de su teoría, Freud (1990) deja en claro la supremacía del *ello*, asociado de cierta forma al inconsciente y del Tanatos o pulsión de muerte, asociado a los

⁷ En el esquema yo agregué las notas con letra pequeña para comprender de forma esquemática algunas de las funciones y características de cada registro.

sentimientos reprimidos de la sexualidad que generan en gran medida los desequilibrios y consecuentemente se canalizan a través del yo, dice Freud: “se puede conjeturar, en general, que el individuo muere a raíz de sus conflictos internos” (Freud, 1990, pág. 18) así como los mecanismos de orden psíquico que inundan la psique como son las creencias, los deseos, los propósitos, los pensamientos, los ideales, las fantasías, los recuerdos, los sentimientos, que caen en conflictos permanentes.

Jacques Lacan y el sujeto del significante

“El concepto de sujeto, para Lacan se origina en la sujeción del significante y por ende al inconsciente”. (Peskin, 2009) Es esta parte, uno de los componentes sustanciales del sujeto; de acuerdo al esquema tradicional de la lingüística el **Significado** queda por encima del **significante (S / s)** es decir, se concibe que todo el universo de significados puede ser representado por los significantes gráficos o fónicos, sin embargo para Lacan que conceptualiza al sujeto como un sujeto de deseo permanente, el significante no es suficiente o no logra alcanzar a expresar el total del deseo, por lo tanto, existe un resto del deseo que no se puede significar a través del significante, lo que llamaría Lacan, Objeto **a**, el resto o el faltante y por ello la dependencia del sujeto se centra en el significante invirtiendo la fórmula significante / Significado (**s / S**) (Asensi, 2014) El universo simbólico-significante esencial para la humanización y determina la aparición del inconsciente estructurado como un lenguaje, aunque la complejidad del sujeto no se limita a eso.

Lacan considera que la “falta en ser” de la especie promueve la existencia del sujeto en el campo significante. Es en el Otro donde el sujeto va a constituirse como significante más dentro de la cadena simbólica y se estabiliza en tanto opera el Nombre del Padre. Lacan reconoce al sujeto en las formaciones del inconsciente como los síntomas, lapsus, sueños y transferencias. Estas producciones se presentan como expresiones subjetivas y también localizables en cualquier discurso del sujeto, que se explore. Cuando ha sido expulsado o no hay lugar a su configuración estamos en presencia de una clínica de la ausencia de un sujeto del inconsciente. Por tanto, se tiene a un sujeto deseante y en falta gobernado virtualmente por el inconsciente.

Darian Leader y Judy Groves (2008), en la interpretación de la teoría de Lacan, mencionan que el aparato psíquico o la “metapsicología lacaniana” opera con 3 registros: *Real*, *Simbólico* e *Imaginario*, y por consiguiente lo importante para hacer todas las relaciones que sostiene ese sujeto simbólico con lo imaginario y lo real. Lo *Imaginario* es el registro en que tiene lugar esta identificación alienante y que en un primer momento surge del *estadio del espejo* que es cuando el niño por primera vez observa su reflejo y se da cuenta de quien es él de forma integral, es

decir; comienza a tomar consciencia de sí como persona, inicia a construir su “yo” que será complementada poco a poco con las predicaciones del Otro, en ello, se subraya la importancia del campo visual y de la relación especular que subyace en el hecho de que el niño este cautivado por la imagen ...el yo se constituye por una identificación alienante basada en que inicialmente el cuerpo y el sistema nervioso son incompletos. El yo se construye a partir de una imagen externa, así nuestra identidad nos es dada en una alienación. Al asumir el sujeto esa imagen estructurante ese imago, algo -mucho- de su experiencia queda fuera no representable en ella. Esa imagen unifica, pero a la vez secciona y deja afuera. Lo que hay en el espejo representa al sujeto pero no es él, no es todo él, es más, es algo exterior a él algo que cuando aprenda a hablar llegará a llamar “yo” y que por ser “yo” tenderá a representarlo ante el mundo y ante sí mismo como si fuese la síntesis de su ser y de su experiencia, ignorante de lo que quedó afuera de ese núcleo del inconsciente que habrá de atraer después al resto de las representaciones a reprimir, a todo eso que el “yo” no puede integrar en la cadena discursiva y que por eso desconoce al reconocerse a sí mismo.

Lo *Simbólico*. Refiere al proceso lingüístico donde, desde Freud, se concibe a la lengua como medio de exteriorización de los procesos psíquicos del sujeto y se hace la distinción entre significante y significado. Según la clásica interpretación, la definición de significante es una imagen acústica como una palabra, en tanto que el significado es un concepto, este último tiene cierta prioridad y utilizamos significantes que es para acceder a los significados o sea para decir lo que queremos decir, la palabra nos permite acceder al sentido. Pero para Lacan en vez de suponer que entre el significante y el significado había transparencia, un fácil acceso a la palabra, de la palabra al sentido, sostuvo que existía una barrera real una resistencia y por lo tanto, el grupo de significados se organiza a partir de los nexos existentes entre las palabras, hay pues una prioridad del significante del elemento verbal material en la vida psíquica y menciona Leader (2008)...*Las palabras generan significados que trascienden la comprensión de quienes las usan lo que no quiere decir y lo que dicen sus palabras no coinciden. Mas los significantes forman redes a las que tenemos acceso escaso consiente pero que afectan nuestra vida en su totalidad organizan nuestro mundo cuya trama misma es simbólica.* (Leader, 2008, pág. 40).

Lo *Real*. *Lo real es simplemente lo que no es simbolizado, lo que es excluido del orden simbólico, lo que se resiste absolutamente a la simbolización. Lo que comúnmente llamamos realidad debería definirse como una amalgama de lo simbólico y lo imaginario; es imaginario en la medida en que estamos situados en el registro especular y el yo nos brinda racionalizaciones de nuestros actos, y es simbólico en la medida en que la mayoría de las cosas que nos rodean tienen un sentido para nosotros. Lo real representaría precisamente lo excluido de nuestra realidad, el margen de lo que carece de sentido y no logramos situar o explorar.* (Leader, 2008, pág. 61)

Si bien Lacan prioriza, hacia los años de 1950 el registro simbólico como predominante en el sujeto, para 1970 desarrolla la teoría del *Sinthome* que refiere al elemento capaz de ligar los tres registros, con una función anudadora, donde ninguno de ellos tiene mayor prioridad, sino que constituyen un sistema correlacionado e interdependiente. Lacan recupera, de las matemáticas una forma de concebir al inconsciente desde los conceptos de estructura, pues expresa que el inconsciente se compone de relaciones entre significantes, por lo que debe haber un orden o estructura que mantiene unidas y organizadas dichas relaciones, el significante como elemento aislado, pero que forma parte de un conjunto, así mismo, recupera el concepto de espacio como un conjunto de puntos, por lo que una red de significantes constituirá un espacio. Así en la idea de matematizar de cierta manera, los procesos del aparato psíquico, hacia los años de 1970 recupera el esquema del *nudo borromeo*, que es un desarrollo matemático que muestra la peculiar unión de tres aros donde ninguno de ellos es de mayor jerarquía que los otros, sino es un equilibrio y organización armónica de relación.

Esquema 6.

Registros de la subjetividad según Lacan.



Fuente: Wikipedia

Por lo tanto, después de hacer esta somera revisión de los posicionamientos teóricos de Castoriadis, Ricoeur, Freud y Lacan concebimos la categoría de **Sujeto** en la interpretación de sujetado, de sujeción, sometido a las fuerzas de la dinámica de las instancias de su aparato psíquico, por un lado; es decir a los procesos de lo que se ha comentado respecto a un sujeto psíquico con Freud y Lacan, y, por otro lado y está **atado también, a su identidad**, a los dispositivos de poder (Foucault) y a los procesos instituidos-instituyentes de su sociedad, un tanto en la idea del sujeto imaginario de Castoriadis, pero como se dijo antes, esto no supone una determinación total como se pensaba en el estructural funcionalismo, se encuentra esa parte reflexiva y crítica del sujeto que le confiere el concepto de agente, de tal manera que podríamos decir que la teoría del sujeto de la narración y la identidad

narrativa de Ricoeur es la postura vinculante de esas dos dimensiones que caracterizan al sujeto. Y por ello establecemos como enfoque principal de interpretación la Identidad Narrativa.

El sujeto de la enunciación

Como complemento al sujeto de la narración de Ricoeur y de ello el concepto de Identidad Narrativa otros aspectos que concurren a ampliar la mirada de la interpretación son los aportes de Néstor Braunstein, relativos a la enunciación y la memoria, que si bien son tratados por Ricoeur, desde una perspectiva filosófica, cuando hace relevante el noema o acto de hablar integrado por la dualidad de sentido-acto y que se concretan cuando el decir se vuelve enunciación y se convierte en discurso (1995) y por otro lado el estudio que hace sobre la memoria, la historia y el olvido (Ricoeur, 2000) donde desarrolla de forma abundante la fenomenología-hermenéutica de los procesos de la memoria y el olvido, su incidencia en la epistemología y ontología de la tarea histórica, Braunstein traslada y realiza desarrollos originales con base en la práctica del psicoanálisis, haciendo de las categorías de memoria y enunciación una dialéctica sustantiva en la constitución del sujeto.

Como se mencionó anteriormente, el escuchar al docente cuando, con pretexto de algún comentario, acto o situación, el docente recurre, regularmente a recordar algo relacionado al tema de plática... y es muy interesante observar cuán poderosa es la necesidad de externar su vivencia o experiencia ante los demás, que muchas veces los oyentes tienen que desligarse del caso que surgió como dispositivo de plática. Así mismo, mirar como el profesor se transforma y se traslada en el imaginario y recuerdo de su memoria, de tal forma que suele, en muchos de ellos casos, quedar absorto y satisfecho del recurso y el haber compartido la experiencia. Ello me llevó a hacerme de una herramienta teórica que me permitiera comprender e interpretar estos estados de construcción y desarrollo del sujeto profesor.

Braunstein al realizar su análisis del sujeto desde el marxismo, la lingüística y el psicoanálisis (Braunstein, 1980) donde, respectivamente, hace relevante la constitución de un sujeto ideológico, un sujeto discurso y un sujeto del inconsciente, de este último ya lo abordé con Freud y Lacan y en este apartado me interesa la aportación relacionada al sujeto de discurso, al sujeto de la enunciación; a este respecto, en el análisis lingüístico, Braunstein hace relevante la función del lenguaje en la objetivación del sujeto y las limitaciones que tiene la lingüística como ciencia de dar cuenta de quién es el sujeto que habla, por lo que lo lleva al terreno del psicoanálisis y menciona:

El sujeto del que habla tiene un cuerpo, sí, pero un cuerpo hecho por el discurso y por el deseo del otro que ha ido inscribiendo sus huellas en él. El cuerpo del que habla el

psicoanalista no es el organismo sino el cuerpo como organización libidinal, como sistema de representaciones centrado imaginariamente en el “yo” del enunciado, el efecto imaginario inducido por el orden simbólico a partir de la represión originaria. (Braunstein, pág. 95)

Por tanto, menciona el autor, más allá del código de comunicación, está el sujeto que habla, el qué, en los términos de Lacan, responde a los registros de lo real, lo imaginario y lo simbólico y donde la parte sustancial está en lo que habla, en la enunciación y tal es la importancia que menciona Braunstein, “...por lo que psicoanalíticamente más que preguntarnos, ¿a quién habla?, debemos preguntarnos, ¿Quién es el que por su boca habla?” (1980, pág. 135) Y que también se hace referencia a la cuestión temporal del sujeto en la misma enunciación, es decir, el sujeto es el que se concibe en su devenir sujeto donde el ordenamiento del tiempo se realiza a partir del presente de la enunciación realizada y con relación a este presente se ordenan el pasado y el futuro.

Aunado al componente temporal en la enunciación, Braunstein, desarrolla de una forma profunda y extensa el componente de *la memoria* en la constitución del sujeto y su identidad, donde, recuperando a Freud, respecto al trabajo clínico del psicoanálisis, donde hacer consciente los recuerdos que se esconden en el inconsciente es una premisa técnica de curación de la enfermedad psicótica, pero ahí es donde está la dificultad y la complejidad de la reconstrucción mnémica, pues dice Braunstein: “La memoria está desgarrada por lo imposible de recordar, por lo que fue consciente y sabido en su momento pero no pudo ser asimilado por el sujeto y quedó separado de la urdimbre, del tejido (texto) de sus evocaciones” (2008, pág. 13) y aquí viene, lo que podríamos decir, la relatividad de la autenticidad del recuerdo, incidido por la parcialidad de la memoria y el contra esfuerzo del olvido, pues -dice- un prejuicio nos convence de que el recuerdo puede “estar en la memoria” o “perderse en el olvido”. Nada más falso: el olvido es parte integrante, marco y núcleo del recuerdo, razón de la memoria. (2008, pág. 14) Bajo esta mirada de Braunstein, al igual que la de Ricoeur, el recuerdo queda en función del olvido y no al revés.

En la misma sintonía este autor, hace una asociación muy interesante en relación a las pulsiones de vida y muerte (eros y Tánatos para Freud) con memoria y olvido respectivamente; así, recuperando la frase de Bichat “la vida es el conjunto de tendencias que resisten a la muerte” y acentuando la característica de integración y continuidad entre vida-muerte, sugiere el término *memolvido* y la adecuación de la frase en analogía a “la memoria es el conjunto de tendencias que resisten al olvido” es, por tanto, necesario considerar que en el devenir sujeto, la memoria se ve obliterada en el recuerdo por el olvido y el inminente final del camino del sujeto es el olvido, la muerte, es por eso, que mucho de lo que hace el sujeto, en la idea de trascender es un efecto, “casi natural” de resistencia a la idea de caer en el olvido, tanto personal como colectivo.

Con estos elementos y los capitalizados en sus distintas obras, Braunstein (2008) construye todo un concepto dirigido a la cualificación ontológica que, desde mi apreciación constituye toda una alegoría de análisis, investigación y sentido literario, me permitiré recuperar la cita textual completa, que aunque es muy amplia, me parece es un auxiliar poderoso para dar una idea bastante completa e integral de los componentes que entran en juego en los mecanismos de la memoria y la identidad que hacen del sujeto ser lo que dice que es:

En la memoria nos veneramos -y a veces nos maltratamos- a nosotros mismos. Con ella, gracias a ella, adulterándola con fuertes dosis de deseo, manifestamos un rechazo inconsciente a la evanescencia de nuestro ser. Con la memoria emparchamos el desgarrón perpetuo de nuestra identidad; nos ponemos a salvo del verdadero saber: el de que no somos uno sino muchos: una dispersa multitud de ausentes. La memoria portentosa mitógrafa, falsa historiadora, urdidora de mentiras piadosas, siempre lista para rescatar del naufragio al *yo*, héroe y protagonista de una novela autobiográfica tan ficticia como él mismo (*as him/her – self*). La memoria coartada del *yo* que ella pergeña, modela e inventa, vive a la búsqueda del acta de nacimiento, del testigo ocular de la fotografía, de la película en súper ocho, del documento de archivo, del vídeo que corrobore la autenticidad de su producto. ¿Cuál? El impostor que habla diciendo “yo” ... La memoria, sastre remendón, archipiélago de islotes con pretensiones continentales, hace a la convicción de que somos singulares e idénticos a lo largo del tiempo. La memoria, detective del perjurio que ella misma comete y que disfraza inventando para su héroe (“yo”) móviles generosos y anticipos proféticos. La memoria, pegamento de fantasmas desnudos y dispersos, “quiméricos museos de formas inconstantes, montón de espejos rotos” es la autora de innumerables autobiografías que parten de una segura convicción: la de que ella puede ser objetiva (o, por lo menos, “sincera”) y que es capaz de reflejar la verdad de una vida. (Braunstein, 2008, pág. 19)

Esta conceptualización de la memoria, es el resultado de la investigación de Braunstein en el trabajo de los recuerdos de la infancia de las personalidades de la ciencia, el arte y la literatura que los lleva al terreno del psicoanálisis y puede observar algunos de los mecanismos de la memoria, y sobre todo, dentro de ellos el de *la ficción* en la memoria, así mismo en su texto *La memoria, la inventora*, el estudio de la literatura y la poesía como manifestaciones del encriptado de los fantasmas que se filtran entre el olvido y la muerte, sobre las fábulas de la memoria y olvido (*memolvido*) con Borges y Nietzsche, de las conceptualizaciones de Locke y Kandel con la mnemociencia, así como los trabajos de Luria y Freud con los reportes clínicos, donde prácticamente, el sujeto es reconfigurado por las interpretaciones del psicoanalista, con base en la recuperación de los recuerdos que guarda el inconsciente del paciente, como es el caso del hombre de los lobos, de Freud.

De esta forma el sujeto de la enunciación, que a través de su decir con el filtro del memolvido, construye un yo para el otro y para sí mismo en los pilares de la ficción en la memoria y lo reprimido, deformado, desmentido, rechazado, forcluido y denegado en el guardián del olvido que, para mi investigación, estos aportes de Braunstein, al igual que los otros teóricos que he recuperado, habilitan un conjunto de herramientas que me permitan el acercamiento a la interpretación del sujeto docente.

El sujeto social

El conocimiento del sujeto profesor desde las perspectivas de Freud, Lacan y Braunstein permiten poner el acento en esos elementos constituyentes de la psique, sin desconocer las influencias del elemento social. Trasladarnos al reconocimiento de la sociedad como medio de desenvolvimiento y desarrollo de profesor es otra de las líneas de trabajo interpretativo. Analizar cuáles fueron las situaciones y circunstancias sociales o familiares que llevaron a los sujetos profesores a decidir y aplicarse para ser profesor, cuestionar y criticar que tanto la frase “soy maestro por vocación” o “siempre quise ser docente” es producto del cuidado de las lógicas discursivas del medio magisterial o realmente fue un deseo genuino de superación profesional. Por ello profundizar un poco en la herramienta teórica del aspecto social del sujeto me permite contar con más elementos de investigación.

Desde el inicio de la sociología con Durkheim la tarea de construir un concepto de sujeto ha sido una tarea permanente, buscando las formas de relación entre lo individual y lo social tenemos que para Aristóteles el hombre es un ser social por naturaleza, haciendo alusión a la importancia de la sociedad en la construcción del ser del sujeto y la necesidad de vivir en sociedad o colectivo. Para Durkheim (1975), dice: “El hombre, en efecto, no es hombre más que porque vive en Sociedad”. (pág. 77) que toma otro sentido, bajo la idea de que la humanidad es un producto social; el ser del hombre es consecuencia de la socialización que la educación genera en los sujetos. Así, y en desarrollo de la sociología se ha transitado por múltiples concepciones de hombre, que en parte aborda la teoría de Castoriadis, pero recordemos que él no utiliza el concepto de sociedad sino de histórico social.

Ahora, abordar el conocimiento del sujeto desde “los otros” nos remite a considerar uno de los tres ejes que identifiqué y que constituyen al ser humano (cuerpo, alma-razón, sociedad), el ser humano desde lo social, el sujeto, su identidad y su capacidad de acción en la construcción de su propio mundo.

Sintetizando de forma gruesa, para Bourdieu (1990), el humano es un “**Agente**” cuya relación de lo social y lo individual conviven en la figura del rol que desempeña y la reconstrucción personal de las acciones o actividades que cumple, contemplando el mundo social como un espacio con las variantes de lo social, lo

cultural, lo económico, lo físico y que en su conjunto integran lo que sería un campo articulado por una serie de fuerzas y tensiones.

Para Giddens (1995), en la sociología de la estructuración, el ser humano adquiere la categoría de “**Agente humano**” semejante a la idea de Bourdieu con respecto a la capacidad de actuar y definir las acciones que con apoyo “de un conjunto de conocimientos y herramientas, o recursos a su disposición, se asume que los seres humanos poseen diferentes niveles de consciencia que afectan la forma en que se involucran en la acción. Conciencia motivacional, discursiva y práctica”. (pág. 45), elementos determinantes de la capacidad de acción y con ello el nivel de agente que construye y se construye a sí mismo, en los términos de Castoriadis la intensión, el afecto y la representación. Conciencias que se desenvuelven en un “mundo social dual” bajo una visión “sintética interpretativa-estructuralista” y cuyo principal motor “son las prácticas sociales”. Giddens también utiliza el término de “**Actor**” relacionándolo con la puesta en juego de las herramientas antes mencionadas, así como la capacidad autorreflexiva para desempeñarse al enfrentar diversas situaciones y espacios de la vida social.

En el caso de Dubet, con la sociología de la experiencia, el ser humano adquiere la categoría o término de “**Actor**” quien, dice Dubet, define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación.

Este sujeto actor que hemos analizado a la luz de las grandes historias de la filosofía, el psicoanálisis y la sociología dieron contenido al sentido del trabajo para la interpretación, decantando el trabajo a la identidad del profesor, del sujeto profesor, poniendo en un primer plano del trabajo la identidad, que también es un concepto bastante amplio y complejo, pero me apego a analizar el concepto de docente donde viene implícito el concepto de identidad, de identidad docente, Giménez (2007) conceptualiza la identidad de la siguiente forma:

...la identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás. Implica, por lo tanto, hacer comparaciones entre las gentes para encontrar semejanzas y diferencias entre las mismas. Cuando creemos encontrar semejanzas entre las personas, inferimos que comparten una misma identidad distinguible de las de otras personas que no nos parecen similares. (pág. 60)

En este sentido, la idea de reconocerse y reconocer a los otros vía las identidades contribuyó a acercarme mucho más a profundidad en el conocimiento de quién es el profesor. Así, teniendo como una herramienta el concepto de identidad de (Arfuch, 2005) y que complementa el de Giménez, donde ella menciona:

...la identidad sería no un conjunto de cualidades determinadas – raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad, etc.- sino una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional sólo temporariamente fija en el juego de las diferencias. (pág. 24)

Concebir a la identidad como un proceso dinámico, que nunca se termina, que guarda cierto lapso de temporalidad, pero se sigue transformando me pone en alerta para no concebir dicho proceso como estático y por consiguiente al sujeto como estático e inmutable... parece que se caería en contradicción al dicho: “genio y figura hasta la sepultura”, que, si bien existen rasgos identitarios de largo plazo, la mayoría se modifica y transforma de manera permanente.

Migración epistémica en la investigación

La construcción del objeto de investigación es una de las etapas que requirió mucho trabajo y que me parece importante presentar en este informe como testimonio de las dificultades que enfrenté en la investigación y la forma de cómo lo resolví.

Me parece que durante el desarrollo de los seminarios, con la carga y los trabajos académicos de cada uno, suele perderse una visión holística e integral de la investigación que se pretende desarrollar en la formación doctoral y, en lo personal, no es hasta el final del recorrido cuando puede hacer un análisis cuidadoso de lo que representa cada una de las etapas del proceso investigativo, hacer un ejercicio de investigar la propia investigación, lo que se llama la meta investigación, considero que es una etapa de mucho valor para tomar precauciones en futuras tareas investigativas.

Haciendo un ejercicio complementario a las consideraciones de investigación del primer apartado es importante comentar que los elementos de formación profesional y de experiencia profesional docente que, en un principio orientaban la temática investigativa hacia la práctica docente de las matemáticas, constituyó por un tiempo un verdadero obstáculo epistemológico en los términos que menciona Bachelard (1988) pues el conocimiento previo adquirido por muchos años respecto a la educación matemática llegó a encarnarse y producir el efecto envolvente en la forma de pensar, problematizar y dirigir la construcción del objeto de investigación, filtrándose entre ellos las preconcepciones y los prejuicios de las experiencias pasadas en investigación académica, pero también los atributos de la búsqueda de la comodidad por tener un campo ampliamente trabajado, la dificultad de dejar mis certezas o enfrentar los temores de incursionar por lo desconocido, de tal forma que el proceso de *ruptura* como lo llama Bourdieu implicó varias acciones, un tanto en el sentido de lo que menciona Bachelard (1988):

De ahí que toda cultura científica debe de comenzar... por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar. (Pág. 16)

Donde yo pondría de relieve el proceso de la “catarsis intelectual y afectiva” como el primer proceso de ruptura intelectual, pues dejar mis certezas, mis prejuicios, la comodidad (de pensar que la investigación del doctorado ya la tendría resuelta en su mayor parte por mis saberes adquiridos en tanto tiempo) así como el temor a enfrentarse a la construcción de cosas nuevas, sin lugar a dudas si me causó una importante catarsis además de intelectual, si lo tengo que manifestar afectiva, esas identificaciones que fueron difíciles de poner a la distancia por un momento para dar

paso a la apertura intelectual en el terreno de otra temática, causaron en mi un sentimiento profundo de pérdida y en esos términos simbólicos de muerte a los constructos hasta el momento apropiados en el campo de la Educación Matemática, despojarme de ellos (momentáneamente) me tuvo en un estado de luto, que al principio era agudo y poco a poco se fue difuminando pues lo sanaba el hecho de pensar que la investigación era sólo plantear un nuevo foco de estudio.

Otro componente del proceso de ruptura fue el ejercicio de la construcción del *estado de la cuestión* la revisión exhaustiva y amplia de los trabajos investigativos sobre la práctica docente de las matemáticas, desde un enfoque histórico hasta la revisión de las últimas construcciones teóricas en la Educación Matemática me permitió observar un panorama científico sumamente amplio, diverso y profundo respecto a las epistemologías educativas en matemáticas, a la diversidad de tipos de investigación e intenciones de resolución de problemas, que a final de cuenta me permitieron problematizar el fenómeno educativo y construir la idea: “si por muchas décadas y con avances mucho muy importantes, de alto nivel investigativo, no se ha resuelto el problema de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la educación escolar (revisando los resultados en las pruebas estandarizadas de los últimos años en los niveles de educación básica y media superior) ¿qué es lo que está pasando? ¿Por qué, en la mayoría de los casos, se transfiere la culpa, el fallo, el error, o se señala al docente? Entendiendo que es el docente quien a finales de cuentas tiene la responsabilidad última de la operación de los currícula y el rendimiento de cuentas respecto al aprovechamiento escolar de sus alumnos. ¿Cómo? Si existen una infinidad de investigaciones y propuestas didáctico-pedagógicas con las cuales puede apoyarse el docente. Estos cuestionamientos y especulaciones me hicieron pensar en ¿Qué hace o haría un profesor unitario que trabaja en la escuela más recóndita de la Sierra, la Huasteca o el Valle del Mezquital? Los profesores que trabajan en escuelas multigrado, o en escuelas con grupos mayores a los 40 alumnos ¿Cuál será su trayectoria formativa? ¿Su compromiso educativo? Estas y otras preguntas me llevaron a reflexionar, un tanto en mi rol y función que laboralmente desempeño como Apoyo Técnico Estatal: ¿Realmente conozco a los profesores? ¿Quién es el profesor de educación primaria? Y con ello se generó un desplazamiento en el foco de investigación.

El otro componente y a la vez proceso que permitió la ruptura fue la lectura permanente de referentes teóricos que fueron ampliando y profundizando ese horizonte de inteligibilidad respecto al objeto de investigación, proceso que de alguna forma fue generando lo que Bachelard menciona como proceso del epistemólogo:

El epistemólogo tendrá, pues, que esforzarse en captar los conceptos científicos en efectivas síntesis psicológicas; vale decir, en síntesis, psicológicas progresivas, estableciendo, respecto de cada noción, una escala de conceptos, mostrando cómo un concepto produce otro, cómo se vincula con otro. Entonces tendrá cierta posibilidad de apreciar una

eficacia epistemológica. Y de inmediato el pensamiento se presentará como una dificultad vencida, como un obstáculo superado. *Ídem*.

Me fue de suma importancia, concebir y utilizar a la teoría como una herramienta fundamental para poder indagar ampliar y profundizar en esas nociones que al principio surgieron respecto a cada elemento del problema que planteé respecto a conocer al profesor de educación primaria y complementar el uso de la teoría como herramienta con el crecimiento del espíritu indagador, la búsqueda de referentes en dichas nociones y conceptos, la búsqueda de relaciones entre conceptos y sobre todo la ubicación de dichas nociones y conceptos dentro de una red teórico-conceptual que poco a poco se fue haciendo más amplia y compleja.

Para esta construcción de red teórico conceptual, para mí fue de suma importancia, apoyo y crecimiento en la investigación el uso de dispositivos analíticos, teóricos y la objetivación a través de esquemas que me permitían organizar y analizar tanto la información construida, así como tener una mirada global y específica de los componentes que iban definiendo el objeto de investigación. Hacer énfasis en la importancia que la teoría ha tenido en la construcción del objeto de investigación y estudio es sumamente necesario, es concordante con la postura teórica de Sautu (2003) donde cada etapa del proceso investigativo implica el uso abundante de la herramienta teórica, la cual, en lo personal me permitió abrir los sentidos y el intelecto, superar poco a poco los obstáculos epistemológicos (quizás no del todo porque aún me quedan resabios de prácticas y pensamientos rígidos) que se habían solidificado y contribuir a construir un pensamiento más flexible y crítico.

La construcción del objeto de investigación también implicó estar atento y pendiente de lo que Bourdieu llama *vigilancia epistemológica* y teniendo apoyo de los elementos teóricos que expresa Corbeta (2007) respecto a las tres cuestiones de fondo en los paradigmas investigativos: lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico; plantearme de forma personal ¿Qué entiendo por sujeto? y vincularlo con la profesión docente me llevó a coordinar de fondo los dos conceptos fundamentales de sujeto e identidad, profundizando en su construcción ontológica me permitió transitar con mayor seguridad en las otras dos cuestiones, pues esta primera cuestión ontológica me permitió darme cuenta que el estudio del sujeto es una tarea sumamente amplia y compleja que ha sido abordada por muchas ciencias y perspectivas científicas de tal forma que decidí delimitar la construcción de mi objeto desde las perspectivas epistemológicas de la filosofía, la sociología y el psicoanálisis como se ha mostrado en el apartado anterior cobrando mayor profundidad y alcance la pregunta central ontológica de mi investigación referida en: ¿Qué es el sujeto?.

Esta delimitación ontológica me permitió, la definición epistemológica y metodológica, que a la luz del dato empírico me planteó el problema y el reto de cómo dar cuenta de ¿Quién es el profesor? Pues ello, casi de facto implicaría estudio de caso, por lo que me llevaría a trabajar dos o tres casos a profundidad,

pero decidí construir la idea de un *sujeto colectivo* que pudiera dar cuenta de una mayor cantidad de elementos comunes de los profesores que participaron en la investigación como informantes, que si bien la investigación se realizó con grupos focales y entrevistas a profundidad no es mi intención, en nada, proyectar los resultados como generalizables, simplemente mostrar elementos constitutivos comunes o semejantes de los sujetos docentes informantes. Para Arfuch (2002) la toma de posición epistemológica respecto de las narrativas y en ello los relatos de vida, implican una concreta aplicación en cuanto al trabajo analítico, lo cual conlleva la búsqueda de una *voz propia* y de una *reconfiguración de la subjetividad* por parte del narrador, que también implica la construcción del investigador en esta tarea de interpretación, agrega Arfuch:

“por tanto, esta reconstrucción del *devenir sujeto de la propia vida* rompe con el enfoque centrado en el ciclo de vida, los roles y las funciones limitativas, va más allá, pues “se busca (re) considerarlas en plural como *conjuntos significantes*, respondiendo a la multiplicidad de voces y narrativas que, aun en el despliegue de la singularidad, sean capaces de aportar la construcción de *sujetos colectivos*. (Pág. 196)

Así, los relatos de vida que los profesores me permitieron recuperar, con el ejercicio analítico e interpretativo, van más allá de la simple reconstrucción histórica o biológica, se ha pretendido conciliar verdaderos conjuntos significantes constitutivos del sujeto profesor que configuren y den respuesta a la pregunta principal de quién es el sujeto que es profesor.

Esta construcción de un *sujeto colectivo docente* implicó la articulación de conceptos y elementos teóricos de los tres campos antes mencionados, no fue la intención tomar las teorías en su nivel ortodoxo sino sólo echar mano de categorías teóricas que me permitieran comprender e interpretar el objeto de investigación, de tal forma que en términos metodológicos la construcción de categorías analíticas me permitió conciliar tanto la construcción del sujeto colectivo como la articulación teórica delimitada y elegida.

Finalmente debo comentar que la construcción del estudio, bajo estas dos articulaciones, un sujeto colectivo y la articulación analítico e interpretativa con el apoyo de las categorías teóricas me permitió dar cuenta de dos aspectos que se entrecruzan de forma simultánea, los aspectos constitutivos del sujeto docente y la construcción de la identidad narrativa que dejan ver, sólo algunos aspectos, del qué, el cómo y el porqué de ser docente para ser sujeto.

Acercamiento a los sujetos

Así como se transitó en la construcción epistemológica, también implicó, de forma paralela, la construcción de una perspectiva metodológica que respondiera a las necesidades que fueron surgiendo. Partir de las fijaciones preconstruidas sobre la investigación referida a la enseñanza de las matemáticas me planteó, en un primer momento, la necesidad de acercarme a los docentes para saber cuáles eran las dificultades más sentidas e imaginaba que referirían a la enseñanza de las fracciones, pues era la temática que con anterioridad ya había desarrollado por varios años. Así que, haciendo uso de mi función asesora, le solicité a un supervisor me permitiera trabajar un taller con sus docentes, lo cual autorizo pero que lo hiciera primero con los directores y ya ellos decidirían si se trabajaba o no. La prioridad era tener contacto con los docentes e indagar que dificultades enfrentaban en la enseñanza de las matemáticas, por lo que trabajé un taller que pusiera en análisis y crítica la forma de trabajar las matemáticas. Ello me permitió, a lo largo del taller, escuchar y recoger comentarios, sí sobre la enseñanza de las matemáticas, pero muchos referían a las condiciones y problemas administrativos y personales que presentaban sus maestros. Se decidió trabajar con todos los profesores por ciclos (1° y 2°, 3° y 4°, y 5° y 6°) en jornada completa y adaptando la agenda de trabajo al ciclo escolar.

Ya en el desarrollo de las tres sesiones comencé a darme cuenta que si bien existen dificultades didácticas para la enseñanza de algunos contenidos matemáticos, fueron surgiendo comentarios que llamaron mucho mi atención, respecto a las condiciones en que trabajaban, algunos relacionados al descuido de los padres sobre sus hijos, otros sobre las condiciones de organización en la escuela, otros tantos relacionados a las condiciones laborales, por lo que fui tomando nota de ellos y provoqué otro tipo de preguntas a cada grupo, referidas a ¿Por qué decidieron ser docentes? ¿Qué es lo que más les gustaba o molestaba del trabajo docente? ¿Por qué? Con ello surgió la necesidad de solicitar a los participantes un escrito libre que diera respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los problemas que enfrenta el docente de educación primaria? Al cual denominé: Testimonio individual voluntario: problemas que enfrenta el profesor de educación primaria. La pregunta no se ceñía sólo al proceso didáctico de la matemática, pues los comentarios vertidos en la sesión de taller me dejaron ver angustias, preocupaciones, molestias, desgano, enojo, confusión, reclamos, entre otros, cuestiones que se apegaron más a las dimensiones, institucional, interpersonal, valoral y social, muy poco y casi nada refería a la dimensión didáctica.

La mayoría de los testimonios recuperados (41) trataron de externar la devaluación de la figura docente, las condiciones muy difíciles de sus alumnos y la desatención de los padres, pero algunos, muy pocos, como el siguiente de una profesora:

En lo personal en este ciclo escolar me he enfrentado a problemas personales y contradictorios en cuanto a mi labor docente, es frustrante estar ante la situación de no saber qué hacer, cuando la mayoría te dice “ni lo van a agradecer”, pero en mi interior me dice ¡Tienes que hacer algo!

Hay ocasiones en que me dicen y hago caso de que no me tome tan en serio los conflictos de mis alumnos o del comportamiento de los mismos, pero hay algo dentro de mí que me dice que ellos tienen o pueden ser mejores cada día, por lo que les pido más de lo que tal vez ellos puedan dar.

Me alegro por los logros de mis alumnos, de mi familia, pero también me frustra el no alcanzar las metas propuestas, ya sean personales, con los alumnos o con la familia.

Todos los días doy lo mejor de mí, pero a veces hay situaciones que no son correctas y me ponen de malas, considero que siempre hay que ser justo con todos y tratar a todos por igual, para evitar ciertos conflictos entre el personal docente y manual. ¿Entonces? ¿A que me enfrento? A mí misma, con un cúmulo de sentimientos encontrados, en donde hay días difíciles en los que requiero una palmada de aliento.

También hay muchos días formidables en los que se enaltece el alma por el quehacer cotidiano.

El ser maestro no es fácil, siempre hay que ser el ejemplo, pero soy humano con errores, no soy perfecta... pero trato de ser mi mejor versión y dar lo mejor de mí a los míos y a los que me rodean. TIV37/19-03-2019/Anmo/Pca/ADR/52

El testimonio fue bastante revelador por cuanto la profesora hace un ejercicio de autorreflexión a la vez que comunica sus preocupaciones y los problemas que enfrenta, pero más me llamaron la atención las frases: “me he enfrentado a problemas personales y contradictorios en cuanto a mi labor docente”, “es frustrante estar ante la situación de no saber que hacer, cuando la mayoría te dice “ni lo van a agradecer, pero en mi interior me dice ¡Tienes que hacer algo!” “¿Entonces? ¿A que me enfrento? A mí misma, con un cúmulo de sentimientos encontrados, en donde hay días difíciles en los que requiero una palmada de aliento. También hay muchos días formidables en los que se enaltece el alma por el quehacer cotidiano” y “El ser maestro no es fácil, siempre hay que ser el ejemplo, pero soy humano con errores, no soy perfecta... pero trato de ser mi mejor versión y dar lo mejor de mí a los míos y a los que me rodean”. Me llamo mucho la atención los estados que manifiesta la profesora sobre la frustración constante, la inseguridad y el no saber que hacer, el reconocimiento de “enfrentarse a sí misma” como un problema docente, la capacidad de reconocer los estados de ánimo positivos y negativos y qué es lo que requiere, el reconocimiento de los límites y alcances de la propia humanidad y de lo profesional, pero sobre todo la decisión y la entrega a su trabajo,

considerando a los alumnos como su propia familia... aaahh y eso de “dar la mejor versión de sí”, pues me generó muchas interrogantes.

Las preguntas ahora fueron ¿Por qué los profesores evaden, desdeñan, omiten u olvidan la mencionar el aspecto relacionado a su persona o a la didáctica? Ante esa condición devaluada de la figura del profesor ¿Qué lo alienta a seguir adelante, a dar la mejor versión de sí? ¿Qué están pasando en este momento con los profesores? Pero más aún, ¿Quiénes son los profesores, que en este momento de transición política y social están frente a grupo... y externan todo eso? Se menciona que, al momento de los talleres sobre didáctica de las matemáticas para profesores de primaria, en México se dio la alternancia política de un gobierno de derecha a uno de izquierda, quedando en la presidencia el Lic. Andrés Manuel López Obrador. Es en este momento en que surge la necesidad de reorientar el foco de investigación y girar hacia la dimensión personal con la pregunta orientadora de ¿Quién es el profesor de educación primaria? Qué, llevándolo a los componentes del triángulo didáctico Maestro-Contenido-Alumno, focalizaría la investigación en el primero. Metodológicamente, la revisión del estado del arte con respecto a la enseñanza de las matemáticas, no me permitía contestar esas preguntas y que por el orden de género del objeto de investigación, el de las matemáticas se inclina mayormente a las prácticas de enseñanza, los actores y los contenidos, pero el actor profesor en el sentido de sus concepciones, saberes y factores que inciden en la construcción de su práctica docente, no contempla esos aspectos o dimensiones de la subjetividad por lo que la reorientación implicaba otra orientación epistemológica y metodológica.

De esta manera, es como la nueva orientación me llevó a buscar un mayor acercamiento y necesidad de contacto con los profesores por lo que decidí utilizar el “dispositivo grupal” bajo la idea de Montañó (2004) como medio para “hacer visible lo que se explora”, que en mi caso se perfiló en la profundización sobre conocimiento del profesor de primaria. Así, orientar el dispositivo como grupo focal donde el trabajo en grupo de discusión, Cueto, (1985) Aubel, (1993), Huerta, (Huerta, s.f.) permitió construir verdaderos espacios donde se privilegió el desenvolvimiento de la subjetividad colectiva a través de la libre expresión respecto a temáticas propuestas, por lo que se integraron 3 **Grupos Focales** que estuvieron orientados, primordialmente, a ejes de discusión : concepto de sociedad actual, condiciones en que trabaja el docente, conceptos personales, experiencia personal y pregunta proyectiva, que fueron generados para la guía de trabajo de la sesión, con base en la revisión de los comentarios recibidos en el curso de matemáticas y los escritos libres de los profesores respecto a los problemas que enfrentaban en el trabajo docente así como la organización de la estrategia investigativa que me acercara más a conocer sobre los profesores y sus concepciones, con una participación total de 30 docentes, pues se estimaba una participación de 12 integrantes en cada lugar; los participantes fueron convocados por las jefaturas de sector y las supervisiones bajo los criterios que se han mencionado anteriormente,

8 mujeres y 4 hombres con experiencia docente desde nuevo ingreso a 30 años o más de servicio, la diferencia de años de servicio se planteó para indagar si había diferencias generacionales y es importante mencionar que se realizó en tres lugares del estado de Hidalgo (Pachuca, Huejutla y Jacala) bajo la idea de indagar si ese estado de cosas en el docente era común o sólo específico de determinada región (Espejo, 2003) donde las condiciones físicas, geográficas, culturales, sociales y económico políticas pudieran construir un espacio percibido y vivido entre los docentes que diera muestras claramente diferenciadas respecto a la identidad docente y a las construcciones de su devenir sujeto, es conveniente mencionar que en un principio tenía la noción o el prejuicio de que habría diferencias importantes entre los profesores de cada región, pues mi trabajo de asesor técnico estatal me decía que sí existirían diferencias importantes entre los profesores de cada región del estado de Hidalgo⁸, también se tuvo la intención de recuperar, a la vez, el estado de ánimo colectivo en grupos de docentes de distinto lugar del Estado de Hidalgo, no en la perspectiva de hacer un estudio comparativo, sino bajo la idea de realizar una especie de diagnóstico, que abriera un abanico de diferentes condiciones y contextos de los profesores. Sin embargo, es muy importante dejar claro que esta especulación respecto a las posibles diferencias de los sujetos por la región geopolítica en que habitan no fue relevante para la investigación por el tipo de elementos que se consideraron en la construcción del objeto de estudio y la categoría teórica de la Identidad Narrativa que me apoyo en el trabajo analítico interpretativo tampoco le fue significativo.

El desarrollo de las sesiones de grupo focal también fueron muy reveladoras, pues él no trabajar como es costumbre a través de una agenda de trabajo tipo taller, y dejar correr la voz de los participantes con base en las temáticas presentadas, permitió, primero iniciar con cierta desconfianza de parte de los profesores, y al final con mucha soltura, pues el escucharse y escuchar a otros les permitió hacer ejercicios de reflexión y evocación de recuerdos, compartir experiencias de trabajo y personales, concordar en algunas posturas respecto a las situaciones sociales, laborales o personales, comentarios como el de Enrique que dice:

Haciendo una retrospectiva... hay momentos en que te sientes sólo, no sientes que haya acompañamiento... ni de tu jefe, ni de tus otras autoridades, a veces, ni de tus padres, ni de tus pares... entonces piensas que vas luchando contra la corriente... Porque todos sentimos que tenemos buenas intenciones y que no nos comprenden, y depende de tu estado de ánimo, de tu química, a veces, o de tus relaciones interpersonales con tu familia, con tu cónyuge, porque en esencia seguimos siendo... en ese momento somos el maestro ¿Sí?... pero minutos antes éramos el conductor... que fuimos agredidos por otro conductor... también estee... fuimos el cónyuge que tuvo algún incidente

⁸ En términos de organización laboral para la atención de las necesidades y problemas de las escuelas y los profesores del estado, se han nombrado las siguientes regiones: La Huasteca, La Otomí tepehua, Sierra Alta, Sierra Baja, Sierra Gorda, Valle del Mezquital, Comarca Minera, Altiplanicie Pulquera, Valle de Tulancingo y Cuenca de México.

con su esposa o con un hijo... entonces sí, depende del estado de ánimo en el que estés, de cómo visualizas las cosas... queeee a veces te sientes chinche... y dices era lo único que me faltaba... que me pasara esto hoy y... no tenemos un plan de contingencia de Salud Mental para los docentes... ni siquiera nos miden como estamos emocionalmente o nuestra capacidad en un examen psicométrico... O sea... nuestros exámenes son de conocimientos... aplicación de sus conocimientos... pero muchas veces no son: cómo estamos... y no que seamos psicólogos y no es que nos creamos mucho... pero a veces topamos... con pares... Qué dices: a chirriones este trae una patología... todos la tenemos, pero creo que un poquito menos que él... eeeh, entonces sí sería buenooo, porque en otros países lo hacen... aparte de la medición en conocimientos, ver cómo andamos nosotros ¿no? porque eso va a permear eeen 20 eeen 30 eeen 45 eeen cuatrocientos chavos ¿no? Y va a permear en una plantilla ...ya de 6 o de 3 o de 24... Porque si generamos... a nivel energético... sí generamos vibras, entonces de la vibra con que llegue el de al lado... a veces dices... ¡Ah chirrión!, ósea... dices... qué le pasa ¿no? Yyy no se ha contempladoo... Todavíaaa nos falta mucho como sociedad en ese aspecto. RGFP/13-07-19/Eque/Pch/ADR/32

En el comentario del profesor Enrique se hace evidente la idea de la soledad del profesor en su diario trabajar, Enrique mostrándose como la voz de los profesores, hace evidente el reclamo y la necesidad que tiene el profesor de “ser visto” de “ser acompañado” “de construir otro tipo de relación laboral” con sus iguales y las autoridades, pues el aislamiento, el individualismo, la indiferencia, producto del modelo y la construcción social y cultural de nuestros tiempos, deja en la plena indefensión y riesgo de enfermedades mentales que el propio profesor se guarda o es ignorado. El escenario que construye el profesor Enrique hace ver al profesor como un sujeto sólo y enfermo psíquica y emocionalmente en el mar de la indiferencia social y escolar.

Comentarios como éste, que a la luz de una actitud investigadora me permitió pensar que existía una complejidad muy amplia de subjetividades particulares y colectivas, que la sola sesión de discusión grupal no alcanzó a presentar y proyectar, esos pensamientos muy internos sobre lo que siente, piensa y sabe el profesor de su función docente y cómo la concilia con su ser personal o familiar. Mirar cómo el maestro ha sido abandonado o dejado solo a su suerte, que aun trabajando en colectivo docente se siente sólo, que la vida en la sociedad actual ha trastocado la imagen y el bienestar del docente... así con base en el dispositivo analítico se pudieron decantar algunas temáticas más sentidas y otras que dejaron mucho más interrogantes. Pero el trabajo de la discusión grupal generó un ambiente colectivo positivo de tal forma que salieron muy agradecidos y muy contentos, como liberados. Realmente no pensé que un grupo de discusión hubiera desencadenado

tanto agrado entre los participantes de dicha experiencia. Se abrió un espacio de construcción en su Identidad Narrativa, que más adelante desarrollaré. Pero la idea investigativa seguía en la necesidad de profundizar más en conocer qué piensan, qué dicen y qué sienten los profesores sobre su trabajo y su propia persona, cargándose poco a poco por este último rasgo.

Aprovechando el espacio de encuentro en los Grupos Focales solicité que me contestara, cada profesor, un cuestionario con dos preguntas, que refieren a: lo que más les agrada y lo que más les desagrada, en términos generales; la intención fue profundizar un poco más en los estados de ánimo, preferencias, gustos, cuestiones que les genera agrado o molestias y acusaciones, así como reclamos personales que generan incomodidad o problema al docente. A este instrumento le nombré **Cuestionario de Grupo Focal**. En él pude identificar, con base en la frecuencia y similitud de gustos, entretenimientos y preferencias que mencionaron, la filiación a la cultura popular y regional, el cariño y dedicación que dicen tener a su profesión, a los alumnos y a su familia, la molestia casi generalizada de las injusticias laborales y sociales.

Con base en el análisis de los instrumentos previamente realizados decidí utilizar como principal recurso investigativo para indagar a mayor profundidad sobre los profesores a la **Entrevista individual** bajo una perspectiva de indagación biográfica a 12 profesores, 3 de cada lugar que hubieran participado en el grupo focal y uno que no tuviera ningún antecedente al respecto, de distintas edades y años de servicio, bajo la idea de profundizar en el conocimiento particular del profesor. Si la pregunta orientadora es ¿Quién es el docente de educación primaria? Habría que acercarnos a las tramas de subjetividad de los profesores con cuestionamientos relacionados a su historia personal, a su crecimiento escolar, formativo y profesional, de tal forma que pudiésemos tener una visión más amplia de sujeto docente colectivo e individual. A la vez, posterior a la realización de la entrevista se solicitó que cada informante escribiera los eventos más relevantes o que marcaron su vida en una tabla con dos renglones, uno para eventos positivos y otro para negativos y columnas que indicaban intervalos de edad de 5 años.

Así, para cada momento investigativo, instrumento y técnica diseñé dispositivos analíticos que me permitieron poco a poco ir acercándome cada vez más a los profesores en sus historias personales y algunas narraciones de sus vivencias, experiencias y subjetividades, lo cual generó cierto nivel de profundización y permitirme comprender e interpretar algunos de los significados y sentidos de su identidad docente y su identidad narrativa.

I Como sociedad estamos al borde del fracaso

VISIÓN POLÍTICO-ECONÓMICA

Una parte fundamental de la constitución y construcción del sujeto está determinada por el contexto social y no utilizo el concepto “determinado” como un proceso de construcciones sociales automatizadas, sin la intervención del proceso psíquico del sujeto, sino como fuente que influye de forma importante en la construcción del sujeto. Es esta parte social, la que fue necesario analizar y construir bajo la idea de revisar desde la dimensión histórica, cultural, político-económica y social, algunas de las fuentes y los procesos sociales bajo los cuales los sujetos docentes que formaron parte de la investigación se formaron en su devenir sujeto y su trayectoria docente.

Aquí se hace un corte temporal de 1960 aproximadamente a la fecha, correspondiente al periodo de instalación e desarrollo del modelo socioeconómico del Neoliberalismo en México, Ordoñez, quien hace una recuperación histórica del “proceso” de “desarrollo” por el cual ha transitado nuestro país, cuyo finalidad es la búsqueda del bienestar de la sociedad por lo cual está relacionado con el crecimiento económico y con el bienestar de la población; así Ordoñez (2014) recupera de Bustelo la evolución de la teoría del desarrollo, *grosso modo* menciono: Teoría clásica del desarrollo, teoría de la modernización (1942- 1950): preocupados por el surgimiento y expansión del socialismo y comunismo el propósito fue contenerlo y lograr la estabilidad internacional con la llamada economía del desarrollo que equivalía a crecimiento económico, pensando que con el crecimiento y el tiempo la desigualdad se superaría... la industrialización, la protección del mercado interno y la intervención del Estado eran las vías para alcanzar el desarrollo. La teoría de la dependencia a finales de los cincuenta, donde se proponía el mercado como una garantía de eficiencia y libertad económica y política se considera que los países periféricos no podían alcanzar el desarrollo de las economías desarrolladas debido a que las características del sistema capitalista habían modelado al Tercer Mundo, por ello implicaba superar el modelo capitalista como sistema económico e instalar un sistema que permitiera un desarrollo popular.

También a finales de los cincuenta surge la idea de que la producción era una función determinada por el trabajo y el capital, pero no se había considerado el desarrollo tecnológico, pensando se en un principio de forma exógena y no interviniente y posteriormente de forma endógena y determinante, por lo que la estrategia de crecimiento económico (desarrollo) estaba centrada en la generación, producción y difusión de conocimiento.

Es a partir de los setentas que se observó que con el crecimiento económico, los avances de la industrialización y la mejora de la capacidad productiva no reflejaban, en los países subdesarrollados, en mejoras de los niveles de vida, el bienestar y el desarrollo humano, siendo en esta época donde surgen las ideas que fundamentan

al Neoliberalismo y es aquí onde hago el corte temporal porque considerando que la vida de los informantes ha transcurrido principalmente en ese periodo histórico y con ello poder contar con mayores elementos para comprender al sujeto docente, tanto en lo personal como en lo profesional.

Se concibe que el Neoliberalismo, aunque es un modelo eminentemente económico, desarrolló su influencia en todas las dimensiones de la vida, pues a la vez, también surge como necesidad de investigación por las frecuentes menciones que hacen los informantes con respecto al comportamiento y formas de vida de sus alumnos, padres de familia, condiciones laborales y de la escuela. En ello se desarrollan algunos aspectos que caracterizan la vida de hoy como producto de los procesos de la colonización cultural que ha traído el neoliberalismo con el imaginario del “hombre de mundo” con la estimulación de los sujetos deseantes para ser y tener, “para ser alguien en la vida”.

Las categorías desarrolladas nos dan un referente muy importante para comprender algunos de los sentidos y significados que adquiere la Identidad Narrativa de los sujetos docentes en la categoría central del “ser”, al nombrar (se), al recordar (se), al narrar (se) sobre las características de “la vida de hoy” en la sociedad, en las escuelas, con los alumnos, el sujeto docente construye su ambiente, su tiempo y su sentido de vida, se justifica a sí mismo y a los demás por ser lo que son.

1.1 La coyuntura política del México actual

La necesidad de comprender y poder explicar, en parte, cuál y cómo ha sido la constitución del sujeto docente de educación primaria general, que hoy en día se encuentra laborando en las aulas de las escuelas del estado de Hidalgo, me ha llevado a establecer como una premisa investigativa, la consideración de que el profesor es un sujeto histórico, y como tal, los estudios sociológico, filosófico e histórico en los trabajos de March Bloch, Paul Ricoeur, Castoriadis, Jaques Le Goff, etc. respecto a los elementos constitutivos del sujeto, arrojan luz para analizar e interpretar al profesor como producto y constructor de historia en el desarrollo de sus prácticas cotidianas, la pregunta que surge en este momento es: ¿Cuáles han sido los procesos históricos sociales en los que se han visto envueltos los profesores de hoy? Y ¿Cómo se manifiestan y/o inciden en la construcción del ser docente? En la idea de la dialéctica temporal que implica el conocimiento de la historia como lo plantea Chesneaux (1991), partir del presente, para conocer el pasado, bajo la idea de que el pasado permanece en el presente y dado que, de forma recurrente, en los relatos de los profesores se evoca, de manera permanente, la rememoración de los mejores tiempos del pasado.

Y donde estas remembranzas constituyen para Bloch (1992) el *tiempo vivido* que es donde los sujetos construyen su realidad dentro de un tiempo histórico donde la dimensión temporal y espacial se fusionan para influir y en gran medida determinar las acciones de éstos como menciona este autor al respecto del tiempo histórico:

“... realidad concreta y viva abandonada a su impulso irreversible, es el plasma mismo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad... ese tiempo verdadero es, por su propia naturaleza, un continuo. Es también cambio perpetuo.” (pág. 26)

De esta manera, comprender que los relatos del presente de los profesores, se componen de las vivencias del pasado y los anhelos del futuro como ese plasma, que menciona Bloch, donde en *la experiencia vivida de la memoria* (Ricoeur, 2000) se configuran las ideas, los pensamientos... la subjetividad de los profesores y se hace necesario hurgar en las ventanas del pasado histórico inmediato del devenir contextual en que se han conformado las personalidades, los individuos o sujetos que hoy tienen la función de profesores en una aula, frente a un grupo.

Aunado a la importancia de concebir al sujeto desde la noción de tiempo histórico me parece importante puntualizar que la constitución de la identidad del sujeto, en este caso, el profesor, también se encuentra cruzada por las tensiones de lo subjetivo y lo estructural o propio del sistema como lo plantea Antony Giddens (1995), así, él menciona:

“el yo no es una identidad pasiva determinada por los influjos externos... los individuos intervienen en las influencias sociales... la modernidad es una interconexión entre... las influencias universalizadoras y las disposiciones personales”. (pág.s. 9-10)

Es decir, si bien el sujeto tiene la capacidad de construir y reconstruir su condición de sujeto, su “yo” a través de la experiencia (Dubet) la reflexión y el análisis de su propio actuar (teoría de la experiencia), este sujeto se encuentra ceñido, indiscutiblemente a un orden propuesto, establecido o instalado a través del contenido social de las instituciones, el modelo económico, la política reguladora, la cultura y con ello múltiples elementos que inciden, de manera importante en la construcción histórica del sujeto.

Focalizo la atención en este capítulo, a la parte de contexto, externa al sujeto que incide en su constitución, bajo la idea de esclarecer la pregunta: ¿En qué sociedad⁹ vive, actualmente el docente? Esta pregunta, sin lugar a duda nos pone el matiz desde la globalidad hasta la localidad, cometido bastante amplio y complejo, pero vayamos comenzado por caracterizar la sociedad en términos amplios e históricos, porque la sociedad de hoy está construida bajo los pilares que conectan los

⁹ El concepto de sociedad tiene varias interpretaciones, según el diccionario de filosofía: “1) el campo de las relaciones intersubjetivas, o sea de las relaciones humanas de comunicación y, por lo tanto, también: 2) la totalidad de los individuos entre los cuales existen estas relaciones; 3) un grupo de individuos entre los cuales existen tales relaciones en forma condicionada o determinada de una u otra manera. (Abbagnano, Diccionario de filosofía, 1994, pág. 1087)

cimientos de las sociedades anteriores influidas, prioritariamente, por los factores del desarrollo económico y político.

Si recuperamos, para esta visión, de la construcción social, la perspectiva teórica de Marx y Engels con el materialismo histórico:

...En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio [*überbau*] jurídico y político, y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina [*bedingen*] el proceso social, político e intelectual de la vida en general. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia. (Marx, 1980, págs. 5-6).

Si bien en la actualidad ya ha sido superada la idea clásica de la determinación de la conciencia del sujeto a través de las influencias ideológicas con los trabajos de las Nuevas Sociologías (Bourdieu, Dubet, de Decerteau, Bajoit, Matucelli, Jodelet, Giddens) a mi parecer la idea del materialismo histórico, en el aspecto del desarrollo económico, político, el establecimiento de relaciones de producción y la construcción de formas de relación entre los sujetos, sigue siendo vigente, en cuanto la generación de etapas de desarrollo humano. Así, sólo para bosquejar...

Desde el punto de vista económico, el crecimiento no ha sido constante desde 1820, ya que ha habido cinco grandes fases distintivas:

- 1ª La primera revolución industrial, 1820/1870
- 2ª La segunda revolución industrial y la internacionalización de los mercados, 1870/1913
- 3ª La economía del periodo de entreguerras, 1913/1950
- 4ª La edad dorada de la economía occidental, 1950/1973, y
- 5ª Desaceleración del crecimiento: crisis, reestructuración y globalización, 1973/1994

Para Alfredo Jalife existen las siguientes etapas

- 1ª. Guerras regionales: cristianos contra musulmanes.
 - 2ª. Primera revolución industrial con el nacimiento de la máquina de vapor y el surgimiento de las clases sociales burguesía y proletariado.
 - 3ª. Segunda revolución industrial que es eléctrica, expansión industrial y nuevos inventos en maquinaria.
 - 4ª. Tercera revolución industrial que es satelital, nuclear.
 - 5ª. Primera revolución cibernética. Nanotecnología, inteligencia artificial.
- (Jalife, 2018)

En ambas organizaciones de desarrollo social, queda claro que los componentes histórico, económico, político y de forma permanente el desarrollo científico y tecnológico, contribuyen de forma importante (más no son definitorias) en la constitución del tipo y las formas de relación entre los sujetos y que configuran la sociedad y proveen de elementos identitarios a los sujetos, para Dussel (2006), quien utiliza la categoría de *campo político* nos menciona que:

Esta categoría nos permitirá situar los diversos niveles o ámbitos posibles de las acciones y las instituciones políticas en las que el sujeto ópera como actor de una función como participante de múltiples horizontes prácticos dentro de los cuales se encuentran estructurados además numerosos sistemas y subsistemas estos campos se recortan dentro de la totalidad del mundo de la vida cotidiana... al final ... se constituyen como dimensiones de la intersubjetividad y esto es así porque los sujetos están inmersos ya desde siempre en redes intersubjetivas en múltiples relaciones funcionales en las que juegan el lugar de nodos vivientes y materiales insustituibles. (pág. 8).

Recuperar los elementos de Dussel para comprender esta parte, histórico-política de la que se ve envuelto el sujeto en este *mundo de la vida cotidiana* que se encuentra estructurado de múltiples *sistemas y subsistemas* de las instituciones en que desarrolla su cotidianidad construyendo con *ello múltiples horizontes prácticos y redes intersubjetivas de múltiples relaciones funcionales* implica adentrarnos un poco más en dichas dimensiones.

Ahora, al hacer una revisión de las edades de los profesores participantes en la investigación, y que se encuentra en el rango de los 28 a los 57 años, y comprendiendo que el devenir histórico de contexto concentra el pasado, presente y futuro de la constitución de la identidad del profesor que se ha venido transformando por las distintas etapas históricas de México hasta las proyecciones de las actuales reformas del Sistema Educativo Mexicano (SEM), es necesario hacer un recorte temporal respecto al análisis político, económico, social y cultural que comprende, digamos, el periodo de vida de los sujetos-profesores que participaron en la investigación y la inflexión o cambio, que representó la imposición del neoliberalismo en el mundo, y en específico en México que corresponde, de una u otra forma a la quinta etapa que marcan las dos estratificaciones que anteriormente se mencionaron.

Es innegable que la instalación a nivel mundial del modelo neoliberal de la economía marcó una coyuntura en todos los sentidos y campos del desarrollo humano y que en México no fue la excepción. Con una historia que venía teniendo relativos logros de crecimiento y desarrollo económico, político y social, desde la salida de la lucha de Revolución, la reconfiguración del país en términos institucionales, laborales y financieros, después con las implicaciones mundiales posteriores a la Segunda Guerra Mundial, pero es a principios de los 70's donde comienza a transformarse la vida del país, con la mayor apertura económica y financiera hasta llegar al punto álgido de una declaración franca y consecuente de la adopción del Neoliberalismo

y la globalización en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, como se aprecia en la tabla 2:

Tabla 2
Modelos económicos de México 1939-2018

Periodo Aprox.	Modelo económico	Presidentes	Características
1939 1950	Modelo Nacionalista de Desarrollo	Lázaro Cárdenas del Río 1934-1940 Manuel Ávila Camacho 1940-1946 Miguel Alemán Valdez 1946-1952	Estado Benefactor o de bienestar. Crecimiento hacia adentro. Industrialización sustitutiva de importaciones
1950 1973	Modelo de Desarrollo Estabilizador	Adolfo Ruiz Cortines 1952-1958 Adolfo López Mateos 1958-1964 Gustavo Díaz Ordaz 1964-1970 Luis Echeverría Álvarez 1970-1976	Crecimiento de la producción estatal Eleva la inversión, mejorar la participación de los asalariados.
1973 1988	Modelo de Desarrollo Compartido y de Alianza para la Producción	Luis Echeverría Álvarez 1970-1976 José López Portillo 1976-1982 Miguel de la Madrid Hurtado 1982-1988	Propuesta económica con apertura democrática. Estado Gerencial cuidar los intereses de los capitales, disminuir el papel del estado en la seguridad social y el gasto público. Incremento del gasto público, de la deuda externa y devaluaciones.
1988 2018	Modelo del Neoliberalismo	Carlos Salinas de Gortari 1988-1994 Ernesto Cerdillo 1994-2000 Ponce de León Vicente Fox Quezada 2000-2006 Felipe Calderón 2006-2012 Hinojosa Enrique Peña Nieto 2012-2018	Estado mínimo, inútil o fallido. Abrir la economía al mercado mundial, fortalecer nuevos actores políticos en el sistema político mexicano (empresarios) Alterar las reglas implícitas del poder en México, mellar el corporativismo, cambiar grupos y personas por amigos incondicionales, venta de las empresas paraestatales. Desmantelar la estructura política, económica y social para el beneficio de monopolios empresariales nacionales y transnacionales.

Nota. Elaborado con base al texto de Guillermina Baena Paz (Baena, 2010)

Con base en las edades de los profesores participantes que oscila en el rango de 28 a 67 años y considerando que la edad promedio de acceso a la docencia en los

años 80's era de aproximadamente 20 años concibo que pertenecen a la generación de mexicanos que nacieron en las décadas de los 60's a los 80's, ya que en sus relatos y comentarios hacen alusión al modelo de formación docente en el plan de 4 años, a sus épocas de infancia y estudio referente a esas décadas y las narraciones de sus primeros años de docencia, así este periodo temporal corresponde a las configuraciones de sujetos y profesores que actualmente están en funciones, aunque algunos ya en vísperas de retiro, pero la idea del *sujeto constructo del neoliberalismo* es la que priva en este recorte temporal. Un modelo económico que ha venido conformando otro tipo de sociedad, a diferencia de los periodos anteriores a los 70's, época ésta donde la rectoría de crecimiento y desarrollo están marcados, preponderantemente, por el aspecto económico y financiero, construyendo estructuras y formas de relación características del neoliberalismo y que a partir de los 90's se diseña y configura un modelo "necesario", de educación y de profesor, que responde "a los nuevos retos" como lo mencionaba Salinas de Gortari en su discurso del sector educativo. Llamémosle la instalación del *Colonialismo Neoliberal en México* como una metáfora en símil con el Colonialismo Español, porque concibo que a lo largo de este periodo reciente se han echado a andar una multitud de estrategias que van, desde las Reformas Constitucionales estructurales en los diferentes sectores, la creación de instituciones, la manipulación de los medios de comunicación, la reorganización social, política y económica que ha tenido como finalidad primordial el beneficio de los grandes capitales nacionales (Los Amos de México. De Jorge Zepeda) e internacionales (los GAFAs Google, Apple, Facebook, Amazon en García Canclini), que como menciona Harvey (2008) respecto al neoliberalismo convirtiéndose en un modo de discurso hegemónico que tiene sus efectos en "las maneras de pensar y las prácticas político-económicas hasta el punto en que se ha incorporado al sentido común con el que interpretamos, vivimos y comprendemos el mundo" (pág. 54), con ello comprendemos como la voracidad de los poderes económico-financieros, apoyados por el sector político, han desplegado la gran maquinaria para adoctrinar a los mexicanos en el "ejercicio libre del consumismo" y a la vez des-ciudadanizarlos, como dice García Canclini (1999), no han dejado de cobrar, cada vez, más holeadas feroces de propaganda y programas sin contenido solo entretenimiento.

En este sentido, me parece necesario, profundizar un poco en el conocimiento y caracterización de dichos modelos (neoliberalismo y globalización) por lo que, para Guillermina Baena (2010) éste recupera los principios del liberalismo económico del libre cambio y libre competencia, pero, dice la autora:

Se presenta en condiciones diferentes donde la concentración y centralización del capital han rebasado las barreras nacionales y se han convertido en los ejes de desarrollo de la sociedad. A partir de estos postulados encontramos que las premisas de desarrollo que se dan en el liberalismo son rápidamente rebasadas por una serie de mecanismos en donde las grandes corporaciones

económicas son las que establecen la dinámica de la economía y la sociedad en todos los órdenes, a este fenómeno debemos agregar que la sociedad misma entra en un proceso de individualización y se genera una cultura de consumo, ocasionando que los individuos se consideren cada vez menos ciudadanos y cada vez más consumidores; con estas particularidades el Estado juega un papel muy importante porque deja de lado su participación como rector de la sociedad y se convierte en un apéndice del crecimiento económico de las grandes corporaciones (pág. 70).

Y es interesante recuperar que, a partir de dichos sexenios, ciertamente las grandes corporaciones nacionales e internacionales se extendieron en nuestro territorio iniciando un cambio social y cultural, alentando el consumismo, el libre comercio y la minimización del papel del Estado, surgiendo, desde sus inicios hasta la fecha, “como un proyecto utopista que provee un patrón teórico para la reorganización del capitalismo internacional o como un ardid político que apunta a reestablecer las condiciones para la acumulación de capital y la restauración de poder de clase”(pág. 10) como lo menciona Harvey (2008), con ello el crecimiento de las grandes corporaciones, que en un primer momento inició con las cadenas de supermercados, que transformaron radicalmente las prácticas sociales de consumo y que pasaron del abasto en los mercados locales y las tiendas de los barrios o pequeñas localidades a los consumos de estilo norteamericano en los grandes supermercados; para Schwentesius y Gómez (2004) la evolución en la instalación de dichas empresas en México se realizó en tres fases, la primera de los años 40’s a los 80’s con grandes tiendas en las grandes ciudades como México, Monterrey y Guadalajara como Gigante, Comercial Mexicana, Aurrera... la segunda de 1980 a 1990 donde esas grandes cadenas buscan asociaciones con capitales nacionales y comienzan algunos extranjeros y la tercera de 1990 a la fecha, donde los capitales transnacionales encuentran las mejores condiciones fiscales y de protección a su capital y la expansión prácticamente a todo el territorio nacional.

Podemos establecer la relación de un desarrollo histórico mundial y nacional con el crecimiento de los sujetos que hoy son profesores, de los padres de familia y alumnos que acuden a la escuela, y podemos decir que las generaciones de 1965 a 1980; es decir profesores y padres de familia que al momento tienen entre 40 y 55 años vivieron la transición de prácticas de consumo del mercado tradicional al supermercado y las grandes tiendas corporativas, así mismo las generaciones nacidas de 1980 a la fecha se alejan cada vez más de las prácticas tradicionales de consumo en los mercados tradicionales o tianguis y de las tiendas de barrio o locales para migrar a un mercado eminentemente electrónico, que cambia sustancialmente los procesos de actividad de los sujetos.

Es importante reconocer que esta expansión de mercado y promoción de consumo se ha ido instalando de forma gradual partiendo de las grandes ciudades, del país, a las ciudades capitales, municipales y localidades. Consideremos que según datos de Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) para el año

2010, EL 78% de la población nacional vivía en localidades urbanas y el resto en rurales, para ese mismo año, los porcentajes eran 52% urbana y 48% rural, con una movilidad en 2005 de 2.5% que sale del estado de Hidalgo a otras entidades y del 4.6% que entra de otras entidades a nuestro estado. (Instituto Nacional de Estadística, 2020). Es de reconocer que, en las comunidades más alejadas, comunidades rurales marginadas, ha sido más difícil en términos operativos; por la geografía, el poder adquisitivo de la población, las costumbres y prácticas cotidianas, sin embargo, habría que valorar la capacidad y estrategias que los grandes monopolios echan a andar para promover y difundir el deseo del consumismo; ¿A qué lugar no llega la radio, la televisión, la señal satelital, la Coca Cola y las Sabritas? Seguramente habrá algunos, pero considero que en la mayoría se tiene acceso a los distintos medios de propaganda y un poco menos de consumo.

Bajo estas consideraciones se considera que la mayoría de los padres que, en este momento, llevan a sus niños a la educación primaria, pensamos que su edad oscila entre los 20 y 30 años, es decir nacidos de 1990 a 2000, periodo en que se acentúa el establecimiento y expansión de neoliberalismo en México.

Aunado a este cambio de formas de consumo, los efectos de la Globalización qué, como se aprecia en el esquema del anexo 1, constituye un movimiento geopolítico, económico y cultural complementario del neoliberalismo, pero en gran medida estratégico qué, más allá de la regionalización, desborda cualquier frontera, Baena (2010) la define en los términos siguientes:

La globalización va más allá de la mundialización, en ella el comercio se hace sin fronteras, en el espacio planetario, desborda la mera expansión del comercio internacional y de las fases de cooperación e integración, no importa que existan organizaciones como Mercosur, La Unión Europea o tratados como el TLCAN. La mayor parte del intercambio comercial se produce en el marco de la globalización. Se caracteriza por las transacciones económicas que se realizan en tiempo y sin demora, los mercados bursátiles se convierten en permanentes, el mundo entero habla el mismo idioma: el inglés como lenguaje internacional, las telecomunicaciones se multiplican en redes que ofrecen nuevas posibilidades de vivir y organizarse, la computadora y el internet hoy en día ocupa el lugar principal de la casa y pronto todo lo haremos a través de ella (pág. 82).

Con ello tenemos un ambiente internacional que determinó, profundamente los destinos de los mexicanos en las últimas dos décadas del siglo XX y se han acentuado en lo que va de este siglo, transformando y marcando las pautas sociales, de relación y de convivencia, vía la “aceptación involuntaria” y “la sumisión consentida” como la nombra García Canclini (2019), de modos de pensar, de contenidos prefigurados en los intereses voraces de los grandes corporativos que impulsan, a través de todas formas electrónicas y materiales existentes, el consumismo de productos y servicios en la construcción de un imaginario ciudadano

del siglo XXI pero que en el fondo se perfila, de forma perversa, la desciudadanización como nombra este autor.

Es muy importante reconocer que estos dos grandes movimientos económicos se enfrentan con fuertes resistencias, sociales, culturales y económicas; sociales por cuanto existe una estratificación social, cada vez, más profunda y de amplias distancias, que deja al margen de ser “un ciudadano universal” a una gran mayoría de la población de México, qué por sus condiciones económicas tampoco entran, como lo sostiene García Canclini (2019) dentro de esa categoría, pero que nos hemos convertido solamente en algoritmos donde “Las perturbaciones generadas por las aventuras del capital en la subsistencia cotidiana de consumidores y ciudadanos fue y es paralela a la manipulación algorítmica de los datos” (pág. 14).

Situación que deja en peor estado la condición de los mexicanos, por otro lado, las fuertes raíces culturales y los arraigos a la tradición constituyen el último eslabón que sostiene la posibilidad de resistencia hacia la homogeneización descuidadante, como lo maneja García Canclini, pues las manifestaciones culturales aún conservan muchas de las prácticas del México folclórico y local.

Es importante concebir que los profesores de hoy han desarrollado su vida, hasta el momento en contexto político-económico del neoliberalismo más acentuado en México y cuyos mecanismos de socialización se orquestan en todo un gran sistema enajenante y de cosificación al que opone resistencia siendo él un promotor de educación, de conservación cultural y de contacto directo con el pueblo. (lidiando al día a día con el choque generacional de padres y alumnos del nuevo siglo, los millenials).

1.2. Es una sociedad preocupada por lo material...egoísta.

Para el caso particular de México, los efectos de la instalación del modelo neoliberal y la globalización a partir de la crisis de 1980 marca un parteaguas coyuntural en la definición de la vida política, económica y cultural, con los grandes problemas y crisis que enfrentó el gobierno de José López Portillo con la caída del precio del petróleo y el enorme endeudamiento interno y externo que lleva a nuestro país, irremediamente, a adoptar las directrices de la economía mundial marcadas por el neoliberalismo y la globalización; las generaciones de mexicanos que crecimos de finales de los 60's hasta nuestros días hemos vivido la instalación de medidas económicas, sociales y culturales que acarrearán estilos de vida social adecuados a las necesidades de estos movimientos internacionales a los cuales ninguna nación puede evitar.

La sociedad de hoy es producto del devenir histórico universal, regional y local que hace ver, en los profesores un conjunto de adjetivos que perciben en el trabajo

cotidiano de la escuela, alumnos y padres de familia, pues para la profesora Regina, participante del grupo focal de Pachuca, el lidiar día a día con el abandono, incumplimiento y el descuido de sus alumnos por parte de los padres de familia la hace concebir que:

Entonces **es una sociedad que olvida**, que lamentablemente ve para sí misma, muy egoísta, es una sociedad egoísta... porque los chicos están aprendiendo a que... todo es para mí, para mi... para mí... (GFP/13-06-19/ADR/11)

Regina enuncia dos cualidades adversas en la gente que conforma la sociedad más cercana a la escuela, ciudadanos que olvidan y egoístas; focalizar la atención en el primero, el olvido, me permite interpretar que, el descuido de los hijos, la desatención y el no apoyo, en gran medida se debe al "olvido" que a la luz de los conceptos filosóficos de Ricoeur (2000) conlleva una problemática en los niveles de profundidad y manifestación, aduciendo para el primero las cuestiones de presencia, ausencia o distancia y para el segundo los mecanismos de la huella escrita, psíquica y cerebral en la acción de borrar o almacenar la huella mnémica. ¿Es que la sociedad actual a la que se enfrenta el profesor implementa este mecanismo de olvido como una estrategia de distanciamiento al problema de la atención de los hijos? Como lo mira el profesor Fidel, participante del grupo focal de Jacala, cuando menciona que los padres al apegarse al trabajo y al negocio en la región de Jacala, que comienzan con un huacalito de verduras y al paso de los años crece a un gran negocio "y el niño se les olvida" (GFJ/03-07-19/ADR/100) o podemos preguntar ¿A qué se debe un olvido generalizado de los padres hacia los hijos? O ¿Qué tipo de olvido? ¿Será en los términos de lo psíquico o un mecanismo provocado socialmente?

Por otro lado, lo que dice la maestra Regina relacionado con *el egoísmo* y que está estrechamente relacionado con lo que los demás profesores observan en términos de *actitud*: una sociedad egoísta, excluyente, inequitativa, preocupada por lo material, materialista, despreocupada, etc. (GFPHJ/13-06-19/ADR) que, a la vez, puede ser una contradicción pues es despreocupada por lo familiar y preocupada por lo material hacia los bienes y servicios. Esto nos permite interpretar que los profesores identifican un conjunto de posicionamientos manifiestos en las diversas actitudes, y entendemos éstas en los términos que recupera Jannett Castro de Bustamante de Cantero (2002):

"... disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo directa o socialmente mediatizadas con dicho objeto o clase de objetos" (pág. 118).

No es difícil interpretar que la adquisición o aprendizaje de estas disposiciones mediadas por la experiencia de los sujetos, considerando que dicha experiencia es a la vez mediada por toda esta mega-avalancha de propaganda, y multitud de

ardides, disfrazados de “ciudadanos de primer mundo” que las megacorporaciones y megafusiones de empresas voraces del capital económico y político, han venido instalando en el mundo y en nuestro país, desde esa coyuntura antes mencionada, y que como dice García Canclini han:

“reformateado el poder económico y político, redefinen el sentido social: los hábitos, el significado del trabajo y consumo, la comunicación y el aislamiento de las personas...también reconfiguran el significado de la convivencia y las interacciones. Destruyen el sentido de *vivir juntos*” (pág. 15).

Construyendo con ello mundos imaginarios y nuevas estrategias de homogeneización “ciudadana” que en términos del mismo autor esa homogeneización ciudadana está encaminada a la descuidadización. Por tanto, cobra sentido la interpretación de que estas generaciones están, en menor y mayor grado determinadas¹⁰ por estas perspectivas de mundo, de vida y de sujetos.

Con base en el análisis de la información de campo y la recurrencia en el sentido de los comentarios vertidos en los grupos focales y entrevistas me interrogo: ¿Por qué los profesores identifican, de forma recurrente, la actitud materialista de la sociedad? revisando el concepto de Castro de Bustamante donde la actitud está relacionada al sujeto o hacia el objeto, en el caso de nuestro análisis, resulta interesante revisar ¿cuáles son los objetos o la clase de objetos en los cuales ponen y conforman sus actitudes los profesores, los padres de familia y los sujetos en general que estamos analizando? La idea de una sociedad materialista o preocupada por lo material, también la comparte la profesora Guadalupe del grupo focal de Jacala: “nosotros vemos que ahorita la sociedad está más preocupada por lo material por tener dinero, por tener un negocio” (GFJ/03-07-19/ADR/ 107), los objetos de deseo que se han instalado en el pensamiento social a lo largo de toda esa época Neoliberal y de Globalización por mencionar solo algunos son: el dinero, la vida de placeres, el menor o nulo esfuerzo, la comodidad, la posesión, el confort, la felicidad, el entretenimiento, el sexo, etc. qué, desde mi punto de vista van conformando un perfil de sujeto, un sujeto, alienado para el consumismo. No me

¹⁰ Utilizo el término *determinadas* no en el sentido de una adquisición automatizada e inconsciente, sino en una construcción de redes simbólicas, objetivas y prácticas que los propios sujetos se apropian, construyen y reconstruyen pero que al fin y al cabo se instalan. Para Abbagnano (Abbagnano, Diccionario de filosofía, 1994) el determinismo dentro de las ciencias naturales ha prevalecido mayormente para indicar las relaciones de naturaleza causal y condicional, pero que ante la ciencia experimental reciente (relatividad y mecánica cuántica) no existe un determinismo absoluto, así mismo presenta “la constante disputa entre el determinismo e indeterminismo de los filósofos de la *ciencia* por un lado y los filósofos de la *conciencia*” (Pág. 312) presentando los distintos matices desde un determinismo absoluto, restringido, débil o imperfecto; que también Montañaño (Montañaño J. , 2020) designa como determinismo fuerte y débil; este último considerando la admisión de sucesos impredecibles. Por tanto yo podría enunciar como un determinismo relativo donde los elementos histórico sociales, por recuperar la categoría de Castoriadis, si constituyen una relación de naturaleza causal y/o condicional por cuanto el sujeto crece y se desarrolla al interior de los esquemas físicos, simbólicos y culturales del seno familiar y social-comunitario que en muchos de los casos orientan y define los cursos de la vida de los sujetos, pero a la vez, esta determinación está determinada por el grado y los niveles de desarrollo en las operaciones superiores del sujeto que sus propias condiciones personales le permitan y el acopio de los capitales culturales y sociales a que se haga llegar. Así, entendería que el grado de determinación del sujeto es relativo en función de los grados de enajenación, domesticación y/o control que un agente infringe sobre aquellos y los márgenes de reflexión, análisis crítico y emancipación que el propio sujeto imprime a su propio existir vía la construcción de la experiencia personal y colectiva.

parece lejano, ni irreal lo que se devela en muchas de las películas de ciencia ficción de orden futurista, como en el caso de la película *Control Total*

Analista de Reconocimiento Inteligencia Integrado Autónomo, ARIIA (supercomputadora que concentra toda la información del pueblo y gobierno de los E.U): -le dice a Jerry que tiene toda la información habida y por haber de ellos:

Jerry: - (frente a un cuarto de pantallas gigantes que están conectadas en red y van mostrando todos los datos de él desde que era niño y se escuchan y ven las pláticas privadas de gente de la ciudad y del país, cada televisor presenta casos diferentes, como si hablaran las personas de distintos lugares y temas) ¿Qué es esto?

ARIIA: - (la computadora le contesta, al mismo tiempo que le presenta todos sus datos personales archivados en su memoria) esto es usted, este es Jerry Shaw, una serie de compras, preferencias, información cuantificable que definimos como su personalidad. Monitoreamos todas las redes sociales, uso del internet, mensajes instantáneos y de texto, conocidos, sus amigos, compañeros, emails recibidos y enviados, uso de teléfono celular, usamos cámaras de seguridad, de vigilancia y de tránsito para analizar el movimiento, usamos la información para formar perfiles de personalidad...sabemos quiénes son... estamos en todas partes (Caruso, 2008, pág. Min. 59:25).

Para García Canclini sería la algoritmización de los sujetos, donde las personas constituyen para los GAFA (Google, Apple, Facebook y Amazon) solo números y algoritmos, estadísticas y probabilidades, tendencias matemáticas y patrones de comportamiento, con todo ello me parece, que si bien existen resquicios de acción y libre albedrío de los sujetos para aceptar o no en función de lo impuesto, digamos que matemáticamente las magnitudes de dichos resquicios se van acortando y haciendo aún más estrechos, porque comprendo, que esa es una de las grandes finalidades de los grandes actores del capital y la política, el dominio y control total.

De una u otra forma los profesores identifican claramente una situación diferente de sociedad a la “normalidad”¹¹ que se había establecido 20 o 30 años atrás, esto no es un hallazgo menor para la vida y constitución del sujeto en el devenir de la cotidianidad docente, pues está implicando la transformación de sentido hacia el trato, el manejo y el desarrollo de la relación docente con los distintos sujetos actuantes en el trabajo educativo, el conflicto se encuentra en transitar a una “nueva normalidad” que viene siendo el cambio permanente y vertiginoso de las experiencias socialmente mediatizada donde precisamente los medios de

¹¹ Los estudios antropológicos han llegado a establecer un tipo de taxonomía generacional que considera el momento histórico, los ambientes sociales y las características de los sujetos para el desarrollo social en dicho tiempo histórico; así se ha nombrado: La Generación perdida (quienes alcanzaron la mayoría de edad en la Primera Guerra Mundial), La Generación Grandiosa (personas nacidas entre 1901 y 1927, participantes de la Gran Depresión y la Segunda Guerra mundial), La Generación Silenciosa (personas nacidas entre 1928 y 1945 viven parte del Holocausto y la recomposición política y económica mundial, se someten a la determinación del sistema), los *baby boomer* (personas nacidas entre 1946 y 1964 explosión demográfica), la Generación X (personas nacidas entre 1965 y 1981 incorporación laboral de la mujer), la Generación Y o *millennial* (personas nacidas entre 1980 y 2000 uso de las TIC y los dispositivos), la Generación Z posmilénica o centúrica (persona nacidas de mediados de 1990 a mediados de la década de 2000 nativos de los medios digitales) y Generación Alfa (personas nacidas entre mediados de la década de 2010 a mediados de la década de 2020 herederos del cambio climático, el sujeto universal)

comunicación, los dispositivos y las “nuevas formas de ser” implican mayormente el individualismo.

1.3. Los mejores tenis de todos los alumnos

La construcción de los imaginarios y estereotipos del neoliberalismo y la globalización, que de forma implícita y expresa han venido instalándose en la vida de los sujetos, es también aplicable al propio profesor. Aunque observo que la mayoría de las veces, en el curso de los testimonios, cuando los profesores hacen referencia a la sociedad, el calificativo o la expresión expuesta excluye, de forma inconsciente, al propio profesor.

Las expresiones: *es una sociedad completamente despreocupada, consumista, excluyente*, y demás adjetivos que mencionaron, además de jugar una suerte de personalización de la sociedad; es decir, la expresión más que denotar, en el momento de enunciarla, a un colectivo, como se entiende que es un sustantivo de colectividad, la expresión usada por los profesores pareciera denotar, coraje, enojo, frustración o desencanto con un ente individual, dice la profesora Sara, participante del grupo focal de Pachuca, “una sociedad que olvida, que lamentablemente ve por sí misma, muy egoísta...” donde, en gran medida se va borrando la noción de colectividad, como diría García Canclini (2019)

La pregunta que me surge es: ¿Por qué el profesor se mira fuera de la sociedad? Y comprendo, qué, por el rol que históricamente ha jugado; como guía, gestor, orientador, “formador de sujetos”, líder moral de las comunidades, etc., puedo interpretar que se piensa como un ente aparte; consecuentemente, el profesor, por el imaginario histórico construido a cerca de su función y su imagen, *no es consumista, excluyente, egoísta...* sin embargo, a la luz del análisis político-económico que hemos venido realizando, observamos que todos los sujetos nos hemos venido formando en los horizontes prácticos que, en gran medida, han impuesto los modelos económicos mencionados; el profesor no es la excepción.

Reconociendo los contrastes profundos de niveles de pobreza y riqueza que se han acentuado de forma permanente, dice Hervey (2020) “Fingimos tener un mundo pleno de individualismo, de independencia y libertad personal, de propiedad privada y todo lo demás. Pretendemos tenerlo, pero en nuestras vidas cotidianas, ¿Lo tenemos realmente? La respuesta es no” (pág. 37-38), que en otra palabra García Canclini hace ver que la realidad de entrar a la globalización es sólo privilegio de las clases con poder económico, financiero o político, y no del grueso de la población que permanece en la pobreza, la mayor parte de los sujetos que son profesores provienen de estratos de clase humilde y unos cuantos de clase media baja, pero que también hemos sido presas del *imaginario del hombre de mundo*.

Le llamaré *imaginario del hombre de mundo* a los estereotipos difundidos por los medios de comunicación masiva, a través de programas de entretenimiento, telenovelas, radionovelas, la industria editorial, el internet, etc., donde se hace ver que tanto hombres como mujeres alcanzan estatus sociales altos de lujos, riquezas, posesiones materiales y financieras, con el menor de los esfuerzos, la casualidad o la suerte, insertando en el inconsciente, vía el manejo de las emociones, los deseos y las imágenes, “los anhelos y deseos de tener” una gran vida llena de riquezas y placeres.

La vida del profesor, quien como hemos analizado ha crecido en el ambiente del neoliberalismo, no es ajeno a las determinaciones de los modelos de vida impuestos por el neoliberalismo, se identifica cuando José comenta:

...cuando iba a la primaria me compre los mejores tenis de todos los alumnos, de todos los alumnos ¿no? en mi salón había hijos de maestros, de licenciados, de doctores que en aquellos tiempos había. Pero como yo ya ganaba y tenía dinero, siempre dije: me voy a comprar los tenis... me dije que me los compraría y me compre los más bonitos de la escuela y sí, compraba muchas cosas, invitaba a los abuelitos y no, no, no... y eso me enseñó la cultura del ahorro, esto me enseñó a decir también que... que... pus dinero nunca he tenido... y la verdad nunca me gusta cargar dinero, porque nunca he cargado...de morrillo nunca tuve dinero, sí lo sé ganar y a veces me desespero y digo: “me voy a dedicar a otra cosa porque siento que me falta...” (E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/13)

Considerando que al momento de la entrevista José contaba con 40 años, poniendo la edad media de un alumno que va en la primaria 9-10 años, el tiempo en que nos está diciendo José fue por el año 1988 cuando ya estaba instalada¹² en su persona la necesidad de “tener los mejores tenis de todos los alumnos” y en esta parte se hace relevante el proceso “del anhelo, la necesidad y el acto” de “comprar” que habla de estos mecanismos que desencadenó el neoliberalismo en los sujetos haciéndonos presas de nuestras propias debilidades. Pero no es sólo eso, va más allá, pues la compra de los mejores tenis de todos los alumnos, tenían la intención de estar por encima de los hijos de licenciados, maestros y doctores, porque realmente el sentido de tener cobra relevancia cuando hace que José, siendo de origen y condición humilde, en ese momento, esté por encima de los demás, por el hecho de tener los mejores tenis de toda la escuela... ser y tener más que los demás, como lo indican las premisas del neoliberalismo.

Además, se encuentra, como componente de la configuración del imaginario del hombre de mundo, la contradicción de la pobreza y la acumulación de la riqueza (si en este caso se puede llamar así), que, de forma desinteresada, aparentemente,

¹² Como lo mencioné en el término determinación, en este caso la idea de instalación no refiere a un proceso automático, inconsciente e involuntario, sino a un proceso de aceptación, incorporación y aprendizaje que pone las condiciones para tener una mayor disposición receptiva.

genera la necesidad de tener, que, aunque parezca un sin sentido me parece que la constitución del sujeto, lo deja ver, a través del testimonio de José. Indiscutiblemente, los alcances de posesión y acumulación de dinero y objetos son ínfimos a comparación de los empresarios y gentes de poder que anteriormente mencionamos, pero los mecanismos de procedimiento pudieran ser un poco semejantes.

La necesidad de tener, en las condiciones de José, le lleva a “adquirir el hábito del ahorro”, que a fin de cuentas son otros de los ardides de cooptación del sujeto hacia el mercado, ahorrar, acumular dinero, para comprar, consumir bienes que satisfagan mis deseos, es decir, se construyen pues, sistemas de intersubjetividad del hombre de mundo, retomando la idea de Dussel, porque no son sólo círculos de acción sino llevan implícitos elementos emocionales, cognitivos y afectivos como se reconoce en José “...como ya ganaba y tenía dinero...compré... compraba muchas cosas...invitaba a los abuelitos...dinero nunca he tenido...nunca he cargado... a veces me desespero y digo: “me voy a dedicar a otra cosa porque siento que me falta...” es decir, el sujeto se encuentra en el juego del super yo, entre los valores de mesura y la humildad, y el consumismo, la necesidad y el deseo de tener más. En esta parte concibo que los entretnejidos del contexto y la intersubjetividad van conformando las maneras de *ser* o *querer ser*, lo que comprende como “la creación de necesidades falsas en la perspectiva del desarrollo humano” (2005).

Siguiendo el análisis de “*las necesidades de tener*” instaladas en la vida de los profesores se presentan manifestaciones diversas muy interesantes que pueden estar relacionadas, en parte, a la región de residencia y trabajo.

Así como José manifestó desde chico el anhelo de tener los mejores tenis de toda la escuela, pero que se mira en la contradicción de manifestarse como una gente humilde que nunca trae dinero, pero le gusta ahorrar para comprarse lo que quiera, en el caso de Jorge quien manifiesta:

Una de la anécdotas que tengo el conocer a alguien que... que admiraba mucho en la parte musical ¿no? entonces desde niño y pues ahorita tengo la fortuna de pertenecer a autores y compositores de México y mediante esta Asociación pues pude conocer a... a este personaje...a Jaime Flores... Jaime Flores es un cantautor de la Sierra de Huejutla, entonces yo desde niño escuchaba sus canciones, su música y una de mis metas era algún día poder trabajar con él o platicar con él no sólo conocerlo en algún concierto, sino trabajar con él y estar en una mesa de trabajo con él...entonces este es lo que más me ha marcado... yo una parte de mi es la música ¿no? a mí lo único que me interesaba o me interesa es que conozcan mi música, que escuchen mi música... entonces yo creo que eso es lo más importante que tenía en mente y lo que sigo teniendo en mente...(E1/28-10-19/Jg/ Tzca/ADR/19)

Si bien se puede comprender que una de las inclinaciones personales para el profesor Jorge es el gusto por la música, lo que nos llama la atención, siendo consecuentes con nuestro análisis de la implantación del neoliberalismo en México, es la conformación del anhelo de “ser famoso”, la instalación de estereotipos se arraiga de forma profunda desde la infancia como lo deja ver Jorge y cuyas ilusiones y trabajo de crecimiento se orienta al cumplimiento de esos sueños o metas como él lo menciona... de “ser famoso”, que aunque no lo expresa en esos términos, pues menciona **me interesa es que conozcan mi música, que escuchen mi música...** sí lo deja ver a la interpretación, situación que se aprecia aún con mayor énfasis que el gusto por la profesión docente, pues esa fijación la adquiere desde niño y la definición de ser profesor fue más circunstancial y obligada por el reclamo de sus hermanos y su papá para que “trabajara”.

Otra forma de manifestarse la incorporación de los efectos del neoliberalismo en los profesores está en las formas de vestir, y esto se hizo más evidente en los profesores que participaron en el grupo focal de la región Pachuca, pues en su mayoría tanto hombre como mujeres vestían de forma refinada y hasta ciento puntos ostentosos, con atuendos y adornos, la mayoría llegó a la reunión en autos de reciente modelo. Fijo la atención en Héctor, que a la vez participó en la entrevista personal y describo:

(Cuando lo fui a ver a su escuela par que me apoyara con el desarrollo de la entrevista) Me llama mucho la atención, la pulcritud de la vestimenta del profesor, pues viste muy formal con corbata, chaleco y muy bien lustrado, muy bien peinado como a casquete regular y muy, muy formal.

(Cuando se realiza la entrevista) Nuevamente me llama la atención la pulcritud da su vestimenta, muy formal con corbata de nudo pequeño pero muy bien combinado y lustrado, hoy viene con un suéter de vestir crema, camisa blanca y corbata de seda color verde suave... llega en un carro Jeta blanco de reciente modelo... (E3/07-11-19/Hor/ Rfma/ADR/02)

Se puede interpretar que la necesidad de conservar la imagen histórica del profesor, como sujeto que es ejemplo de ciudadanía, educación y buena apariencia en su presentación personal, la cual se ha transmitido y heredado en el imaginario social del “deber ser del profesor”, también pienso que se filtra, en gran medida, el imaginario del **hombre de mundo** que el modelo neoliberal ha promovido, y que se puede pensar como una “renovación natural de la imagen del profesor” pues en el caso de Héctor, que expresa carecer de recursos económicos, casi de forma permanente, el atuendo y la imagen del docente se manifiesta de forma prioritaria, además que se puede comprender que existen rasgos del aprendizaje obtenido en los años que estuvo en el Colegio Militar.

Otra manifestación distinta es la de Martha quien trabaja en una comunidad marginada, en una escuela unitaria multigrado, vive en la cabecera municipal y cuando asiste a la entrevista:

La maestra Martha ya me está esperando, ha venido en su bicicleta (es una bicicleta deportiva de campo de muy buena calidad y costosa, es de última generación, la maestra tiene sus guantes y su casco de ciclista... Al salir de la biblioteca llegan su esposo y sus dos hijos cada uno en su bicicleta, semejante a la que trae Martha) ...a mí me cuesta mucho el tener una disciplina... este... en cuanto al estilo de vida, lejos de la escuela, hablando en el ámbito deportivo, me gusta mucho la bicicleta, entonces soy muy dada a salir, al acudir a las rodadas pero muchas veces, la falta de entrenamiento a mí no me ha dejado participar en una competencia... pesada... donde haya ciclistas de muy buen nivel, incluso me topé con una, una reciente ahorita en Xantolo, ...una experiencia muy buena y lo voy a aceptar, llegamos y el porte de un deportista aguerrido se le marca a miles de kilómetros de distancia y cuando yo las vi, dije no... no soy de aquí, ni modo a lo que viniste, comenzó el maratón de 40 km a contra reloj y pues este para mí, la verdad, pues no toque pódium, no toqué pódium... pero para mí me dejó, me dejó que debo de ser más disciplinada, más disciplinada en todos los sentidos. (E6/11-11-19/HMta/hla/ADR/11-12)

Uno podría pensar que para hacer deporte sólo se necesita el instrumento o herramienta para practicarlo, pero en el caso de Martha, quizás en el entendido de que le gusta participar en competencias locales o regionales, se hace necesaria una bicicleta de última generación con todo el equipamiento de primera...sin embargo, en este caso se filtra, al igual que en el caso de José con los mejores tenis, para Martha la mejor bicicleta, se podría pensar... aunque no tenga la disciplina que implica desarrollar dicho deporte en alto rendimiento, la necesidad de tener lo mejor para alcanzar un propósito, donde se observa como el mercantilismo a invadido todas las dimensiones y actividades del ser humano, prácticamente todo puede ser sujeto a instalación de mercado.

O la situación del profesor Esteban cuya vida está completa y precisamente bien programada, el menciona:

...yo ahora como profesionista, como responsable de una familia, como proveedor, también es la personita que me mueve a lograr cosas (hablando de su hija de tres años), a querer obtener cosas, a mejorar el estilo de vida, a mejorar también las circunstancias que se le van presentando a mi familia, me considero una persona responsable, trato de ser puntual a todas mis citas, a mi trabajo... en lo particular yo soy una persona que deja zapatos, pantalón, cinturón, camisa todo listo para el día siguiente, me organizo... soy una persona organizada, me gusta organizarme en cuanto a tiempos también. Tengo la oportunidad de, pues, de viajar a mi centro de trabajo todos los días, regresar... tengo bien cronometrados mis tiempos, cuanto tiempo me hago a cierto lugar y en cuanto tiempo regreso. (E4/11-11-19/Eban/ Atxo/ADR/4-5)

Para el profesor Esteban, según lo manifiesta, el manejo del tiempo es una de sus prioridades principales, por ello, lo que acompaña a hacer el buen uso del tiempo es su remarcada organización de vida. La cuestión a analizar, en esta situación, refiere a la manera como este modelo Neoliberal ha instalados formas de construir la experiencia personal y donde uno de los campos de dominio, bajo el principio aparente de la libre elección, es el uso del tiempo y al construcción de la noción de tiempo interior y social, como lo concibe Melucci (2001) “Hay divisiones claras entre los tiempos que vivimos en nuestras experiencias intimas, los efectos y las emociones, y los tiempos regulados por los ritmos y roles sociales” (pág.123), si bien para Melucci el tiempo social se caracteriza por la continuidad y singularidad de los acontecimientos y el tiempo interior es múltiple y discontinuo, los que nos apoya a la interpretación es que Esteban elige una programación de su vida, acorde a los roles que desempeña tanto como esposo y como profesor, aunque recuperando el análisis de Harvey (2020), la sinergia que ha generado el neoliberalismo, en una de las dimensiones fundamentales de la constitución del sujeto como es el tiempo, es la absorción y destrucción del tiempo social, donde a través de la multiplicidad de necesidades y tareas instaladas en la “vida de actualidad”, así como en la obsolescencia de productos, servicios y deseos, “las personas están tan atareadas que no tienen tiempo de pensar, no tienen tiempo de reflexionar ni de organizarse políticamente” (pág. 63) dice Harvey, y lo cierto es que el profesor en específico, cada vez tiene mucho más tareas de índole institucional, aunadas a las de índole familiar que está provocando importantes problemas de salud física y emocional.

Ello nos lleva a repensar, cómo la instalación del mundo neoliberal ha construido, instituciones, ambientes, instrumentos y formas de vivir qué bajo la idea de la libre elección, realmente existe un limitado conjunto de posibilidades de elegir, cayendo irremediamente en la elección de una de ellas, de las cuales se encuentra dentro de los marcos del mundo del consumismo y del deseo. En este tenor, refiriéndonos al tiempo social de la actualidad, como lo mencionamos anteriormente, nos programan los horarios de las instituciones con las que tenemos contacto, en el caso de nuestra investigación, la institución educativa, la escuela... las programaciones de los medios de comunicación masiva, las rutinas familiares y la vida social en general...

Las anteriores manifestaciones de los efectos del neoliberalismo, que se han interiorizado en largo tiempo a través de generaciones y que al igual que en los sujetos de orden común, los profesores están expuestos, a la vez, influidos y conformados con ellos, dejan ver algo importante, en la construcción del tejido de la existencia del sujeto de nuestro tiempo... la premisa vivida e imaginada a la vez del **tener para ser**, que nos muestra, bajo una primera dimensión de lo consciente, el buen propósito o la mirada en una meta legítima y positiva, pero a la vez la existencia inherente de un inconsciente invadido por las fijaciones de los

estereotipos y las consignas del consumismo y las vanidades del *imaginario del hombre de mundo*, instalado por los ardides de la mercadotecnia y la publicidad.

Considero que, en este momento histórico de nuestro país, el factor económico y financiero instalado por el modelo Neoliberal, ha alcanzado niveles muy amplios que invaden todas las áreas del quehacer humano. En nuestros días las estrategias, los mecanismos y los instrumentos de enajenación para comprar la existencia **del hombre de mundo, del hombre del siglo XXI** son innumerables; bástenos revisar y analizar como la voracidad de los grandes consorcios económicos y financieros lanzan la red de las ilusiones y engaños financieros para cooptar el mayor número de sujetos... sujetos a las deudas de corto, mediano y largo plazo, con comisiones e intereses altos y deudas interminables, susurrando al oído todas las bondades de la libre elección y los magnánimos beneficios. Y no dudo, que la clase magisterial, debido a su bajo poder adquisitivo no tiene mucha opción para buscar otras alternativas, que aunadas a los dominios social, político y epistémico colonizan las mentes enajenadas y los determinan en la perspectiva de vida y pensamiento, sin dejar de considerar que existe el espacio de conciencia y reflexión que puede liberar o transformar dicha determinación, pero en muchos de los casos podría ser casi imposible, el testimonio son los niveles de desarrollo político-económico, social y educativo en nuestro país con sus contraste en los distintos estados, que sigue siendo sujetado por los poderes e intereses de orden global.

Lo interesante de esto, a más de mirar el aspecto económico y financiero de la instalación del neoliberalismo, está en reconocer, como estos mecanismos de adoctrinamiento y enajenación que ponen como paladín el crecimiento y desarrollo del individuo, la libre elección, el poder de la personalidad, entre otros, ha sido un trabajo, más que calculado para colonizar las voluntades, a través de la construcción de imaginarios, como la del hombre de mundo, sujetadas por “el deseo de tener para ser” y que en gran medida me parece que es una línea fundamental dentro de la profundización de nuestra investigación de *ser docente para ser sujeto*.

1.4. Las mamás están ahora a la ofensiva

Para la mayoría de los informantes, la sociedad actual ha generado una relación áspera con el profesorado, en dicha relación cada vez se generan mayores sentimientos de adversidad mutua, que poco a poco fracturan la necesaria corresponsabilidad para un mejor proceso educativo; para la profesora Sara “la sociedad es muy exigente con el docente, porque lo considera la única parte responsable de la educación de los niños”¹³. GFP/13-06-19/ADR/06

Sara es una profesora de 4 años de servicio, muy dedicada a su trabajo, según lo menciona el supervisor, y en el poco tiempo que lleva laborando como profesora, expresa uno de los estados de molestia que más incomoda a la mayoría de los profesores, ella interpreta la exigencia de los padres, de la sociedad hacia el profesor por dejarle la responsabilidad total de la educación de los alumnos, o hijos de las familias que acuden a la escuela.

Aquí encontramos un primer elemento de análisis que refiere al cambio de concepción o percepción de la sociedad hacia la función del docente; por un lado históricamente Arnaut (1998) nos dice que a finales del siglo XIX y principios del XX la transición de la relación profesor-patrón de ser una “profesión libre” es decir, por un lado el profesor prestaba sus servicios al mejor postor como ser contratado por una familia, la federación, el gobierno estatal o municipal, alguna orden religiosa, etc., donde le conviniera mejor, por otro lado dicha libertad también daba la facultad de construir su propio programa, que contemplaba múltiples elementos que permitieran dejar satisfecho al cliente, así entendemos que a finales de los años 1800 la profesión de profesor se ejercía como profesor particular, en su mayoría, y para principios de los años 1900, se va homogeneizando el control, la formación docente, y el diseño de programas de trabajo, pasando a ser un servicio de Estado, lo cual cambia el tipo de relación, Arnaut menciona:

La relación contractual directa entre maestros y padres de familia paulatinamente va siendo reemplazada por otra de tipo laboral de los maestros con las autoridades municipales, estatales y federales, ya que los nuevos sistemas escolares ofrecen sus servicios a los padres de familia, cuya obligación es enviar a sus hijos a las escuelas y reclamar para ellos la educación obligatoria como un derecho: los padres dejan de ser clientes y se convierten en derechohabientes.

Por otra parte, los maestros dejan de rendirles cuentas a sus clientes para rendírselas a sus superiores en las oficinas escolares y educativas de los distintos niveles de gobierno (Pág. 6).

¹³ Las negritas son mías.

Y es precisamente este tipo de relación profesor-derechohabiente, como queda plasmado en el marco normativo desde principios del S XX, pues así lo establece la Constitución en su Artículo 3°. , la **obligatoriedad** del estado de proveer educación **pública gratuita**, y me centro en estas dos características constitucionales, porque dentro del pensamiento y la memoria común, el saber que la educación pública cumple con estas condiciones, la población hoy en día “haciendo valer su derecho a la educación” ha dejado la responsabilidad, casi por completo, a la escuela y más precisamente al profesor de la educación de los alumnos-hijos, como menciona la profesora Guadalupe:

... nosotros vemos que ahorita la sociedad está más preocupada por lo material por tener dinero por tener un negocio, y **nos están dejando de lado a sus niños ya no hay la atención como antes, ahora nos dejan toda la responsabilidad a los maestros. Nos dejan la responsabilidad a los maestros.** GFJ/03-07-19/ADR/105

Esta transición en la forma de relación, me parece muy importante; es decir, en un primer momento, la función de instruir de la escuela y del profesor, respecto al aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, como fue en el caso del periodo alfabetizador de la Escuela Rural Mexicana, por poner un referente, el profesor dedicaba el mayor tiempo al desarrollo curricular, a la instrucción escolar, considerando que ya en ese momento el tipo de sociedad, rural, en su mayoría, de orden tradicional, con patriarcado, entre otros; existían los roles generalmente definidos y aceptados de forma común, donde el funcionamiento de la vida familiar, implicaba que en el caso del hombre, correspondía el rol de proveedor y autoridad, y en el caso de la mujer el de la crianza de los hijos y el manejo del hogar, donde ambos papeles eran muy importantes, pero me parece más relevante el papel de la mujer en la formación y educación de los hijos, sobre todo en la inculcación de hábitos y valores, que juegan un papel fundamental en la construcción de la personalidad y desempeño de los sujetos en los distintos órdenes de la acción cotidiana. Situación, que, desde mi interpretación, marcaba y deslindaba claramente los roles de cada uno de los sujetos que intervenían en el proceso educativo, el del profesor, el del padre, el de la madre y el del alumno; que, si bien puede haber variaciones, en muchos casos, en la mayoría se comprendía así.

Ahora ya no es una relación de respeto y apoyo; las posturas de los padres hacia el maestro, como lo señalan los profesores, es cada vez más agresiva a tal grado que el profesor se siente amenazado permanentemente, como lo menciona la profesora Nancy:

Qué cree, que tengo 3 ciclos escolares aquí y de estos 3 me han tocado grupos muy difíciles, en el sentido de que no les puede alzar uno tantito la voz o dejarles tarea de más o algo así... porque los papás se enojan y hasta los mismos niños han llegado a decir que ellos tienen derecho a que no les alce uno la voz, le estoy diciendo que no soy de gritar... o sea cuando ya veo que

el grupo ya está jugando o inquieto es cuando les llegó a alzar la voz... entonces aquí me ha pasado este asunto con estos grupos que...este... que si tantito uno les alza la voz ya están mandando mensajes por Feys (Facebook) o cosas así... entonces siento que eso ha sido un trauma para mí.. el poder desarrollarme bien con estos grupos... De hecho, que cree, que ya han demandado aquí a la escuela... (E11/14-11-19/Nac/Pca/ADR/04)

La transformación de la relación profesor derechohabiente, con respecto al servicio escolar se ha acentuado en su característica agresiva, perversa e intolerante, para la profesora Nancy, quien tiene tres ciclos escolares en esa escuela de la ciudad de Pachuca, existe un cierto temor de ser expuesto a un proceso legal, de demanda a los Derechos Humanos o a las redes sociales como el Facebook, que de una u otra forma, ponen en juicio y cuestionamiento permanente el actuar del profesor y más aún, que condiciona o mantiene en permanente vigilia del temor, dice Nancy "... ha sido para mí un trauma..." que seguramente llegan a poner al profesor en estados críticos emocionales.

Aunado a ello, otro de los componentes inherentes a la función del profesor, la autoridad, ha sido desbaratada o minimizada a solo ser un cuidador de niños, como en el origen de la función docente, donde en el S XVIII y XIX los profesores de las órdenes religiosas fungían como instructores de personalidad de alumnos que vivían en los internados, esta pérdida de autoridad, trasgredida por los propios niños, con los reclamos que replican seguramente escuchados de parte de sus padres, hacen del trabajo cotidiano un estado permanente de dilema, llamar la atención o no a los alumnos, hacer precisiones o recomendaciones a los padres, pues el temor a ser exhibido o demandado es latente, o quizás más aún a ser agredido verbal o físicamente, como le pasó al profesor Ignacio, que menciona:

sí... este... en la escuela donde laboró, las familias están sometidas a mucho estrés: y cuando llegan, imagínense con esa carga de estrés...a arreglar un problemaaa, no van a buscar soluciones... van a generar más conflicto. Eeeh...recientemente hubo un padre de familia quee.. qué me dice: "sabe qué... aquí usted es el maestro, allá afuera nos vemos" ... GFP903-06-19/ADR/09

Llegar a externar posicionamientos tan agresivos hacia el profesor, sin lugar a duda, da razón a revisar y repensar cuál es el giro que ha tenido la dinámica y cultura social del México de hoy, como para reconfigurar las formas de relación y de trabajo de los padres de familia los alumnos y el profesor, situándonos de manera momentánea en los elementos más cercanos de la práctica escolar y docente.

Esta transformación en el tipo de relación entre los padres familia, el docente y la escuela, donde el abandono en el cuidado y la educación de los alumnos-hijos, por parte de los padres que los profesores enfrentan, con toda claridad muestra este cambio social y cultural que para García Canclini (2019) viene siendo un efecto de

la reconfiguración que los nuevos actores que monopolizan el escenario político económico, durante la instalación del neoliberalismo, han promovido y que:

Redefinen el sentido social: los hábitos, el significado del trabajo y el consumo, la comunicación y el aislamiento de las personas. No son sólo los mayores complejos empresariales e innovadores tecnológicos, también reconfiguran el significado de la convivencia y las interacciones. Destruyen el sentido de vivir juntos, según lo entendían la modernidad liberal. Estamos ahora más allá de la fragmentación cultural que celebró el posmodernismo o de la pluralidad de sentidos concebida en los primeros tramos de la expansión de Internet y las redes socio digitales (pág. 15#6).

Donde, como menciona el autor, la transformación a otros hábitos, no podemos decir que es la falta de hábitos, sino que son nuevos hábitos o se han transformado en otros que toman sentido en las prácticas de la globalización, haciendo eco de la individualización como prioridad, el consumo y el uso indiscriminado de los dispositivos digitales y, queda muy lejos, o casi en el olvido, el sentido de vivir juntos, como lo menciona García Canclini, el sentido de la colectividad y la ayuda mutua. Los profesores, en todos los casos perciben a una generación diferente de padres de familia y alumnos, en términos genéricos, de ciudadanos... padres de familia que además de rehuir al compromiso y la obligación de educar a sus hijos, han establecido una relación de agresión hacia los profesores, por tanto, el sentido de “buen ciudadano”, “buen alumno” permanece en el imaginario de un tiempo pasado, sin darse cuenta que es otro tiempo y que, aunque lo dicen, en términos de la oralidad, se encuentran en conflicto pasado del imaginario social y el presente de los efectos de la globalización y el neoliberalismo. Así como la sociedad mexicana exige un imaginario y mítico profesor que quedó como el apóstol de la educación.

Me parece muy revelador que el profesor Enrique diga: “Es una sociedad tan cambiante que siempre le va ganando a la formación del docente...” GFP/13-06-19/ADR/06 y que en este caso, da a comprender la figura imaginaria de dos objetos y movimientos que se han descoordinado; por un lado la sociedad con un ritmo acelerado y por el otro la formación del profesor, o profesor en sí mismo, con poco y lento movimiento, lo cual es contrario al imaginario alienante del mítico profesor, como lo nombra Zúñiga (1990) que se constituyó en el periodo de la Educación Rural Mexicana de los 20’s a los 40’s y que siguió fortaleciendo en los gobiernos posteriores a la II Guerra Mundial, hasta los años 70’s, donde la formación y el desempeño profesional del docente estaba a la vanguardia comprometido con el desarrollo de las comunidades y de la sociedad bajo el discurso popular y oficial de la verdadera vocación, donde su sola presencia le confería autoridad e imagen de líder social, que se reconoce de forma común y con cierto grado de respeto.

Porque a más de las recientes campañas de desprestigio y cuestionamiento mediáticas por lo que generó la Ley General de Servicio Profesional Docente (2013) y todo el conjunto de acciones normativas y reglamentarias para la evaluación

docente y su permanencia, la exposición pública de los resultados de las evaluaciones que se agudizaron en el Gobierno de Enrique Peña Nieto, existe en la memoria y en el inconsciente colectivo la figura apostólica del maestro como paladín de la educación y responsable de formar a las nuevas generaciones, pero antes era a imagen y semejanza de él, el prototipo de ciudadano, pero ahora me parece que existe una indefinición con ese imaginario del profesor del pasado con conjunto del presente; como lo menciona Rosa María Zúñiga (1990) que aunque hace alusión al profesor normalista, en la actualidad queda esa imagen, aunque no todos sean normalistas:

El magisterio normalista quien parece construir el centro de las demandas y los reproches de la sociedad en materia educativa. En efecto alrededor del mismo se han definido un deber magisterial altamente irracional que parece responder a representaciones imaginarias fantasías y deseos que la sociedad, los estudiantes y los propios maestros normalistas tiene y proyectan sobre la profesión docente (Pág. 35).

Es una sociedad que reclama toda la atención hacia sus hijos, y que en muchos casos quisieran una atención individualizada, personalizada durante toda la jornada de trabajo y del ciclo escolar, que de no cumplirse se manifiesta el reclamo, la exigencia y hasta la violencia de muchos padres de familia.

Siguiendo la interpretación de lo que los docentes perciben respecto a los padres de familia, además del abandono de los hijos y la responsabilidad que le cargan al profesor, me parece que si se tiene que profundizar en caracterizar cuál es el perfil que los profesores perciben respecto a los padres de familia de los alumnos de hoy.

Para la profesora anónima que nos escribió esto, la relación con los padres de familia se ha desgastado a los siguientes extremos:

...nos enfrentamos a padres que se sienten mucho mejor que nosotros como docentes y minimizan nuestro trabajo dentro del aula es muy raro contar con padres que apoyen nuestro trabajo docente y con actividades que se realizan dentro de la institución y cuando las llevamos a cabo somos señalados por situaciones que no tienen sentido y en mayor de los casos acusados a Derechos Humanos. CAP/19-03-19/ADR/06

En primer término, se deja ver la existencia de una relación de enfrentamiento o rivalidad, lo cual cambia totalmente el posicionamiento de ambos actores profesor-padre de familia, en segundo término, la desvaloración del trabajo docente o minimización y el señalamiento para llegar a extremos como es la demanda a los Derechos Humanos.

Se puede observar que en los últimos años, ha cambiado de extremo la autoridad, un profesor que no puede llamar la atención al alumno y un padre de familia que se siente empoderado por el respaldo de la institución de Derechos Humanos para

acusar y castigar al profesor, un padre de familia, seguramente con preparación escolar de educación media superior y/o licenciatura que siente tener la autoridad de cuestionar la actuación docente y qué más allá de los actos concretos, existe una agresión y degradación de la figura magisterial, que apoyada por el propio sistema educativo, donde a nivel público se evidencian resultados de aprobación o reprobación en los exámenes de evaluación de los profesores, de resultados de evaluación de los aprendizajes y que en gran medida, de forma implícita se interpreta que “son responsabilidad de la ineficacia de los profesores”, o que hasta a nivel escolar se ponen las lonas de haber ganado los concursos de “Olimpiada” y lo que dice que un profesor es bueno pero los otros no, o una escuela es buena y las otras no.

Pero ¿qué está pasando con los nuevos padres de familia¹⁴?, ¿qué está pasando con la relación profesor- padre de familia? ¿Por qué ambas partes están transformando la manera de conceptualizarse y de posicionarse en contradicción? ¿Qué supuestos le permiten decir a la maestra?:

...nos ha tocado un tiempo muy distinto acelerado, cambiado, donde los niños son educados por otros niños que se dicen ser padres, pues la mayoría son muy jóvenes, con otra mentalidad, metidos en su propio mundo, olvidando por completo la importancia que tiene su apoyo y compromiso, por eso mismo nos enfrentamos a una sociedad distinta. CAP/19-03-19/ADR/11

La idea de que esta maestra conceptualice a los padres de familia como “niños que se dicen ser padres... con otra mentalidad metidos en su mundo” nos hace acercarnos más a la necesidad de investigar qué tipo de sujeto es el que se ha formado en este tiempo ¿cómo es la sociedad mexicana actual? ¿por qué se hace referencia constante a la noción de tiempo, época, o periodo temporal distinto? ¿distinto a cuál, cual es el referente de comparación? La profesora dice que es un tiempo distinto, cambiado, dice Enrique que es una sociedad cambiante ¿Cómo la podemos caracterizar para comprender esta apreciación?

Me parece que mucho tiene que ver con la implementación del modelo neoliberal de desarrollo instalado desde los años 70's a nuestros días, que anteriormente describimos, así como los efectos de la globalización y el desarrollo y expansión de las nuevas tecnologías; así pues, para comprender un poco este sentido en el que hablan los profesores, profundicemos un poco en qué consistió, porque es innegable que los efectos de este modelo, construyeron nuevas formas de concebir el mundo y de movilizar la actividad de los sujetos.

¹⁴ En este caso estamos pensando en la generación de padres jóvenes que están entre la edad de 22 a 30 años, suponiendo que tuvo a su hijo a los 17 o 18 años y que ya está en edad escolar de primaria. Y aquellos padres de familia que aun dependen de la ayuda económica o de apoyo a cubrir tareas de crianza de sus padres; es decir de los abuelos de los alumnos, que se ha extendido esta práctica social donde los padres salen a trabajar y los abuelos cuidan y crían a los nietos, apoyan económicamente para el gasto familiar.

1.5. Aunque sacrifiques a ciertos grupos

En un comentario del profesor Enrique donde él concibe que la sociedad se ha convertido en un botín político, a más de dejar ver la influencia que tienen los grupos de poder en la instrumentación de la ideología y las formas culturales de relación se interpreta que para este profesor, la sociedad es una entidad en disputa política, económica, y qué, por tanto, el sujeto se ha cosificado en condiciones de objeto, de números y algoritmos como dice García Canclini (2019), donde las estrategias políticas valoran y atienden de distintas formas (en función de sus intereses) a los distintos grupos sociales. En esta parte, entramos en el terreno de la política y podemos preguntarnos ¿En qué términos, el modelo político económico del neoliberalismo aborda al sujeto? Y, con base en el comentario del profesor Enrique, desde el orden mundial hasta el orden local, ¿Habrán grupos sociales que son sacrificados? ¿en qué condición está el grupo docente?

Para ello, haré un acercamiento sobre el aspecto político, con esto, comprendemos por política, en los términos de Luis Aguilar Villanueva (1992) “la disciplina que pretende contribuir a la elaboración de decisiones públicas más eficaces que, sin cuentos y con sustancia, sean capaces de ir abordando oportuna y sistemáticamente desoladores problemas y defectos públicos” (pág. 13).

En este sentido, como lo maneja Aguilar, en sus libros sobre política, donde hace el estudio y análisis de las políticas públicas en origen de los Estados Unidos desde los años 50's quien fue uno de los primeros países en generar un conocimiento científico de esta rama, la política, como actividad sustancial de gobierno de un país, además de constituirse con la toma de decisiones, el estudio de las demandas y las soluciones a los problemas que aquejan a la sociedad, a “lo público” en términos de servicio, también reconoce que:

“Otro enfoque de análisis intelectual y decisorio de las políticas es verlas como juegos de fuerzas entre grupos con intereses propios, con victorias y derrotas. La política es entonces una resultante de enfrentamientos y compromisos, de competiciones y coaliciones, de conflictos y transacciones convenientes”. (Pág. 38)

Y es en esta última parte, que los más grandes grupos de poder internacional, operando de manera fáctica, orientan la política de un país o de otros niveles en la escala de la administración del Estado, comencemos reconociendo que en la época moderna de mediados del siglo XX después de la caída de las fuerzas del eje Roma-Berlín-Tokio, el orden mundial se polarizó en los bloques **capitalista** liderado por los Estados Unidos de Norteamérica (EUA) y **socialista** teniendo a la cabeza la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), los factores económico y político de los sistemas nacionales en el mundo, toman innegable prioridad para determinar las perspectivas políticas de desarrollo de las naciones, generando

configuraciones regionales de asociación y apoyo mutuo que dan pie a las tensiones y competencias de la geopolítica como resultante de “La Guerra Fría”¹⁵ dichas asociaciones, dice Alfredo Jalife, “son de orden estratégico” para el cuidado y fortalecimiento de los intereses económicos y políticos de las potencias que encabezan cada región.

Es de suma importancia comprender este momento histórico debido a que la vecindad, y lazos históricos, económicos y políticos, hacen de México un país dependiente y hasta cierto punto rehén de las políticas y modelos económicos que ha adoptado Estados Unidos en su lucha por la supremacía global. Con ello, es entendible que la figura de Estado se ha transformado en razón de su función como actor político, y reconociendo que dicha función se ha ido diluyendo en sus principios fundamentales, cuando en sus orígenes más remotos con Aristóteles (2016), quien define que “el hombre es por naturaleza un animal político”; es decir, implica la vida en comunidad, sociedad de forma organizada y a la vez, este filósofo, sin utilizar el término Estado, hace alusión a éste bajo el término de “ciudad” (en Grecia antigua se constituyeron las ciudades estado como formas de ciudadanía y gobierno) diciendo:

El fin de la ciudad es la vida mejor, y aquellas cosas son medios a este fin. La ciudad, en suma, es la comunidad de familias y municipios para una vida perfecta y autosuficiente, es decir, en nuestro concepto, para una vida bella y feliz. La comunidad política tiene por causa, en suma, la práctica de las buenas acciones y no simplemente la convivencia. (pág. 274)

Y donde se aprecia el concepto de un Estado benefactor y promotor de una vida mejor (para Dussel (2006) tomar como contenido y motivación del poder: *la voluntad-de-vida*) hacia el pueblo gobernado y la actividad política como parte del ejercicio del gobierno que persigue, en la toma de decisiones, ante todo el bienestar de los ciudadanos.

Esta disolución o desvirtuación de sentido del Estado benefactor, que se constituyó como verdadero ente político generador de orden de gobierno y garante de los derechos civiles, políticos y sociales que se incorporan en las tres garantías de libertad individual, de participación política y de igualdad social, en el gran movimiento humanista e intelectual de la Revolución Francesa y la Ilustración en el siglo XVIII y que perduro hasta pasada la mitad del siglo XX se degrada con la implantación del modelo neoliberal que promueve y busca la agrupación y asociación de grandes intereses económicos.

¹⁵ La Guerra Fría fue un enfrentamiento político, económico, social, militar, informativo y científico iniciado tras finalizar la Segunda Guerra Mundial entre el bloque Occidental (occidental-capitalista) liderado por Estados Unidos, y el bloque del Este (oriental-comunista) liderado por la Unión Soviética.

Su origen se suele situar entre 1945 y 1947, durante las tensiones de la posguerra, y se prolongó hasta la disolución de la Unión Soviética (inicio de la Perestroika en 1985, accidente nuclear de Chernóbil en 1986, caída del muro de Berlín en 1989 y golpe de Estado fallido en la URSS de 1991). Ninguno de los dos bloques tomó nunca acciones directas contra el otro, razón por la que se denominó «guerra fría» (libre, 2019)

Esta asociación o grupalidad a nivel macro, regional, se establece a través de Acuerdos, Tratados de Cooperación e Instituciones Internacionales de diversas índoles, pero sobre todo con objetivos implícitos de orden económico que de una u otra forma avasallan la libertad, independencia y autonomía de los Estados, en términos de Dussel el *fetichismo del poder*¹⁶.

Así, desde el surgimiento de los bloques Capitalista con el Tratado del Atlántico Norte (O.T.A.N. 1949), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 1960) y Socialista con el Consejo de Ayuda Económica Mutua (C.O.M.E.C.O.N. 1949) hasta nuestros días la lucha por el poder y la supremacía global ha ido transformándose tanto la implantación de diversos modelos económicos como en las configuraciones del orden mundial; la caída del bloque socialista, el surgimiento de la Unión Europea (con su antecedente en la Comunidad Económica Europea 1957), la asociación de la región Árabe, la región Asiática, la ampliación y consolidación de la región Americana, el surgimiento de la superpotencia económica de China, el declive de los Estados Unidos en el marco económico y militar, etc.

Quizás estemos lejos de dar respuesta precisa a las preguntas iniciales de este apartado, pero algo que tiene que quedar claro es que existe un *orden social* (en esta frase incluimos el aspecto político, económico, financiero, cultural, etc. que comprenden las interrelaciones entre grupos sociales) del cual, cualquier sujeto no se puede subsumir o desentender para su desarrollo cotidiano y la comprensión de su constitución como sujeto, pues esta influencia, sin la idea de determinación, históricamente ha ido transformándose de forma vertiginosa bajo la variante de intereses de grupos políticos y económicos principalmente.

1.6. La instalación del Neoliberalismo y el caso de México

Tras la constitución y consolidación del bloque Capitalista, en los primeros años de la posguerra, todas las naciones que participaron en la conflagración invirtieron todas sus energías en establecer las bases de una pronta recuperación de la vida económica. Basada ésta en el libre mercado y en la competencia empresarial, los Estados Unidos generan un modelo político económico que envolvería de forma determinante todas las economías de los países asociados a dicho bloque hasta nuestros días, y como ya hemos mencionado, en especial a México. Dicho modelo económico es llamado Neoliberalismo que inicia en la década de 1970 y es propuesto en el plano económico por Milton Friedman y el Austriaco Friedrich Von

¹⁶ Enrique Dussel menciona "lo político como tal se corrompe como totalidad, cuando su función esencial queda distorsionada, destruida en su origen, en su fuente...la corrupción originaria de lo político que denominaremos el fetichismo del poder consiste en que el actor político... cree poder afirmar de su propia subjetividad o a la institución en la que cumple alguna función... sea presidente, diputado, juez, gobernador, militar, policía como la sede o la fuente del poder político. (Dussel, 2006, pág. 6)

Hayek como los principales exponentes, mientras que en el plano político el presidente de Estados Unidos Ronald Reagan, junto a la antigua primera ministra británica Margaret Thatcher y en México Corresponde a Miguel de la Madrid Hurtado la implementación de dicho modelo 12 años después de su creación.

1. Para Francisco Salazar (2004) en la década de los 60's irrumpieron tres dilemas estructurales del capitalismo (que dan origen al Neoliberalismo):
2. **La crisis del Estado de bienestar**¹⁷ cuya respuesta fue la instauración del *Estado mínimo o neoliberal*. La propuesta neoliberal fue subsanar el déficit público mediante la disminución del gasto estatal, la privatización de las empresas públicas, la reducción del aparato burocrático y el desmantelamiento del *Estado Social*.
3. **La crisis de la rigidez productiva fordista**, la que se superó con la producción flexible, es decir, la integración del mundo a través de redes productivas. (computación, automatización flexible, redes de información... distribución de partes en distintos países y ensamblado en otro).
4. **La crisis de los tratados de Bretton Woods** con los que el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) tuvieron que fijar nuevos tipos de cambio y generaron agudos desequilibrios monetarios y financieros en todas las naciones afiliadas. (se funda la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) y se elevan los precios del barril de forma exorbitante. Bonanza petrolera en México que despilfarro José López Portillo), estancamiento con inflación y la crisis de la deuda.

De ello deriva, dice Salazar la globalización, que consiste en la expansión e imposición del modelo neoliberal en todos los países caracterizándose, en términos generales por:

1. La desregulación estatal.
2. La incorporación a la producción de inéditas tecnologías como la microelectrónica, la biotecnología y los nuevos materiales.
3. La producción flexible.
4. La mundialización de los mercados financieros (libre circulación de capitales donde los mercados financieros y globales ejercen una tremenda influencia sobre la situación económica y disfrutan de una posición privilegiada)
5. Transformación de los organismos internacionales (FMI, BM, OCDE) quienes, al diseñar políticas restrictivas, debilitan la capacidad soberana de los Estados-nación.
6. El desmantelamiento del Estado del bienestar.
7. La hegemonía de las empresas multinacionales
8. El fin de la polaridad con el derrumbe del bloque socialista

¹⁷ Las negritas son mías.

Ante esta maquinaria político-económica impulsada por los Estados Unidos, apoyada por los países desarrollados aliados a éste, la imposición de este modelo económico a los países de influencia generó importantes desajustes, cambios y problemas siendo países en desarrollo, que se incorporan al mismo, más que por voluntad, por obligación económica, por estrategia política.

Para Bertha Lerner (1996), “lo que define al neoliberalismo: la libre competencia en el intercambio internacional de mercancías y el hecho de que esta competencia determine quienes podrán exportar y sobrevivir para obtener las ganancias de dicha globalización”. (Pág. 9) en este caso Lerner hace un listado de los efectos positivos y negativos que conlleva la estrategia económica, los cuales organizo en la tabla 3:

Tabla 3

Efectos del Neoliberalismo en diferentes ámbitos

Efectos positivos del Neoliberalismo	Efectos negativos del Neoliberalismo
Intercambio de productos básicos a precios bajos beneficiando a clases populares.	Crecimiento económico con desempleo.
Desaparecen ciertas fronteras entre países facilitando el tránsito de ciudadanos, genera migración a las metrópolis.	La estrategia global fortalece a las grandes empresas por su competitividad nacional e internacional (Monopolizan el mercado y la economía) y desplazan a las medianas y pequeñas empresas. (quiebra y desempleo)
Fomenta el intercambio de información y permite que la comunicación se agilice. Los datos de la producción y los científicos dejan de ser patrimonio nacional para convertirse en patrimonio internacional.	Se instrumenta nueva tecnología que requiere menos mano de obra y mayor densidad de capital. Aumentan los contratos eventuales.
Supone instalar una nueva estrategia política: alienta e impulsa a los pobres a que se organicen en la lucha contra la pobreza. Los pobres se convierten en actores fundamentales de la política social.	Crecimiento económico con desempleo por la globalización y la recesión por la que atraviesa la economía mundial.
Surgen organizaciones no gubernamentales, organizaciones populares (ONGs) se fomenta la organización y participación ciudadana.	El desempleo provoca la proliferación de la economía informal y empleos por cuenta propia, con ello la evasión fiscal.
Ante la erosión del poder en los diferentes estados se genera la descentralización política. Dosis de poder se traslada a las comunidades y la sociedad civil se politiza.	El Estado, al tener que guiar la transición económica, presenta menor atención a la cuestión social. Cediendo terreno a inversión privada que busca expansión, poder y ganancias económicas.
Surge la acción política y el despertar democrático de organizaciones nuevas.	Se impulsa la idea de que la administración privada es más eficiente y la pública todo lo contrario.

Fuente: construcción propia

Y a todo esto, ¿qué pasó con México?, ¿cómo vivimos esa transformación de sistema económico, al salir de la Segunda Guerra Mundial como aliados de los E.U. y con gobiernos que impulsaron el nacionalismo económico? Para dar, por lo menos, una mirada a dicho proceso, a través de la Tabla 4, recuperamos de Salazar un bosquejo simple de las primeras gestiones que incorporaron a México el Neoliberalismo económico y que implicaron importantes retos y desarrollos político-sociales y que nos servirá para hacer un análisis histórico de la construcción del SEN en este periodo.

Tabla 4

Gestiones gubernamentales de México en el periodo Neoliberal.

<p>Política económica instrumentada en México:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo agrario exportador. Del siglo XIX hasta 1930 con un Estado “guardián”. 2. Modelo de sustitución de importaciones. De 1930 a 1970 con un Estado “interventor” 3. Modelo neoliberal. De 1970 a 2018 con un Estado “mínimo” o neoliberal. Modelo exportador o maquilador 		
<p>Con la crisis e inestabilidad internacional de la década de los 70's, repercutió de forma aguda en la esfera económica, con la inflación, el déficit fiscal, la devaluación, el “boom petrolero” y la crisis de la deuda, empero lo más sobresaliente fue el acelerado deterioro del Estado interventor que alcanzó su clímax y quiebra con la nacionalización de la banca de 1982. La quiebra del Estado Interventor cae con los agravantes de total desprestigio por la corrupción, el nepotismo, el patrimonialismo y por la paulatina crisis de legitimación gubernamental.</p>		
<p>A partir de 1982 se aplicó el proyecto neoliberal en México, que se tradujo en el abandono del Estado interventor, así como de su responsabilidad social; además, se reemplazó el modelo de industrialización sustitutiva de importaciones, por la liberación y desregulación industrial, comercial y financiera; a diferencia de antaño, se dio prioridad al capital financiero o inversión de cartera por el capital productivo; de la aspirada soberanía en el diseño de la política económica, se aceptaron las directrices del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial. En la esfera social la exclusión la marginación “la pobreza extrema” fueron las palabras clave; en el ámbito político, se produjo la división de la élite priísta y el dominio de la tecnocracia neoliberal sobre el estructuralismo Keynesiano; el achicamiento del aparato estatal (privatizaciones) y la disminución del gasto público afectaron al corporativismo y al control clientelar.</p>		
Periodo presidencial	Problemas que se enfrentaban	Estrategia política
Miguel de la Madrid Hurtado 1982-1988	<p>Severo contextos de crisis: problemas por la nacionalización de la banca del presidente antecesor, crisis de la economía mexicana, crisis agrícola, desarticulación industrial, déficit de la balanza de pagos y fiscal, desigual distribución de ingreso, recesión económica en 1982 y excesivo índice inflacionario al 100 por ciento, creciente deuda pública, caída del precio del petróleo.</p> <p>En 1987 se desploma la Bolsa Mexicana de Valores, surge la “fuga de capitales” (capitales golondrinos”), espiral inflacionaria y la caída de la actividad económica.</p>	<p>se implementó el Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE) complementado con las estrategias a mediano y largo plazo en el PND, política de cambio estructural.</p> <p>Contracción de varias actividades productivas.</p> <p>Adhesión al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT) 1986</p> <p>Se instrumenta el Programa de Aliento y Crecimiento (con Carlos Salinas de Gortari SPP) que endeudo más al país y fue un rotundo fracaso.</p> <p>1987 se instrumenta el Pacto de Solidaridad Económica (PASE): gobierno, empresarios y sectores asalariados, que comenzó a revertir la caída del país.</p>

<p>Carlos Salina de Gortari 1988-1994</p>	<p>Bajo gran endeudamiento se simula una recuperación económica. Con un alto índice de inflación, una deuda externa de grandes proporciones se procura una renegociación, enfrentaron la revuelta del EZLN, el asesinato de Luis Donaldo Colosio, la ejecución de Francisco Ruiz Massieu y el error de diciembre de 1994.</p>	<p>El PASE de Miguel de la Madrid, se convierte en PECE (Pacto de Estabilidad y Crecimiento) en este gobierno, Renegociación de la deuda externa con el plan Brady. Se concreta el Tratado de Libre Comercio (TLC 1993) Reforma del Estado con la venta de grandes empresas paraestatales y modificaciones Constitucionales al Atr. 3, 27 y 123 “Liberalismo social” como cobijo y sustento ideológico de la reforma del Estado.</p>
<p>Ernesto Zedillo Ponce De León 1994-2000</p>	<p>Con la contención de la devaluación del peso que mantuvo Salinas, a Zedillo le toca el “error de diciembre” en el que se filtró información de la difícil situación financiera y próxima devaluación hacia los empresarios quienes hicieron compras masivas especulativas de dólares. Lo que causo un colapso de la economía mexicana. El resultado, en el ámbito internacional se conoció como el “efecto tequila” genera crisis productiva, desempleo, cierre de pequeñas empresas</p>	<p>Devaluación del peso y libre flotación de la moneda, política monetaria y fiscal fuertemente restrictiva (aumente al IVA de 10 al 15 %) Rescate de los Bancos. Fondo Bancario de Protección al Ahorro (FOBAPROA hoy Instituto de Protección al Ahorro Bancario IPAB) Adquisición de deuda pública para salvar la deuda privada, con alto costo económico para México: restricciones crediticias, altos impuestos por el FMI, sobreendeudamiento.</p>
<p>Vicente Fox Quezada 2000-2006</p>	<p>Con el triunfo del Partido Acción Nacional en la presidencia de la República, y con ello a Vicente Fox como titular del Ejecutivo Federal se rompe el monopolio del PRI, surge la tan anhelada alternancia. Enfrenta problemas serios en cuanto al índice de pobreza, el maltrato a las mujeres, y los problemas del EZLN, San Salvador Atenco, el narcotráfico, los problemas de tráfico de influencias, la tirante relación con E.U. por no participar en la guerra contra Irak y las caídas en las relaciones con Cuba. Crecimiento a un promedio anual de 2.5 %</p>	<p>Con las sinergias de la globalización y el neoliberalismo, donde las prioridades económicas y políticas se orientan a mantener todas las garantías y privilegios fiscales de los grandes empresarios, sobre el beneficio de la población. La política pública de este sexenio tenía grandes expectativas, pero en los hechos no logro gran avance. Se propone el establecer “un nuevo pacto social” con la paz y la justicia como valores. Se crean programas asistencialistas sin estructura de fondo “prograsa” Se propone la rendición de cuentas y la transparencia del uso de los recursos, crear un sistema de participación ciudadana, lo cual solo incrementó el gasto gubernamental y ayudo a cubrir, oficialmente, la corrupción.</p>

	El desempleo y salarios precarios son un gran problema por lo que opta por mantener la política de los tres gobiernos anteriores, mantener los salarios sin aumento sustancial.	
Felipe Calderón Hinojosa	<p>Segundo gobierno Panista con una elección seriamente cuestionada hace frente al control territorial de zonas del país por parte del narcotráfico; una guerra entre cárteles de la droga; conflictos con Estados Unidos por la narcoviolencia en la frontera; un flujo constante de drogas hacia el país del norte y un aumento considerable del consumo de drogas ilícitas en México.</p> <p>En materia económica se pueden señalar como elementos positivos que, durante el sexenio calderonista, se vivió la inflación más baja de la historia, una acumulación récord de reservas internacionales y una deuda pública estable.</p>	<p>Lorenzo Meyer señala que en el calderonismo estuvieron determinados por los actores privados que asumieron funciones estatales y que se propusieron usar recursos políticos y económicos para mantener sus privilegios y aumentar su extracción de rentas. Estos grupos eran los grandes sindicatos corporativos, caciques regionales, empresas monopólicas y el crimen organizado.</p> <p>La estrategia de “Guerra contra el narcotráfico” que marco la época más violenta de los últimos 50 años.</p>
Enrique Peña Nieto 2012-2018	<p>El pacto por México fue una de las necesidades prioritarias que mostraban el grupo de problemas que enfrentaba el país y cuya firma marca los deseos de crecimiento que se planteaban para el gobierno de este presidente: El pacto está dividido en cinco secciones que enumeran el tipo de acuerdos tomados en cada uno: 1) Acuerdos por una sociedad de derechos y libertades; 2) Acuerdos para el crecimiento económico, empleo y competitividad; 3) Acuerdos para la seguridad y la justicia; 4) Acuerdos para la transparencia, rendición de cuentas y combate a la corrupción; y 5) Acuerdos para la Gobernabilidad Democrática.</p>	<p>Los primeros 20 meses de la administración peñista estuvieron marcados por la implementación de 11 reformas estructurales, como la de telecomunicaciones, energética, laboral, financiera, hacendaria, por mencionar algunas, que terminaron por desmantelar el Estado Mexicano, Aunque varias fueron impopulares, los expertos indican que su ejecución era necesaria para lograr hacer frente a las exigencias globales.</p> <p>Un gobierno asedado y caracterizado por la corrupción de la mayoría de los gobernadores y en las instituciones públicas. Un endeudamiento que duplico lo tratado en los dos sexenios anteriores. Con una devaluación del 65%, e índices muy altos de inseguridad y corrupción jamás vistos en México.</p>

Fuente: Datos recuperados de Francisco Salazar (Salazar, 2004), Gilberto Calderón (Calderón, 2010), Reynaldo Ortega (Ortega, 2015)

Como podemos observar en el cuadro, *grosso modo*, la construcción del Estado Mexicano, en estos últimos 36 años, a la sombra del Neoliberalismo y la Globalización, siguió prácticamente pie juntillas, las premisas fundamentales de ese modelo económico, pues como dice Gilberto Calderón: “a los gobiernos de casi cualquier parte del mundo les es imposible, en el momento actual, no implantar una política neoliberal. Como dice Arturo Ortiz W. (2001), en México el neoliberalismo está claramente definido por “las posturas del Fondo Monetario Internacional (FMI), del Banco Mundial (BM) y del Departamento del Tesoro de estados Unidos”. (Calderón, 2010, pág. 234) y quizás a nadie escapa la idea o información de saber que México, casi por obligación, pues los vínculos, geográficos, históricos, económicos y políticos con E.U. implican el seguimiento de dicho modelo.

Pero no es el caso reafirmar esta situación sino poner en el plano del análisis, la revisión de cómo el neoliberalismo marca una profunda huella de colonialismo intelectual, emocional, psíquico, educativo, que se concreta en los modelos educativos, de medios de comunicación masiva, de tendencias y modas de consumo, de formas de concebir la vida, de prácticas y formas de relación social, de estratificación y construcción de clase sociales, en fin, en todos los campos de desarrollo y construcción del sujeto, que en este caso alude en mucho a la concepción de sujeto-sujetado, atado y dependiente a las fuerzas que avasallan en el modelo neoliberal.

Es el sujeto docente, quien es parte de la sociedad, como persona común, que realiza y desarrolla sus actividades cotidianas en ese mundo construido del neoliberalismo y sobre todo, la escuela, como institución reproductora de los modelos epistemológicos y de contenidos curriculares que orientan y reproducen ese curriculum oculto que contribuye a acentuar diferencias sociales, incorporar de forma soterrada mecanismos de control y producción social a través de las formas de educar y evaluar por toda la parafernalia “del desarrollo de competencias”, de la búsqueda insistente en la “calidad educativa”, el logro del mayor logro en la “eficacia y eficiencia educativa”. En este sentido el sujeto docente es doblemente sujeto, por el ámbito social y por el ámbito laboral que le implica, prácticamente, la mayor parte de su vida.

Profundizando un poco más en el análisis de este contexto socio-cultural en que se desenvuelve el docente, no está demás, hacer evidente que si el funcionamiento del gobierno corresponde a los intereses de los grandes corporativos, económicos, políticos o laborales, las políticas públicas que promueve están orientadas al cumplimiento de las condiciones para el mejor “desarrollo del país” y que uno de los sectores que cumple una función primordial es el educativo, como se hace evidente en las “Reformas Educativas”, en dónde, pensando en esos 36 años del modelo neoliberal, ya son varias generaciones de ciudadanos y profesores (por hacer énfasis en lo que nos ocupa) que se han formado bajo estos esquemas.

Nuevamente regresa a nuestras líneas la pregunta: ¿Actualmente, en qué sociedad vive el docente? ¿Qué elementos políticos, sociales, culturales, identitarios ha traído o aportado el modelo económico neoliberal y la globalización? ¿Cuáles son las circunstancias y las condiciones de la cotidianidad en que vive el mexicano, el profesor? Si bien, las respuestas siguen teniendo la especificidad de lo singular, la idea de identificar algunos elementos comunes que la dinámica social neoliberal generó, sigue siendo un intento de acercamiento a la realidad del sujeto docente y que entrarían dentro de la teoría política y quizás más allá, de la filosofía política. (Suárez, 2005)

Hacer análisis de los elementos que aportó todo el periodo neoliberal hasta nuestros días a una sociedad mexicana que venía de una vida rural, semi rural y poco urbanizada, con fuertes raíces tradicionales y modelos conservadores de comportamiento, a lo que hoy es la vida cotidiana. Haré una esquematización de mi propio testimonio de vida para usarlo sólo como herramienta de análisis que me permita objetivar un poco los cambios, en algunos aspectos sociales y/o económicos, (me sería imposible cubrir más aspectos) que se han generado a lo largo de por lo menos en los últimos 40 años. Véase Tabla 5.

Aspecto	Descripción y cambio	Elementos analíticos
Organización familiar	<p>Es de reconocer que pasar de una mayoría de familias nucleares (padre, madre e hijos) de estilo patriarcal, hoy la diversidad de familias es más amplia: monoparental (con uno de los padres y los hijos), homoparental (formados por homosexuales e hijos), ensamblada (unión de dos familias incompletas con un padre) y de hecho (parejas que viven sin ningún enlace legal)</p> <p>La dinámica familiar que en la familia clásica nuclear se determinaban de forma precisa y sostenida los roles femeninos y masculinos en la crianza y mantenimiento del hogar... en las familias actuales, los roles suelen ser intercambiables, la convivencia de interacción personal es más distante por las ocupaciones laborales de los padres, las formas de organización familiar son mucho más diversas para el funcionamiento del hogar.</p> <p>Es difícil decir respecto al tipo de conducta de grupo familiar, pero creo que existe, en la actualidad mayores libertades de comunicación y acción, quizá algunos lleguen a la descomposición o transformación ética y moral.</p>	<p>La constitución y organización familiar se ve atravesada por componentes económicos que refieren a la necesidad de buscar mayores fuentes de ingreso porque un solo sueldo no alcanza para sostener la familia, por las necesidades creadas y el menor valor adquisitivo. Se podría observar que la inflación es mayor y el poder adquisitivo menor. (se castiga más al trabajador)</p> <p>Componente social y valoral donde los modelos sugeridos vía los <i>mas media</i> de "libertad" "goce" "placer" llevan a los sujetos a evitar compromisos de largo tiempo, la noción de obsolescencia y cambio es más aguda o frecuente, para noción de indefinición y movilidad continua.</p> <p>La promoción a la inclusión como discurso político social se ha generalizado y aceptado.</p>
Medios de comunicación masiva	<p>La llegada de la televisión a los hogares mexicanos al alcance del presupuesto por los años 70's transformó sustancialmente las formas de conducta y relación de las familias y los ciudadanos, en términos de tener una diversidad mayor de "información" y formas de "entretenimiento" que en determinados momentos, reunió a las familias en torno a tal o cual programa (se puede cuestionar el</p>	<p>El desarrollo de la ciencia, los avances tecnológicos y éstos en muchos casos al servicio del comercio han generado un amplio espectro de dispositivos, medios y formas de</p>

	<p>contenido y se puede percibir, desde un punto crítico, la alienación o enajenación del pensamiento del mexicano)</p> <p>Hoy en día la diversidad de dispositivos electrónicos multiplica de forma impresionante, los usos, las finalidades, los contenidos y las formas de interactuar, complementadas con las diversas redes, portales y demás aditamentos electrónicos y virtuales. Las formas de conducirse se orientan a la comunicación global y la individualización.</p>	<p>comunicación, difusión de información.</p> <p>La mercadotecnia y el comercio han generado grandes monopolios de productos y dominio de medios de comunicación que atienden solo a intereses propios.</p> <p>Sin lugar a duda, los dispositivos y los medios de comunicación son uno de los más grandes mercados.</p>
Alimentación y salud	<p>Los hábitos y los alimentos han variado de forma importante; de una alimentación, quizás insuficiente y o no balanceada, pero de orden natural a pasar a una alimentación popularizada en los productos sintéticos o procesados, de comida rápida o prefabricada, de preparación informal o exprés.</p> <p>Es difícil plantear la diferencia en los niveles de nutrición, sin embargo, habría que revisar las frecuencias y los tipos de enfermedades que se presentan con mayor incidencia.</p> <p>Esto va acompañado de los elementos de salud física y movilidad o sedentarismo de las personas.</p>	<p>La llegada e instalación de las grandes cadenas de empresas y empresas transnacionales de alimentos han monopolizado los mercados y hecho quebrar a las medianas y pequeñas empresas. Con el apoyo de los <i>mas media</i> se ha promovido una cultura del consumismo que orienta o impulsa modos determinados de proceder, en el supermercado, en los establecimientos de comida rápida, etc.</p>
Escolarización	<p>De los años 70's a la fecha ha aumentado el grado de escolarización y cobertura; de aquellas épocas en que llegar a la secundaria o preparatoria era ya un logro importante, todo un triunfo alguna licenciatura, hoy en día ya es mucho muy común y regular el logro de las licenciaturas y los posgrados, sin embargo, habría que poner en cuestionamiento "la calidad" de los aprendizajes y los niveles de formación.</p> <p>De una oferta, casi general de escuela pública en la época pasada, a hoy que ha crecido de forma impresionante la oferta privada en todos los niveles,</p>	<p>El Estado como garante y promotor de la educación pública se ha visto invadido en esa función, vía la descalificación del servicio, la propaganda de los "bajos rendimientos", las "observaciones</p>

	generando en los sujetos, la noción de prestigio, empoderamiento, distinción de clase, etc.	internacionales”, etc. de tal forma que la apertura “al mercado de la educación” ha generado, en lo privado, la ilusión de un “servicio de mayor calidad” o ha cubierto espacios que no alcanza a cubrir la educación pública.
Trabajo	<p>En los 70’s existía, desde mi punto de vista, una diversidad limitada de trabajos que atendía mayormente a actividades primarias y secundarias (de extracción y transformación) un porcentaje pequeño era el terciario o de servicios. Muchos de los empleos se planteaban en los pequeños talleres, las microindustrias, las empresas paraestatales, los propios negocios y empresas de producción. Poco a poco, fue instalándose empresas de servicios y comercio y el aspecto productivo (aunque sea para consumo local) fue decayendo.</p> <p>La amplitud de las nuevas empresas y la diversidad de nuevas carreras de formación ampliaron el espectro laboral, por un lado, pero en la actualidad los espacios laborales son insuficientes.</p> <p>Los niveles curriculares de exigencia para el acceso a los trabajos son mucho mayores y los salarios se han generalizado en pagos mínimos, solo de sustentabilidad personal; es decir, como existe amplitud de demanda los empleadores se dan el lujo de seleccionar, según sus criterios y condicionar el trabajo a bajos salarios, aunque sean profesionales.</p>	<p>Como se vio en la descripción del Neoliberalismo, la automatización y el uso de las nuevas tecnologías, desplazó mucha mano de obra, y requirió mayor nivel de formación para el manejo profesional. México se ha convertido en un país maquilador y productor de alimentos o exportador de recursos naturales.</p> <p>Han crecido las industrias de servicios en la telefonía y computación o comunicación generando empleos diversos que necesariamente implican los niveles de licenciatura y posgrado. Los monopolios empresariales enajenan con mayor amplitud el producto de los medios de producción y los productos a gran escala.</p>
	En los años 70’s las necesidades de consumo se limitaban a las necesidades básicas de alimentación, salud y en general bienestar modesto de vivir en familia, poco a poco la inyección de productos que van más allá de lo básico y trascienden a lo placebo, entretenimiento u ornamental han inundado los	Toda la maquinaria de producción de bienes y servicios, aunada con la mercadotecnia y los <i>mas media</i> ,

Consumismo	mercados, los medios y la compra compulsiva genera endeudamientos de los sujetos.	han generado un ambiente de consumismo que cosifica a los sujetos y los aprisiona en la interminable cadena del consumismo. Aquí los sujetos no interesan, son considerados como posibles compradores, son números, ganancia o pérdida e inversión.
------------	---	---

Fuente: Construcción propia

Difícilmente podemos llegar a realizar un análisis amplio y exhaustivo respecto a las transformaciones que trajo consigo el Neoliberalismo económico, además cada uno de los pocos aspectos que bosquejé, puede ser todo un tema de trabajo investigativo, pero más allá de profundizar, la idea de este apartado lleva la intención de recuperar un poco los elementos del materialismo histórico citado anteriormente: pensar **las relaciones** que se establecen entre **medios de producción** (ciencia, tecnología y procesos de producción en la actualidad), **los productos** que se generan y entran al mercado y los **consumidores**, más allá de calificar como positivo o negativo, reconocer las relaciones, las formas de relación y los procesos que genera en los sujetos, todo ese conjunto de relaciones materiales y simbólicas, para constituirse, constituir su “yo” y constituir sociedad - constituirse en sociedad.

Y recuperando a Dussel, cómo el modelo neoliberal y la globalización han generado esos **ámbitos posibles de acción, los horizontes prácticos** enmarcados en los **sistema y subsistemas** de los distintos **campos político-económicos** que generan las interminables **redes intersubjetivas** que a final de cuentas constituyen **el mundo de la vida cotidiana**.

Pero, por otro lado, vista la sociedad desde las relaciones de poder que se establecen en el Estado y entre el Estado y los grupos de poder, que configuran y han configurado nuestra sociedad mexicana desde siempre, los conceptos de sociedad que refiere Manuel Castells (2006), respecto al poder en la sociedad red y que menciona, recuperando a Michel Man:

...para comprender las fuentes del poder...conceptualiza la sociedad como formadas por múltiples redes de poder socioespaciales (locales, nacionales, globales), que en su intersección configuran las sociedades...una sociedad es una red de interacciones sociales en cuyos límites hay una cierta brecha en la interacción entre ella y su entorno...las redes no tienen límites fijos, están abiertas y poseen numerosos vértices, y su expansión y contracción depende de la compatibilidad o competencia entre los intereses y valores programados en cada red. (Pág.s. 43-44)

Si analizamos la vida cotidiana del mundo de hoy, construcción política, histórica y social que el modelo económico del neoliberalismo nos ha generado, desde la visión de Castell, podemos darnos cuenta que la figura de Estado en México se ha ido diluyendo o desgastando por ese conjunto de redes de poder que han influido, quizás determinado los destinos de México, ahí tenemos a “los amos de México” de Jorge Zepeda y que no es difícil identificar que nuestro país se encuentra repleto de problemas estructurales: en lo político con la corrupción y el sistema de partidos (partido único que por 70 años monopolizó el poder), el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas públicas, el intervencionismo de los grupos económicos de poder (por decir algo), lo económico con la deuda externa, la insuficiencia del presupuesto interno, la dependencia con Estados Unidos, la recaudación fiscal, lo social, con carencias importantes en el cubrimiento del bienestar social de los distintos grupos nacionales, el crecimiento de la inseguridad y la propagación de los carteles y grupos de narcotráfico, las migraciones de indocumentados, la descomposición del tejido social, en el sector de salud, y en el educativo no se diga, con la última legislación que prácticamente degeneró la condición, de por sí ya precaria del magisterio, etc. aunque siempre han existido, en todo gobierno y en cualquier época de cualquier país, en México, el concepto de redes de poder, a la salida de Enrique Peña Nieto, se hizo más tan evidente, que a nivel popular se concibió este periodo de gobierno como el “periodo de la

corrupción” con la resultante de que se aprecia un México en descomposición de varios sectores de gobierno.

Poniéndolo en términos llanos del estructural funcionalismo (aunque sé que nuestro paradigma investigativo hermenéutico-interpretativo no lo concibe en sus líneas epistemológicas y ontológicas), habría que pensar ¿cuáles son los márgenes de acción en los que se mueve la voluntad del sujeto, en un mundo cotidiano ordenado y programado por las distintas lógicas de acción (redes de poder) de cada una de las instituciones en que se desarrolla?, ¿Cuáles son los mecanismos, o estrategias que pone en juego el sujeto para sortear ese laberinto de condicionamientos objetivos e inmatriciales con los que el sujeto construye su “yo”? ¿Cómo, y de qué manera participa el sujeto mexicano en la construcción de la sociedad actual? ¿Cuáles son los contenidos de vida y de sujeto que va formando la conciencia del sujeto de hoy? ¿Cuáles son los sentidos en que se promueven esos contenidos de pensamiento? ¿Cuáles son los efectos que las políticas públicas educativas, orientadas bajo esta perspectiva neoliberal, han generado en el ambiente educativo, y principalmente al docente?

Hoy en día, bajo la dinámica social que ha impuesto el neoliberalismo y la globalización, el sujeto vive al día programando sus tiempos cercanos y los de mediano y largo plazo, ¿Qué papel juega en esto las instituciones? ¿Qué tanto el sujeto (de sujeción) respeta la norma o juega en los márgenes de la tolerancia, o la trasgrede? Estas y muchas otras preguntas son, en gran medida, el cometido de este trabajo y que se irán despejando a lo largo de la exposición en los distintos capítulos, teniendo como actor principal al sujeto docente.

1.7. ...ya toda la sociedad es una perdición, es una perdición que no hay valores.

Dimensión cultural

Dando seguimiento a la inquietud que surge, después de hacer el análisis de la información recabada en la investigación, para saber ¿Quién es el profesor de educación primaria? Me llevó, en un primer momento, a desarrollar un análisis de la dimensión social que envuelve la constitución del ser docente, así es como he revisado, en el apartado anterior, la dimensión político-económica por la cual ha pasado nuestro país en el llamado periodo Neoliberal; esto me lleva a dar cuenta de las importantes influencias y quizás, determinaciones, de la instalación de procesos y modos de pensar y actuar apegados a las premisas neoliberales del consumismo, individualismo y descuidadización, como le menciona García Canclini, pero dentro de esta colonización neoliberal, como le he llamado, esta otra dimensión, que de forma estrecha y entrelazada a la político-económica, se hace presente de forma imperante, y es la dimensión cultural, que en este apartado

abordaremos, bajo la idea de acopiar, el mayor número de elementos que me permitan acercarme más al conocimiento del profesor de educación primaria.

Es importante considerar que dichas dimensiones se entrelazan y se encuentran de forma simultánea en la construcción de la vida cotidiana del profesor, pero por motivos analíticos lo estamos considerando en este espacio aparte.

En gran medida el dato empírico me deja ver el malestar, casi generalizado de los profesores sobre “los padres jóvenes” de “los alumnos de ahora”... de la sociedad”, que como vimos en el apartado anterior, se concibe a una sociedad colonizada por los preceptos del neoliberalismo económico, pero que acercándonos a la parte cultural, de esos efectos del modelo económico-político abren un espectro de trabajo investigativo sumamente amplio y complejo, y cuyo agotamiento, en el presente trabajo sería imposible en cuanto a tiempo y desarrollo investigativo, sin embargo realizaré un acercamiento que lleve a abrir el panorama analítico en la tarea de comprender quién es el profesor.

Llama mucho la atención cuando la profesora Aida del grupo focal de Jacala dice:

...bueno no, bueno, bueno tenemos la materia de los papás... entonces las mamás siendo también jóvenes no se hacen responsables ni de su papel como mamás y que en ese momento deben de ser papá y mamá a la vez, cuando es el padre... quiere suplir todo lo que le falta... que los tenis bien caros, las playeras de marca... quieren suplir lo que él no tuvo con regalos y cuando por ejemplo la mamá se pone al pendiente de cierta manera llega el papá... y se rompen todas las reglas, todas las reglas en la casa que ya está regañando... qué hay que comprarle esto o aquello... entonces ya no les interesa, no les interesan sus hijos, lo único que les interesa... que la computadora... que sus *tablets*... pero no conocen lo educativo, no trabajan lo educativo sino que puros juegos... de tener el último juego de moda... **ya toda la sociedad es una perdición, es una perdición que no hay valores...**(GFL/03-06-19/ADR/108)

El comentario de la profesora Aida permite preguntarme ¿Cuáles son las concepciones que tienen los profesores de los padres de familia, en este caso, de la población en que se encuentra ubicada la escuela? Por otro lado, para la profesora ¿Cuál es la idea de ser padre de familia? ¿Cuáles son los cambios que percibe, respecto a la función de padre y madre de familia? ¿Cuál es la concepción propia de ser madre de familia?, ¿A qué se deben esas formas de actuar de los padres de familia que dice la profesora Aida? y de una y otra forma me lleva a la necesidad de profundizar sobre los elementos culturales que generan estas concepciones, o, más bien dicho los significados e imaginarios sociales que se han construido en las personas de los profesores, de los padres de familia y de los

actores interactuantes en el proceso educativo y escolar en específico que hoy en día se dan y que de forma directa le implican la forma de ser del docente.

Para Aida a “los padres jóvenes de hoy” no les interesa la educación de sus hijos, los verdaderos intereses están en la adquisición y manejo de los nuevos dispositivos y las nuevas aplicaciones o “juegos” de última generación. Y esa forma de proceder de los padres, para Aida representa una sociedad que se orienta a la perdición... y por lo que dice, la perdición es no tener valores, para Aida es la realidad de la sociedad, como para José cuando dice: **“realmente como sociedad estamos al borde del fracaso”** (GFL/03-06-19/ADR/110) es innegable, que los profesores, con el trato cotidiano de los alumnos y la comunidad escolar, perciben un cambio o una transformación en las formas de conducta, en el tipo de pensamiento y expresiones de padres y alumnos, de lo que venían observando hasta hace algunos años.

El contraste de los esquemas conductuales y las representaciones sociales de las “generaciones pasadas” asociadas a los profesores, en el caso de esta investigación, que, aunque la mayoría de ellos no son de muchos años de edad y de ejercicio docente, el rol, el imaginario del docente les hace identificarse con “la generación que todavía tiene valores” en contra posición de los padres y alumnos jóvenes que “no tienen valores” ... ello nos lleva al terreno de la dimensión cultural.

En este momento de los esfuerzos de interpretación se hace necesario revisar el concepto de cultura, los profesores refieren, de manera indirecta a formas de comportamiento, de pensamiento, apelan a la ética como un elemento sustancial del sujeto, así mismo al tiempo histórico de la modernidad, a la vez proyectan o auguran una catástrofe, y... con ello evidentemente a los sujetos...esto, sin lugar a dudas forma parte de los componentes del concepto de cultura; así... para Patricio Guerrero (2002) quien menciona:

La cultura es una construcción social humana, que surge de su praxis transformadora mediante la cual se apropia de la naturaleza, la trasciende, la transforma y se transforma a sí mismo...la cultura solo puede operarse gracias al poder y la fuerza intermediadora de los símbolos, que son los que hacen posible la humanización de la naturaleza y la sobrenaturalización de las dimensiones de lo humano, proceso de eufemización simbólica que parecería ser la única forma de poder construirnos como seres humanos en sociedad. (pág.s. 60-61)

En esta parte Guerrero (2002) pone el énfasis en la actividad creadora del hombre para humanizar la naturaleza utilizando como medio fundamental el símbolo y ver la construcción cultural como un proceso de eufemización simbólica cuya intención se centra en la construcción como ser humano. Bajo estos términos, la antagonía de las relaciones entre profesores, alumnos y padres de familia, de la cual se quejan mayormente los profesores, es por tanto una construcción cultural, que refiere la aprehensión de distintos modos de concebir la realidad y la relación social, la forma

de ser y conducirse, en la escuela, con la familia, etc. en la vida cotidiana y que comprendo también está implícito el tiempo vivido de cada sujeto.

Esto nos lleva a considerar que cada sujeto construye su propia realidad en función de las relaciones y pensamientos conformados en el contexto de su entorno histórico-social, mediados por su vivencia o experiencia personal, así, la “realidad de la vida cotidiana” dicen Berger y Luckman (1984):

se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente...el mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por éstos. (pág. 36)

Así, me parece importante reconocer, en primer término, que cada sujeto construye su propia realidad y con ello entiendo que esas diferencias relacionales entre profesores, padres de familia y alumnos, están implicadas, en gran medida, por la realidad que cada uno ha construido y que por tanto son diferentes... dichas diferencias, se hacen presentes en las vivencias de otro tiempo que tienen algunos profesores, llamémosle de distinta generación, pues muy frecuentemente, los docentes hacen referencia a la poca edad de los padres, a la inmadurez o a la irresponsabilidad así como a los recuerdos de su vida pasada, pero también lo mencionan los profesores de menor edad que asumen su papel de guía social en función de su investidura escolar.. por tanto, desde este punto de vista, es claro comprender que las realidades de los sujetos no corresponden, en muchas cosas a vivencias comunes, pero que cada realidad... la realidad del profesor, la del padre de familia y del alumno, son eso... su realidad... que tiene sentido y significado para cada uno de ellos.

Por otro lado, dicen Berger y Luckman, “la realidad de la vida cotidiana se me presenta a demás como un mundo intersubjetivo un mundo que comparto con otros...las realidades individuales se encuentran enclavadas dentro de la suprema realidad caracterizada por significados y modos de experiencia circunscritos” *Ídem*, es decir, también comprendo que, más allá de las realidades individuales, existe una realidad social con significados comunes, ellos la llaman *suprema realidad*, y que esta realidad social, dinámica, en parte dada y en parte construida inter e intrasubjetivamente tiene un carácter local, estatal nacional o mundial... y que está relacionado estrechamente con el concepto de cultura; en el caso de esta investigación, la idea de focalizar la recuperación del dato empírico con profesores de tres lugares diferentes del Estado de Hidalgo, me permite visualizar que si bien existen elementos comunes de constitución del sujeto, hay otros que son más propios o específicos del lugar de residencia, así como únicos de carácter individual y que forman parte de nuestra perspectiva analítica en la idea de dar cuenta de dicha especificidad.

El sistema económico-político del neoliberalismo impuesto en México, que es nuestro corte analítico, sin lugar a dudas, canalizó un cúmulo de elementos culturales para imponer y adoptar para toda la población, conllevó, desde mi punto de vista, toda una oleada de componentes culturales que a lo largo de 6 décadas, aproximadamente, siendo dirigidos a incorporarse o imponerse culturalmente e influir en la constitución de los sujetos de hoy, por lo que es sumamente importante profundizar en el concepto de cultura y donde Clifford Geertz (1992), contribuye a la construcción conceptual con una interesante y precisa metáfora pues dice:

Creando con Marx Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido¹⁸, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Pág. 20)

Así, concebir a la cultura como una *urdimbre de significaciones* donde, más adelante, menciona, el trabajo del etnógrafo es construir una “descripción densa, es decir, desentrañar las estructuras de significación, determinar su campo social y su alcance...” (pág. 24), me deja una tarea sumamente amplia y compleja, que quizás no se logre alcanzar, pues agrega Geertz, dicha urdimbre “es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas” (pág. 24)-

Complementar las ideas de Geertz con los aportes de Gilberto Giménez (2007), en esta idea de ampliar y profundizar el concepto de cultura es muy alentador, pues para este investigador:

La cultura es la organización social de significados interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. (pág. 49)

Apoyarme del análisis de Giménez, me parece, una herramienta muy útil para el análisis y la interpretación, en primer término por que hace relevante que los conceptos de **sistemas y prácticas** son complementarios y se implican recíprocamente, si los llevamos al análisis del colonialismo neoliberal, es claro comprender que a lo largo de este periodo histórico se construyeron importantes sistemas de producción, reproducción y fortalecimiento de esquemas o representaciones sociales que alentaron los principios del consumismo, la enajenación del pensamiento, la descuidadización, y la individualización de los sujetos (en la idea de sujetarlos) que, indudablemente influyó y sigue influyendo en la constitución de las prácticas sociales de los mexicanos. Dicen Berger y Luckman: “La manera como las elaboraciones teóricas de los intelectuales y demás

¹⁸ El subrayado es mío.

mercaderes de ideas pueden influir sobre esa realidad del sentido común...” (Berger, 1984, pág. 36) estos mercaderes de realidades de significaciones y sentidos de vida son evidentes en todos los tiempos históricos, pero en este caso, en el contexto histórico específico del periodo neoliberal, es un trabajo *suigeneris* que más adelante se va a analizar.

Dice Giménez, que en el concepto de cultura se *particulariza y se pluraliza*; se particulariza en cuanto a concebir *mundos culturales concretos*, relacionándolo con grupos sociales específicos, y se pluraliza por cuanto cada uno de estos mundos culturales concretos forma parte del gran conjunto de diferentes grupos sociales, por lo cual, dice Giménez, se puede pluralizar en el término “culturas”, idea en la cual no está de acuerdo Guerrero, pero que me parece pertinente considerarla en la forma como lo plantea Giménez; pues para mí es claro observar que existen varias diferencias culturales, dice este autor, “ámbitos específicos y bien delimitados de creencias, valores y prácticas” (pág. 31), entre docentes de la Huasteca, Jacala o Pachuca.

Con respecto a lo simbólico, es importante reconocer que la gran aportación de Geertz respecto a esta urdimbre de significaciones y que retoma Giménez acentuando la actividad semiótica permanente del sujeto a través de representaciones sociales y objetivando, dichas significaciones en las llamadas “formas simbólicas” (expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos, alguna cualidad o relación). En esta parte me parece muy interesante la discusión que ofrece respecto a los problemas de esos procesos de significación y comunicación y que tienen que ver con: los códigos sociales, la producción de sentido y la interpretación o reconocimiento.

Por último, otro aspecto componente del concepto de cultura que Giménez (2007) nos comparte son las funciones de las representaciones sociales, que en este permanente proceso de semiosis realizan los sujetos y la sociedad en su conjunto; función cognitiva, identificadora, de orientación y justificadora, de tal forma que el concepto de cultura lo complementa con estas propiedades de función que realizan las representaciones sociales diciendo:

La cultura interiorizada en forma de representaciones sociales es a la vez esquema de percepción de la realidad, atmósfera de la comunicación intersubjetiva, cantera de la identidad social, guía orientadora de la acción y fuente de legitimación de la misma. (pág. 50)

Con estos elementos teóricos y conceptuales que nos aportan Guerrero, Geertz y Giménez puede tener una visión más amplia y herramientas de análisis que me acercaron aún más a la comprensión e interpretación de la Colonización cultural del neoliberalismo, que a su vez dan razón de las culturas que privan en los docentes y en las localidades donde se desenvuelven.

Nuevamente regresamos a mirar y a preguntarnos: ¿Por qué la mayoría de los profesores participantes en la investigación conciben a una sociedad en el caos, en el fracaso, en el desinterés, en el consumismo y sin valores? Me parece que el análisis cultural, se centra, en gran medida en las prácticas culturales, focalizando las funciones de las representaciones sociales que el proceso de semiosis ha generado a lo largo del periodo neoliberal.

1.8. Sábanas blancas

La instalación de prácticas culturales en el periodo neoliberal del que hablamos comprende una amplia gama de aspectos de la vida cotidiana, en que los sujetos docentes, ahora sí, bajo el significado de sujeto-sujetado a un sistema económico-político y cultural, construyen su realidad con base en la incorporación, adecuación, reconstrucción o recreación de los significados provistos por la génesis semiótica del neoliberalismo y la modernidad.

El profesor Héctor, que durante varios años ha ganado el “Concurso de Olimpiada del Conocimiento”, a nivel estatal, regional, de sector y de zona, a través de la preparación de un alumno y la resolución de un examen y al compartirme su experiencia de triunfo comenta:

...al ir a la ciudad de México con el presidente, donde te tratan como rey, si a los niños los tratan como lo máximo, a uno como maestros nos tratan muy bien ...cuando llegamos al Fiesta Inn... ¡noooo... me acuerdoooo! (con expresión de asombro y mucha alegría), impresionante, ahí en la Ciudad de los Deportes por el estadio Cruz Azul, con unas sábanas blancas, tu cuarto para ti solito, desde el momento que llegas tú y te sientes algo formidable... hermoso... (E3/07-11-19/Hor/Rfma/ADR/ 26-28)

Se debe de considerar la experiencia en el contexto de un sujeto que proviene de un origen humilde, huérfano de padre a los 4 años con 5 hermanos más y que dice que “*ha trabajado toda la vida y aprendió a trabajar por necesidad*”, un sujeto que prácticamente no tuvo infancia por la necesidad de trabajar en múltiples empleos y oficios y que con muchos esfuerzos logro ser profesor.

Vivir la experiencia de una estancia en las habitaciones del Hotel Fiesta Inn con “*una habitación para él solito*” cuando se interpreta que la mayoría de sus años de vida han sido de vivir en lugares estrechos y compartidos por varios integrantes de la familia; “*con sábanas blancas*” que dentro de las representaciones sociales, la

aristocracia o los grupos sociales¹⁹ pudientes generan sus estancias y habitaciones de descanso y dormitorios con amplias camas e impecables sábanas blancas, es en gran medida el símbolo de la opulencia, el confort y la aristocracia, estar en una estancia así y dormir unos días ahí, es un evento que difícilmente se podrá repetir, es un evento que traslada al sujeto, por un breve momento, a una condición de superioridad, de triunfo y por tanto, alimentar *el ser* del sujeto de mundo que el prototipo neoliberal se ha encargado de instalar en el anhelo de ser y de tener, como lo dice Héctor: *te sientes algo formidable, hermoso... pues te tratan como rey.*

Que por otro lado, es a la vez una experiencia que le permite a Héctor, confirmar su condición de pertenencia a un grupo social de baja o media baja posibilidad económica, pues dicha experiencia le muestra la brecha existente entre dicha situación y su realidad concreta de la vida cotidiana, pues sabe que a sus casi 50 años su situación sigue siendo precaria, él lo reconoce cuando menciona que aun cubriendo la beca comisión, la cual no le han pagado después de 3 meses, no ha podido ir al Grito, a la Feria, no ha salido porque no tiene dinero.

Esta autoconfirmación de grupo social al que se pertenece a través de dicha experiencia, es una construcción social que convive con la trascendencia histórica de la diferencia de grupos sociales desde la antigüedad, es una noción y a la vez un conocimiento que se hereda de forma implícita de generación en generación basado en la formas de construcción de existencia que se generan en función de las condiciones sociales de un grupo o familia, así lo deja ver José cuando narrando la experiencia de su infancia menciona:

...un amigo de la infancia es Salvador, Salvador Velasco aquí es mi vecino ¿no? que le decíamos el “chulín” su mamá le decía, su papá era maestro en esos tiempos ... y él se nos pegaba a pesar de que su papá era maestro, yo me daba cuenta que él vivía bien, pues se juntaba con nosotros. Fueron los primeros que tuvieron televisión, y el siempre creció con nosotros, le gustaba la vida de nosotros, nos ayudaba con nuestra leña, a encerrar a los becerros, comía de lo que nosotros hacíamos, nosotros hacíamos... la temporada de chalahuites, sandías que, a veces, nos robábamos por allá en las huertas, sandias y melones así medios tiernos a él le gustaba la vida que llevábamos nosotros, se halló muy bien con nosotros... (E5/11-11-19/Hor/Rfma/ADR/13)

Porque en este caso, José se concibe de un grupo social inferior al de su amigo el Chulín, Salvador, y le queda muy claro, pues dice “él se nos pegaba a pesar de que su papá era maestro... comía de lo que nosotros hacíamos”, dejando ver que no era común que se mezclara un integrante de un grupo social de mejores condiciones

19 Utilizo el término grupo social, en lugar de clase social adoptando la postura teórica del espacio social de Pierre Bourdieu, para quien, en su análisis teórico dice que no existen las clases sociales, “lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias, en el que las clases existen en cierto modo en estado virtual, punteado, no como algo dado sino como algo que se trata de construir” (Bourdieu P. , Razones Practicas. Sobre la teoría de la acción, 1997, pág. 25) y que, por tanto, a diferencia del concepto marxista de clase social, cuya rigidez y perspectiva homogeneizante descuida la acción del agente y por tanto le da flexibilidad a la construcción de un grupo social que se mueve y vive en un espacio social determinado, pero que está en constante cambio.

económicas con ellos, que vivían en la pobreza, se puede decir que existe una conciencia de la condición del grupo social al que se pertenece, que tanto en el caso de Héctor como en el caso de José estas vivencias muestran las brechas en los capitales económicos y culturales, a los que alude Bourdieu (1997) haciendo evidentes esas distancias sociales y a la vez, conscientes de ellas.

Las sábanas blancas, símbolo de alto estatus social, de comodidad, confort, combinado con la amplitud de la habitación y todos los arreglos de decoración, así como en el caso de José la mención de la familia de su amigo Salvador, tenía otros satisfactores como la televisión, tocan las partes sensibles de los sujetos que desencadenan los mecanismos del anhelo y la necesidad de tener haciendo cautivos a dichos sujetos para que en adelante, busquen las formas de “lograr sus sueños”... de tener una mejor condición, de lograr otra experiencia semejante o mejor, de adquirir tal o cual satisfactor.

Agregando a la condición de sujeto anhelante, los mecanismos de seducción enajenante, se pueden apreciar los mecanismos de reproducción que el neoliberalismo incorpora a la función docente, en el caso de Héctor, pues el participar en el “concurso” de Olimpiada del Conocimiento y realizarse dicho evento a través de la resolución del instrumento de “examen de conocimientos”²⁰, por tanto podemos dar cuenta que los entramados de orden institucional, personal y social convergen en la reproducción de los grupos sociales, la confirmación de sus diferencias y el mantenimiento sutil de la enajenación del sujeto. Esto, de ninguna manera quiere decir, que los sujetos reaccionen de forma automática e inconsciente a dichos mecanismos y estrategias de seducción, pues en este devenir sujeto se ponen en juego las tácticas, de evasión, superación o convivencia, pues en el caso de Héctor ya son varios años que ha logrado “ganar” el concurso y visto aprehender el conjunto de servicios y premios que ello conlleva o en el caso de José, ahora es profesor, como lo veía en la familia de su amigo Salvador.

1.9. Como pez en el agua

El reconocimiento personal de la pertenencia a un grupo social de poco capital social, como en los casos del profesor Héctor y de José es en gran medida una condición de existencia, así como la aspiración a mejorarla o superarla sustancialmente, motivados por los estereotipos enajenantes de la cultura neoliberal

²⁰ Analizar y realizar una valoración crítica, al respecto de medir el desempeño de un profesor a través de la resolución de un examen y con la participación de un solo niño, da muestra de la implantación de los mecanismos de reproducción de un sistema educativo atravesado por el modelo de la competencia, la medición cuantitativa, el reforzamiento a través del premio y con ello la simulación de la buena marcha de dicho sistema, pues basta pensar cuánta gente y cómo las estructuras de la institución educativa se echa andar y mueve para la realización de este evento, el armado de toda la parafernalia y la difusión de los “logros”.

o por las condiciones reales de sobrevivencia, hacen del sujeto, un sujeto deseante, con anhelos de crecimiento o mejoría de la condición en que prevalece.

Para Julia, quien es hija del que fue un luchador social que defendía los intereses de los campesinos y andaba en pleitos agrarios, con 7 hermanos, sin casa propia y viviendo donde se podía, pues ella dice: “soy de aquí (San Felipe Orizatlán) pero mi papá como andaba con problemas de los campesinos que no se podía establecer, como que éramos muy nómadas” (E7/12-11-19/Jli/Sn F/ADR/ 5) y que la mayor parte de su escolaridad primaria y secundaria fue marginada, relegada u ofendida porque era “la hija del invasor... del ladrón” pues su papá estuvo dos veces en la cárcel, por esas cuestiones agrarias, encuentra la forma de sobreponer o superar dicha situación, pues ella narra:

...nos íbamos a la secundaria, y como le digo nos iba bien en los estudios, y me acuerdo que un orgullo de nosotras y que la gente, nos reconocía por eso, ¡ay, decían, que inteligentes son! porque mi hermana fue abanderada y aquí las abanderadas son por calificación, porque se lo ganaban... fue la del primer lugar, entonces mi hermana sale de 6° y a mí me da la bandera o sea que el cambio de escolta fue de nosotras...y que cree... que yo también fui deportista... meee... desde que llegué a los 11 años yo ya estaba en un equipo de básquetbol y era muy veloz y era delgadita, delgadita, delgadita, delgadita nada que ver ahora, y corría yo salí campeona en los 100 mts. planos y en los relevos de 4 X 100, era canastera, entonces este... todo eso hacía que nuestro desempeño para frenar un poco las críticas y todo, y que mis compañeros en cierta manera me buscaran... pero ella era más popular que yo, tenía más amigas, más amigas económicamente mejores, **y ella andaba como pez en el agua**, y yo no, yo solamente tenía 2 o 3 amigas... (E7/12-11-19/Jli/Sn F/ADR/ 9)

Las condiciones sociales y económicas de Julia, según cuenta, eran sumamente precarias, el estigma de “las hijas del invasor” que les orillaba a la marginalidad encontraron, como táctica de sobrevivencia el “aplicarse en el estudio”, “ser buenas deportistas” que representan a su escuela, llegar a ser las abanderadas, con cuyos reconocimientos menguaban las críticas y las acciones de marginalidad, pero a la vez, eran sujetas de búsqueda para ser compañía entre sus amigas, donde ella menciona: “a mí me valió que era inteligente, yo a eso le aposte, a prepararme para salir adelante, a que reconocieran mi desempeño...”(E7/12-11-19/Jli/Sn F/ADR/ 9)

Esto representa, en palabras de De Certeau (1996):

Llamo “táctica” a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro...lo “propio” es una victoria del lugar sobre el tiempo...necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos “ocasiones”. Sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que

le resulten ajenas...tiene como forma, no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de “aprovechar” la ocasión. (pág. L)

La táctica de sobrepasar las circunstancias adversas de su contexto social y cultural, porque en los poblados de orden rural y comunitario, las habladurías de desaciertos o errores de las familias perduran por tiempos indefinidos, se renuevan y viven de forma permanente, de tal forma que los “castigados” con el recuerdo perverso viven estigmatizados por el resto de su vida, sin embargo para Julia y su hermana, una forma de disminuir tal estigmatización, toman como táctica el sobresalir en los campos de actividad que les son cercanos como es el estudio y el deporte, así como aprovechar las ocasiones en que la institución programa las formas de competencia; el cambio de escolta, las competencias deportivas, los exámenes; a tal grado que llegan a sentirse “**como pez en el agua**”.

En el marco de esas circunstancias, sociales, económicas y culturales, la frase “como pez en el agua” se convierte en una *metáfora viva* (Ricoeur, 1995) que simboliza el triunfo ante las adversidades, pero más allá un alcance mayúsculo dentro del contexto de la normalidad, así mismo la confirmación de las propias posibilidades de romper con las ataduras del sistema de vida. Esto da pie a considerar la metáfora, dicha desde Julia, como un grito de júbilo, porque nadie las pudo detener, o por lo menos en ese momento no hubo alguien que opacara su triunfo.

Los contextos de pobreza y marginación en que la mayoría de los profesores entrevistados concibe y sitúan su espacio social de crecimiento o desarrollo personal, tiene como componente común la construcción de tácticas que sobrepasan las condiciones adversas existenciales, aunque sea de forma momentánea, pues como menciona Bourdieu (1997), es sumamente improbable que los integrantes de un grupo social menor accedan a la incorporación a otro grupo social con mejores condiciones.

En el caso de Jorge cuya principal pasión es la música menciona:

Siempre fue uno de mis grandes deseos conocer a alguien que... que admiraba mucho en la parte musical ¿no? entonces desde niño y pues ahorita tengo la fortuna de pertenecer a la Asociación de Autores y Compositores de México y mediante esta asociación pues pude conocer a... a este personaje... a qué personaje... a Jaime Flores... Jaime Flores es un cantautor de la Sierra de Huejutla... anteriormente estuve en un grupo musical y ahora soy solista y lo combino en paralelo con la docencia... (E1/28-10-19/Jg/Tzca/ADR/ 19)

Para Jorge la pasión por la música y el poder destacar en este oficio, que incorporado a la asociación de Autores y Compositores de México, le permite ser “como pez en el agua” y que por tanto, constituye uno de los espacios de “poder ser”; es interesante reconocer que esta “noción de ser” es común para, Héctor al desempeñarse eficientemente en el atletismo, para Rosa en el baile moderno, para

Esteban en el futbol soccer, par Martha en las competencias ciclistas, pero que en gran medida implican el reconocimiento institucional y social para que adquieran el grado de significatividad necesario para ser considerado satisfactorio por parte del propio sujeto, en este sentido se interpreta que “se es” en función de la validación institucional y para los otros, como táctica de sobreponerse a las condiciones adversas sociales, económicas y culturales que constituyen el espacio social de origen.

La puesta en marcha de tácticas de desarrollo social, que se contraponen a las estrategias del sistema económico-político y social imperante, son algunas de las alternativas que constituye un mecanismo de estimulación psíquico que alienta y conserva el goce, la satisfacción, el ego, esa sustancia que mantiene vivo el espíritu aún en la conciencia de la permanencia de la situación de precariedad.

José, con expresión encendida de gran satisfacción y júbilo narra, que, durante los juegos escolares, cuando él tenía como 10 u 11 años participó en el atletismo por lo que dice:

...ahí me di cuenta que yo tenía una habilidad para correr y dije ¿no? me voy a dedicar a correr ... en la cuestión del deporte siempre me he destacado, y este... cuando entré a estudiar la preparatoria me incliné por este... por este... practicar el karate doo y llegue hasta... hasta la cinta café avanzada ya me faltaba poco para llegar a la negra...me inscribí en una ocasión a una carrera y quede como en cuarto o quinto allá en Cd. Victoria y ¿no? pues me emocioné mucho y pues por ahí me vio ese día... me vio un entrenador y me invitó que... que entrenara con él y entrene con él, entrene me fue bien con eso pagaba mis estudios, a veces ganaba y a veces perdía, pero entrenaba diario y estudiaba y entrenaba, estudiaba y entrenaba ese era mi tiempo hasta que terminé de estudiar. (E5/11-11-19/Jse/Htla/ADR/ 8-9)

En el caso de José, el descubrimiento de las habilidades que poseía para el atletismo y el deporte en general, porque, aunque da prioridad al atletismo, que es el que hasta la fecha práctica, menciona que también es bueno en el Karate Doo y en futbol soccer, representa desde la niñez, una puerta y posibilidad de construirse como sujeto actuante, como agente de su propia existencia, que conlleva la toma de decisión, decisiones que son fundamentales en el devenir del sujeto, pues dice: “ahí me di cuenta que yo tenía una habilidad para correr y dije ¿no? me voy a dedicar a correr...” y ciertamente lo ha mantenido a lo largo de su vida a tal grado que anuncia el proyecto de que en un futuro próximo pondrá un club de corredores, porque aunque ya lo ha intentado, no se ha concretado del todo.

Esta parte de promover “a otros” a practicar el atletismo mantiene implícita una actitud mesiánica, de identidad y solidaridad con el grupo social, de puente para que otros sigan el mismo camino que tanta satisfacción le ha dado, abriendo una puerta de esperanza para el futuro crecimiento personal.

En el caso de José como en el de Jorge, la táctica de crecimiento personal, al poner en juego sus habilidades les permite, además de tener esa sensación de júbilo el poder percibir un recurso económico, qué, en su momento sufragó parte de sus gastos de formación profesional o en Jorge es otra entrada de recursos para el ingreso familiar; así pues las tácticas de desarrollo personal tienen implícitos múltiples sentidos y significados que constituyen una parte de ese devenir sujeto, como personas y como docentes, haciendo frente a las condicionantes sociales y económicas.

El profesor como sujeto social y constructo de las influencias universalizadoras como el neoliberalismo y la globalización así como de sus disposiciones personales se ve condicionado e influido de forma profunda por la avasalladora maquinaria de la reproducción social, vía las redes intersubjetivas derivadas de este modelo instalado en México desde la década de los 70's, donde, bajo el discurso de la libertad, y la libre determinación ha generado y acentuado los esquemas de una relación social centralizada en la individualidad y la propiedad privada.

Condiciones socioeconómicas y culturales a las cuales el profesor ha enfrentado desde su infancia a través de un conjunto de técnicas y estrategias que echan mano de sus limitadas posesiones personales como son su capacidad intelectual y estudiantil, entre otras, inspirados por el deseo y anhelo de ser "alguien en la vida" como lo ha impuesto los estereotipos sociales del sistema que se cifran en un hombre de mundo.

Tenemos a un sujeto profesor en conflicto generacional y de índole ético profesional que a últimas fechas acentúa su relación de descontento, desencuentro y preocupación con los padres de familia y alumnos, cuyas prácticas sociales distan mucho de los ideales sociales del buen padre da familia y alumno, por cuanto conceptualiza que la sociedad actual es un caos, preocupada por lo material y carente de valores.

Es el sujeto profesor que no se mira a sí mismo como producto de un sistema tan deshumanizante que ve al sujeto como un algoritmo como lo es el neoliberalismo y lo sostiene el imaginario social del líder y agente de cambio comunitario, así como su devenir sujeto en donde se ha instalado profundamente la necesidad de ser y tener.

II. Piensa positivo y échale muchas ganas

Deseo

La construcción y constitución del sujeto docente toma como fuente renovadora de sí los elementos de la formación en el hogar, animado principalmente por el “amor de la madre” que impulsa, orienta o determina, en muchos de los casos, el proyecto de vida de los sujetos docentes, que, a la vez, se entrecruza con las circunstancias y necesidades sociales, desde la infancia, que los obligaron a adquirir responsabilidades de trabajo y sustento desde temprana edad. El “Amor de madre” como un constructo histórico-social de la tendencia predominante del androcentrismo o como comúnmente se le llama: machismo, donde se hace patente “el poder del padre” para derogar en la mujer prácticamente todas las responsabilidades de la crianza y es por ello por lo que el papel de la madre en la construcción de la identidad como sujeto, la identidad docente y la identidad narrativa juega un lugar fundamental en los profesores.

Así, en este capítulo tenemos la posibilidad de comprender como “el amor de la madre”, la necesidad de trabajar y emplearse a temprana edad, y los mandatos de los padres abonan a la configuración del sentido del proyecto de vida, de la formación y alimentación de la *dunamis aristotélica*, Castoriadis (1993), *la voluntad de vida*²¹ (Dussel, 2006), o como lo he nombrado del espíritu de vida, que impulsa a los sujetos docentes a “seguir luchando para ser alguien en la vida”. En ello también se muestra como en ese devenir sujeto, el docente va configurando un sistema de valores que, a través de máximas y metáforas vividas el sujeto construye los pilares de sentido y significatividad que orientan la mayoría de sus actos y se encarnan en la expresión de su Identidad Narrativa; así, son estos pilares que rigen las construcciones de pensamiento y sentimiento en el decir y la narración de los profesores, y que, en consecuencia, le dan significado y sentido a su quehacer como sujetos comunes y como docentes que luchan incansablemente a “aprender a ser”. Así es como uno de los más fuertes elementos identificantes de la profesión docente se encarna en el concepto multiséntico de “humildad” y la persecución moral de construirse como “hombres de bien”.

²¹ Tomo La *dunamis* que menciona Aristóteles, recuperada por Castoriadis y la *voluntad de vida* de Dussel haciendo alusión a esa fuerza interna del sujeto que le impulsa a seguir adelante, a luchar para sobreponerse a los obstáculos que la vida le presenta, que le dan, en muchos casos, sentido a las acciones de vivir y de existir, si bien se comprende que los conceptos aludidos son construidos en distintos momentos históricos y por ello son construcciones insertas en diferentes estructuras teóricas ambas apelan al espíritu de vida que es parte de la naturaleza humana y por lo tanto aplica a las condiciones a que hago alusión.

2.1. Agradecidas con la vida, agradecidas con las personas que nos han apoyado y sobre todo con nuestra madre, que fue nuestro ejemplo

Uno de los aspectos más sobresalientes en la construcción del sujeto docente es el papel de la madre; la que con múltiples esfuerzos orienta y apoya los destinos de sus hijos, pues en ello queda implícito el deseo del triunfo en su retoño por “ser alguien en la vida”. En el transcurrir de los relatos, se ha hecho evidente la mano de la madre para ser sujeto, pues en las peores circunstancias o en los recuerdos más profundos de la vida, la mayoría de los informantes hacen alusión al cariño, la dureza y el apoyo de la madre, no así del padre y viene a la necesidad investigativa la pregunta: ¿Cuál es el papel que la madre juega en la construcción del sujeto docente? ¿Por qué hay un recurrente reconocimiento a la mamá de lo que en la actualidad se es?

En un primer aspecto la madre, afrontando la situación de quedarse sola por viudez o separación conyugal se hace cargo del funcionamiento del hogar y de la educación de los hijos como en las siguientes situaciones que vivieron los profesores:

Héctor: - ...mi mamá quedó viuda de mi papá cuando yo tenía 4 años, mi papá se dedicaba a la carnicería, él era carnicero... entonces mi mamá se vio en la necesidad de trabajar... imagínese mantener a 6, entonces mi mamá y mi hermano el mayor optaron por tener que irse a trabajar... E3/07-11-19/Hor/Rfma/ADR/9

Julia.- Mi vida ha sido muy curiosa... (sonríe) mi papá hace muchos años él estuvo muy metido en la cuestión de lo del lema de Emiliano Zapata “TIERRA Y LIBERTAD” y anduvo mucho con los campesinos y se metió mucho en lo de recuperar las tierras ejidales, que algunos terratenientes se habían apoderado y les habían quitado a los campesinos, pues mi papá enarboló la bandera y se dedicó a eso, entonces... la que trabajó para sacarnos adelante prácticamente fue mi mamá, pero mi mamá venía de comunidad... analfabeta, la costumbre era que los maridos se traían a las esposas a la casa de la mamá y en mi familia fue un matriarcado y ahí mi abuela era la que trabajaba y era la que mandaba, mi mamá llegó y después era la que trabajaba y primero si este... dejaba que la sometieran y eso, pero ya después fue tomando poder, poder y poder y mi mamá fue la que nos sacó adelante pero a determinada edad, después de estar nosotros en nuestra casita. E7/12-11-19/Jla/ SFpe/ADR/4

Para Héctor, cuando la situación es irremediable por el fallecimiento de su padre, la madre junto con el hijo mayor, se hacen cargo de todas las implicaciones económicas, familiares y en el caso de Julia las ocupaciones agrarias del padre y

desatender a la familia, la madre asume la responsabilidad, no así en el caso de Bertha cuando menciona:

...estudié el preescolar y la primaria junto con una de mis hermanas, durante ese periodo... tiempo... nació mi tercera hermana este... y mi mamá nos dejó un tiempo al cuidado de mi abuela paterna, entonces un periodo de mi infancia estuve como un poquito alejada de mi mamá, en el sentido... que será... sin el cuidado paterno, mientras yo estudiaba, en lo que ella se hacía cargo de mi hermana y durante ese periodo, este... egresé de la primaria... E9/14-11-19/Bta/ Zte Gde/ADR/ 4

Debido a que su padre se ausentaba por temporadas del año para trabajar en los E.U. Aunque no se menciona, se interpreta que la última hija de su madre fue de una relación extramarital, por ello la separación, y el dejarlas al cuidado de la abuela paterna, una de las preguntas que surge a la vista de los relatos es: ¿Por qué en la mayoría de los casos de las familias la responsabilidad de cuidar a los hijos queda en la madre, y como el caso de Bertha yéndose la madre, no se hace cargo el padre, sino la abuela paterna? Bajo la vivencia de los informantes fue su madre la que “los sacó adelante”, la cuestión a analizar en estos casos está planteada en los siguientes términos:

En un primer momento los aspectos culturales que privan desde una larga tradición histórica, en el pueblo mexicano, como en muchos otros países. El machismo marca los roles del hombre y la mujer, en nuestro caso, el hombre se ha considerado tradicionalmente como proveedor de los bienes económicos y de bienestar material de la familia y la responsabilidad de cuidar de los hijos queda casi totalmente en manos de la madre; al faltar el primero, la mujer o madre de los hijos se hace responsable de los dos roles. Pero esta situación no es una condición menor del funcionamiento de las familias mexicanas (en nuestro caso de los informantes) y de la configuración del sujeto.

Para Bourdieu (2000), el machismo, el orden masculino, o la visión androcéntrica se impone y naturaliza sin la necesidad de justificar su legitimidad, es decir, ha sido así por tantas generaciones que ya es difícil cuestionarla a la luz del funcionamiento de la vida cotidiana, pero detrás de ello:

El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos, es la estructura del espacio con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado reservados a los hombres y la casa reservada a las mujeres, o, en el interior de ésta entre la parte masculina como del hogar y la parte femenina como del establo, el agua y los vegetales, es la estructura del tiempo, jornada, año agrario o ciclo de vida con los momentos de ruptura masculinos y los largos periodos de gestación femeninos. (pág. 22)

En gran parte la asunción de la responsabilidad de la crianza de los hijos, en este caso de los docentes, responde principalmente al orden social sexuado que por muchas generaciones se ha reproducido, así lo señala Bourdieu, en el cual se han determinado claramente, los roles, los espacios, los tiempos y hasta las formas de pensar y concebir la vida; pues dice Bourdieu: “el programa social de percepción incorporado se aplica a todas las cosas del mundo y en primer lugar al cuerpo en sí”. *Ídem.* Es esta organización, qué, en los mecanismos de reproducción diferenciada y diferenciante entre los géneros, socialmente construidos, llegan al grado de la naturalización. Así es como comprendemos que la responsabilidad de las madres reducidas a su condición de dominadas, sumisas, educadas a la obediencia y en el caso de la familia a la crianza de los hijos, asumen su tarea hasta el final y en el caso de los hombres no.

Para Héctor, los mecanismos de reproducción androcéntrica, lo que conocemos como machismo en las familias mexicanas, se evidencian cuando Héctor menciona, puntualmente que el hermano mayor, junto con su mamá decidieron llevar la dirección del hogar al faltar el papá, podemos reconocer, que una de las tradiciones más comunes es que al primogénito, y más si es varón, se le ponga el nombre del padre, como fue en el caso de su hermano de Héctor; en primer término porque representa la extensión de la presencia del padre real en la tierra, además de perpetuar socialmente el linaje y con ello la suplencia del padre, pero por otro lado y que me parece más profundo, es como el hijo mayor varón de la madre simboliza lo que Lacan llama “la metáfora paterna” (Leader, 2008) que consiste en sustituir el deseo de la madre por el nombre del padre, que nos lleva a considerar este hecho desde dos interpretaciones, apoyados en la teoría lacaniana, en primer término, lo concibe como un elemento estructural de la psique, que en gran medida manifiesta el orden en que el pensamiento va asimilando “el símbolo del padre”, es decir, “el nombre del padre” va más allá de la presencia física y real del padre biológico, que en gran medida está asociado con la concepción mística religiosa de Dios, del ente supremo que crea, cuida y protege a sus hijos y por el otro lado la representación simbólica fálica que se genera como un deseo de la madre, que va más allá de la existencia del pene paterno y la satisfacción sexual, convirtiéndose en una posición imaginaria, que en muchos de los casos el hijo pretende ocupar, en gran medida relacionado con el complejo edípico que teoriza Freud, lo que se convierte en una relación incestuosa psíquicamente construida entre el imaginario, lo real y lo simbólico, de tal forma que la madre, en este caso, la de Héctor, ve en el hijo, el sustituto del padre.

Esta sustitución simbólica del hijo por el padre es tan fuerte, que el rol de la madre nuevamente regresa a la posición secundaria de sumisión y obediencia, así como el conjunto de la familia, pues como dice Héctor a pregunta expresa sobre los eventos más fuertes que ha vivido:

Son fuertes eh y lo pensaría en contárselo porque son fuertes, son situaciones muy, muy, muy fuertes yo creo que si usted entrevistara a 100 personas a lo

mejor mi caso sería muy, muy, muy fuerte... obviamente la muerte de mi papá fue muy fuerte, la muerte de mi mamá... fue fuerte, insuperable, pero la muerte de un hermano, el mayor si fue más fuerte... E3/07-11-19/Hor/ Rfma/ADR/ 17

Se pude observar que, para Héctor fueron fuertes la pérdida de su papá y mamá, pero fue a un más grande la de su hermano mayor quien suplió a su padre cuando aquél murió, subsumiéndose toda la familia a la autoridad del hermano mayor y si se convierte en la mayor pérdida, interpreto que se ha generado un mecanismo psíquico donde se simboliza una doble muerte del padre; es decir, en el primer caso, la muerte del padre biológico, que murió cuando él era pequeño, le dolió, pero no fue tan significativo, o “ tan duro” pero una vez que su hermano mayor ocupa el lugar del padre y con quien, mayormente creció, representando a su padre, genera, el fallecimiento de éste último, una doble pérdida del padre, con el simbolismo que hemos mencionado de lo que representa “ el nombre del padre”.

Por tanto, la dominación del hombre que históricamente ha establecido una relación de orden jerárquico, evidentemente desfavorable para la mujer, se ha visto reforzada por muchos mecanismos de sujeción, como es este caso, la prolongación del dominio paterno a través de los hijos varones.

Es aquí donde la figura del padre se constituye como un ente simbólico, que tanto social como psíquicamente se inviste de poder y actúa en consecuencia a los esquema o estructuras social e históricamente construidas, y que de una u otra forma queda como mandato cultural, delega a la madre la crianza de los hijos, sean las circunstancias que sean, de tal forma que en este sentido es comprensible, por qué los profesores, en su mayoría atribuyen a su madre el ser lo que son.

En Julia, se aprecia, con mayor precisión el funcionamiento del orden social sexuado, al referir que su padre se dedicaba a la lucha de las causas agrarias, a la política, pues ese terreno era prioritario de la actividad masculina, vetado por tradición a la participación femenina, qué aunada a la condición de analfabetismo de la mamá, de haber sido el caso, se agravaba más la situación del poder del varón sobre la mujer.

En muchos de los casos, en las familias de los años 50´ s con escasos recursos, se le daba preferencia a la escolarización a los hombres, dejando en el analfabetismo a las mujeres, pues se pensaba que no tenía caso educar a la mujer escolarmente si sólo se esperaba a que medio madurara físicamente y se casara; por tanto, para tener hijos y atender un hogar no se hacía necesario el desperdicio del recurso en la educación de la mujer.

El machismo, en el orden social de la familia mexicana, ha quedado profundamente arraigado, como lo deja ver Julia cuando menciona: “mi papá hace muchos años él estuvo muy metido en la cuestión de lo del lema de Emiliano Zapata “TIERRA Y LIBERTAD”, y anduvo mucho con los campesinos y se metió mucho en lo de recuperar las tierras ejidales, que algunos terratenientes se habían apoderado y les

habían quitado a los campesinos, pues mi papá enarboló la bandera y se dedicó a eso...” como se muestra en la cita anterior, esta idea es ambivalente, si bien en adelante lo dice con desdén y molestia, queda, en la frase el reconocimiento a la figura paterna como un paladín de la lucha social, al describir el imaginario del hombre revolucionario que se entrega a la causa social en defensa de los desprotegidos *enarbolando la bandera del lema Tierra Libertad* donde queda equiparado a la figura del mítico caudillo del Sur Emiliano Zapata. Se interpreta que coexiste con una contradicción psíquica y simbólica; psíquica por cuanto el complejo edípico de Julia hacia su padre la hace desear la atención del padre hacia ellas, pero no existe respuesta positiva y simbólico por cuanto el símbolo “del padre” como revolucionario es admirado desde el inconsciente, pero repudiado desde el consciente por no darles la atención como familia.

Se puede argumentar otro elemento que agrava la situación de la mujer, Julia hace alusión a la tradición de llevar a la esposa, al hogar de los padres de éste (los suegros), pues tradicionalmente se concebía que los bienes, la herencia quedaría en posesión del hijo varón así como el sostenimiento de los padres viejos hasta su muerte; es decir, que se llevaba a la esposa a ayudar y servir a los suegros, y a la falta de éste, como es la situación de Julia, pues el señor prácticamente andaba a “salto de mata” el hogar se convierte en un matriarcado, dice Julia, sin embargo queda la consigna de que la madre del esposo (la suegra) tiene toda la autoridad de hacer con la esposa del hijo lo que desee, en términos laborales dentro del hogar.

Algo interesante en la situación de Julia, que es ilustrativo para recuperar como una de las funciones de la madre en la constitución del sujeto, es que dice Julia: “mi abuela era la que trabajaba y era la que mandaba, mi mamá llegó y después era la que trabajaba y primero si este... dejaba que la sometieran y eso, pero ya después fue tomando poder, poder y poder y mi mamá fue la que nos sacó adelante...” se comprende que la mamá de Julia puso en juego una estrategia para trascender a la autoridad y el poder de la madre paterna (la suegra) para después posicionarse en el control del hogar ella, pero aun así, queda nuevamente sometida al rol femenino de la crianza de los hijos y más aún en la función masculina de proveedora. Sin embargo, la lucha por la emancipación al dominio masculino es una constante en la vida de la mujer, y como el caso que estamos analizando, el costo de dicha emancipación y empoderamiento es muy alto en términos de trabajo y responsabilidad, donde Julia, a través del relato hace ver que valen la pena transitarlos, a tal grado que ella se siente muy orgullosa y segura de sí y de sus capacidades, vía el ejemplo y el trabajo realizado por su abuela y su madre, que le hace decir:

Pues fíjese que, yo creo que nosotros somos hijas, hijas, hijas... hijas... más que los hombres (de forma muy enfática y con expresión firme y a la vez contenta en el rostro), hijas agradecidas, agradecidas con la vida, agradecidas con las personas que nos han apoyado y sobre todo con nuestra madre, que fue nuestro ejemplo, y mi abuela era una persona dura, pero yo siento que ella

también fue nuestra base para hacer de nosotras unas mujeres fuertes, mujeres responsables y mujeres que podamos salir adelante, ante lo que se nos ponga, porque hemos vivido situaciones muy difíciles... E7/12-11-19/Jla/SFpe/ADR/4

La expresión: “somos hijas, hijas, hijas... hijas... más que los hombres (de forma muy enfática y con expresión firme y a la vez contenta en el rostro)...” encierra, en gran medida para Julia, uno de los conceptos más representativos en su subjetividad respecto al valor y las capacidades de la mujer ante el avasallador sistema cultural androcéntrico, fortaleciendo *el sentimiento de sí* que para Hornstein (2000), recuperando a Aulagnier, consiste en un constante intercambio con los otros y supone establecer un compromiso entre aquello que permanece y aquello que cambia, entre un núcleo de identificaciones y de representaciones objetales²² y las recomposiciones que exigen los encuentros, donde se implica toda una reorganización de los soportes internos (narcisistas) y externos (objetales), enfrentando resistencias en ambas dimensiones que, a fin de cuentas siempre requieren tramitaciones entre las pulsiones del Eros y Tanatos. El caso de Julia hace una representación muy significativa el cambio de la condición de sumisión y obediencia de la mujer a una mujer empoderada, segura de sí, que es consciente de sus alcances como sujeto y que sin lugar a dudas, ha pasado y está pasando por todo un proceso de “recomposición” narcisista y objetal, pues dice: “las mujeres somos mujeres, mujeres, muuujeres... más que los hombres”, situación subjetiva que hace presente de forma implícita y explícita a lo largo de todo su discurso y que llevan a la emancipación femenina, bajo un conjunto de estrategias que no procuran enfrentar al sistema androcéntrico de forma declarada y explícita, sino de forma subrepticia y permanente.

Pero esta condición cultural, económica y social de la mujer como lo hacen ver los casos de Héctor y Julia no sólo es producto de la tradición y la costumbre, también tiene una participación importante la educación escolar, donde, desde su nacimiento como sistema educativo hasta hace pocos años, los estereotipos de género hombre y mujer, han sido perfilados en los distintos modelos educativos que han existido en la educación escolar mexicana. En este punto, se hace una revisión muy somera de los primeros libros de texto gratuito referente a la década de los 60's porque, en su mayoría, las mamás de los profesores y algunos de ellos, alcanzaron a abreviar de este tipo de educación.

Así, dentro de esta gran maquinaria simbólica a la que hace alusión Bourdieu, respecto a esa construcción cultural androcéntrica se hace necesario analizar a la educación escolar como una de las fuentes de construcción simbólica e instalación cultural del androcentrismo, y menciono como una de las fuentes, porque, sin lugar a dudas, existen muchas otras, como la religión, los *mas media*, la literatura, el cine,

²² En psicoanálisis el concepto *objetal* se atribuye a cualquier objeto, hecho, idea, sentimiento, evento, etc, que se incorpora al aparato psíquico a través de las investiduras que el sujeto le otorga generando con las formas de relación, de representación y de interacción psíquica emocional.

etcétera que a lo largo de la historia, antigua y reciente, han despojado a la mujer de los más profundos mecanismos psíquicos, físicos y emocionales personales para la entrega de todo su ser a la causa de “los otros”; tan profundo y enajenante despojo lo relata Marcela Lagarde (1990), cuando menciona:

Más allá de nuestra conciencia, las mujeres estamos oprimidas cuando, en cumplimiento del mandato patriarcal, nos esforzamos por despojar de sentido propio a nuestras vidas y por encontrar un sentido más allá de nuestras desdibujadas fronteras corporales. De esta manera, ser mujeres adecuadas significa invisibilizar nuestros haceres y nuestra mismidad para exaltar a *los otros* en relevancia sacrificial, es decir, para magnificarlos como parte indivisible de nuestro ser y de nuestra existencia.

La opresión de las mujeres se cumple si estar plenas de *los otros* es la vía privilegiada a la *completud* ontológica de seres concebidas como incompletas o mutiladas, y si la obediencia es un deber cuya transgresión nos convierte en fallidas. (pág. 18)

Así, la constitución de las mujeres, en el caso que analizamos, las madres de los informantes profesores, se convierte en un entregar todo su ser a *los otros*, esposo hijos o familiares que le soliciten su cuidado y/o ayuda, y donde esta entrega les hace sentirse completas, o “realizadas” a través de la realización de los otros, pero sobre todo a la figura y símbolo “del padre” que ha sido exaltado de una y mil formas al grado de construir verdaderos símbolos de veneración. Haciendo una revisión somera de los contenidos de género promovidos en los primeros libros de texto que el Sistema Educativo Mexicano utilizó en escolaridad primaria por los años 60’s bajo el secretariado en educación pública de Jaime Torres Bodet, los estereotipos de hombre y mujer promovían y resaltaban el estado superior del hombre y la condición sumisa, obediente y cuidadora de la familia en casa de la mujer, bástenos analizar brevemente los estereotipos que en sus páginas se promovían respecto al hombre y la mujer.

Para el caso del hombre, se promueve la visión de oficios, trabajos y profesiones “propios para los hombres” como son: herrero, marino, policía, bombero, obrero de fábrica, comerciante. Desde la imagen física, se advierte, en las ilustraciones, un sujeto, siempre de pelo corto, arreglado con bigote, bien vestido y fajado con cinturón, siempre con aspecto trabajador. En el caso del rol de padre, se enaltecen “las virtudes” de la honradez, el trabajo, la constancia y disciplina; proveedor de bienes, servicios y dinero para el funcionamiento del hogar, pero sobre todo cabeza y única autoridad del hogar. Se enaltecen todas esas características al grado de la veneración y la construcción de todo un símbolo de autoridad, protección y mando, como se puede apreciar en la Imagen 2.

En ese mismo sentido, la configuración del estereotipo de mujer la ubica en el desarrollo de oficios, trabajos y profesiones “propias de la mujer” como enfermera, secretaria o recepcionista, en la maquila, como profesora, pero sobre todo como

ama de casa. Al igual que en la imagen física del hombre, a la mujer la configuran con pelo largo, con ropa tipo vestido, muy entallada, siempre muy arreglada. En esta parte, las virtudes que se describen refieren al amor maternal como la cúspide de sus virtudes, también el cuidado y quehaceres del hogar, la crianza y atención a los hijos y el servicio y respeto irrestricto a la figura paterna.


Es importante reconocer cómo la construcción de los imaginarios sociales respecto a los géneros humanos generan sentido de vida en los sujetos; el imaginario social instituyente al que refiere Castoriadis (1993) como un flujo representativo, subjetivo que dota al sujeto de una *dunamis* (retomada de Aristóteles) que refiere a la trilogía simultánea de *poder-hacer-ser* tiene como una de sus características el salto, lo inesperado , lo discontinuo donde se acuña la potencia creadora de la imaginación y lo cual quiere decir que el imaginario de los géneros, si bien tiene una dimensión social e histórica, es ésta cualidad la que le da la posibilidad del devenir, el cambio y la modificación... pero más allá de esas cualidades de transformación, también están las de permanencia, y ese prototipo o imaginario del hombre y mujer en la sociedad mexicana ha guardado, en la genética social (llamémosla así) la mayoría de esas atribuciones, ates descritas, teniendo como una de las fuentes de ese magma significaciones imaginarias, como lo dice Castoriadis, la educación escolar...educación escolar que muchos de los padres de los maestros y los propios maestros han tenido en su formación y que invaden, en gran medida, el discurso de sus relatos e integran sustanciales lazos de identificación, en términos de sus géneros y de su profesión.

Imagen 2

Construcción simbólica del padre y la madre en el libro de texto 1960.

A MI PADRE

(Fragmento)



Yo tengo en el hogar un soberano
único al que venera el alma mía;
es su corona de cabello cano,
la honra su ley y la virtud su guía.

En lentas horas de miseria y duelo,
lleno de firme y varonil constancia,
guarda la fe con que me habló del cielo
en las horas primeras de mi infancia.

Seca su llanto, calla sus dolores,
y sólo en el deber sus ojos fijos,
recoge espigas y derrama flores
sobre la senda que trazó a sus hijos.

83

EL TRABAJO DE MAMÁ

Aunque mamá no va a la fábrica ni a la oficina, trabaja todo el día. En la mañana, temprano, es ella quien nos despierta, y vigila que nos arreglemos bien.

Suele ocurrir que, al despedirme de ella, sienta yo ganas de decirle que me entristece dejarla sola; pero siempre callo porque sé que me contestaría: "Bien, hijito, bien; aunque, mira: mejor es que hoy estés en la escuela."

Por la mañana mamá trabaja mucho: asea la casa, va al mercado, regresa a preparar la comida.

Algunos días viene por nosotros a la escuela. ¡Con cuánto gusto la vemos llegar! ¡Y la satisfacción de ella cuando le enseñamos los cuadernos con buenas calificaciones!

En las tardes, mientras nosotros hacemos la tarea, o estudiamos, mamá cose, remienda, plancha; pero, si es preciso, nos explica lo que no entendemos y hasta nos ayuda a repasar la lección.

Ya de noche espera a papá, sentada en una silla que pone junto a la puerta, y, mientras tanto, zurce nuestros calcetines.

Con todo eso, sus quehaceres no acaban allí. A punto de dormirme, oigo que pasa, que saca, que guarda, y, según el sueño va ganándome, me pregunto una vez y otra: "¿Cómo es que mamá no se cansa de trabajar?"

—¿Y quién te ha dicho que no me canso de trabajar? —me contestó, sonriendo, un día que, medio en sueños, se lo pregunté.


Despierto por la respuesta, me incorporé entonces para abrazarla, y exclamé:

—¡Mamacita, desde mañana, en vez de jugar, veremos de ayudarte para que no trabajes tanto!

VOCABULARIO

cusa — cone lo que está roto.
no incorporé — senté, me enderecé.
veremos de — procuraremos.

Haz el ejercicio número 31 de tu Cuaderno de Trabajo.



83


Mi padre tiene en su mirar sereno,
reflejo fiel de su conciencia honrada.
¡Cuánto consejo cariñoso y bueno
sorprendo en el fulgor de su mirada!

La nobleza del alma es su nobleza;
la gloria del deber forma su gloria;
es pobre, pero encierra en su pobreza
la página más grande de su historia.

Juan de Dios Peza

VOCABULARIO

ley — mandato que todos debemos obedecer.
virtud — inclinación al bien.
constancia — firmeza.
reflejo — imagen de la cosa.
ful — exacto, verdadero.
conciencia — sentimiento interior del deber.
fulgor — resplandor, luz brillante.



84

JUANITA

Cuando vamos al mercado nos gusta mucho pasar por los puestos de las flores. Allí está Juanita, amable y trabajadora.

Toda ella rebosa alegría. Sus ojos, negros y muy grandes, le brillan en el rostro, limpio siempre, y sus mejillas, rojas, lucen como amapolas acabadas de regar.

—¿Qué flores van a llevar ahora? ¿Les arreglo un ramo de claveles? ¡Miren qué rosas tan lindas! ¡Con decir que me dio lástima cortarlas esta mañana!

Mas no son las flores, aunque incomparables por su frescura y belleza, lo que allí atrae a los compradores. Es el puesto, ¡tan pulcro y bien arreglado!

—Parece una exposición —dice a menudo papá—. Vale mucho esta chiquilla.

Una mañana la niña estaba triste.

—¿Qué te pasa, Juanita? —le preguntamos.

—La señora Gómez quiere que la ayude en el trabajo de su casa. Dice que me enseñará cosas útiles, cosas que debo aprender. Mis papás casi accedieron. Tal vez ya no pueda atender el puesto.

—¡Bien, bien! Pero eso no es motivo para llorar. ¿O acaso no te gustan las labores domésticas?

—Sí, señor, me gustan; pero me entristece dejar las flores. ¡Las quiero tanto! Son mis compañeras, mis amigas. Empiezo a saber hasta de cultivarlas, ¡ya no digo de arreglarlas!

Papá trató de consolarla:

—Hablaré con tus padres, Juanita. Les explicaré cómo puedes aprender el trabajo de la casa sin tener que dejar el que tanto te gusta.

Juanita volvió a reír. De sus ojos dejaron de correr las lágrimas.

VOCABULARIO

rebosa — derrama, abunda.
atrae — llama, encanta.
pulcro — muy limpio y ordenado.
exposición — cuidadosa presentación de objetos o mercancías.
domésticos — de la casa.

Haz el ejercicio número 33 de tu Cuaderno de Trabajo.

53

Estos estereotipos androcéntricos, promovidos por la educación escolar, fortalecidos por la religión que también centra su devoción “al Padre” y los *mas media* que a través de producciones televisivas, cinematográficas e impresos hacen del hombre un sujeto calculador, dominador, poderoso y demás virtudes de poder y control en contraposición de una mujer que la han cosificado y concebido como elemento complementario y promotor de cariño hacia el hombre, reconstruyen el imaginario “del Padre” provisto de todas las virtudes y sobre todo el poder y control irrestricto de la familia y en especial de la mujer. Este imaginario se ha adquirido y heredado a lo largo de muchas generaciones, con muy pocos cambios hasta la actualidad, aunque el discurso político y educativo tiende a la igualdad de condiciones entre los dos géneros, lo cierto es que los esquemas diferenciados y de dominio masculino en la sociedad siguen prevaleciendo en la actualidad.

En gran medida, una parte importante de los imaginarios sociales corre por la subjetividad de los profesores y de sus madres, complementados por las tradiciones y prácticas culturales locales, donde dichas madres han entregado todo su ser al crecimiento y desarrollo de sus hijos como lo testimonian los informantes, con el solo propósito de que sus hijos “sean alguien en la vida”

Este primer acercamiento nos ha permitido interpretar uno de los elementos constitutivos de la construcción del sujeto docente donde el papel de la madre en la formación del sujeto, se ve determinada, en gran medida por el sistema simbólico y cultural de la dominación masculina que se ve reflejado en el imaginario social, que vía la tradición o la costumbre, la educación escolar y familiar pondera el orden social androcentrista, y donde por una u otra vía delega la formación y educación de los hijos a la mujer, a la madre, la cual lo asume con toda responsabilidad y denuedo, convencida, por los esquemas sociales introyectados hasta los rincones más profundos de su subjetividad, de que es su responsabilidad, quizás se asuma como misión o mandato social, con lo cual se deriva toda una maquinaria simbólica y de actividad que va conformando la constitución e identidad del sujeto docente que emula la entrega materna en la entrega docente. Es a través de las investiduras otorgadas a “la entrega y el amor maternal” que la construcción del sujeto docente en su *ipseidad* configura el imaginario de entrega y vocación profesional configurado a través de su decir, la pasión y el cariño que le tiene a sus alumnos y que en el siguiente capítulo podremos analizar con más detalle.

2.2. Mi mamá siempre nos enseñó a trabajar

En este insistente reconocimiento de los profesores sobre el amor de la madre, la entrega y el cariño de ser la responsable de su cuidado, crecimiento, educación y orientación en la construcción de sentido de su persona, de lo cual anteriormente he dado cuenta de que ese “amor maternal” no es enteramente una asunción eminentemente voluntaria, sino una tarea designada bajo el dominio del androcentrismo que histórica y culturalmente ha permanecido hasta nuestro días, como lo manifiesta Bourdieu, la construcción simbólica de la autoridad del padre y algunos elementos que inciden el “amor maternal”, corresponde mayormente, dice Badinter (1981), a un constructo social, político, religioso que siempre ha dado poder al hombre sobre la mujer, así ella menciona:

Si observamos de cerca, percibimos que todas las relaciones aquí presentadas funcionan gracias a un tercer término, oculto o al menos callado. Dios, el Rey, el Padre y el Pastor dirigen a sus criaturas, súbditos, hijos y rebaños a través de vigilantes intermediarios: la Iglesia, la policía, la madre y el perro guardián. Estas relaciones analógicas ¿no significan que la madre es como la Iglesia respecto de sus fieles, como la policía que vigila a los súbditos, como el perro guardián que da vueltas alrededor del rebaño? Tiene sobre ellos autoridad y poder. También les es más familiar puesto que no les quita los ojos de encima. Pero es un poder que le ha sido delegado y a su vez está sometida a su esposo, como la Iglesia a Cristo, la policía al rey y el perro a su dueño. Su poder no le pertenece: Es un poder que está siempre a disposición del dueño. Es evidente que su naturaleza de custodia está más cerca de aquellos a quienes custodia que de la del dueño. (pág. 28)

El concepto de “custodia” que menciona Badinter, como forma de relación del poder del padre sobre la madre, es sin lugar a dudas uno de los conceptos más entrañables y profundos en la construcción social del “amor maternal”, a tal grado que se ha naturalizado, casi al convencimiento, para muchas madres, de constituirse en “el instinto materno”, que, si bien confiere autoridad a las madres sobre los hijos, pero de todas formas queda subsumido a la autoridad del padre.

Pero este “amor maternal” en la idea de la madre amorosa, abnegada y entregada a su esposo y sobre todo a los hijos, no siempre ha sido así, Bourdieu (2000) recupera la idea naturalista de Aristóteles, el cual atribuía a la mujer un papel todavía más bajo que el de los hijos y que “por naturaleza” ella estaba destinada a la procreación y al servicio del hombre e hijos, así la preeminencia del varón se ha establecido desde tiempos inmemorables en la construcción del funcionamiento social de los grupos originarios, en los cuales las ocupaciones del hogar y crianza de los hijos está planteado desde la naturaleza única de la mujer que crea vida en los hijos y de tener la responsabilidad de procurarlos los primeros años ante su indefensión natural y social, pero no todo el tiempo ha sido así, pues al cabo de los siglos se ha ido configurando con diferentes tonalidades, llegando hasta los siglos XIII al XVIII, donde Badinter menciona que la crianza de los hijos, en la tradición

europea, constituía un trabajo no grato y el hijo un estorbo, por lo que el trabajo de las nodrizas se popularizó, siendo hasta los tiempos de la Revolución Francesa, la Ilustración y el surgimiento de los Derechos de los Niños cuando comienza a instalarse, ideológicamente ese esquema de la madre responsable del cuidado y crecimiento del hogar y de la familia, en un puesto secundario a la autoridad y protagonismo del padre.

Como se puede observar, en los relatos de los informantes, muy pocas ocasiones se hace mención al papel del padre en los términos de la preocupación del desarrollo y cuidado de los hijos. Se interpreta que la figura paterna, en la mayoría de los casos, con respecto a la crianza de los hijos, es un ente ausente o invisible, o poco recuperado en el relato debido a la ausencia prematura física o al pasar a un segundo plano, llamémosle condición de presencia-ausencia, que, si bien la figura paterna se encuentra en el esquema de integración de la familia, realmente en el trabajo del funcionamiento del hogar y más en la crianza de los hijos, se encuentra ausente ante estas tareas. Y se puede interpretar que ante la falta física o de presencia virtual, llamémosla así a esa presencia-ausencia, la herencia hacia la madre es la vigilancia y el cuidado del hogar y la familia y donde unas de las líneas de formación familiar, que comentan los profesores, es la enseñanza, orientación o asesoramiento en la actividad del trabajo productivo para la adquisición de recursos económicos, en función de la necesidad material y económica, pero que en gran medida fue un aprendizaje muy importante en la construcción de su identidad como sujetos y como profesores.

2.2.1. Nosotros éramos muy humildes.

Si bien la mayoría de los profesores informantes provienen de un estrato social bajo²³, no fueron circunstancias enteramente desesperantes o de suma pobreza como se construyó en el imaginario de la mayoría de ellos, pues al construir su relato, respecto a su propia historia suelen narrar:

Esteban: - ... hace dos... tres días estrenándome con 34 años de edad, provengo de una familia humilde, hijo de madre por tradición y por circunstancias de la vida, que le gusta la costura, hijo de un profesor, también me críe aquí en Huejutla. E4/11-11-19/Eban/ Atxo/ADR/4

Julia: - Pues fíjese, que nosotros este... éramos muy humildes y solo teníamos una cocinita con un techo de lámina que era un cuartito que ahí era donde nos dormíamos todos, y cuando teníamos... íbamos en cuarto año

²³ La Secretaría de Economía reconoce 6 clases sociales en México en función de la riqueza, donde las posesiones se convierten en un indicador de valor: "baja baja, baja alta, media baja, media alta, alta baja y alta alta", con base en los relatos de los profesores considero que la mayoría de encuentra en el rango del grupo baja alta y media baja" pues la mayoría de sus familias contaban con cierta estabilidad económica.

aproximadamente 9 años, ya a esa edad, ya mi papá decía: “no pues este...váyanse con su abuela, pero era para hacer quehacer en casa y entonces ya mi abuela nos enseñaba a moler en metate... E7/12-11-19/Jla/SFpe/ADR

Sofia: - ... gracias a Dios vengo de una familia muy humilde, pero este... tengo a mis hermanos, que ellos me ayudaron para sacar una carrera... éramos 9, de ellos pues soy la menor de todos ellos... ..le platicaba hace un momento que vengo de una familia pues... pues digo que humilde, tengo hasta ahorita 8 hermanos, ya el mayor ya falleció E8/14-11-19/Sfa/ StA/ADR/7-9

Bertha: - ...en ese entonces, pues mi familia es muy humilde, mi papá se dedicaba a irse para E.U.A, continuamente...porque le digo que nosotros éramos muy humildes, en ese entonces estaba entre que mi mamá hiciera una casa o nos dedicaba recurso a... recurso a... que siguiéramos estudiando y pues afortunadamente pudo, como que mezclar las dos cosas, hacer su patrimonio y dedicarnos a estudiar... E5/11-11-19/Mta/ Htla/ADR/ 3-5

Haciendo una interesante combinación de significados, donde la humildad se relaciona con la pobreza y la sencillez de espíritu que de una u otra forma ha instalado la doctrina religiosa, pero que además es un vínculo identitario con el grueso de la población mexicana y a quien en su mayoría le sirve en la profesión docente y es importante hacer las distinciones de dichos sentidos que externan los informantes:

Interpreto como imaginario identitario del docente el de la humildad porque concibo que las instituciones sociales, como la religión con los preceptos místicos y de conducta han alimentado a lo largo de la historia del cristianismo el imaginario del ser humano que surge a imagen y semejanza de la extrema humildad de espíritu de un cristo, o los *mas media* como el cine con las tramas del “cine de oro nacional” que formaron por mucho tiempo el exacerbado valor de la humildad como principio de humanidad, las radionovelas que se promovieron a través del radio cuando la mayoría no tenía acceso a la televisión, o las tramas de las telenovelas que hacían surgir, de la más precaria pobreza a la figura “toda bondad y humanismo” que lograba construirse, por obra de “la casualidad o del destino” un futuro exitoso, o la literatura y la prensa con historias del mismo género, que en gran medida, comprendo, que es la orientación que ha instalado el modelo neoliberal y la colonización de la conciencia del mexicano.

Es un imaginario que desde la historia escolar, que algunos críticos han calificado como *historia de bronce* que ha venido inscrita en los programas de educación pública y el cual he designado como el “mito de Juárez”, por aquella historia, que si bien gran parte es verídica, mucho de ello, es un constructo ficticio que solidifica la imagen y la historia de la humildad como principio del impulso emancipador que bajo la pujanza del esfuerzo y el trabajo logran enormes metas y que ha sido

instalada, ideológicamente, a través de las lecciones de historia, de las representaciones teatrales, la poesía, la celebraciones cívicas, etc. y que sin lugar a dudas queda instalada en el inconsciente y en los patrones sociales a anhelar como parte de la cultura mexicana.

Se puede observar que el concepto de humildad dentro de la constitución y construcción del sujeto docente trasciende a varios sentidos, que en su conjunto configuran un imaginario complejo:

El primer sentido que se observa y el más recurrente, refiere a una condición social precaria, de bajos recursos económicos y sociales, referidos a la condición de pobreza, como en la situación de Esteban o de Julia, pero dentro de estos estados de posición social, existen sus matices, para Esteban el enunciar que proviene de *una familia humilde* para luego, dentro del mismo discurso de la entrevista hacer evidente que existió un trabajo de superación al mencionar:

...soy originario de aquí de Huejutla, pues toda mi educación desde preescolar hasta la licenciatura, en la Escuela Normal de las Huastecas, la he hecho aquí en el municipio, he tenido la oportunidad de ir, este... pasando mis niveles académicos poco a poco, preescolar, primaria, secundaria, la preparatoria, y la normal, este... aquí me, me... forme como estudiante... actualmente soy padre de familia, tengo... estoy casado, tengo una hija de 3 años... E4/11-11-19/Eban/ Atxo/ADR/4

El concepto de humildad representa un punto referente que marca el inicio de un trayecto, y con ello el desencadenamiento del mecanismo narcisista de reconocimiento personal por el esfuerzo realizado de estar en el punto de inicio con carencias y el punto de llegada como todo un profesionalista con una familia que representa un éxito personal. Pues para Esteban quien es joven de edad y con pocos años de servicio, dentro de su discurso me hace evidente que ha sido un hijo, estudiante, profesionalista y esposo “ejemplar”, quien, por lo que menciona no tuvo necesidad temprana de trabajar en alguna actividad a más de ser estudiante, el sentido de humildad, no refiere a la pobreza económica, sino a la transferencia de la vida de sus padres a la propia, quienes fueron maquiladores y lo llevaban a las fábricas donde trabajaban, de tal forma que aún la madre es costurera, y el padre tuvo la oportunidad de estudiar, ya casado y con hijos, para ser profesor (androcentrismo). Es decir, el sentido de humildad está relacionado con la pobreza vivida por sus padres, como diciendo, “vengo de ahí”, y la sencillez de comportamiento porque, aunque he “sido ejemplar” me encuentro desempeñando una profesión “humanitaria”. Que de cierta manera dichas nociones forman parte del complejo sistema ético y moral de la identidad docente construyendo parte del imaginario docente como una profesión altruista, relacionada con la humildad y el desprendimiento de lo propio.

En la situación de Julia, más apegado a la pobreza económica, pues menciona que vivían en un sólo cuarto ocho hijos, papá y mamá con carencias económicas,

nuevamente se hace manifiesto el sentido de la pobreza como complemento de humildad, porque aunque no se dice, la idea de humildad, dice Abagnano (1986) vista desde los filósofos de la Gracia Clásica era concebida como una virtud que muy poco se impulsaba a practicar y que en años posteriores, en el catolicismo, se convirtió en una virtud central de la religión que se universalizó y tomó gran parte del sistema de filosofía estoica²⁴ que perdura hasta nuestros días, pero el concepto más generalizado en el mundo occidental está muy apegada a la concepción religiosa que prevaleció desde la Edad Media y refiere a la actitud de voluntaria abyección, sugerida por la creencia en la naturaleza miserable y pecaminosa del hombre, que es asociada al imaginario del Cristo (entidad de Dios en la Tierra) que se entregó por la malicia de los hombres para su salvación, o para Spinoza que la ve como la emoción de la pasión, y que está vivo ese tipo de simbolismo en la actualidad. Por tanto, en el caso de Julia, la noción de humildad está asociada a la conciencia de haber padecido carencias, carencias de atención paterna, económicas y sociales, al momento que la marginaban en la escuela y en el pueblo por la situación de su padre; así el sentido de humildad está más apegado a la carencia de...

No tanto es así para el caso de Sofía, para quien el sentido de humildad está más relacionado a la concepción religiosa de la abyección voluntaria, sugerida por la creencia en la naturaleza miserable y pecaminosa del hombre, como lo dice Abbagnano, pues en el inconsciente de Sofia, pesa demasiado el haber sido "concebida en el pecado" que, aunque el primer esposo de su mamá murió, lo cierto es que la segunda relación no se formalizó y por ello menciona, dudosa de decirlo, que sí y no conoció a su papá; es decir, no se tiene el reconocimiento igual que el de sus medios hermanos, ante la comunidad, y por ello es enviada a un internado a cursar primaria y secundaria, en este sentido la humildad está implicando una imaginaria y voluntaria marginación, que en gran medida es complementada por las circunstancias materiales. Para Bertha el sentido de humildad se orienta mayormente a la carencia material, pero mi interpretación refiere a una especie de humildad fantaseada, en términos de que realmente no existía una pobreza extrema o una necesidad apremiante pero si existe relación en la insistente oralización de la condición rural Vs. la urbana, pues ella manifiesta las condiciones

²⁴ Al estar todos los acontecimientos del mundo rigurosamente determinados y formar parte el hombre del logos universal, la libertad no puede consistir más que en la aceptación de nuestro propio destino, el cual estriba fundamentalmente en vivir conforme a la naturaleza. Para ello, el hombre debe conocer qué hechos son verdaderos y en qué se apoya su verdad.

El bien y la virtud consisten, por tanto, en vivir de acuerdo con la razón, evitando las pasiones (pathos), que no son sino desviaciones de nuestra propia naturaleza racional. La pasión es lo contrario que la razón, es algo que sucede y que no se puede controlar, por lo tanto, debe evitarse. Las reacciones como el dolor, el placer o el temor, pueden y deben dominarse a través del autocontrol ejercitado por la razón, la impasibilidad (apátheia, de la cual deriva apatía) y la imperturbabilidad (ataraxia). Estas surgirán de la comprensión de que no hay bien ni mal en sí, ya que todo lo que ocurre es parte de un proyecto cósmico. Solo los ignorantes desconocen el logos universal y se dejan arrastrar por sus pasiones.

El sabio ideal es aquel que vive conforme a la razón, está libre de pasiones y se considera ciudadano del mundo. El cosmopolitismo, que defiende la igualdad y solidaridad de los hombres.

Las cuatro virtudes cardinales (aretai) de la filosofía estoica son una clasificación derivada de las enseñanzas de Platón (República IV. 426–435):

Sabiduría (σοφία " sophia ")

Coraje (ἀνδρεία " andreia ")

Justicia (δικαιοσύνη " dikaiosyne ") Templanza (σωφροσύνη " sophrosyne ")

de su educación en una escuela de CONAFE y las dificultades de tener que desplazarse hasta la cabecera municipal para estudiar la secundaria y la preparatoria atribuyendo el sentido de humildad a la diferencia de clases y de contextos.

Al interpretar los sentidos que adquiere la noción de humildad en los profesores se reconoce que junto con la idea de ser un punto referente del camino recorrido entre el inicio y la actualidad, la carencia económica, la abyección voluntaria por la idea de vivir en pecado o la distinción de lo rural y lo urbano, en todo ellos existe una intención de dualidad, la de humildad-orgullo que a la luz de la identidad narrativa, deja ver una parte de la construcción de la *ipseidad* a la que refiere Ricoeur, pues las expresiones de humildad llevan la intención de promover el reconocimiento del investigador en dimensionar lo complicado y sufrido que fue el camino de su devenir sujeto y a la vez hacer manifiesto el orgullo que se tiene por llegar a ser docente y ser lo que se es en ese momento.

En cualquier forma, se detecta un mecanismo psíquico y social que es constitutivo de la identidad del sujeto docente, en gran parte promovido por “el amor de la madre” que, circunstancial y psíquicamente van conformando la dimensión ética característica del profesor.

La humildad, como valor y actitud promovida por los esquemas sociales, que anteriormente mencionamos, los religiosos primordialmente, los más media, los mecanismos educativos y culturales que vienen desde el modelo económico de la “Unidad Nacional” en México, hasta nuestro días con los estereotipos de hombre de exitoso que se forjó a base de esfuerzos, y que ya desde los años 50’s lo analizaba Mills (1957) con las transformaciones que sufría la población estadounidense (recordar que la influencia económica, política y cultural de los E.U. ha sido una constante en México, al grado de concebirse como una Neocolonización) con el paso del conservadurismo y el liberalismo que va instando nuevas formas de relación y de formas de conducta social en lo que llama “la sociedad de masas” y la “experiencia material” (refiriéndose a la adquisición y acumulación de capital o posesiones materiales), haciendo una distinción entre los conservaduristas con la constitución de *élites* y los presupuestos liberales que tienen mejor asentamiento en las clases medias y bajas, Mills adopta el concepto de una “ideología instalada” que va generando los “estado de ánimo” en la población, donde “el manantial ideológico es Horatio Alger -dice Mills- Las máximas de *trabaja y gana, esfuérzate y vence*, los han sometido en su noble juego de aves de rapiña” (Mills, 1957, pág. 306) refiriéndose a la elite conservadora, que ostenta los más altos puestos en las distintas áreas de dirección del país, pero respecto a la mayoría de las personas, menciona: “ Al contrario, la minoría capitalista debe componerse de hombres que se hicieron a sí mismos, y que rompen la tradición para llegar a la cima sin más ayuda que la de sus méritos personales” *ídem*. Lo que genera ampliar la magnificencia del esfuerzo y el camino recorrido para llegar hasta donde se está-dice Mills.

Acompañando a esta noción de *humildad*, característica del discurso docente en la narración del devenir sujeto, y retomando la premisa del gran apoyo que la madre representa para esta configuración; la constante que fortalece y le da contenido a dicha noción es la enunciación que la mayoría de los informantes hace evidente al investigador a lo largo de su narración sobre las complicaciones situacionales y de existencia que se padecieron para poder llegar hasta donde se está y lo que se es. El cuidado incondicional de la madre y la orientación de ésta para “ser hombres y mujeres de bien”, implicó, para la mayoría de los informantes haberse empleado en oficios de la comunidad o en el apoyo de las tareas más pesadas del hogar como lo muestra la tabla 6.

Tabla 6

Trabajos que desempeñaron los informantes antes de ser docentes

N°	Nombre	LUGAR	Edad	N° de hijos en la familia	Situación familiar	Trabajos en que se empleó antes de ser maestro
1	Bertha	Chapulhualcan	28	3	Mamá ama de casa, papá bracero por temporadas en los E. U., se separan cuando ella tenía 15 años. Familia desintegrada	Lavar trastes y hacer quehacer en la cooperativa de la escuela, hacer bolsitas de manta bordada, pulceras, aretes de fantasía, donas y pasteles para vender, cortar el cabello, poner uñas y maquillaje, hacer trabajos escolares a los compañeros.
2	Jorge	Tlanchinol	29	6	Mamá ama de casa, papá profesor de secundaria juvilado.	"Desde chiquito le trabajamos fuera" trabaje como ministerio público
3	Sara	Pachuca	31	4	Mamá y papá profesores. Familia estable	Ayudar en quehaceres de la casa
4	Martha	Huautla	33	2	Mamá y papá profesores. Familia estable	Ayudar en quehaceres de la casa
5	Esteban	Huejutla	33	2	Mamá costurera y papá profesor. Familia estable.	Ayudar en quehaceres de la casa
6	José	Huautla	40	10	Mamá comerciante y papá albañil, incapacitado cuando él tenía 10 años	Trae diario 2 o 3 tareas de leña, cuidar a los becerros, criar pollos y venderlos ya limpios en el mercado, vendedor en el mercado de verduras, recaudo, ropa, pescado, cometer en atletismo para ganar dinero.
7	Sofía	Jacala	40	9	Mamá bracera en los E.U. sin papá. Familia desintegrada	Como servidumbre de planta en una casa.
8	Nancy	Pachuca	41	3	Mamá profesora, papá chofer, ambos juvilados.	Ayudar en quehaceres de la casa
9	Hector	Pachuca	48	6	Mamá empleada en tienda e intendente, papá carnicero que murio cuando él tenía 4 años.	Ayudante de taller mecanico, vendedor de juguetes, taquero, zapatero, ayudante en villares, en polonería y pintor, vendedor de frituras, ayudante en hotel y en despacho contable, encargado de administración en farmacias.
10	Julia	San Felipe Orizatlán	55	8	Mamá comerciante y papá luchador social. Nunc estuvo con ellos	Vender en la plaza chorizo, zacahuil, chanfaina, apoyar en la matanza y limpia de puercos, molienda del maíz y quehaceres de la casa.
11	Raquel	Jacala	57	4	Mamá y papá carniceros. Familia estable.	Ayudara a atender la carnicería todo el tiempo
12	Karina	Pachuca	67	11	Mamá ama de casa y Papá chofer	Realizar quehaceres en la casa, para 11 hijos que eran.

Como se puede apreciar en la tabla, la mayoría de los profesores crecieron en un seno familiar estable 8/12 donde las familias se integraba de papá, mamá e hijos, aunque en su mayoría fueron familias de muchos hijos, pues la cantidad promedio es de 5, habiendo un rango de diferencia entre las de menor y la de mayor número de hijos de 9, cuatro familias, se puede decir, con pocos hijos hasta 3 y las demás más grandes, esto nos lleva a analizar que el requerimiento económico para las familias grandes era apenas suficiente, o el recurso se tenía que repartir entre más persona y más requerimientos para el funcionamiento del hogar. Esto también nos pone en el análisis, que, al tener muchos hijos, los mayores se incorporaban a trabajar apoyando el gasto familiar.

Estas condiciones de integración familiar, contextual y culturales, casi de forma directa implicaba la gran tarea que tenía la madre en la crianza, se complementaba con la noción de *humildad* generando como posibilidad de construir (se) y de crecer, el ocuparse en algún trabajo desde la infancia, bajo el imaginario de “ser alguien en la vida y seguir adelante”, como lo relata la profesora:

Bertha: - ...mi mamá bordaba o cocía cosas ajenas y por ahí nos fuimos... empezamos a construir bolsitas como éstas que ve aquí (me muestra una bolsita pequeña como de manta bordada, que tiene una correa larga y se la pasa por el hombro y la espalda, a manera de mariconera pero más pequeña) y hacíamos bolsitas y entonces pues las vendíamos en la escuela a escondidas de los directores y ya con eso este... sacábamos para nuestro pasaje, aparte de que ***mi mamá siempre nos ha enseñado a trabajar y a hacer cosas***, siempre... como que ***buscar la manera de salir adelante***, no nada más con lo que te pueda asignar un varón en este caso ¿no? como está asignado a este contexto... E5/11-11-19/Mta/ Htla/ADR/5

Tomar en cuenta que prácticamente la mamá de Bertha estaba sola en la crianza de sus cuatro hijas, pues su papá se iba la mayor parte del año de bracero a los E.U., la orientación de su madre a buscar formas de hacerse de un recurso económico complementario para las necesidades familiares lleva a Bertha y a sus hermanas a desempeñar varias actividades a tal grado que ella menciona que les permitió construir *un sistema*; es decir, un mecanismo de procedimientos de producción y venta de objetos o servicios, pero, que más que lograr aportar recursos al hogar, fueron acciones formadoras de carácter, así es que la humildad, en este caso es una condicionante y no una causante como dice Castoriadis (1993) cuando habla de la creación de las instituciones y las significaciones imaginarias sociales para la creación del simbolismo que adquiere el trabajo en la superación social y sobre todo de la necesidad económica.

2.2.2. Toda la vida trabajando, tooda la vida...

Así como el concepto de humildad es polisémico a la experiencia de los informantes y elemento constituyente identitario del devenir sujeto de los profesores, el trabajo es otro elemento real, simbólico e imaginario, en los términos de Lacan que se construye en gran medida de las condicionantes sociales, familiares y culturales y que dan pie a la formación de *carácter* como lo hemos dicho y lo hace evidente Bertha, pero que de forma implícita permanece como una constante en todos los profesores, de acuerdo a su relato, como elemento altamente presente en construcción de su identidad narrativa, y tomo el concepto de *carácter* en los términos de Ricoeur (1996), quien menciona:

Entiendo aquí por carácter el conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo humano como siendo el mismo... designa de forma emblemática la mismidad de la persona... Designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona. En este aspecto, el carácter puede constituir el punto límite en que la problemática del *ipse* se vuelve indiscernible del *idem* e inclina a no distinguir una de otra. (pág.13-15)

Donde son estos signos distintivos o rasgos duraderos de la personalidad, que en este caso es la *noción de trabajar para salir adelante* que en el camino de la narrativización – dice Ricoeur- va construyendo la identidad personal y narrativa, son rasgos distintivos del sentido de ser sujeto no sólo en los términos descriptivos sino también en términos existenciales, pues se menciona el rasgo (el qué del sujeto) y se le atribuye un sentido (se dice el para qué), también así lo deja ver Julia cuando menciona:

...sí, pasamos momentos no gratos, económicamente y toda la vida trabajando, tooda la vida... mi mamá trabajando, nos mandaba a vender chorizo, me mandaba a vender zacahuil, hacía Chanfaina, que es un platillo que hacen con las vísceras del puerco, de la res o sangre o quesos o tamales y a mí no me gustaba me daba vergüenza, pero nos acostumbraron que si no hacíamos un quehacer o mandado o algo no comíamos... (y platicando con su hermana, siendo adolescentes) : “Fíjate que tenemos que ser alguien en la vida -le digo- algo en la vida” porque no podíamos estar así, de arrimadas, porque así nos este... luego cuando se enojaba mi abuelita nos decía: “ustedes toda la vida van estar de arrimadas si no aprenden a hacer algo”, y eso nos motivó, a querer ser alguien en la vida, a salir adelante... E7/12-11-19/JIa/SFpe/ADR/6-8

Hacer manifiesta y de forma acentuada la idea de: *toda la vida trabajando, tooda la vida...* conlleva la noción de existencia dentro de los componentes del sufrimiento, la humildad y el esfuerzo teniendo como medio de superación y trascendencia el trabajo. El trabajo es un rasgo constitutivo de la mayoría de los profesores que contribuyó en la construcción de su carácter, como lo vemos con Julia, que desde pequeña tuvo que ayudar y emplearse en las tareas del trabajo que su madre realizaba para logra la manutención del hogar y de la familia; es decir, la tarea de

trabajar y la orientación y/o acompañamiento de la madre para realizarlo son una dupla recurrente en la formación de los sujetos docentes. También se hace evidente que, a nivel cultural, era de dominio público y bien visto, además de necesario, el que los hijos desde pequeños se emplearan en algún oficio o tarea, bajo la idea popular de que “aprendan lo que cuesta la vida”, que si bien implicaba la necesidad económica tenía una fuerte carga formadora del sujeto.

Es el caso de Héctor, que desde niño se empleó como ayudante de taller mecánico, vendedor de juguetes, taquero, zapatero, ayudante en billares, en plomería y pintor, vendedor de frituras, ayudante en hotel y en despacho contable, encargado de administración en farmacias, hasta llegar a ser docente, trabajos que desde la infancia fueron inducidos y/o acompañados por su mamá a raíz de la viudez prematura y necesidad económica; pero para ser docente, él menciona que tuvo que pasar primero como velador en una escuela, luego como intendente, prefecto, profesor de secundaria con pocas horas hasta que le dieron plaza de primaria, de tal forma que se puede apreciar e interpretar que ha sido *toooda una vida de trabajo* como lo diría la profesora Julia, pero Héctor lo menciona así:

...tengo 49 años de edad, casi los 50 y de esos casi 50, creo que he procurado hacer las cosas lo mejor que se puede, dentro del ámbito de la vida diaria y de esos 49, 25 años acabo de cumplir de servicio dentro del magisterio y mi labor ha sido un poco... ¿Cómo se dice? “de picar piedra” ... (y a propósito de los logros obtenidos en primeros lugares de Olimpiada del Conocimiento) ... me decían la primera vez... me decían: “es que es suerte” y con la segunda “es suerte”, la tercera no, ya no es suerte, porque la suerte no es una hierba que crece... uno tiene que ser constante, constante, constante para poder salir adelante, E3/07-11-19/Hor/ Rfma/ADR/ 3-7

La metáfora “mi labor ha sido un poco... de *picar piedra*” nuevamente remite a una noción existencial y de trabajo duro, en alusión a la imagen que caracteriza al esclavo o prisionero que era condenado a los trabajos forzados en la mina con la condición inhumana y esclavizante que desarrolla “picar piedra” como condena que debe de realizar para poder sobrevivir y en algunos de los casos, cumplir la condena y salir libre y que en gran medida está vinculada al significado de la humildad-pobreza.

En complemento del uso de la metáfora, la expresión del profesor Héctor (que es reiterativa en la mayoría de ellos profesores igualmente) “uno tiene que ser constante, constante, constante para poder salir adelante”, incorpora un elemento identificante de la labor docente, por un lado la característica del esfuerzo, que debe o ha sido *constante*, en la narraciones de los relatos, los docentes dejan ver qué, en gran medida, el éxito de llegar a ser (sujeto) es el trabajo constante, el siempre trabajar, el no detenerse para *salir adelante* y por tanto se puede interpretar que en gran medida, un elemento constitutivo de la identidad narrativa del docente es *la metáfora viva* de la cual Ricoeur (1995) la conceptualiza como una forma de enunciación donde las palabras de la frase recurren a la polisemia y a la multitud de sentidos que adquieren vía la vivencia y la fantasía inherente a los procesos

psíquicos entre el deseo y el inconsciente; para Ricoeur *la metáfora viva*, como las que dicen los profesores van más allá del significado que representan las palabra y adquieren profundos sentidos que generan, paradójicamente una “nueva significación”, alejada totalmente del valor léxico de las palabra. Así es que la metáfora “picar piedra...para seguir adelante” comprende todo un universo signifiante y de sentidos profundos que envuelven la síntesis de la de experiencia de vida, deseo, anhelo, fantasía que forman una parte importante en el engranaje de la constitución del sujeto docente (haciendo uso nosotros de la metáfora) que bien pudiéramos decir, constituyen el espíritu²⁵ del ser sujeto.

El papel de la madre, como lo hemos visto, en la orientación, impulso o necesidad de formar a los hijos a través del trabajo, a más de solventar una necesidad económica, lleva de fondo la formación del hijo, en nuestro caso los informantes, como lo dice la profesora Raquel:

Desde la infancia para acá pues solamente cuando le ayudamos a mi papá a vender ahí a pesar la carne, a entregar, a dar cambios, él nos enseñó a trabajar decía que nosotros no podíamos estar sentados que si llegamos a la carnicería donde estaba él, que nosotros teníamos que acomodarnos a hacer las cosas, entonces formaron unas personas bien. Porque nosotros donde llegamos... apoyamos, ayudamos, hacemos... no estamos sentados... no esperamos a que nos den, sino que, nosotros damos, damos a la familia así somos entonces pues este así... E10/14-11-19/RqI/Jca/ADR/6-7

En la mayoría de los casos se presenta la asociación de la orientación de la madre hacia el ejercicio del trabajo con la idea de formar *personas de bien* que aunque no existe una conceptualización formal, el imaginario histórico social permite que se comprenda de forma implícita, que se forma a un sujeto (hombre o mujer) que conoce y respeta las reglas y normas de comportamiento y procedimiento social para el buen funcionamiento en la convivencia comunitaria, así que ser trabajador, acomodado, estar en constante movimiento produciendo o haciendo algo productivo, donde se lleva la noción de actor y no de espectador, es parte de ser un hombre de bien, pues ello apela a la dimensión ética y moral de la identidad narrativa, que siempre está presente en decir (se) de los profesores.

²⁵ Tomo el significado de espíritu en los términos de la segunda concepción que enuncia Abbagnano y que refiere a “El *pneuma* o sopro animador, admitido por la física estoica y que de ella derivan los conceptos de “lo que vivifica” como la interpretación de Kant “Espíritu en el significado estético es el principio vivificante del sentimiento. Pero lo que con este principio vivifica el alma, la materia de la cual se sirve, es lo que confiere aliento finalista a la facultad del sentimiento y lo coloca en juego que se alimenta de si y fortifica las facultades mismas de las que procede” (Abbagnano, 1986, pág. 442.443)

2.2.3. Mi mamá siempre me daba consejos.

El papel de la madre es sin duda, una fuente imprescindible de aliento, exigencia y vigilancia en la formación del respeto a las cuestiones éticas y reglas morales de la comunidad, este es uno de los aspectos muy recurrentes en el discurso de los informantes, son las situaciones más evidentes como la siguiente:

José: ...perdí a mi mamá pero me sirvió para crecer como persona, para posiblemente cuidarme más porque mi mamá siempre me daba consejos y ahora ya no hay quien me dé consejos... ya no hay quien me de consejos, pero si hubiera estado mi mamá, aunque yo ya estaba grande aunque ya era maestro siempre que salía le tenía que decir: “sabes que mamá voy a tal parte” ya no le pedía permiso pero avisaba pero más antes a los no sé 18, le tenía que pedir permiso, ya después nada más era avisarle pero le tenía que decir a donde iba, y sus primeras palabras que decía: puedes ir donde quieras pero con responsabilidad, y no quiero problemas decía, y tú te ibas con esa idea, feliz a divertirme sanamente. E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/.24

Para José, prácticamente su mamá se convirtió en el superyó freudiano, pues al quedar su papá discapacitado a raíz de un accidente como albañil y dejar de trabajar, su mamá orientó y canalizó a todos los hijos (él tiene 9 hermanos) a trabajar “para salir adelante” y ser “hombres de bien”, desempeñando múltiples empleos, al igual que casi la mayoría de los informantes, pues él dice que siendo niño “ tenía que traer diario 2 o 3 tareas de leña, cuidar a los becerros, criar pollos y venderlos ya limpios en el mercado, vendedor en el mercado de verduras, recaudo, ropa, pescado, y ya en la preparatoria, competir en atletismo para ganar dinero”. Situación que le ayudó en su formación como sujeto, pero es muy claro, además de desarrollar tareas de trabajo “toda la vida” como diría la profesora Julia, uno de los aspectos fundamentales en el papel formador de la madre fue la cuestión, llamémosle por el momento, moral, las formas positivas y buenas de conducirse en la vida y en sociedad.

La mamá influye sobre manera, a tal grado que se podría decir que determina, sin tomar esta idea de determinación en sentido funcionalista, sino en la idea de una influencia cualitativamente fuerte y predominante, donde la fuente moral son lo que popularmente se conoce como “consejos” y que, en comprensión con lo dicho por José, estos consejos son recomendaciones y orientaciones de comportamiento que advierten y regulan de alguna forma las formas de proceder en determinadas situaciones. Actividad que no sólo es de una etapa de vida sino por siempre, se puede decir que el compromiso de crianza de los hijos no termina con la independencia de éstos, sino que es hasta el resto de la vida de la madre.

Los “consejos” en gran medida cumplen a la vez una función de prevención, la de no ser hombres de mal, es decir, generar problemas para la familia y para sí mismo. Pero además de los consejos se puede recuperar que la madre pone en juego otras posibilidades de educación como lo menciona Martha:

...desde chiquitos mi mamá nos decía siempre: “tienes que salir adelante, tienes que echarle muchas ganas” y si ya algo nos salía mal en la escuela... pues ya el cinturón y por qué no lo hiciste bien, si tienes de donde, o ya el castigo porque yo fui criada en la escuelita del castigo que si algo no estaba bien, nos daban con regla o lo que se pudiera para tratar de enmendarnos, pero pues me considero, que me funcionaron ese tipo de castigos, porque pues nunca me desvié del camino, siempre tuve un objetivo y nunca fui una persona de reprobar una asignatura, porque si llegaba a la casa y reprobada me decían pues que te está pasando... seguido mi mamá estaba en la dirección ya hasta un día me dijeron: sabes qué, me vuelven a llamar a la dirección y ahí ves cómo le haces, yo ya no vengo y que te pongan a chapolear, a lavar baños y me olvido. E6/11-11-19/Mta/ Htla/ADR/4

La búsqueda de formas de educar a los hijos, en nuestro caso, los informantes, y en el caso específico, de Martha quien es hija de profesores, “la escuelita del castigo” que contempla regaños, golpes físicos y castigos, dice Martha, tenía toda la intención de “enmendarnos” para “no desviarse del camino”, para “salir adelante y echarle muchas ganas” y como se puede apreciar en el relato, la madre es quien está al pendiente del desarrollo educativo de la hija, y es aquí donde encontramos un padre presente-ausente, porque aunque vive y convive con la familia, él no se hace cargo de esta parte, en que venidos desarrollando, la educación y el cuidado de los hijos; el padre presente-ausente es en la mayoría de los casos la constante en el funcionamiento de la familia. Pero sí, como representante primario del poder y control familiar y la madre como segunda, es el que enjuicia y castiga de acuerdo a la estructura moral construida, pues la expresión *nos daban con regla* no solo es el reflejo del castigo corporal sino la asimilación subjetiva de la regla y la norma social para el buen comportamiento y la formación de personas de bien, donde para Ricoeur (1996), la ética y la moral son dos componentes indisolubles y de relación dialéctica en la identidad narrativa del sujeto.

Pero regresando a la construcción y constitución de todo este armado psíquico social de los consejos, las orientaciones, llamadas de atención, castigos e impulsos a “seguir adelante”, sin lugar a dudas conforman el espíritu del sujeto, desde el psicoanálisis diríamos que son parte del *super yo* y que se van instalando entre el *ello* y el *yo*, es decir en él son elementos de profundo alcance psíquico, constitutivos de la dimensión ética y moral y que configuran, en gran medida, las orientaciones de sentido fundamental y de largo tiempo en el actuar del sujeto, en este sentido Ricoeur (1996) menciona:

La identidad narrativa se mantiene entre los dos extremos, al narrativizar el carácter, el relato le devuelve su movimiento, abolido en las disposiciones adquiridas, en las identificaciones-con sedimentadas. Al narrativizar el objetivo de la verdadera vida, le da los rasgos reconocibles de personajes amados o respetados. La identidad narrativa hace mantener juntos los dos extremos de la cadena: la permanencia en el tiempo del carácter y la del mantenimiento de sí. (pág.169)

La narrativización que hacen los informantes, respecto a esta parte de construcción moral, pero en el orden de la sabiduría práctica que es transmitida por el impulso familiar y en gran medida por la madre, se tiene que reconocer como la antesala de lo que podríamos llamar *principios de vida, principios de existencia*, los cuales, constituyen *el sentido del proyecto de vida* y que en esencia está fincado en la mirada y necesidad de congratular al otro, estableciéndose a más de una relación social de dependencia, una relación psíquica, como lo reconoce Lacan (Asensi, 2014) en la idea de desear el deseo del otro para ser *yo*, agregando a ello el sentimiento de ser amados y respetados; es decir, en esta narrativización, cuando los informantes expresan ese conjunto de metáforas vivas o principios de vida, la intención de la comunicación está implicando ser reconocidos y valorados por el oyente como “personas de bien” que han formado su carácter y el mantenimiento de sí a razón del gran esfuerzo, trabajo y constancia.

2.3. Tú no tienes casa

Otro aspecto que surge como elemento constitutivo del papel de la madre en construcción del ser sujeto, es el conjunto de sugerencias, reclamos o imaginarios que en el curso de la crianza y convivencia familiar se van conformando en directividad de la voz materna y que quedan incorporados al proyecto personal como tareas a cumplir bajo el argumento cultural y social de *ser* y *tener* para “ser alguien”, para ser sujeto.

Expresiones como las siguientes:

José: - ...como le conté la vez pasada, cuando mi papá me dijo que a mí no me gustaba estudiar y dije: yo voy a estudiar y voy a demostrar que sí puedo, que puedo y lo logré y quiero seguir estudiando, voy a seguir estudiando, también otra cosa que tengo muy grabada en la mente es... que por ejemplo, en los últimos días cuando fui a ver a mi mamá al hospital, que será... una semana antes de que falleciera, yo me despedí de ella, porque como somos muchos hermanos entonces la íbamos viendo por temporadas, una semana

una hermana, la otra semana mi otra hermana y otro hermano y así, pero cuando yo fui la vi ya muy deteriorada muy cansada muy mal, entonces yo me despedí de ella y este... este... pero recuerdo que me dijo estas... estas palabras, pero ya me lo había dicho con anterioridad ¿no? “pus es que estoy triste, es que tú no tienes casa”, pero en aquellos tiempos es que yo estaba en la Misión (municipio del Estado de Hidalgo) no tengo necesidad... pero en aquellos tiempos cuando yo estaba en la Misión yo no tenía la necesidad de hacer casa, y yo le decía es que yo estoy en la Misión má, no la necesito es más no sé ni cuando me iré a Huautla, no tengo necesidad, yo estoy bien en la Misión, le decía, y por eso no tengo casa, no es porque no tenga el recurso, simplemente porque mis planes son otros y dije no, pus bueno, voy a hacer una casa y la voy a hacer bonita. Y fue un objetivo que me puse y ahora voy a cumplir, espero que Dios me preste vida para terminarla y (se le quiebra la voz) saber que sí pude estudiar y que sí pude tener casa... porque siempre he dicho que la mentalidad es fuerte, es fuerte y yo más que hago ejercicio me doy cuenta que, que la mentalidad es poderosa, es poderosa ¿no? así como le dije que yo y siempre he dicho que... que tanto la voz, las palabras son poderosas que pueden destruir muchas cosas, siempre he dicho también que este... no sé si llamarle mentira o algo que no está bien dicho o algo que no está sustentado o algo, o que no , no sé cómo decirlo, que mucha gente dice que las palabras se las lleva el viento y yo digo que eso... que eso no puede ser ¿no? ni yo sabría explicarlo porque sólo el que está, el que lo vive por; ejemplo yo... tengo bien grabado las palabras, no retumban ya, no retumban sino que de que mi papá dijo: “a ti no te gusta estudiar tu no le echas ganas, tú ya no vas a estudiar”, y la otra, que por ejemplo que mi mamá dijo ¿no?: “sabes qué, que no tienes casa”, son cosas que se te quedan grabadas.E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/18-25

El relato es muy elocuente en cuanto a mostrar, cómo, en muchos aspectos, los mandatos del padre y de la madre determinan, orientan y dan sentido a toda una vida para poder ser; el reclamo del padre de José, que desde niño le decía que no le gustaba estudiar, constituyó una afrenta a su orgullo moviendo todo su ser y concentrar las fuerzas de su espíritu para “demostrar que esa percepción del padre, no era correcta, situación que menoscababa el estado de la autoestima, a tal grado que José, decidió tomar el camino más retador y contradictoria a las palabras de su papá, estudiar para ser profesor; porque ser profesor en la región huasteca, aún mantiene el simbolismo de una persona estudiosa y educada y más aún que al momento de la entrevista, ya había cursado la maestría en educación por la UPN-Hidalgo, de lo cual se sentía muy orgulloso, pudiéndole mostrar a su padre que vivía cerca de su casa en Huautla, este aspecto toma la tendencia a la dimensión de

“ser”; ser un buen estudiante y estudiar mucho, para demostrar al *otro* que se es capaz de *ser*.

En el caso del mandato de la madre, que como lo menciona José, era un reclamo que ya venía de antes, el tener una casa, para la señora representaba el cumplimiento de uno de los requisitos para ser un buen hijo, y más en el caso del hijo varón, quien tiene la obligación de ofrecer y procurar una casa a su familia, o como se dice en forma popular “ofrecer un techo donde vivir”, lo cual representa, en gran medida, uno de los cánones del estereotipo del padre-esposo, este término, en símil a la categoría que presenta Marcela Lagarde (1990) del cautiverio de la “madre-esposa”. Cumplir el mandato de la madre, le ha implicado a José, al momento de la entrevista, construir una casa bastante amplia y de dos plantas, un tanto al estilo americano dice José, “muy bonita” que ahora que vive y trabaja en Huautla, poco a poco la está terminando, el mandato también es de larga duración.

Se puede interpretar que las herencias de los padres hacia los hijos no son solamente en sentido material, sino de orden simbólico y emocional que perduran en el sujeto el resto de la vida. El mandato de estudiar y tener casa, están más allá, de cumplirlas materialmente, como lo menciona José, son palabras, que si bien no retumban ahora en su memoria, las mantiene presentes y, por las expresiones que hace en su narración, que se llena de una emoción confusa, entre la nostalgia y el orgullo se encarnan en la disposición somática del sujeto; con ello quiero decir que en el caso de José, como de cualquier profesor informante o de cualquier sujeto, las herencias materiales, simbólicas y emocionales se incorporan a la constitución y el devenir sujeto conjugando de forma dialéctica las nociones de ser y tener.

Para Polo y Marcel (Urabayen, 2003 N° 5), el cuerpo (la corporeidad) del sujeto es el principio de la “noción de tener” porque el cuerpo, en primer término, es lo primero que posee el sujeto y de lo que está seguro, el cuerpo que es medio con lo que se relaciona con el mundo, pero dice Urabayen recuperando a Marcel, quien define dos tipos diferentes de posesión: el tener-posesión y el tener-implicación, el tener-posesión es el tener objetos materiales, es lo que comúnmente se denomina tener, así recupera Urabayen, el tener-posesión es el tener corporal y tener implicación es otro u otros modos de tener diferentes; de tal forma que la autora recupera la conclusión en que Marcel prefiere usar el verbo *tener* para referirse a la posesión material y el verbo *ser* para hablar del tener implicación, referido a lo espiritual; esto nos deja nuevamente en la situación de José, con respecto al mandato y las herencias donde la materialización de éstas configuran la íntima relación del ser y del tener en lo físico y en lo espiritual, se puede decir que el ser tiene mucho que ver con el tener de implicación; es decir, construyo una casa bonita y logro una profesión donde hay un esfuerzo corporal en tiempo, trabajo y existe una implicación emocional, imaginativa, creativa, teleológica, que le da un valor mucho mayor al objeto y me implica como sujeto en mi devenir, por eso dice José, no estoy de acuerdo que las palabras se las lleva el viento, yo las tengo presentes todo el tiempo, y aunque ya cumplió los mandatos, siguen estando en él y los logros

alcanzados son motivo de orgullo y alivio espiritual, y... a la vez siguen siendo el motor de impulso para “seguir adelante”.

El mandato materno, en muchas ocasiones suele ser acompañado de la ayuda de la propia mamá para poderse concretar, de tal forma que constituye un mandato, digamos vigilado, como en el caso de Bertha cuya orientación, convicción y petición hacia sus cuatro hijas, Bertha la mayor, se produce bajo la noción de libertad femenina, de ser, sin la dependencia o necesidad de la autoridad machista, pues ella menciona, al hacer referencia sobre las dificultades que enfrentaba su madre para poder dar estudio y mantenerlas, menciona:

...mi mamá decía no, yo quiero que ustedes estudien que sean profesionista, que no se queden aquí, en la casa atendiendo niños, ni al esposo... ustedes estudien... (contraviniendo las determinaciones de su papá, de que dejara de estudiar y se dedicara a atender a su hija que descuidaba mucho)... yo tenía 16 años y mi mamá nunca me dio esa visión de que “tú quedarte en una casa”... si se supone que desde un principio, **se había enseñado a estudiar y a trabajar... todo eso para que tu fueras alguien**, entonces tenía dos para escoger y le dije ¿no?, si ustedes me apoyan yo no quiero, obviamente voy a tener a ese bebé, jamás se pensó el no tenerlo y si voy a tener a mi bebé, pero no quiero casarme ni nada de eso, si ustedes me apoyan ¿ok? y así fue, mi papá si se fue un poco renuente, él como que no entendía esa parte, él va más con... en la familia tradicional no ve la opción, él no ve la opción de que una mujer se dedique a estudiar, trabajar y no se dedique a sus hijos... pero me dijo mi mamá: “yo te apoyo en este sentido con la bebe ella va a ser como mi hija, tú estudia” E9/14-11-19/Bta/ Zte.Gde/ADR/ 4-7

Como se puede apreciar, el mandato de “tu estudia” bajo la perspectiva de ser profesionista y “ser alguien” de la madre de Bertha se asocia, a lo que ya hemos mencionado, respecto al trabajo en la constitución del sujeto, pero por otro lado se puede apreciar que dicho mandato se construye en una permanente contradicción existencial; pues por un lado, la mamá de Bertha, quien se ha separado de su esposo y ha tenido la cuarta hija de una relación extramarital, pero sigue teniendo relación con su esposo en lo económico y familiar, impulsa a sus hijas a que estudien y no adopten el esquema de mujer “en la familia tradicional” sino que se dediquen a estudiar, adoptando el cuidado de sus hijos, y que ella se dice profesora la religión católica, si tiene al hijo, es decir peca con el aborto, pero no se casa, aunque es mandato religioso. Y si bien, al momento de la entrevista, ya tiene la maestría en pedagogía, cuenta con 4 hijas, producto de tres relaciones, pero al momento, es divorciada, pero según lo que menciona dos de sus aspiraciones es, tener doble plaza en primarias y en algún momento formar una familia con un esposo. El precio del mandato “tu estudia y se alguien” (profesionista) trae consigo el precio del permanente conflicto moral, cultural y social, ser liberal y conservadora, por decirlo así, sin embargo, se aprecia cierto estado de confort, al momento de ser ella proveedora para su familia y su mamá la cuidadora de sus hijas, pues en su

relato ella aspira a tener una doble plaza, lo que mayormente le impediría atender a sus hijas y le demandaría mayor tiempo para ejercer el trabajo. Se puede interpretar que de forma inconsciente replica el papel del padre de realizar la función de proveedor predominantemente y su mamá realiza el papel de la crianza de los hijos.

En este sentido se pueden recuperar varias interpretaciones; por un lado, y la que estamos trabajando, el mandato de la madre, surgido de una aspiración personal de la madre, para concretar en la extensión de los hijos, constituye, en importante medida, el sentido de acción y vida de Bertha. Por otro lado, la cualidad de sujeto sujetado como lo comentamos con Braunstein, siendo presa de una eterna vida en contradicción psíquica entre el deseo y el anhelo de ser, que involucran la pulsión del eros y el narcisismo instalados en el *ello* y las normas institucionales que regulan la conciencia en el *superyó*, pero en gran medida aprehendiendo la aspiración materna “de libertad” y sujeto al anhelo de ser sujeta a la autoridad masculina del casamiento. En este caso, se deja muy en claro la interpretación de un principio fundamental, la de “estudiar y trabajar para ser alguien en la vida”, de lo cual en ella se concentra, digámoslo en términos de metáfora, toda la apuesta de progreso en la constitución de sujeto profesor, proveniente de una clase media baja, pues en los grandes supuestos de la escolaridad, bajo el enfoque estructural funcionalista que prevaleció por mediados del siglo pasado, se extendió la creencia y hasta convicción de que “mientras mayor era la escolaridad de un individuo mejor sería su empleo y mayor su remuneración económica” donde se promovió casi en forma generalizada “las grandes profesiones de doctor, licenciado e ingeniero”.

El costo de la emancipación para Bertha le implicó buscar, por un tiempo, doble trabajo, la plaza de primaria en la mañana y trabajar en la tarde por contrato en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo (CECyTE), de Chapulhuacan con lo que desarrolla la enfermedad de la diabetes, por lo menos ella a eso lo atribuye, al permanente estado de trabajo y estrés por atender los dos trabajos, por lo que tuvo que dejar sus horas de contrato a su hermana. Son costos que van en las dimensiones físicas, emocionales, culturales y sociales, nada sencillo el cumplimiento del mandato en una sociedad y cultura androcentrista.

No siempre los mandatos se logran concretar y satisfacer al demandante, como es el caso de Sara, a quien su padre la orienta y canaliza a que estudie la carrera de medicina, ella menciona:

Eeee...Cuandooo... mi papá quería que estudiara medicina, entonces cómo decirle que no estudiaría eso y es cuando yo deje de estudiar, me castigo, me dijo: “yo no te voy a dar dinero”, y me dijo: “pues chécale y presentas examen el próximo año en la escuela... en la de medicina y/o en la escuela que tú quieras pero este año yo no te voy a dar dinero” y entonces como que si le dije a mi mamá: - por favor tu ayúdame, méteme a los cursos de inglés, no quiero estar sin hacer nada, como que esa idea a lo mejor de mi papá de que él quería

que estudiara medicina y yo no podía decirle: no pues yo no quiero, no me gusta, yo me voy a desmayar cuando vea sangre... como que fue una parte que tuve que... a la mejor no luchar, pero sí... el decir no, no quiero... E2/30-10-19/Sa/ Pca/ADR/15

En el caso de Sara el mandato de su padre fue que estudiara Medicina, que por cierto, en el conjunto de los 12 informantes, cuatro mencionan que una de sus aspiraciones de estudio fue la carrera de Medicina, pero al no lograr la entrada a ella, se decidieron por la docencia; es decir, existe un anhelo imaginario colectivo y popular con tendencia a querer estudiar medicina; en gran medida por la reputación y el prestigio que confiere “tradicionalmente” ser médico, se puede interpretar que en dicho imaginario colectivo, la profesión de medicina conlleva: alto estatus social, económico, una visión de trabajo humanitario y de servicio, esta idea de “salvar vidas” qué, junto con la profesión eclesiástica de “salvar almas”, en la de docente se infiere que sería la de “salvar mentes”, pero indiscutiblemente, en términos económicos y de estatus social, medicina queda mejor valorada y por ello, se convierte en un anhelo que muy pocas personas, de clase baja y media baja pueden alcanzar, pues implica importantes condiciones, más allá del simple deseo.

Con esto se puede interpretar que dentro del imaginario docente está “la idea de salvar mentes” y que es una aspiración internalizada inconscientemente, que pasa de generación en generación, es decir, refiere a una de las herencias psíquicas; pues en este caso los padres de Sara son docentes jubilados y se observa el mandato de solicitar que su hija sea médico, como una prolongación al propio anhelo de los padres en la noción humanitaria de “salvar”.

Así mismo, como parte constitutiva del sujeto docente, están estos mandatos fallidos, pues Sara muestra cierto remordimiento o sentimiento de insatisfacción al no poder cumplir el mandato del padre, pues ella dice: “como que fue una parte que tuve que... a la mejor no luchar, pero sí... el decir no, no quiero...” pues aquí nuevamente viene el significado y el concepto de Padre, que ya hemos mencionado anteriormente, por lo que fallar o negarse a un mandato “casi divino” deja el conflicto intersubjetivo de forma permanente. Como también es el caso de Héctor que vive en conflicto intersubjetivo al no cumplir con el mandato que tanto su madre como él mismo asumieron cuando éste era joven y desertó de la formación militar en el H. Colegio Militar, se aprecia cuando menciona:

Héctor: - yo, siempre quise ser militar..... ingrese al Heroico Colegio Militar en 1985 y yo me fui emocionado y la euforia y ya cuando vi la realidad era muy difícil, tuve mucha disciplina, aprendí muchos valores y mucha formación, estuve ahí 1 año y medio más o menos, año y medio... un poquito menos... pero ya no quería, a pesar que en un principio quería y entonces yo le decía a mi mamá, cuando me dejaban salir, que ya no quería y me decía mi mamá: “no, porque yo firme”, porque mi mamá firmó una carta en donde prácticamente te dona a la nación... yo no quería, ya no quiero ir mamá... y

me mandaba a mí a fuerzas y yo me iba...pero deserte... no me considero buen hijo, y tuve una buena madre siempre, porque recurría a ella ante cualquier situación, siempre me apoyo... siempre estuvo conmigo, para las buenas y no muy buenas, por eso no me considero buen hijo, por la circunstancia... por la situación por eso no, no, no... no me considero buen hijo... le fallé a lo mejor a mi mamá en la escuela, en la escuela que pues mi sueño era... pues le digo, que el Colegio e hizo el esfuerzo, y qué, cómprale la maleta color negro, y qué, hay que comprarle esto e hizo un esfuerzo y en ese aspecto, también la defraudé, pero al fin al cabo siempre estuvo conmigo y me daba el apoyo, el apoyo... E3/07-11-19/Hor/ Rfma/ADR/15-17

Esta falla, al mandato común y compromiso que hizo la madre de Héctor hacia el Colegio Militar, le queda como una falla, un pendiente que no logró realizar y, sobre todo, dice Héctor, el haber fallado a la confianza, disposición y apoyo de su madre, quien, a pesar de todo, siempre estuvo apoyando sus acciones. Es relevante reconocer que el sujeto docente vive, de forma permanente, como cualquier sujeto, la frustración de los fracasos o no logros de los mandatos de sus padres y que dichos pendientes, permanecen en el inconsciente (re)viviendo y (re)encarnándose a través de la memoria, que invade e inviste la identidad del profesor que sufre y muchas ocasiones le impulsa a seguir adelante.

Los mandatos de los padres, de manera más frecuente se hace referencia a los que proyecta la madre quizás por la mayor cercanía en la crianza, así como las herencias físicas, psíquicas y emocionales constituyen uno de los motores internos que vitalizan el espíritu de lucha docente e invisten los objetos, las ideas y los motivos del devenir sujeto que les lleva a, en muchos de los casos, invertir gran parte de su vida en el cumplimiento cabal o vivir con la frustración soterrada y permanente de no lograrlo y que sin embargo a la luz del discurso docente son verdaderas columnas de sentido y trabajo en las nociones fundamentales y dialécticas de tener-ser que se encarnan en el proyecto de vida y se proyectan a la vez en el ejercicio docente y sobre todo son verdaderas como relevantes en los relatos que configuran la identidad narrativa del profesor.

2. 4. Perder a veces algo, sin ganar nada o ganar algo sin perder nada, pues no tiene sentido

En el devenir sujeto, cualquier sujeto, y en el caso de nuestra investigación el sujeto docente; comprendiendo por *devenir sujeto* la categoría psicoanalítica que, dice Hornstein (2000), implica ubicar al sujeto en las categorías de tiempo e historia, existen eventos de orden familiar, profesional, laboral o de cualquier otro aspecto que marcan, y en muchas ocasiones, orientan el rumbo de sus vidas, son eventos que dejan una profunda huella en la constitución del sujeto y donde no es posible,

ni pertinente emitir un juicio de valor que califique en términos de positivo o negativo, bueno o malo, de ninguna forma, pues simplemente son constituyentes de la subjetividad del sujeto.

En el análisis del conjunto de eventos que enuncian los informantes en sus relatos me permite asociarlos por aspectos que tienen elementos comunes de realización, aunque para algunos signifique de diferente forma. Así se encuentran los de orden familiar, en éstos, se observa de forma curiosa, como en la mayoría de los informantes los eventos referentes a su infancia, digamos de 0 a 5 años de edad, se encuentran, al momento de la entrevista bloqueados, negados u olvidados, cuando sabemos que, a nivel psicológico, esta etapa de vida es primordial en la constitución del sujeto. Se observa esta negación a la memoria, cuando los informantes dicen:

Sara. – de los 0 a los 5... Supongo que todo era felicidad a esa edad, era juego (se ríe) E2/30-10-19/Sa/ Pca/ADR/16

José. - De 0 a 5... mmm de 0 a 5 años lo que recuerdo es mínimo no llego a recordar así de cero a cinco años, pero me vislumbro en familia todos juntos... E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/27

Martha. - Bueno, pues mire, yo creo que aquí, mi mente todavía divaga de la de los 0 a los 5 años, pero pues por comentarios de mi señora madre, dice que era un torbellino, habría que saber si, sí o si no, no puedo tener una capsula y poder regresar, y decirle, bueno pues eso dices tú a mí no me consta... E6/11-11-19/Mta/ Htla/ADR/13

Sofía: - (se queda pensando) bueno aquí... (señalando el espacio de 0 a 5 años) aquí casi no recuerdo... no recuerdo mucho... aquí de los 6 a los 10 pues es cuando estuve en el internado (escribe y se queda pensando deja un buen tiempo... no recuerda) hasta ahí ... Me voy a tardar porque no me acuerdo... E8/14-11-19/Sfa/ StA/ADR/19

Bertha. – Ok, bueno... Positivos y negativos verdad de los 0-5 años no tengo muchos recuerdos muy, muy presentes, porque mi mente como que bloquea, como que bloquea todo lo negativo, entonces... siempre... entonces negativos no tengo muchos pero positivos recuerdo mucho el cariño de mi mamá siempre ha sido muy cariñosa, de mi papá, también mi papá, le digo, siempre fue un señor que se fue a E.U.A y se iba para buscar siempre para sus hijas, y entonces yo siempre recuerdo a mi papá, en esa edad y muriéndome de lágrimas porque mi papá se iba y de felicidad cuando mi papá regresaba y entonces este... el cariño siempre de mis papás es lo que siempre me ha marcado, este... en mi infancia y se los agradezco muchísimo ¿verdad? porque yo creo que es una etapa muy importante de niños, porque tu construyes tu autoestima y tu esencia como persona, entonces yo creo que

uno de los negativos es eso, vivir lejos de mi papá porque pues él se tenía que ir, este... E9/14-11-19/Bta/Sta. An/ADR/12

¿A qué se debe que los recuerdos de la primera infancia sean tan débiles, en casos, quizá nulos? Cuando es una de las etapas fundamental en la constitución del sujeto, teniendo presente el posicionamiento teórico de interpretación que he adoptado; la Identidad Narrativa, interpreto que en gran medida, la construcción personal es una constante tensión entre el olvido y la memoria, que en gran medida trae como resultado la construcción en la ficción de la realidad vivida, como en las situaciones de Sara y José que en el momento del relato dan una construcción hipotética o fantasiosa al decir “supongo” o “me visualizo”: *todo era felicidad, a esa edad era juego, o me visualizo todos juntos en familia*, estas imágenes son construcciones de algunos eventos de vida y en gran medida producto ficticio del deseo o el estereotipo social.

Por lo que dice Martha, se asume en una postura declarada de total olvido, con casi nulo recuerdo, pero asume, en términos de cuestionamiento y duda la palabra de la madre que le dice que “era un torbellino”, y esta parte es interesante, porque a lo largo de la entrevista deja ver subrepticamente esa condición de inquietud, dinamismo, movilidad, fuerza, como es el caso cuando dice: **Martha.**- “Soy un docente en el nivel, con poca experiencia pero si le puedo asegurar que las ganas que tengo de sacar adelante a mis niños, yo creo que no las tiene ningún docente de 30 años de los que yo conozco aquí, aquí...” E6/11-11-19/Mta/ Htla/ADR/7 en este caso la metáfora viva da sentido a la actitud hacia la vida y es a la vez un constituyente de la *ipseidad* que menciona Ricoeur.

En la expresión de Sofía, menciona que no recuerda nada, y no menciona nada de hecho, y para Bertha el olvido es una estrategia psíquica que evita el sufrimiento o dolor del recuerdo, en gran medida negando una parte, no positiva de su existir.

Dentro de las grandes pérdidas del sujeto docente, están las pérdidas humanas en primer término, como las grandes huellas que generan una reorganización psíquica para poderla superar, son las situaciones que vivió Héctor que en el apartado anterior analice la pérdida de sus padres y sobre todo de su hermano mayor comprendiendo una doble pérdida, pero dichas pérdidas implican un doble trabajo en la reconstrucción del sistema anímico y emocional para poder superar dicha pérdida, como lo menciona Héctor cuando le pregunto que hace para superar dichas pérdidas humanas:

No, me mueve... pero más no lo... ¿cómo le puedo decir?, no lo, este... no lo cargo así y lo separo perfectamente, porque si lo moviera, porque si lo cargara, hídole a lo mejor no pudiera avanzar, o sea, lo tengo presente y lo tengo este... esos son eventos que no se van a olvidar, o sea, yo no me olvido y siempre voy a estar orgulloso de lo que fueron mis papás y lo que he sido yo, como

persona y hasta lo que he sido y de mis eventos que han pasado no lo puedo cambiar, no los puedo cambiar, ni sustituir por nada, tengo que... ¿no? aprender a vivir con ellos, pero sí, hacerlos a un ladito y seguir... que le repito... que me ha enseñado a ver la vida de otra manera, la vida, disfrutarla. E3/07-11-19/Hor/ Rfma/ADR/19

Por un lado, Héctor soporta y vive la muerte de esos tres seres muy representativos en la construcción de su vida quienes han dejado toda una herencia cultural, emocional, espiritual, de respaldo y trabajo, y en un segundo proceso; el trabajo de saberlo reconocer y distanciarse ante la pena y la pérdida; es decir ante el duelo y la pérdida, proceso que dista mucho del estado de melancolía, que distingue Hornstein:

Un duelo alguna vez termina. El sujeto dispone del capital libidinal anteriormente adosado al objeto perdido. Ha acabado la perturbación del sentimiento de estima de sí. En la melancolía, en cambio hay un empobrecimiento del yo. Si en el duelo el mundo se volvió pobre y vacío, en la melancolía lo que se vuelve pobre y vacío es el mismo yo. (Hornstein, 2000, pág. 134)

La melancolía es un estado de entera condición de muerte, es decir, lo que Freud menciona como la pulsión de Tanatos, de muerte, en lo que menciona Héctor realmente solo se llega al proceso de duelo y se sabe superar, a tal grado que funciona como un dispositivo, no voluntario, sino circunstancial, que desencadena el proceso de reflexión existencial ante la vida, pues menciona: “me ha enseñado a ver la vida de otra manera, la vida, disfrutarla” como es la situación muy semejante al de José quien haciendo una recuperación de los eventos más fuertes que ha tenido, entre ellos los de la pérdida de su madre dice:

...se ha fortalecido por el lado de la situación emocional, creo que he tenido pérdidas, he perdido a amigos que han fallecido, he perdido a mi mamá, que me dolió mucho cuando la perdí, pero esas pérdidas creo que me han fortalecido ¿no?, porque perder este a veces digo perder algo sin ganar nada o ganar algo sin perder nada o sin que te motive para hacer algo pues no tiene sentido, yo lo he tomado por ese lado ¿no?... E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/23-24

Agregar al dispositivo psíquico de duelo la noción de perder para ganar o ganar sin perder es otra reflexión de vida, en esta parte para José, como lo fue para Héctor en revalorar la vida por la pérdida, pero José expresa una lección de experiencia y vida que le ha generado la pérdida de su madre, de quien tanto recibió y concluir que al perder a su madre cobra y le da sentido a su vida, pues en gran medida ella participó primordialmente en la constitución del conjunto de valores y consejos que han construido ese superyó que va dirigiendo su vida en la actualidad, y de lo cual se siente orgulloso, pero además comprende el impulso para hacer algo positivo; es decir, la pérdida del ser querido no logra, en estos casos, trascender al estado

de melancolía, sino el conjunto de investiduras e identificaciones que el sujeto le confiere al objeto, en este caso los familiares queridos, dice Hornstein, y que en determinado momento son constitutivas del narcisismo, para lo cual dichas vivencias, recuerdos y experiencias van constituyendo el devenir sujeto cobrando nuevos sentidos de vida.

En las situaciones de Martha y de Julia en que las circunstancias del perder les significa un dolor muy grande, pero logran sobreponer el duelo como lo cuentan, cada una en su particular circunstancia:

Martha: - ...desafortunadamente son etapas que tenemos que atravesar, pero pues fue la muerte de mi papá, porque nos tocó estar con él, desde que inició su tratamiento hasta lo último y algo que...qué si me pesó, fue que en el cambio de turno cuando a mí me toco entrar a cuidarlo... esteee... yo lo estaba alimentando, porque mi papá estaba hospitalizado en el ISSSTE en Pachuca, entonces sale mi hermano del turno de la noche y me toca a mí entrar al relevo al turno del día, y me toco alimentarlo, incluso pues, yo lo aseaba, el medicamento que le tocaba y todo, y yo corría a pelear por una silla para bañarlo, porque el ISSSTE es un mar de gente de pacientes y nada más descuidaban una silla y a correr a agarrarla y meterlo a bañar incluso, si, si estuvo muy difícil, pero platicar con él antes de que cerrara los ojos (se le quiebra la voz al hablar) no...no... no es tan...tan bonito de contar, porque a lo mejor me eligió a mí para que yo estuviera con él en los últimos momento pero yo hubiera querido, que hubiera sido una persona más fuerte que yo, y no soportar el golpe de ver... y si se puede decir que es algo negativo...pues a la mejor sí... porque, quiso probar mi fortaleza y no fue tan agradable. E6/11-11-19/Mta/ Htla/ADR/19

Martha concibe el evento como una etapa de la vida que todos los seres humanos tenemos que atravesar, como una cuestión “natural” y que socialmente se concibe como un reconocimiento del ciclo de la vida de los sujetos; natural por cuanto la vida de los sujetos es finita biológicamente y por lo tanto existe y llegará siempre un final, y socialmente es un conocimiento para el cual, aunque sea el evento de forma precipitada, dentro del subconsciente se sabe que habrá tarde o temprano un final, pero eso normalmente se concibe en *el otro*, de mayor edad o con alguna enfermedad terminal, Ricoeur menciona, a respecto de la vida y la identidad narrativa, pues el acto de narrar los sucesos y acontecimientos de mi propia vida, tiene algunas dificultades como el principio y el fin de mi propia vida, él menciona:

Es preciso que la vida sea recopilada para que pueda colocarse bajo el enfoque de la verdadera vida. Si mi vida no puede ser aprehendida como una totalidad singular, no podré nunca desear que sea una vida realizada. Ahora bien, nada en la vida real tiene valor de comienzo narrativo; la memoria se pierde en las brumas de la infancia; mi nacimiento y, con mayor razón el acto por el que he sido concebido pertenecen más a la historia de los demás, en ese caso a la de mis padres, que a mí mismo. Y la muerte, sólo será final narrado en el relato de los que me sobrevivan; me dirijo siempre

hacia la muerte, lo que excluye que yo la aprehenda como fin narrativo. (Ricoeur, 1996, pág.s. 162-162)

Esta idea de Ricoeur respecto a mostrar, dentro del relato, la totalidad de una vida buena, que en este caso, lo recupero del sentido del relato de los informantes, y en particular de Martha, pues ella hace patente el entusiasmo, el esfuerzo y el empeño de cuidar y procurar a su papá en el hospital, haciendo ver que se trataba de una afrenta de intereses comunes por tener y cuidar lo mejor posible a su paciente, lo que le da una de las tantas características de la Identidad Narrativa y que refiere a la posición del sujeto en el discurso, lo cual, dice Ricoeur, el discurso se expresa en primera persona y en tiempo y lugar del aquí y el ahora, es decir, la narrativa de Bertha nos transporta como si fuese un aquí y ahora todo el trabajo de cuidado de su padre y la muerte *del otro*.

Así, para Martha la pérdida adquiere un significado particular, “es ella la elegida por su padre para despedirse definitivamente de la vida”, y ya hemos visto lo magnánimo que cultural y socialmente representa la figura paterna, es muy importante esta parte, porque dentro del esquema machista que hemos analizado, la elección del padre hacia Martha de tenerle la confianza y el deseo de ser ella la elegida para cerrar sus ojos conlleva un gran empoderamiento emocional y seguramente a nivel familiar.

Es semejante a la situación de Julia quien menciona:

Bueno, a lo largo de mi vida ha habido muchas situaciones, el hecho en la cuestión de salud de una sobrina que tuvo leucemia, (comienza a sollozar) que lo viví muy de cerca porque era la sobrina mayor, era la sobrina querida, la sobrina consentida y la sobrina que estuvo conmigo en mi casa y desafortunadamente no se pudo hacer nada, y falleció, pero vivimos toda la enfermedad nosotros, al pie de ella. Es la hija de mi hermana mayor, eso fue muy fuerte porque les comento yo a mis compañeros, el tener que ponerle uno, buena cara cuando en realidad está uno desesperado, atormentado y sin poder sacar eso, ese dolor que trae uno porque pues hay que poner buena cara a la chamaca y darle ánimos y el tenerse que salir para poder llorar afuera, y volverse a meter eso fue muy difícil (llora inconteniblemente, con mucho dolor y hacemos un espacio de tiempo) ... Eso ha sido lo más duro y lo demás es siempre digo que la vida nos pone a cada quien donde nos merecemos y cuando hay situaciones yo se lo dejo al tiempo, cuando hace uno cosas buenas, se regresan cosas buenas y siempre he tratado de ser honesta, siempre he tratado de servir, sino le puedo hacer un bien, un mal no lo hago y se lo comento a mis hijos y creo que Dios ha sido bueno conmigo. E7/12-11-19/Jla/ SFpe/ADR/13

Para Julia, la pérdida de su sobrina lleva, al igual que en el relato de Bertha, el componente de acción acompañante al sufrimiento y padecimiento de la situación del enfermo, esto conlleva, narrativamente una fuerza de mayor acento e investidura

al evento y situación, logrando una noción de mayor identificación con la situación de la pérdida y con ello, resaltando la idea de ser una mujer dedicada y preocupada hacia los demás. En este punto es importante hacer otra distinción entre el argumento de “ser y tener” en el sujeto docente; en el apartado referente al análisis de sistema económico-social del Neoliberalismo, en el cual hemos sostenido que la maquinaria ideológica y enajenante del libre mercado y la cultura instalada en las necesidades creadas del consumo de bienes y servicios que conllevan la dialéctica relación del ser y el tener como elementos esenciales para “ser sujeto”, yo he nombrado para ser “hombre de mundo”, en esta parte del análisis e interpretación de perder para ganar o ganar perdiendo, referido a las pérdidas de familiares queridos y cercanos, se manifiesta otro mecanismo de “ser y tener” pero en estos casos refiere a procesos psíquicos relacionados con el narcisismo; Hornstein (2000), recuperando los principios de Freud establece dos relaciones dialécticas en los procesos psíquicos del narcisismo, que son el tener y el ser con el duelo y la identificación; él hace relevante que *por el compromiso narcisista las pérdidas se convierten en pérdidas del yo* y que el duelo melancólico no sólo consiste en tramitar los sentimientos hacia el objeto perdido *sino en un proceso de autoorganización del tener y del ser* (pág. 134) pues, dice Hornstein, a partir de los duelos se genera toda una recomposición identificatoria en el interior del yo, pues el trabajo del duelo consiste en desatar el enlace libidinal con el objeto. Es decir, en todas las situaciones de pérdida que he comentado y que son más, y que no sólo son pérdidas de familiares, son todas las pérdidas de objeto, el proceso identificatorio que los sujetos hacen a través de las investiduras que el propio sujeto hace hacia el objeto, y dice Horstein, *invertir en forma narcisista un objeto es investirse a sí mismo a través del objeto* (pág. 136) es por ello que los sujetos profesores al perder a sus familiares pierden algo de ellos mismos, pero ganan, como lo han manifestado, revalorar la propia vida, reconocerse vulnerable, tomar conciencia del trayecto de vida cuyo sentido ineludible es la llegada a la muerte, o sobre todo, reconfigurarse en impulso de vida para “echarle ganas y seguir adelante”.

Pero en el relato de Julia se filtra de forma evidente un componente azaroso, de ficción y determinista al mencionar: “siempre digo que la vida nos pone a cada quien donde nos merecemos y cuando hay situaciones yo se lo dejo al tiempo, cuando hace uno cosas buenas, se regresan cosas buenas”. En esta expresión, se le atribuye a “la vida” la autoridad de hacer y deshacer del sujeto y la otra, se relaciona con el determinante del tiempo, acompañándola al final con la máxima de vida: “cuando hace uno cosas buenas, se regresan cosas buenas”. Como se puede apreciar el proceso psíquico de ser y tener, o como lo dicen los profesores, perder para ganar o ganar perdiendo, está íntimamente comprendido por el registro psíquico del narcisismo y la identificación, comprendiendo con ello los elementos básicos del aspecto moral que determinan y dan sentido a los sujetos docentes.

Como he mencionado anteriormente, la pérdida no sólo es de familiares sino, visto desde el psicoanálisis, del objeto, y cada uno de los informantes, dentro de sus

relatos, hacen alusión a importantes pérdidas de objeto, es el caso de Jorge quien al preguntarle si había tenido algún evento muy importante en su vida menciona:

Mi vida... ya, mi vida... ¡híjole! (como el profesor es de tes blanca, se pone colorado, colorado y comienza a frotar sus manos, teniendo sus codos sobre la mesa, cambia de actitud, de tranquilo a nervioso o ansioso) yo creo que han sido muchas o yo creo que una de las que marcó más mi vida y mi carácter, fue una discusión que tuve con mis hermanos, una discusión muy fuerte que tuve con mis hermanos, que me hizo pues darme cuenta que, si algo... que si deseas algo en la vida o quizá hacer algo en la vida, no depende de nadie, nadie más que de ti mismo, entonces yo creo que a partir de ese pleito, creo que hasta la fecha todavía estoy peleado con dos hermanos que tengo, pues sí eso ha sido uno de los problemas más fuertes que he tenido y pues darme cuenta, darme cuenta que... que lo que quiera lograr depende de ti mismo, no depende de tus papás, ni de tus hermanos, nadie podrás tener todo el apoyo y todo el dinero del mundo, pero si tú no tienes tus metas claras y ni lo que quieres hacer nunca vas a hacer nada, yo creo que eso sí ha sido lo más fuerte. E1/28-10-19/Jg/ Tzca/ADR/11

En Jorge, se hace muy evidente, al igual que todas las demás situaciones, cuando la huella mnémica trae al presente el recuerdo del evento, todo su ser revive la situación pasada en el cuerpo del presente, es impresionante como ante la pregunta y el recuerdo, su cuerpo se reconfigura y los procesos psíquicos guardados en la memoria y en el inconsciente sobrepasan el control del yo y la razón para dar paso a un estado de ansiedad, dolor, tristeza, etc. haciendo presente el pasado como lo ha mencionado Ricoeur (1996), pues concibe la enunciación como acontecimiento al asimilar el acto del lenguaje a un hecho, bajo esa consideración, menciona:

... lo que designamos con el término <<ahora>> es el resultado de la conjunción entre el presente vivo de la experiencia fenomenológica del tiempo y el instante cualquiera de la experiencia cosmológica... esta conjunción no consiste en una simple yuxtaposición entre nociones pertenecientes a distintos universos de discurso; descansa en operaciones precisas que garantizan lo que he llamado *inscripción* del tiempo fenomenológico en el tiempo cosmológico y cuyo modelo es la invención del tiempo del calendario. De esta inscripción resulta *un ahora fechado*. Sin fecha, la definición del presente es puramente reflexiva: ocurre ahora todo acontecimiento contemporáneo del momento en que hablo reducida a sí misma, la sui-referencia del momento del habla no es más que la tautología del presente vivo: por esos somos siempre hoy. (Ricoeur, 1996, pág. 34)

Es esta inscripción del tiempo fenomenológico en el tiempo cosmológico que, en el caso que interpretamos de Jorge, la enunciación revive el momento de la discusión

con sus hermanos y padre, y que fue quizás, uno de los eventos más relevantes en su vida, según lo menciona él, a tal grado que todo su ser transforma al rememorar la vivencia tenida, pues menciona que en esa ocasión llegó hasta los golpes con sus hermanos; pero dicho acontecimiento entra en el marco del *sentimiento de sí* y del objeto perdido que generan el proceso de duelo al “haber perdido simbólicamente a su familia” le permitió reorganizarse, como lo menciona Hornstein, psíquicamente y superar ese desequilibrio emocional y social, que hasta la fecha le conmueve, a tal grado de asimilarlo como una enseñanza de vida y construir, para sí, un principio de vida “...darme cuenta que... que lo que quieras lograr depende de ti mismo, no depende de tus papás, ni de tus hermanos, de nadie... podrás tener todo el apoyo y todo el dinero del mundo, pero si tú no tienes tus metas claras y ni lo que quieres hacer, nunca vas a hacer nada, yo creo que eso sí ha sido lo más fuerte”, por tanto, la gran lección de vida le dice a Jorge: lo que quieras lograr en esta vida depende enteramente de ti, de nadie más; esto es producto de la pérdida de objeto y el proceso de duelo, el proceso de reflexión de sí mismo y el acopio de la experiencia.

Existen otras pérdidas de objeto que dejan profunda huella en la constitución y el devenir sujeto de los profesores informantes, como el caso de Bertha quien ha tenido tres relaciones para formar una familia, dos de ellas fueron matrimonios y aunque aparenta fortaleza en la situación le es de alto impacto y menciona:

(entre risas) Pues el divorciarme, casarme y divorciarme...Porque digamos te marca socialmente porque una mujer sola nunca es aceptada por la sociedad, sobre todo aquí que hay un... a lo mejor en la ciudad si un poco... sí, pero aquí... en un pueblo... en una comunidad... estas muy marcada como que eres una mujer dejada, o sea el estándar es seguir a tu esposo así te sea infiel y te golpee y todo, seguir al macho a tu lado porque eres una mujer respetada si tienes un hombre a tu lado ya casi estamos como en medio oriente, si no tienes un hombre no eres respetada y entonces yo creo que igual... el tomar la decisión yo no me quería divorciar en un principio porque decía: “como me voy a divorciar, la gente me va a ver mal, nadie me va a respetar”, fue muy fuerte emocionalmente para mí en ese entonces, de hecho deje un tiempo la docencia en el transcurso de mi separación con el papá de mis hijos, porque... ¡cómo me va a ver la sociedad! ¡una mujer dejada, una maestra dejada! nadie te respeta, de hecho, nadie te respeta, por cierto, todavía hay gente que te falta al respeto porque estás sola, y entonces, el tomar la decisión, así le digo, siempre con mi mamá y mi otra hermana de apoyo siempre, “tú no tienes por qué estar aguantando violencia familiar, ni nada de eso, tú eres profesionista, te mantienes no necesitas a nadie a tu lado déjalo y divórciate” E9/14-11-19/Bta/Sta. An/ADR/13

Para Bertha, la pérdida central esta en no haber podido lograr un matrimonio estable y la respetabilidad ante los otros; de hecho podemos interpretar que la mayor perdida está dentro de los márgenes del superyo, lo que la ética y la moral popular

dictan en el lugar de residencia y que además le agregamos todo el espectro machista o androcentrista de la sociedad rural, ella vive en una comunidad del municipio de Chapulhuacán, pues con más relevancia cuando menciona: “¡cómo me va a ver la sociedad! ¡una mujer dejada, una maestra dejada! nadie te respeta”. Así mismo se interpreta que la situación de las relaciones fallidas contiene un componente inconsciente de un manejo inadecuado del complejo edípico, cuando su padre en la mayoría del tiempo no estuvo como figura de autoridad y deseo fálico, lo que desencadena un sentimiento de culpa, como lo menciona Hornstein (2000) al recuperar a Kohut, pues:

...él considera que la angustia de desintegración es la angustia central. Si el objeto del *self* consigue producir la ligazón, la pulsión no será amenazadora. Para él, los sentimientos de culpa edípicos son evitables si la tragedia temprana puede ser mantenida dentro de ciertos límites y si el yo narcisista se encuentra a sí mismo en el espejo del amor. El hombre culpable de Freud es el producto de una falla narcisista en una edad temprana. (pág. 50)

En la situación de Bertha se presenta el concepto del hombre culpable de Freud o el concepto de desintegración de Kohut, quien menciona que la desintegración del sí mismo proviene de una amenaza de aniquilación por la irrupción de cantidades, él lo llama un problema económico, se puede interpretar que existe una etapa no lograda que mantiene al inconsciente bajo sentimiento de culpa y constante búsqueda de cierre, pues Bertha menciona que tiene la esperanza de que algún día pueda formar una familia completa, con esposo e hijos.

En la vida de los sujetos docentes no sólo son pérdidas como lo menciona el profesor José, también hay ganancias, presentaré en este espacio algunas que nos muestren cómo se va constituyendo el devenir sujeto con eventos, sucesos o experiencias de capital importancia en la vida de los profesores.

En el capítulo anterior se pudo analizar cómo la maquinaria ideológica y cultural que promueve el libre mercado y el consumismo de bienes y servicios, también tuvo importante impacto en el sector educativo desde la reforma en educación básica, en 1993 y en los años posteriores en todos los niveles educativos, siendo una de esas reformas la expedición de la Ley de Servicio Profesional Docente (LGSPD) emitida en septiembre de 2013, relacionada con el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio educativo; que en gran medida generó estados de ansiedad, miedo y hasta retiro para los profesores con más años de servicio y a los de pocos años también generó estado de ansiedad; son dos relatos que muestran estas ganancias en la vida psíquica, emocional y social que pueden cambiar el curso de vida y de constitución de sujeto en los profesores.

~~Sara,~~ al preguntarle a Sara sobre algunos eventos importantes que hayan sido de mucho impacto en su vida trae del recuerdo la muerte de su hermano que tenía 17 años y ella 12 con lo cual vivió, dice ella, una situación muy dolorosa que le hizo estar más apegada a su familia, menciona también, que en contraposición de eso

que le ha durado todo el tiempo, el saberse embarazada y el nacimiento de su primer hijo, ella menciona: “fue como que emoción total...como que se me hizo...a pesar del tiempo que había pasado...como que me hizo recuperar del otro (refiriéndose a la muerte de su hermano)”.E2/30-10-19/Sa/Pca/ADR/9 y donde el estado de ánimo y de expresión corporal y gesticular cambian radicalmente, del sollozo apenas contenible a la alegría radiante... hace una pausa y menciona:

SARA. - Pasar mi examen de oposición, (con una expresión corporal y gesticular visiblemente emocionada) porque era una angustia terrible, yo tenía ese miedo, de cuando se inició lo de la evaluación y yo sabía que me iba tocar, dije ni modo le voy a tener que entrar, pues te toca porque te toca, pero de hecho era una angustia terrible, no sé, como que me sentía insegura de mí misma, es decir... decía, ¿Qué va a pasar si no lo paso?, ¿Qué van a decir de mí las personas? ¿Qué van a decir de mí en mi trabajo, si no lo paso? o sea como que me daba mucha angustia y entonces cuando lo pase... ¡hiiiijoleee! como que fue un alivio y como que fue una carga, una carga de pila de decir: si puedo, eres capaz de hacer las cosas y puedes lograr esto y más. E2/30-10-19/Sa/Pca/ADR/9

En los tiempos recientes, el neoliberalismo implicado en los modelos internacionales de educación y por consiguiente nacionales, que de unos años a la fecha, generó todo un aparato teórico y operativo de evaluación a través de los famosos Perfiles, parámetros e indicadores de desempeño docente y las “evaluaciones de desempeño” (que prometían una evaluación integral del docente, *in situ* y de varios aspectos laborales, pero sólo se quedó en la aplicación de un exámen con aspectos de planeación y diseño de secuencias didácticas) que sometieron a los docentes a importantes estados de estrés y conflicto, pusieron en cuastionamiento social “las competencias docentes” que podían alcanzar y, en determinado momento, generar juicios de aprobación o descalificación docente desde la sociedad y los propios compañeros.

El relato de Sara pone de manifiesto un conjunto importante de significados que se jugaron en una situación específica, pero a la vez común entre los profesores. Sara fue beneficiada, en un primer momento con una clave de personal administrativo como gestión sindical cuando su mamá se jubiló, y aunque tenía calve administrativa, hacia funciones docentes y atendía los espacios de biblioteca escolar, de tal forma que con la LGSPD debía concursar para acceder a la plaza docente, por eso es que menciona que es su examen de oposición. Se puede recuperar, bajo la lectura de su relato, que dicha condición de tener que aplicar dicho examen de evaluación docente puso a Sara en un amplio periodo de sosobra, incertidumbre y miedo... angustia... de hacer un mal papel si lo reprobara. En este punto se interpreta cómo la identidad magisterial se construye bajo los componentes de la *otredad* que menciona Giménez (2007), donde existe un reconocimiento y auto

concepto de sí, en función y reconocimiento de los otros, donde los atributos individuales a la vez son identificantes de un grupo de pertenencia pues queda de manifiesto que el mayor miedo de Sara no es reprobar el examen pues menciona “¿Qué van a decir de mi las personas? ¿Que van a decir de mi en mi trabajo, si no lo paso?”; esto, a demás de constituir una preocupación identificante es una preocupación existencial pues dice “¿Qué va a pasar si no lo paso?” Pero el evento es un espacio de ganancia subjetiva en el devenir sujeto pues queda claro que dentro del conflicto existencial y profesional que mantuvo a Sara al borde de la angustia, al haber aprobado el examen libera todo su ser y genera una de las máximas más significativas de su constitución de sujeto y sujeto docente, en un primer término lo que con una metáfora viva expresa: “el que fue como una carga de pila”; es decir, todo el tiempo que paso de angustia generó desgaste y fatiga emocional e intelectual y al saber el resultado fue todo un impulso a lo que hemos de llamar *espíritu de lucha*. Por otro lado, el de hacer una autorreflexión y decirse a sí misma: “si puedo, eres capaz de hacer las cosas y puedes lograr esto y más”, digamos que es, lo que, en la categoría analítica, se ha designado como la ganancia... “se pierde para ganar o se gana perdiendo, sino no tiene sentido”.

Tomando otra situación, quizás, en sentido extremo al de Sara, es el de Héctor, quien con 25 años de servicio “sale elegido” para la aplicación del examen de evaluación docente; Héctor cuenta con 49 años de vida, y como se vió en otro apartado, “tuvo que picar piedra” para lograr acceder al magisterio y a la plaza de docente de primaria, y también “tocar puertas” pues menciona: “soy una persona que toca puertas, siempre tengo en la mente que, que tengo que buscarle... nada me va a llegar de arriba, siempre lo que tengo ganado es el no, y ya es ventaja, tengo ganado el no, tocando muchas puertas eeh... resulta que de muchos... alguien creyó en mí, y me regalo un contrato en primarias” E3/07-11-19/Hor/Rfma/ADR/21-22 sin embargo, a esos años de servicio, le llega la notificación oficial de que debe presentar examen de evaluación docente para justificar permanencia.

Héctor: ...cuando nos evaluaron, y fui de los primeros evaluados... los primeritos evaluados, fuimos 10 de la escuela, entre ellos fui yo... dije: “lo que sea, que sea, y yo no voy a estresarme”, yo veía a todos mis compañeros en el Chacón estresados y estudiaban de las 9 am a las 10 pm y ¿por qué lo sé? Porque yo le dije a la maestra Amparo (directora) que me diera el trabajo de pintar la escuela, y yo veía a mis compañeros y me decían ¿Oiga profe y usted no estudia? ¿Estaba preocupado? ¡Claro que estaba preocupado! pero, no quería demostrárselo a ellos, nunca abrí un libro... nunca me estrese, hasta tres días antes con una maestra Blanca, la maestra Blanquita... muy buena maestra y me acerque a ella y ya le platiqué mi situación, 3 días a preparar enunciados, ya ve que teníamos que hacer las evidencias, subirlas y me dijo: “bueno lo otro te toca a ti, ¡Que Dios te acompañe!, Me acuerdo que fue el

Buen Fin cuando nos evaluaron, hace 4 o 5 años no me acuerdo, yo me fui al Buen Fin y ya nada, me fui a Zempoala a presentar mi examen y tuve dos compañeros... los enunciados, los últimos, que eran 10 eeh... y fue también que la planeación... y veía a mis compañeros taca , taca, taca, (simulando escribir en una computadora) noooo, llenaban su hoja... yo nada más 3, 4 la que sigue y dije con permiso, amonos y cuando se dan los resultados yo no quería ni abrirlos, porque mis compañeros: ¡pase! ¡pase! ¡pase! ¡pase! Quería yo abrirlo y no podía y me dice mi compañera: “qué cree maestrooo, que pasooó”, me faltaron 24 puntos para llegar al bueno, que fui suficiente me faltaron 24 puntos maestro, cuando de los 10, hubo dos destacados en el grupo y los demás fuimos suficientes, y eso que se ponen a estudiar maestro, pero no... nooo... no me considero buen estudiante. E3/07-11-19/Hor/Rfma/ADR/21-22

La evaluación magisterial, como un programa institucional, y como lo mencionamos anteriormente puso en vigilia y estrés a la mayoría de los profesores, pero en la situación de Héctor, se presenta algo interesante, he de recordar que por varios años Héctor fue ganador de zona, sector y estatal en la Olimpiada de Conocimiento (bueno... sus alumnos que preparaba), por tanto es un maestro con importante prestigio dentro de la zona y sector, esto plantea la posible razón, de por qué él, en primer término se negó “a estudiar” como lo hacían las compañera de su misma escuela, haciendo un parentesis, al análisis de la situación de Héctor, es necesario comentar el nivel de preocupación, estrés y trabajo que implicó a los profesores, que se les notificó que serían evaluados, durante todo el periodo de la notificación, al examen y los estados de angustia y zozobra de los resultados, y más a un si éste fuese no idóneo; es decir, generó un conjunto de desequilibrios psíquicos y emocionales, físicos o somaticos, qué, aunados al desgaste laboral cotidiano con las tareas de la docencia y las comisiones de la escuela fueron espacios avasayadores del sujeto docente, muestra magistral del poder y el control gubernamental, que enajenó, doblegó e hizo a un lado la figura y al paciente sindicato de trabajadores de la educación, que no hizo el menor pronunciamiento ante tal programa.

Es por ello que tanto Sara como Héctor muestran como un gran triunfo el haber pasado el examen de evaluación docente; es cierto, al espacio de vivencia y experiencia que tuvieron los profesores que enfrentaron esta proceso, fue un verdadero triunfo. Pero regresando al espacio de interpretación de la situación de Héctor, pone, al igual que Sara, en mucho cuidado la imagen de sí, para con los otros, pues aunque él estaba preocupado no quería que los otros compañeros lo notaran, se interpreta que en gran medida por el estatus que ha alcanzado, proyectando la imagen de un profesor que no tiene problema con esa prueba. Así mismo, la catarsis de los tres días anteriores al examen para preparar lo que debía de escribir, y acentuar que él no tomo ni un libro, eso levanta y embalsama su propia imagen, pues quiere decirme, que a pesar de ello, con su capacidad y el apoyo de

la maestra Blanquita, logró superar el problema. Sin embargo se queda en un importante conflicto y contradicción; pues él, “el mejor profesor de 6° grado de la zona y sector”, quien ha ganado varias veces la Olimpiada del Conocimiento, pero aprobó la evaluación docente con suficiente y reconoce que en su escuela hubo dos “destacados”, mostrando al final el toque de humildad, qué, a la vez, nuevamente embalsama más su narcisismo, pues menciona, “pero no... nooo... no me considero buen estudiante”. Evidentemente la frase protege de la exageración o la egolatría y enaltece la figura con el toque de humildad, que en espacio anterior ya hemos comentado.

Pero con la aprobación del examen de evaluación docente, no sólo ratificó su valía como profesor y su capacidad para resolver dicho problema o situación profesional, mostrar a sus compañeros que sigue teniendo el estatus alcanzado como buen profesor de 6° grado, sino también ha refrendado el agradecimiento a “quien creyó en él” reafirmandose así mismo a través de los otros que “él cree en sí mismo”...porque a finales de cuentas sigue siendo otra más de las tantas situaciones que le han llevado a concebir, como máxima de vida: “siempre tengo en la mente que, que tengo que buscarle... nada me va a llegar de arriba” y nuevamente reconozco que las ganancias y las pérdidas de la vida en el devenir sujeto de los profesores alimentan el espíritu de lucha que permite trascender a las procesos difíciles, que de no ser así se convertirían en registros de melancolía.

En la construcción del devenir sujeto del docente, como se ha mostrado, otro de los elementos constitutivos de capital importancia son el conjunto de eventos y vivencias qué, perteneciendo a distintos ámbitos como son el familiar, personal, laboral o profesional; dejan hondas huellas en la memoria que aunada al profundo proceso de reflexión, por su amplio impacto existencial, se convierten en magistrales lecciones de vida, que generalmente envuelven importantes procesos psíquicos relacionados con el narcisismo y el proyecto de vida dando como resultante su continua (re)configuración. Como lo enuncia esta categoría “perder sin ganar o ganar sin perder no tiene sentido” son estas vivencias y experiencias de profundo espectro que sirven como rectores de reflexión existencial, determinantes de sentido y puntos nodales en la construcción de la identidad narrativa, se interpreta que el sujeto docente configura su identidad al narrar las azañas, los momentos existenciales difíciles y las formas como los enfrento, superó o no, de tal forma que en la misma enunciación se (re)configura así mismo y se muestra al otro como los procesos del recuerdo, la imaginación y la ficción le permiten contruirse en una unidad coherente de sujeto.

2.5. En la vida hay cosas buenas y cosas malas y con las dos se tiene que seguir adelante

Como otro elemento constitutivo del devenir sujeto del docente se recuperan las frases, los conceptos o las enseñanzas que la vida les ha dado; son expresiones que sintetizan o simbolizan todo un camino de aprendizaje en el devenir de la vida, son el resultado de algún proceso psíquico o social que deja importante huella y dirige o da sentido a la acción del sujeto, forma parte importante de la dimensión moral que se agrega a la sabiduría popular y personal y a lo cual yo le he llamado máximas de vida.

Jorge es el maestro joven que perdió simbólicamente a toda su familia, se vino de la región huasteca a radicar en Pachuca y trabajar en una zona escolar cercana, a demostrarle a su familia y sobre todo a sí mismo que si puede lograr grandes cosas profesionales y laborales; como lo vimos en el espacio anterior, él esta convencido de que para hacer algo en la vida, todo depende de ti mismo y de tener metas claras, pero también deja ver cómo el espíritu de lucha se va fortaleciendo, así el menciona:

...Pes sí me costó muchísimo, no lo niego... llanto, tristeza, dolor... pero a raíz de eso... yo igual trate de forjar un poco mi carácter, hacerlo un poquito más fuerte... no tanto en el sentido de ser grosero con la gente, pero sino más fuerte en el sentido de cómo afrontar las situaciones, cómo será la situación tanto de mi trabajo cómo es allá afuera, entonces yo creo que sí eso fue muy fuerte y muy feo pero y al fin y al cabo y analizando las cosas después, pues me ayudó muchísimo...Pues porque yo creo que nadie quiere discutir con los papás de una manera muy fuerte... donde hasta golpes casi habría ¿no? entonces con mis hermanos, con mis hermanos si hubo pequeños golpes, fue una discusión muy fuerte, y por algo insignificante pero al fin y al cabo pues pasó... **entonces yo creo que de ahí, pues sí, todo lo que he hecho y he logrado ha sido pues, por eso, porque a raíz de esa situación me di cuenta de muchas cosas...** entonces no sé... igual se puede decir, que con eso me ayudo un poquito más a madurar, a entender las cosas, a entender a las personas y pues **aceptar que en la vida hay cosas buenas y cosas malas y con las dos se tiene que seguir adelante...** E1/28-10-19/Jg/Tzca/ADR/11-12

Concederle, como aprendizaje de vida a ese evento, la dimensión de que todo lo que ha hecho y logrado en su vida fue a raíz de ello, darse cuenta de muchas cosas y dentro de ellas, aceptar que “hay cosas buenas y cosas malas y con las dos se tiene que seguir adelante”, ésta máxima de vida es muy semejante a la que generó José con la idea de las pérdidas y las ganancias, aunque aquí Jorge deja verlos como un proceso autoconciente de madurez en el sujeto y con un toque de inevitabilidad; es decir, eso es inevitable, así pasa, así son las cosas, dice “pero al fin y al cabo ya pasó”, a la vez, es de recuperar que dentro de la constitución de la

ipseidad del sujeto, este proceso de madurez se ha generado *con y por* los otros que han intervenido en el suceso que desencadena un profundo proceso de reflexión, proceso que Ricoeur concibe como fundamental en la dimensión ética y moral y ésta, como una de las cuatro (Lingüística, Práctica, Narrativa y Ética y Moral) que funciona como mediación del sujeto de la acción para el camino del retorno hacia el sí mismo.

En el relato de Jorge, se hace evidente e implícito la aspiración o el deseo, de lo que Ricoeur llama como *Intencionalidad ética*, del hombre bueno, de la vida buena, que recupera de Aristóteles; porque esta experiencia, dice Jorge, le ayudó a entender a las cosas y las personas; es decir, se va construyendo la sabiduría práctica y el camino que sigue esta sabiduría práctica (phronesis y phronimos respectivamente).

En la constitución de la identidad narrativa de Jorge, la intencionalidad de comunicar el nivel de los predicados aplicados a la acción, dice Ricoeur (1996): “predicado <<bueno>>, predicado <<obligatorio>> encontrará finalmente su réplica en el plano de la designación de sí: al objetivo ético corresponderá precisamente lo que llamaremos , en lo sucesivo, *estima de sí*²⁶, y al momento deontológico, el *respeto de sí*”. (pág. 175) y en esta *estima de sí*, Jorge hace alusión en distintos momentos de su relato a la necesidad de tener el propósito y la acción de reflexionar y retornar de forma continua al sí mismo, pues menciona: “yo creo que para tratar de conocer cómo entender a las demás personas hay que conocernos nosotros mismos... yo creo que nosotros también debemos aprender como personas a tomar lo bueno y lo positivo de la vida tanto en lo profesional como en lo personal”. Así es como la necesidad reflexiva es una parte fundamental de la constitución de la ipseidad en la identidad narrativa.

Es interesante analizar cómo estas máximas de vida, le dan sentido o dirección a la construcción del sujeto y van siendo parte importante del capital ético que se reconstruye y afina en el devenir sujeto, como es la situación de Esteban, quien, con el ejemplo de su padre, que primero era obrero en la maquila, decidió estudiar para maestro y con mucho esfuerzo, logro la carrera y obtener su plaza, lo que tiene como efecto el que Esteban, en su discurso, sea enfático en la idea de construir un proyecto de vida, ser consecuente en el trabajo y persecución de sus metas y sobre todo ser muy disciplinado para poder alcanzarlo, así él menciona:

...me considero una persona responsable, trato de ser puntual a todas mis citas, a mi trabajo, a llamados familiares, a convivencias, a cualquier convivencia social que tenga trato de ser puntual, me considero responsable... también una persona muy ordenada, en casa, ... en lo particular yo soy una persona que deja zapatos, pantalón, cinturón, camisa todo listo para el día siguiente, me organizo... soy una persona organizada, me gusta organizarme en cuanto a tiempos también. Tengo la oportunidad de, pues, de viajar a mi centro de trabajo todos los días, regresar...

²⁶ Las cursivas son mías.

tengo bien cronometrados mis tiempos, cuanto tiempo me hago a cierto lugar y en cuanto tiempo regreso y pues es así ¿no? y en cuanto a mi persona, actualmente pues, este... me debo a una familia, estoy en constante comunicación con mi mamá, con mi hermana, ... en casa trato de estar pendiente de ellos de lo que necesitan, soy un hombre normal... común... mi esposa y yo... de novios platicábamos que a donde nos mandaran a trabajar pues tendríamos que estar en contacto no, pero que independientemente de eso, los primeros años de novios, que cada quien hiciera lo que quisiera con sus recursos, recuerdo que, que acordamos que cada quien se iba a comprar sus cosas materiales, y así aaah y que cuando decidiéramos juntarnos, pus este... compartiríamos gastos y buscaríamos una casa y todo eso, y si se me fue dando perfectamente... todo bien en cuanto a tiempos este... salí de la Normal, inmediatamente saliendo de la normal a los 15 días tuve la oportunidad de que un conocido me ayudara a conseguir mi primer trabajo, en ese mismo año saliendo a los 15 días. Empecé a trabajar por contrato y vi materializados muchos, muchos sueños, muchas ideas que podía lograr y mi esposa también, casi al mismo tiempo empezó a trabajar y materializamos cosas y aterrizando todo eso, pus bueno... pues el nacimiento de mi hija... vino a ser un punto de regimiento entre lo que era antes y en lo que hoy soy, como papá, como maestro, como profesor, como personas que se tiene que hacer responsable. E4/11-11-19/Eban/ Atxo/ADR/12-13

Los motores de la acción de Esteban se circunscriben a la responsabilidad, que ha heredado del ejemplo de su padre y madre, bajo todo un régimen estricto de disciplina y constancia, a tal grado que, en la construcción de su relato hace ver que es un hombre, calculador, programado, eficiente, dueño y constructor de su futuro, el cual lo tiene muy bien calculado, pero en gran medida, todo este sentido de vida, toda esta construcción significativa de hacer para crecer, de “echarle ganas” para ser, se cifra en la frase que pronuncia de forma contundente: “a veces nos damos cuenta que querer es poder” P. 12, la frase, que es de dominio popular, se encarna en la vivencia de Esteban donde el acto de reflexión, diría Ricoeur, para regresar al sí mismo. *A veces nos damos cuenta*, y que encierra toda una perspectiva voluntarista; es decir, el logro de proyecto, metas o propósitos de vida, se encuentra implícito en la idea de *querer* y con ello se entiende que como primer momento se tiene que tener la voluntad de querer hacer y querer ser, ser actor, constructor de sí mismo y lo que implica una postura de agente. Así mismo, parece que esa primera simbolización, que en términos lingüísticos está encerrando un conjunto más amplio de significados, mas allá de la sola expresión, y que nos permite retornar la idea del motor de la acción del sujeto, lo que hemos denominado como espíritu de lucha, pero también se complementa con la frase *es poder*, y en la vivencia de Esteban esta frase se interpreta en dos sentidos, es poder bajo la idea de que se puede ver realizado el proyecto, las metas o los propósitos parciales de vida, y segundo el concepto de poder en el sentido de empoderamiento, en la expresión y el discurso de Esteban se presenta una imagen del sujeto seguro de sí, exitoso, con logros más

allá de lo común. Si para Esteban el principio de vida es la relación querer/ poder, es un simil de orden práctico, cercano a la relación poder/saber de Foucault.

En una situación semejante, pero que adquiere otro orden de sentido, pues en los casos Jorge y Esteban, el espíritu de lucha se observa movido por un deseo interno y personal de “salir adelante”, sin que sea la única fuente, sólo en términos analíticos, pero en el caso de Bertha y José, estos principios de vida son aprehendidos bajo la determinante influencia del otro. En el caso de Bertha, quien es la madre soltera de cuatro hijos, que menciona no seguir los estándares y cuya madre ha sido la principal impulsora de su desarrollo y construcción de mujer independiente bajo la premisa sostenida de estudiar y trabajar para ser, construye, en gran parte, dicha premisa bajo la máxima del impulso que le otorga el otro para creer en sí misma y así lo manifiesta:

Pues, le digo que mi mamá siempre nos tuvo mucha fe en que íbamos a ser alguien grande y entonces como que siempre tuvimos esa inyección de querer ser los mejores de toda la clase, entonces yo fui como que la niña rebelde, pero como que la nerd... siempre fui como que la más inteligente de mi grupo o la que más destacaba y en un principio sí me sentía como que inferior, porque yo sentía que en el sistema, los niños como que tenían más dinero eran los preferidos del maestro, y yo creo, que cuando eres niño eso sientes, así sentía pero ya después cuando empiezo a ganar mi dinerito me doy cuenta de que no es así, el niño es inteligente porque es inteligente, independientemente del dinero, los profesores también se dan cuenta que hay niños que son inteligentes y le digo, cuando ya sucede eso en primaria de la Olimpiada y que el maestro le da el reconocimiento a una niña muy humildita, que no era dentro de su círculo de las mamás que siempre le están regalando la manzanita, el platanito o está la mamá ahí con ellos, ayudando, aportando económicamente para los eventos, así una niña humildita sobresale entonces ya me siento como que... ese reconocimiento pues, como que me da el plus, el impulso para que ya en la secundaria seguir con ese sistema... en la preparatoria siempre fui como que la niña destacada y en calificaciones aunque sí siempre fui muy rebelde, muy rebelde... Regresando a lo que le comentaba de la influencia de mi mamá siempre ha dicho “si vas a hacer algo, tienes que ser el mejor en lo que estás haciendo”, independientemente: si vas a cortar pelo, la mejor, si vas a poner uñas, la mejor, si vas a hacer pan... debes ser la mejor... siempre buscando ser la mejor, y entonces cuando me meto a la docencia dije, en un principio dije esto... como que no cuadra... no me gusta, no me cuadra, no me gustan los gritos por todos lados, no le entiendo a la planeación, en un principio sí dije ¡no!, me tengo que dedicar y ser la mejor siempre... E9/14-11-19/Bta/Sta. An/ADR/9-14

En el relato de Bertha se logra identificar cómo la noción de humildad, interpretada al principio de este capítulo, como un componente identitario del ser docente se entrelaza con el mandato de la madre de ponerse a estudiar y trabajar para ser profesionalista y “ser alguien en la vida”, junto con la máxima de experiencia que le

dicta el sentido de la acción, a lo largo de su vida, el de: “si vas a hacer algo, tienes que ser el mejor en lo que estás haciendo”, máxima que le ha sostenido en el conjunto de logros estudiantiles y profesionales que ella menciona: fue la primera alumna de CONAFE en ganar la Olimpiada de Conocimiento a nivel regional, fue la estudiante nerd, durante toda la secundaria y preparatoria, fue la mejor profesora de matemáticas en el bachillerato del CECyTEH en Chapulhuacan, fue la profesora que diseñó la propuesta didáctica para la enseñanza de las matemáticas en bachillerato y que ha sido adoptado de forma general en todo el sistema y tiene la esperanza de conseguir doble plaza de docente y en algún momento formar una familia en el “sentido tradicional” en esta parte, la máxima “ser la mejor”, como para Esteban “querer es poder” se constituye en lo que Luckman (1996) llama, tomado de Gurwitsch, *núcleo y campo temático*... para Luckman, el proceso de la conciencia, visto desde la fenomenología, se constituye por medio de corrientes de síntesis, estas síntesis concentran las fases retentivas (con respecto al recuerdo, la memoria), actuales (referente al tiempo presente) y protensivas (con respecto a su duración), por ello el núcleo temático, digamos en el caso de Bertha “ser el mejor”, que es la conciencia actual, le envuelve *el campo temático* que se compone de sedimentos y referencias con existencia actual (percepciones inmediatas, recuerdos, experiencias) así como un *horizonte* abierto (que acopia las actualizaciones fantaseantes, representaciones ficticias); en el relato de Bertha, se puede observar cómo se descompone el tiempo en un ir y venir de la vivencia, cobrando sentido la experiencia y orientar lo que he denominado espíritu de lucha, hacia el máximo logro de la consigna, de la máxima de vida y que se convierte en un núcleo temático de la conciencia.

Como hemos observado en los anteriores casos, la importancia que cobra la máxima de vida, desde Luckman (1996), los núcleos temáticos de la conciencia, realmente se encarnan en la constitución del sujeto para darle sentido a la acción cotidiana y proyectiva del sujeto, Luckman menciona:

Para el análisis de la constitución del sentido en la acción, los núcleos temáticos, elaborados por la conciencia mediante síntesis pasivas, son de particular trascendencia. Son la base de toda la constitución del sentido. En una primera aproximación podemos llamar a estos núcleos temáticos *vivencias (Erlebnisse)*... ninguna vivencia contiene solamente el núcleo actual vivenciado a través de las distintas fases sino también el pasado como perteneciente a él justamente comprendiendo y por cierto que hasta una ruptura hasta un límite variable en el que la vivencia siguiente ya no puede considerarse como incluida. La vivencia contiene además tal como queremos entender aquí el concepto no sólo la presencia del tema sino los elementos relevantes que a él se le <<apresentan>> (pág. 34)

Así pues, estos núcleos temáticos que constituyen las vivencias del sujeto y que le dan sentido a su propia acción, dice Luckman, en la que puede “comprometerse” por lo que adquiere un grado más alto de determinación, teniendo un inicio y final

más claros y el núcleo de vivencia se alza más claramente por encima del flujo de las vivencias, por lo que dicho núcleo es más focalizado y a lo cual Luckman lo llama *experiencias*. Entonces podemos comprender que del conjunto de vivencias adquiridas por el sujeto, algunas de ellas son mucho más relevantes, por cuanto focalizan su interés en núcleos y campos temáticos de conciencia y que le dan sentido a la acción del sujeto en la vida, a tal grado, que como lo vemos en Esteban y Bertha gran parte del esfuerzo en la acción es canalizado por el sentido de la experiencia relevante por ello, Bertha orienta a sus alumnos del bachillerato que son inquietos y disruptivos, *rebeldes*, diría ella, les aconseja: “Cuando alguien te tiene fe y te dice que vas a ser alguien muy importante, aunque no lo seas, tú lo logras”. E9/14-11-19/Bta/Sta. An/ADR/34 en ello se sintetiza una de las grandes experiencias de vida de Bertha y que comparte hacia “sus iguales rebeldes”.

Con José, quien, al igual que la mayoría de los informantes, proviene *de la cultura del esfuerzo*, aprendió a trabajar desde chico, por necesidad, fue abusado sexualmente en su infancia y se dedicó mucho tiempo al atletismo, como forma de escapar al estado traumático que le generó ese evento desafortunado, pone dentro de sus principales experiencias de superación la metáfora de “no aflojar el paso”, el menciona:

En el lado positivo de lo que hacíamos... haber recorrido kilómetros y kilómetros, por ejemplo; a veces íbamos a traer pollos hasta una comunidad, hasta allá le estoy hablando de 2 o 3.5 km cuando mucho, de ir a traer pollos ahí en las cajas de... este... de tomates echábamos 2 , 3 pollos, le estoy hablando de 7 kg ¿no? y nos veníamos cargando con mi papá, desde allá y ahí veníamos, mi papá venía al frente y mi otro hermano mayor pus se cargaba dos cajas, una caja arriba y otra abajo 15 kilos, 20 cuando mucho... y ahí veníamos todos los hermanos y mis hermanas y... uno en chinga... tienes que apurarlo porque, niño... te agarra la noche y te da miedo y tenías, no tenías que aflojar el paso, tenías que venir rápido, rápido tenías que venir... a veces mi papá llegaba y tú ya venías casi llorando de miedo porque se ponía oscuro. E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/12

En la interpretación de este relato, haciendo una abstracción analítica e interpretativa de todo lo que José comunica como lo que es y lo que su experiencia le ha forjado para ser sujeto el núcleo temático de la conciencia, que se ve envuelto por un sinfín de acontecimientos y recuerdos, lo que llamaría Luckman campo temático es la noción de correr, de seguir adelante y no detenerse, no claudicar y seguir y seguir; en gran medida es entendible que después del acontecimiento relevante del abuso que vivió, una forma de escapar a la realidad y convertirse en un proceso de duelo y no de melancolía, la actividad de correr y correr, caminar y caminar, kilómetros y kilómetros es uno de los núcleos temáticos de la conciencia y uno de los núcleos significante que acopia la experiencia y le da sentido al espíritu de lucha y así lo describe:

En parte, el yo comprometido (resaltado por una experiencia a partir de la serie de vivencias) y la reflexión (orientada hacia una experiencia en el proceso de conferir sentido) se imponen al yo en la situación concreta; pero, en parte, están libremente guiados por el *sistema de relevancia* subjetivo. Por sistema de relevancia de un individuo cabe entender la conexión total de sus intereses, importancias y urgencias determinadas por el mundo de la vida. (Luckman, 1996, pág. 36)

Y aunque el concepto de Luckman nos remite al conjunto y la conexión de intereses, importancias y urgencias, en lo personal creo que estas experiencias, producto de la acción y la reflexión del sujeto que funcionan como columnas de sentido adquieren el nivel de columnas significantes de sentido, de sentido de vida, por ello he complementado la idea de Luckman con *sistema de relevancia significativa subjetivo*. En el caso de José, lo que encierra el relato antes escrito, desde mi interpretación, encierra la síntesis significativa de su sentido de vida; es un sujeto que toda la vida ha trabajado arduamente, desplazándose en grandes distancias a pie, caminando o corriendo, las circunstancias han sido, por lo que él describe, de muchas carencias y abligatoriedad necesaria y ese caminar en el estado de sufrimiento ha implicado, como principio fundamental, el no detenerse, el continuar hasta lograr el propósito, *el no aflojar el paso*, lo que le ha retribuido, de forma positiva en este sistema de relevancia significativa subjetivo el que: “ahorita tengo mucho trabajo aquí en la casa, porque así hemos crecido... pero eso a mí me dio identidad, me hizo fuerte, eso a mí me dio carácter, eso a mí me dio este... mucha sabiduría, me dio paciencia, me dio este... me dio este... mucho conocimiento” E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/13 para José la cuestión de relevancia significativa en la experiencia adquirida es no sólo de “seguir adelante” a pesar de las circunstancias que se presentan, sino de “no aflojar el paso”, es decir, no perder el impulso y mantener una velocidad constante, porque, se puede interpretar, que el que afloja el paso pierde, metafóricamente pierde en la vida. Por ello, José, aun con las circunstancias de pobreza, “caminó y caminó”, Kilómetros y kilómetros” para superar todos los obstáculos de los niveles escolares para ser profesor, llegar a estudiar hasta una maestría en la UPN, caminó y caminó siete años y medio como contrato para obtener su plaza, “caminó y caminó” muchos años como profesor en la comunidad alejada de la Misión, para llegar a la zona escolar cerca de su casa, así mismo para construir su casa... así la metáfora viva de “caminar y caminar kilómetros y kilómetros sin aflojar el paso” es un elemento constitutivo fundamental del *sistema de relevancia significativa subjetivo* que le da sentido a su vida y a su existir.

Si bien las condiciones económicas, políticas y sociales donde el sujeto docente creció y se ha desarrollado han formado parte importante en su construcción y constitución como sujeto que vimos en el primer capítulo, existió como una fuente de subjetividad muy importante y de conformación en el principio anhelante del ser

y tener el papel de la madre como la primera y principal influencia de la construcción de sentido para el sí mismo.

El papel de la madre dominado por la completud ontológica y misión apostólica, cuya tarea de crianza ha sido una función histórica y socialmente delegada por el sistema machista, androcentrista o falocentrista contribuyeron de forma sustantiva en el fortalecimiento y desarrollo de la dunamis aristotélica o el espíritu de lucha el cual dio sentido a las tareas y los trabajos de la construcción y desarrollo del proyecto de vida del sujeto docente.

La función social y el poder de la madre que históricamente también ha sido subsumida a la autoridad todo poderosa del padre, que más allá de la relación machista común adquiere un profundo significado social y cultural que aún rige la organización y el funcionamiento de la familia como núcleo de crecimiento del mexicano, toma relevancia en la construcción de la identidad narrativa de los profesores.

Fueron los mandatos aprehendidos, los eventos relevantes de la vida y el ejercicio de la reflexión profunda que a través del relato, la enunciación al (re)conocerse configuran la identidad narrativa del profesor donde se identifica a la humildad como uno de los elementos centrales en la construcción de la ipseidad del docente, con ellos desarrolla, a través de la metáfora viva y la reconstrucción mnémica los pilares de la dimensión ética que funda el sentido de existencia y perseverancia para direccionar el ser de sí mismo. Los aprendizajes de la experiencia que le hacen ver que “en la vida hay cosas buenas y cosas malas y con las dos se tiene que seguir adelante”, hacen el balance entre el eros y el tanatos así como el basamento de la dimensión ética del sujeto profesor.

III. La vida son oportunidades donde se gana o se pierde

vida

Nuevamente y en concordancia con los elementos constitutivos de la formación de sujeto, que vimos en el capítulo anterior como fueron los mandatos, las herencias, los consejos, las máximas de vida, la búsqueda de sentido a través de las experiencias de vida que dan los eventos relevantes, la construcción particular de una ética que se ajusta a la moral imperante en la sociedad a través de los imaginarios sociales de género y las aspiraciones heredadas de los padres que se extienden a los hijos en una de las premisas fundamentales de superación personal y social como es “estudiar y trabajar para ser alguien” se sintetizan de forma impresionante en dos conceptos fundamentales, “el de vida y el de ser”, que sostienen el sentido de existencia de los sujetos profesores. Todo ese basamento, retomando la categoría de Vite (2004), además de dar sustento a la noción de existencia, orienta y da sentido objetivo y simbólico a las nociones de vida y de ser; que analizaremos e interpretaremos en este apartado.

La concepción de los docente sobre la vida, referida a “una oportunidad donde se gana o se pierde” implica más que una metáfora lingüística, es toda una metáfora de vida que ha dado conocimiento y sabiduría a los sujetos para “aprender a vivir o saber vivir”. Así también, la exploración de la concepción que los propios sujetos docentes tienen de sí mismos, muestra la construcción que en imaginario, realidad y simbolismo, van capitalizando a lo largo de su vida y su experiencia para sí mismos. ¿Cómo se concibe a sí mismo un sujeto? ¿Qué elementos componen su propia imagen? ¿Qué tanto, su propio devenir personal e histórico contextual van configuran su propia imagen? Y ¿Cómo la Identidad Narrativa entregada por lo real y la ficción reconstruyen al propio sujeto en una enunciación narcicista? Son algunas de las cuestiones que se podran encontrar en este capítulo.

3.1. La vida son oportunidades donde se gana o se pierde...

Algo que caracterizó a la mayoría de los informantes respecto a la concepción que construyeron del concepto de vida, y que se fue argumentando a lo largo de sus relatos, es la concepción de que la “vida es una oportunidad” y considerando una de las situaciones que hemos venido citando, la de Esteban, a quien, por el tipo de narrativa respecto a su vida y su decir sobre su forma de ser le he denominado el “hombre programado”, recordemos que él tiene sus tiempos cronometrados, todo previsto y calculado y bajo esa idea se mueve, así él dice:

...la vida son oportunidades, yo estoy convencido que las oportunidades de todo a todo se te van presentando... es un proceso muy difícil, yo creo que

nadie, nadie como tal te puede decir que tenga una vida plena y feliz, de tiempo acá me he apropiado de ciertas frases, por ejemplo; “en la vida no se puede tener todo” y hay ejemplos muy claros, muy comprobados... el que es rico monetariamente, físicamente no es agraciado y el que es agraciado físicamente económicamente a veces no tiene, el chino, de cabello chino quiere estar lacio y el que es lacio sueña con tener el cabello quebrado y yo, voy viendo todos estos ejemplos a veces y digo: “la vida es algo que lo debes ir... es un proceso... que lo debes saber tomar, lo debes saber adquirir -como algunos decimos- la tienes que saber, a veces, hasta campechar” y si tuviésemos que hablar brevemente, la vida en el matrimonio, por ejemplo; algo que para mí fue totalmente nuevo, pues yo decía bueno aprendí que a veces en ciertas discusiones o ciertos desacuerdos que tenía con mi esposa también a veces hay que ceder un poquito, inteligentemente, implícitamente decir, pues me dejo perder para ir a fines, “no siempre se gana en la vida a veces se pierde”, a veces se gana y no se puede tener todo en la vida y entonces, si tienes toda una vida como tal, puedes tener lo que quieras, puedes tener todo, todo está, todo refiere en que tengas salud mucha salud. E4/11-11-19/Eban/Atxo/ADR/17

La idea y noción de la “vida es una oportunidad” nos dice mucho de una de las premisas más populares y extendidas en la conciencia colectiva pues es una palabra muy antigua de origen latino cuya etimología, refiere a la palabra *opportunitas*, formada por *op* que significa “antes”, y *portus* que expresa “puerto”, es decir, “**delante del puerto**” y es una frase que explica las diversas opciones que tiene un marinero o un navegante al momento de llegar a un puerto seguro, de hacer cosas o actividades, y **saber aprovecharlas porque no sabe cuánto tiempo puede durar nuevamente navegando en el mar**. (<https://www.significados.com/oportunidad/>)

Qué, sin lugar a dudas, es un concepto que se ha venido transformando en “una metáfora de la vida” pues hemos comentado que si el hombre tiene una certeza sobre sí mismo es que biológicamente tiene un principio y un final; es decir, en la mente del sujeto existe la conciencia de que desde la física básica y la biología, el cuerpo humano, de forma inequívoca, pasa por un proceso de nacimiento, desarrollo y término o final, que en la estima de longevidad la mayoría considera la edad media del colectivo social como estima de tiempo de vida propia, sin, en muchos casos, considerar lo eventos contingentes como enfermedades o accidentes que pueden acortar más ese tiempo estimado.

Por otro lado, la idea de oportunidad tiene asociada la connotación de “posibilidad”; es decir, pensando desde el proceso de la cocepción biológica para la fertilización participan aproximadamente 300 millones de espermatozoides de los cuales sólo uno es el que logra realizar dicho proceso; esto como conocimiento básico del sujeto actualmente, hace pensar que de esas 300 millones de posibilidades soy sólo una; es decir, pude haber sido otro, en función del espermatozoide que hubiera fertilizado ese ovulo y por tanto, soy afortunado de haber sido el que lo logré y ser el que soy.

Así mismo, este planteamiento implica, de alguna forma, la noción del azar de la aleatoriedad, no existe dentro de las posibilidades de la fecundación algún proceso o evento que funcione de forma determinista para la designación de tal o cual espermatozoide como elegido para ese proceso de forma natural, a excepción de la inseminación artificial de última generación; existen cualidades, propiedades y condiciones biológicas que pueden hacer más probable la posibilidad de uno y otros pero jamás la determinación precisa de cuál.

Y abrazar en el imaginario social heredado en la frase la “vida como una oportunidad” y qué, con base en su etimología nos lleva a la metáfora de la vida como el trayecto, camino y destino de un marinero, de llegar a buen puerto como de lograr una vida buena, así mismo se hace una transformación en la idea de aprovechar el tiempo de estancia en el puerto para hacer cosas y actividades para beneficio propio, pues en la metáfora de una vida como oportunidad, da la idea de aprovechar el camino, el trayecto, para hacer dichas cosas antes para llegar a ese buen puerto- buena vida.

En este sentido analizamos que la recurrente frase, “la vida como una oportunidad” se constituye de las variables: tiempo, momentos, posibilidad, aleatoriedad, voluntad y acción del sujeto pero sobre todo de la toma de decisiones en el momento de intervenir que traerán como resultado, uno de dos, el éxito o el fracaso... y me parece que la mayoría de los sujetos le apuestan al éxito. Pero esto, si bien es un imaginario y una metáfora popular, colectiva e histórica en la conciencia de los sujetos, existe la dimensión personal que incluye los elementos subjetivos de la experiencia, las vivencias, las reflexiones y la actividad cognitiva y psíquica en general que decanta las construcciones a una multitud de formas “de ver la vida”, llega a mi mente el famoso cuadro de Théodore Géricault “ la Balsa de la Medusa” de 1819 que representa el famoso naufragio de la fragata francesa la Medusa que encalló en 1816 y cuya apreciación tiene múltiples interpretaciones (pues es sin lugar a dudas toda una obra de arte) de las cuales yo recupero la que refiere al contraste entre la esperanza y la resignación, donde se realiza la interpetación entre los distintos estados y niveles emocionales del hombre ante una situación extrema, desde la total indiferencia pasando por la resignación, la poca esperanza y la eximia fuerza luchadora del que con gran ímpetu hace por llamar la atención a la fuente que es motivo de esperanza, el barco que se ve en fondo del horizonte marino.

Imagen 3

La balsa de la Medusa de Theodore Gericault



Fuente: <https://barcosmaryarte.wordpress.com/2013/12/16/el-drama-de-la-medusa/>

Bajo esta metáfora etimológica y artística la frase más recurrente de los informantes en sus relatos que refiere a concebir “la vida como una oportunidad” y que en el caso particular de la cita de Esteban se interepeta su discurso en una combinación del azar y el destino cuando el menciona: *yo estoy convencido que las oportunidades de todo a todo se te van presentando...* pero a la vez hace la combinación de la necesidad del sujeto de definirla con su libre elección y dirección “inteligente” cuando menciona: “la vida es algo que lo debes ir... es un proceso... que lo debes saber tomar, lo debes saber adquirir -como algunos decimos- la tienes que saber, a veces, hasta campechanear” que implica la idea de dirigir y regular sin caer en las contradicciones circunstanciales ni excesos extremos, pues a final de cuentas la vida se ve reducida a una función biológica que es la salud, y en ello queda la consciencia del *tener* que recuperamos de Polo y Marcel respecto a la corporeidad como principio de esta noción constitutiva del sujeto.

Se puede rescatar del relato de Esteban, la idea de que la vida es *un proceso muy difícil* da cuenta de que se es consciente de la noción de construcción y desarrollo

por el cual pasa el sujeto y que tiene tres grandes variables, la de orden físico, biológico cuando refiere a la salud, la de orden social y la psíquico individual, que refiere a saber aprovechar “las oportunidades” y por tanto lo que se es en este momento es producto de “jugar inteligentemente” con saber aprovechar esas variables y por último la de sentirse bien interiormente con su propia vida y entender a los demás. Como hemos mencionado, que él es un hombre programado, hace alusión a la toma de control de su vida, por eso, prevé todo, tiene metas claras, él lo menciona así: “La vida se me fue dando perfectamente en cuanto a tiempos. No vivo al día, vivo bien pensado, bien planeado, vivo desahogado, vivo administrado porque ese es un principio que yo tengo” E4/11-11-19/Eban/ Atxo/ADR/23 pero además de tener control e ir regulando el desarrollo de la vida, la misma acción está implicando la construcción de un sistema de aprendizaje con respecto a la vida; es decir, se tiene que aprender a vivir y uno de esos aprendizajes sobresalientes, dice Esteban es que en muchas ocasiones se debe uno dejar perder para ganar y también se es consciente de que “en la vida no siempre se gana, a veces se pierde” que es, desde cierto punto de vista, una toma de postura ante la variable de incertidumbre y aleatoriedad como variables constituyentes e inherentes al desarrollo de la vida, hemos dicho que Ricoeur (1996) retoma de Aristóteles el término de *Phronesis* a esa *sabiduría práctica* que el sujeto va acopiando bajo el proceso de la reflexión por ello se llegan a estas máximas, y en específico a las que refieren a la vida.

Otro sentido de la vida como una oportunidad es la que expresa Sara:

La vida es una única oportunidad que tu tienes para hacer lo que te gustó...o lo tomas o lo dejas... hay que aprovecharla.

Lo que pienso de la vida es que me ha gustado lo que he vivido y que hay etapas y tienes que disfrutarlas plenamente, porque si te falta una como que te quedas con las ganas de hacerlo... Hay que aprovecharla, hay que vivirla, sin la influencia de otros, con independencia. E2/30-10-19/Sa/ Pca/ADR/5-10

Con base en el relato que cuenta Sara y que como se ha visto, ella perdió a un hermano mayor, no cumplió el mandato del padre de estudiar medicina, estuvo en un grupo de danza moderna durante varios años, tiene un hijo varón, al momento de la entrevista esta embarazada de su segundo hijo y le gustaría terminar de estudiar Inglés así mismo, revisando todo el relato de la entrevista, hace alusión a la idea de oportunidad cuando: casi al terminar la Normal le dan la plaza de administrativo por la jubilación de su mamá, cuando le dejan su plaza de administrativo en la localidad donde vivía con sus padres, cuando anhelaba tener un hijo y se logró por tanto podemos interpretar qué, con base en su experiencia de vida en esos eventos tan trascendentes en su construcción de sujeto la vida tiene dos funciones importantísimas: saber aprovechar los eventos que se te presentan y saber vivir la vida; para el primero, aunque anteriormente he planteado la idea de la noción de fortuito anexa al término oportunidad, algo también cierto es que los

sujetos buscan y construyen esas “oportunidades” y aunque tengan cierto sentido de casualidad en mucho responden a la causalidad del espíritu de lucha que le imprimen a su vida.

Con respecto a la segunda función “saber vivir la vida” nuevamente Ricoeur (1996) retomando la interpretación de Gadamer sobre la *phrónesis* aristotélica y la pregunta que se hacía Aristóteles sobre si hay un “*ergon* <<*una función*>>, una tarea para el hombre en cuanto tal como hay una tarea para el músico, para el médico, el arquitecto” (pág. 183) como la tarea del hombre de “vivir la vida” pues menciona Ricoeur que el *ergon* del hombre es la vida tomada en su conjunto y ésta está relacionada al “plan de vida” el cual dentro de la *praxis* del hombre tiene un fin en sí misma, pero lo interesante del argumento de Ricoeur a este respecto es que el secreto del anclaje -menciona- de las finalidades reside en la relación entre *práctica* y *plan de vida* donde una vez elegida la vocación “de vida” es decir, tener en perspectiva qué quiero ser o pienso ser, los esfuerzos de vivir la vida en la práctica adquieren el sentido de un fin en sí mismo pero se rectifican continuamente nuestras elecciones iniciales.

Por lo tanto, los sentidos que le confiere Sara a la vida respecto a “aprovechar las oportunidades” que se construyen o presentan en la vida y “saber vivir la vida” están sostenidas por lo que en la práctica del vivirla se presenta y la persecución del plan de vida, que si bien quizás la mayoría no construye de manera formal, se encuentra implícito en los rincones psíquicos del sujeto. Además me parece importante recuperar de Sara el elemento de lo que llamamos sentimientos o emociones... recupero con cuánta emoción y lenguaje corporal se generan las expresiones de alegría, tristeza (hasta llegar al llanto incontenible, por ejemplo en José), orgullo, molestia y demás estados anímicos que constituyen, digamos, el componente humanizante (por cuanto el ser humano es uno de los seres que más y mejor puede manifestar y expresar los sentimientos y las emociones) de la *praxis* y el plan de vida en la vida del sujeto docente, pues las expresiones: “es una única oportunidad que tú tienes para hacer lo que te gustó y lo que pienso de la vida es que me ha gustado lo que he vivido”, que si bien refiere a la generalización del contenido de esa vida, más se refiere a la emoción de gustar, disfrutar o agradar lo que ha sido ese contenido y ese proceso porque ella reconoce el desarrollo de su persona en diferentes etapas. Así, Sara finalmente concibe la vida como la disposición positiva a aprovechar las oportunidades en cualquier terreno de la vida y en cualquier etapa, reconociendo que ello implica la manifestación en lo positivo o negativo de los sentimientos y los estados emocionales que se ven implicados en la vivencia y experiencia, pero ello no se deja solo al azar sino implica la construcción y/o búsqueda de dichas oportunidades, lo que implica tener un proyecto de vida, y como se ha visto, Sara mantiene la frustración de no haber cumplido con el mandato paterno de estudiar Medicina, lo cual hace relevante en la concepción de vida pues ella menciona enfáticamente “la oportunidad de hacer lo que te gustó... y ... sin la influencia de otros, con independencia”. Lo cual nos lleva a reconocer a estos sujetos, dentro de la identidad narrativa como *unidad narrativa* qué, en palabras de Ricoeur la describe como:

...la idea de unidad narrativa de una vida nos garantiza así que el sujeto de la ética no es otro que aquel a quien el relato asigna identidad narrativa. Además, mientras que la noción de plan de vida acentúa el lado voluntario, incluso voluntarista, de lo que Sartre llamaba proyecto existencial, la noción de unidad narrativa hace hincapié en la composición entre intenciones, causas y casualidades que encontramos en todo relato. (Ricoeur, 1996, pág. 184)

Donde podemos ver cómo se entrelazan o relacionan todo el conjunto de elementos que hemos trabajado hasta el momento y otros más para que el mismo sujeto, a través de su narración construya su identidad en un esquema de forma coherente, congruente a la concepción de su propia imagen (que esta mediada por la *mismidad* y la *ipseidad*), enlazados con los acopios simbólicos construidos y generando su propia realidad, en ese sentido, el sujeto docente se configura como unidad narrativa.

Así, en el mismo tenor de concebir a la vida como una oportunidad se encuentra la narrativa de Jorge, de quien ya hemos trabajado otros aspectos relacionados con las pérdidas, pues simbólicamente perdió a su familia por la discusión que marcó un nuevo comienzo y una nueva necesidad de ser, de demostrarle a su padre y hermanos, y, sobre todo a sí mismo que él podía hacer importantes cosas con su vida y en la vida. Para él, como hemos mencionado, existe el convencimiento que si se quiere lograr algo es por el propio esfuerzo, sin depender de nadie, por tanto, él menciona, en el discurso velado que la vida es un reto y a él le gusta enfrentar los retos; es decir, le gusta vivir “la vida como es” y en ese mismo sentido genera la concepción de vida diciendo:

La vida es una serie de oportunidades y tiene que ver con tu inteligencia. Quise buscar, pues algo mío algo propio y pues enfrentarme a la vida como es... La vida tiene que ver con la inteligencia de cada quien, con enfrentar los problemas y salir adelante... eso dice mucho de la persona... ocupar la inteligencia siempre. En la vida hay cosas buenas y cosas malas y con las dos se tiene que seguir adelante...La vida es una serie de oportunidades donde podemos incluso, llegar a conocernos a nosotros mismos. E1/28-10-19/Jg/ Tzca/ADR/7-9

Para Jorge la síntesis de la experiencia en el transcurso del conjunto de eventos que le han conformado, el sentido de existencia y vida consiste en “la vida es un reto que debe de enfrentarse con inteligencia aprovechando las oportunidades donde se corre el riesgo de perder o ganar”. Algo que no se había considerado en el análisis y la interpretación es que cuando los sujetos conciben la vida como una oportunidad, existe el riesgo inminente de perder o ganar y eso le da una connotación del juego y el azar, existiendo la metáfora de que “la vida es un volado” pues hay iguales posibilidades de perder o ganar como las caras de una moneda, y dicha noción se acompaña, desde la perspectiva religiosa el componente inherente a la vida... como producto de pecado, el sufrimiento y la desgracia, que surgen

como dispositivos de impulso para realizar acciones de retribución para “merecerla y ser dignos de ella”, o desde el psicoanálisis, esta dualidad de perder o ganar traen consigo, en términos metafóricos, respecto a la vida, las pulsiones de eros y Tánatos; es decir, la concepción de oportunidad, desde esta perspectiva, integran en la noción de vida, en el subconsciente la posibilidad de generar y aceptar los eventos de vida o destrucción que en palabras de Jorge se enuncian como: “En la vida hay cosas buenas y cosas malas y con las dos se tiene que seguir adelante” es decir, la vida es una dualidad existencial de la cual se debe estar consciente, con ello proyectar el plan de vida y poner en juego la capacidad actora, donde Jorge la enuncia como “hacerlo con inteligencia” por parte del sujeto para crecer y construirse como sujeto “para salir adelante”, expresión que ya hemos interpretado. Jorge nos está planteando esta idea desde una concepción desarrollista; es decir, no es suficiente con ser consciente de que en la vida hay cosas buenas y cosas malas y con ellas se tiene que seguir adelante, por lo cual está implicando la configuración de la unidad narrativa de su persona, él reconoce, que en su experiencia han habido esos episodios buenos y malos, pero los ha superado con inteligencia, por eso le gustan los retos, por tanto se plantean dos procesos de concepción existencial en Jorge, el ejercicio de hacer consciente la bipolaridad azarosa de la vida y la prioridad de la acción ante ella, no sólo como viene, como lo manejó Esteban, aunque de alguna forma el mismo Esteban planta la idea de vivir la vida de forma cómoda, “campechaneándola”, pero Jorge es contundente en aseverar que se debe de construir la vida con inteligencia, esta amplia necesidad de acentuar la inteligencia, me da la idea de interpretar que Jorge quedó marcado con el reclamo de su padre y sus hermanos bajo la consigna de supervalorado (como suelen hacerlo en las costumbres de la huasteca de mofarse o ser hiriente ante el error o fallo de alguien) que más que desmotivarlo lo impulsaron a construir su propio camino o proyecto de vida pues tuvo la oportunidad de realizar un proceso serio y amplio de reflexión, pues comenta: “La vida es una serie de oportunidades donde podemos incluso, llegar a conocernos a nosotros mismos”. Situación que lleva al *superyó* a hurgar en el *ello* y el *yo*, o como menciona Castoriadis:

La reflexión implica el trabajo de la imaginación radical del sujeto. En efecto, para que haya reflexión primero tiene que haber algo que sólo la imaginación radical puede dar, hay que poder representarse no como objeto, sino como actividad representativa, como un objeto no objeto. Se trata de ver doble y verse doble y de actuarse como actividad actuante. La reflexión es la transformación del pensamiento sobre sí mismo. Luego es necesario que el sujeto pueda desprenderse de las certezas de la conciencia. Ello implica la capacidad de dejar en suspenso los axiomas, criterios y reglas que cimentan el pensamiento como actividad meramente consciente y de suponer que otros (axiomas, criterios y reglas) todavía inciertos y tal vez todavía desconocidos puedan reemplazarlos. Se trata entonces de verse y de pensarse como ese ser puramente imaginario en todo el sentido de la palabra: una actividad que, aun teniendo contenidos posibles, no tiene ninguno seguro y determinado. (Castoriadis, 1993, pág. 336)

Esta forma de concebir la actividad reflexiva del sujeto y en el caso que nos ocupa el de Jorge, plantea la noción de un sujeto en permanente cambio; es decir, un sujeto no es uno y para siempre, gracias a ese proceso de reflexión donde se hace necesario un distanciamiento y el posicionamiento de una actividad imaginaria (referente a la revisión de la imagen de sí mismo) que construye axiomas, criterios y reglas -dice Castoriadis- pero que nunca son definitivos, si definitorios. A la vez, Jorge hace referencia a la necesidad de esa construcción de sujeto en función de la otredad cuando menciona lo relativo a saber enfrentar los problemas con inteligencia y “salir adelante” – dice- “eso dice mucho de la persona”, es decir, que Jorge además de conjugar las cualidades del sujeto que sabe sobreponerse a las condiciones y los eventos de maduración social y personal, hace referencia a la necesidad que tiene el sujeto del reconocimiento de los otros, lo que para Ricoeur constituye la fuente de la *ipseidad* y que Braunstein (2008) recuperando los efectos del estadio del espejo de Lacan en las interpretaciones de los primeros recuerdos de Virginia Woolf, lo menciona así:

Uno es, en un principio, lo que el otro ve en uno, se mira con los ojos del otro... No importa que es uno en realidad (¿Quién sabría lo que “verdaderamente es?”) sino la compatibilidad y la diferencia que podría haber entre uno mismo y aquello que constituye el ideal del otro. (pág. 103)

Jorge vive con el eterno pesar de la imagen que tienen sus padres y hermanos de él y ello le lleva a buscar, en el devenir de su vida, como dice Braunstein, la construcción de sí mismo en función de la compatibilidad del ideal del otro que es uno de los más importantes mecanismos de la constitución de la identidad y lleva al sujeto en constituirse en un sí mismo como otro, por lo que dice Ricoeur.

“La vida es una oportunidad” se convierte así en una metáfora viva que distingue la identidad narrativa de los profesores y que cobra sentido y significado en el devenir sujeto bajo las variables de un tiempo que contiene el pasado y el futuro en el presente de la narrativa autobiográfica de los relatos, de momentos que fueron vertiginosos flashazos de posibilidad o aleatoriedad en los eventos del devenir de la existencia y donde la voluntad, la reflexión y capacidad de acción del sujeto docente le permitió y permite la toma de decisiones atendiendo a la definición y conformación de la mismidad y la ipseidad en una interminable reconfiguración de sí mismo.

3.1.1. La vida es una oportunidad nueva que tenemos como si fuera un libro que escribimos.

De forma consecuente, pero a la vez complementaria, con la idea de la concepción del sujeto docente respecto a que la “vida es una oportunidad” existe el conjunto de docentes que, bajo la resistencia a la dominación androcéntrica (Braunstein le llama falo céntrica cuando analiza a Martha Robles) siempre han luchado por la emancipación y la igualdad de los derechos entre los géneros por lo menos en la práctica de su propia vida, y como se ha mencionado, cada relato constituye una unidad narrativa, coherente a las vivencias, experiencias y procesos del aparato psíquico que en el devenir sujeto se van construyendo.

Aquí tenemos dos situaciones interesantes, la de Martha y la de Bertha. La primera, como lo hemos manejado anteriormente, es hija de profesores; la madre jubilada y el padre fallecido en presencia de ella y que vivió una trayectoria estudiantil de constantes tropiezos, que a la vez se deduce que tuvo alguna relación lésbica en la formación escolar de la Normal y que construyó, junto con cuatro compañeros un pacto de superación y de ayuda mutua profesional.

Bajo esta consideración contextual de Martha para ella, la vida es:

Pues es una oportunidad nueva que tenemos como si hojeáramos un libro, viene en blanco y nosotros la escribimos desde que nos despertamos, hasta que nos dormimos, son cuestiones pues, propiamente de la persona que lo está viviendo, el decir: hoy me fue así y mañana espero que vaya mejor, o estoy confiado de que mañana me va a ir mejor y en nosotros está el hacerlo realidad, porque pues prácticamente, cada capítulo vivido se queda ahí plasmado y no podemos repetirlo para borrar y corregir lo que no nos gustó.
E6/11-11-19/Mta/ Htla/ADR/10

La metáfora de “la vida como escribir un libro” que utiliza Martha recurre, en un primer momento a concebir el recorrido de la vida como un gran cuaderno, que, al principio, en el nacimiento, se encuentra en blanco y que es la voluntad exclusiva del sujeto quien define y conforma lo que en ella se escribe, se puede interpretar, en la cita de Martha que los capítulos son las distintas etapas de crecimiento o los acontecimientos relevantes que marcan la vida de los sujetos. A este concepto le anexa la idea que hemos platicado sobre la noción de “una oportunidad” y el complemento dual de la acción del sujeto para que esa oportunidad se realice; es decir, lo fortuito y la voluntad.

La metáfora viva de Martha, recuperando a Ricoeur (1995), cobra sentido cuando, en comentarios del relato completo, menciona que en la infancia acompañaba a sus padres, mayormente a su madre, a dar clases en sus escuelas, y existió un acercamiento permanente a un contexto alfabetizador, de lectura y escritura como trabajo de la familia, se entiende que su hermano mayor y ella sean también

profesores. La idea de la escritura en esta metáfora me lleva a interpretar, por un lado, la función simbólica que adquiere el lenguaje en la construcción de la realidad del sujeto y que ha sido estudiado por la mayoría de los filósofos, sociólogos y psicoanalistas como el medio de simbolización y representación del mundo y el sujeto mismo. En este sentido cobra importancia la metáfora de la escritura de la vida por cuanto se hace un símil implícito del arte de escribir y con ello el uso de las herramientas, por decirlo así, de la ficción o fantasía y el registro o recuerdo de lo acontecido, ella menciona: “viene en blanco y nosotros la escribimos... porque pues prácticamente, cada capítulo vivido se queda ahí plasmado y no podemos repetirlo para borrar y corregir lo que no nos gustó”, Martha hace la precisión de que, para ella, es imposible cambiar el pasado pero si es posible inventar el futuro haciendo, se pone el acento en la cualidad que tiene el sujeto de la conciencia histórica y con ello, la participación de la huella mnémica con los cuales el sujeto se construye a sí mismo por una parte, sin descartar la otra parte que refiere a la otredad como ya lo hemos mencionado.

La actitud de rebeldía, tras el descuido de sus padres, al dejarla que fuese atendida mayormente por sus profesoras en la infancia, los tropiezos escolares en la secundaria y preparatoria por su descuido en los trabajos escolares así como otros hierros, le lleva concebir a Martha la posibilidad de una (re)construcción del sí misma, cuando menciona “es una oportunidad nueva que tenemos”, que como lo mencionó en la forma que fue educada por sus padres, “en la escuelita del castigo para enmendarnos” y consecuente a esa idea pues, con respecto a la vida, el día a día “es una oportunidad nueva que tenemos de enmendarnos de escribir una nueva pág.ina, un nuevo capítulo... porque a finales de cuentas somos humanos y vivimos del ensaya aprende” E6/11-11-19/Mta/ Htla/ADR/12, por eso es la escritura una puerta a la creatividad y a la construcción nueva de la vida, que aunque metafóricamente lo utiliza la profesora Martha se puede entender, en este estricto sentido que la vida es una forma de (re)construcción del sujeto, lo cual le da otro elemento a la identidad narrativa del sujeto docente, y qué, con base en los relatos obtenidos, en parte con sentido biográfico, es concordante con las posturas de Ricoeur respecto a la Identidad Narrativa y Braunstein (2008) respecto los efectos que tiene la memoria en el momento de la enunciación, cuando trabaja el primer recuerdo de Gabriel García Márquez, donde no solo es la externalización del recuerdo sino también es la internalización de la reconstrucción subjetiva del sí mismo y cita:

Sí vertimos este vocablo al español de otro modo, como *exteriorización* (*Eräusserung*) podremos coincidir con Hegel en su línea de pensamiento, especialmente cuando el filósofo dice que la interiorización y la exteriorización no son tanto opuestas como complementarias: el sujeto profundiza en su vida interior y en sus pensamientos en la medida en que su experiencia del pasado se expresa en el discurso y en la escritura. Escribir la autobiografía, vivir para

contarla²⁷ no es un modo de materializar algo previamente existente como recuerdo sino construir una nueva subjetividad por medio de la palabra hablada o escrita. No otro es el fundamento de la técnica y de la práctica del psicoanálisis: que alguien, por el solo hecho de contar (se), se produzca como otro diferente al que ocupaba su lugar, que sea distinto al que era. La vida - ¿me atrevo a decirlo? - nace del cuento. El acto de narrar en una cierta escena del relato, en un cierto momento de la vida, hacen *performativamente* a la vida que es contada. **Dirigiéndose al otro, que habrá de escucharla o de leerla, la vida no es evocada: es producida**²⁸. Somos lo que (nos) contamos. Personajes en busca de un autor; cuentos en busca de orejas. Relatos vanamente heroicos que conjugan y segregan “yo”. (pág.s. 75-76)

Con la metáfora viva de Martha referida a que “la vida es como si escribiéramos el libro de nuestra propia vida” se manifiesta el elemento sustancial constituyente de la identidad narrativa del docente, y de cualquier sujeto, pues este mecanismo dialéctico de la enunciación de recordar y construir al mismo tiempo la subjetividad de quien enuncia un relato de su vida, hace que se genere un proceso continuo de (re) construcción subjetiva, y que es lo que logramos capturar al momento en que la mayoría de los entrevistados agradeció el espacio de “entrevista” y lo vio como un espacio agradable, “de intercambio” aunque realmente solo estuvimos a la escucha, pero la actitud y la expresión de los entrevistados sin lugar a dudas fue de renovación subjetiva al narrar (se) los relatos de su vida, con esa emotividad y esa reconstrucción de sí mismos, se llega a interpretar que se reconfigura al nivel de lo individual, filtrado por el narcisismo, la tesis de García Márquez de “vivir para contarla”, pues se pudo observar que al narrar (se) los relatos de su vida existió, en términos generales un espacio placebo, que renovaba la actitud y expresión de los profesores.

La otra profesora que de forma declarada manifiesta su resistencia e inconformidad con la dominación androcéntrica es la profesora Bertha, y desde luego que esa postura se encuentra envuelta de todos los elementos constituyentes del sujeto psíquico, social y cultural que van configurando los ejes de sentido de vida. Se recuerda que la profesora Bertha sigue de forma muy cercana el modelo emancipador de su madre, fue madre por primera vez a los 17 años y manifiesta de forma repetitiva, en los relatos recuperados, que “no sigue los estándares de la vida tradicional machista” sino que lucha por su emancipación a través del “estudio y el trabajo”, por ello la profesora manifiesta a la pregunta expresa sobre para ella qué es la vida:

...hay como diferentes perspectivas, porque en si todos tenemos qué, para que tú sepas que es la vida, tienes que tener un sentido ¿no?, entonces, generalmente en una comunidad rural tu sentido es nacer, crecer, reproducirte y morir y en el reproducir te tienes que casar, tener tu familia y construir tu

²⁷ Braustein recupera esta esta cita del epígrafe de la obra “Vivir para contarla” de Gabriel García Márquez: “La vida no es la que uno vivió sino la que uno recuerda para contarla”

²⁸ Las negritas son mías.

patrimonio... como que ese es el estándar, la vida... ese es vivir... pero cuando tú ya estudias, sales y convives en otras sociedades, te quedas así, como de que pues... eso no es el patrón que tú tienes que seguir, puedes viajar conocer más personas y no nada más casarte una vez, te puedes casar muchas, este... y no nada más es de tener hijos verdad, es el viajar y conocer otros lugares, porque a lo mejor no puedes por tus hijos y al querer hacer tu doctorado, maestría y todo eso... no puedes por tu familia... entonces es un poco complicado definir en sí qué es la vida y vivir tu vida (entre risas), este... pues se basa en ciertos estándares y tú debes tener un objetivo de qué es lo que quieres y si tu objetivo va sobre los estándares pues guíate en los estándares y si no te quieres guiar en los estándares pues hay muchas maneras de vivirla y puedes llegar al objetivo desde diferentes maneras, entonces para mí, vivir mi vida, o la vida, pues es: ...en un principio era ese... tener mi familia, este... estudiar mi profesión, como ya terminé, tener mi patrimonio, este... dedicarme a mis hijos, que ellos estudien y esto ahorita no nada más es reproducirme y morir y ahorita para antes de morir tengo que hacer muchas otras cosas: viajar por el mundo, viajar con mis hijos, verlos crecer aparte de eso, este... no sé, este...tal vez, algún día casarme oficialmente bien, con alguna persona... este... pues es eso... tener siempre como que un sentido y tener un objetivo y ahorita mi objetivo ya lo cumplí y ahora voy por lo siguiente o los siguientes objetivos. E9/14-11-19/Bta/Sta. An/ADR/18-19

Bertha hace importantes distinciones de lo que para ella es la vida, en un primer momento deja claro que para “saber que es la vida primero se tiene que tener un sentido” esto llama mucho mi atención, desde la teoría de la acción social de Luckman (1996) para quien el sentido de la acción es una *relación* que genera la conexión consciente y reflexivamente captada entre la experiencia originaria y algo distinto; y en esta caso Bertha ha tenido la posibilidad de vivir entre las dos posturas o sentidos de vida, el de su padre conservador y tradicional y el de su madre, liberal y voluntarista, adoptando este último como orientación de vida, pero sobre todo hace la distinción de que *para saber qué es la vida se tiene que tener un sentido* y eso nos da varias posibilidades de interpretación; una referiría a que si no tienes un sentido no sabrías qué es la vida, otra que refiere al proceso de reflexión que el sujeto pone en juego para ser consciente de su vida; es decir, no todos los sujetos se ponen a reflexionar sobre que es la vida o su vida y un tercero que está diciendo la relación entre el concepto de vida que está en función del tipo de sentido que se tenga.

Las tres interpretaciones se encuentran conjugadas en el relato de Bertha, quien da muestra de su tipo de pensamiento, más orientado a la lógica matemática o empresarial y la construcción de una estructura argumentativa un tanto didáctica, pues es pertinente mencionar que ella trabajó por varios años como profesora de matemáticas y como administrativa en CECyTEH y COBAEH en el municipio de

Chapulhuacan. En la tercera interpretación, la vida en función del sentido adoptado hace una argumentación relacionada con los medios sociales contextuales, rural y urbano, tradiciones y/o costumbres de modelos de desarrollo de una vida tradicional “siguiendo los estándares” y el otro mayormente “fuera de la norma o la normalidad” de esa región y argumentando para este segundo esquema el uso de una noción de variabilidad, cuando menciona “puedes llegar al objetivo desde diferentes maneras”.

Pero más allá de esta exposición didáctica existe un sentido y significado oculto en dicho discurso, que viene siendo la exculpación y justificación de la propia vida personal de Bertha, pues se menciona llega al mismo objetivo: tener tu patrimonio (en aquella región, esta idea refiere a adquirir o construir tu casa), viajar a muchos lados con sus hijos y... recompone la propia vida al decir: “no sé, este...tal vez, algún día casarme oficialmente bien, con alguna persona” qué cómo se puede ver en esta segunda parte del argumento, existe el desbordamiento de una parte fantástica dentro de su realidad, pero esta parte fantástica que se está planteando a futuro es el gran motor o fuerza de voluntad que hemos comentado, la *dunamis* Aristotélica que refiere a la trilogía simultánea de *poder-hacer-ser* o lo que he llamado *espíritu de lucha*.

La rebeldía como dice ella que ha sido ante la normalidad: “yo siempre he sido bien rebelde y nunca he querido seguir los estándares” E9/14-11-19/Bta/Sta. An/ADR/10 ha sido parte de la definición del sentido ante la vida o para la vida que ella menciona aunado a su principio de vida “estudiar y trabajar” para materializar los objetivos a futuro, pues ella menciona que todavía le falta mucho por hacer y que viene siendo, en gran medida el combustible de ese espíritu de lucha ante la vida. Si trasladamos la situación de vida de Bertha, en la metáfora de haber crecido entre guerras, es decir, la postura del padre y de la madre, las costumbres y la anormalidad social en una mujer de comunidad rural, Bertha ha sido un sobreviviente del conflicto psíquico, social y cultural ente el conservadurismo y el liberalismo, realmente es difícil recuperar o imaginar cuantas veces, y con qué profundidad tuvo que librar las batallas del “deber y del ser” para poder definir su imagen e identificarse con la postura liberal. Quizás no sean las batallas existenciales que vivió Frankl en los campos de concentración nazi, pero sí conllevan el contenido esencial que es parte del combustible que genera esa *dunamis* o espíritu de lucha ante la vida, lo relevante de la comparación donde Frankl (1991) reconoce ese combustible del espíritu de lucha que he llamado, lo enuncia así:

Los que estuvimos en campos de concentración recordamos a los hombres que iban de barracón en barracón consolando a los demás, dándoles el último trozo de pan que les quedaba. Puede que fueran pocos en número, pero ofrecían pruebas suficientes de que al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: *la última de las libertades humanas -la elección de la actitud*

*personal ante un conjunto de circunstancias- para decidir su propio camino*²⁹... Puede decirse que fueron dignos de sus sufrimientos y la forma en que los soportaron fue un logro interior genuino. *Es esta la libertad espiritual que no se nos puede arrebatar lo que hace que la vida tenga sentido y propósito.* (pág. 71-72)

Aunque la recuperación de esta idea, respecto a la actitud ante la vida la tomamos para la interpretación del caso de Bertha, lo cierto es que todos los profesores que participaron en la investigación dan muestra de esta interesante cualidad constituyente de la construcción del devenir sujeto, donde el posicionamiento de la actitud ante las circunstancias de la vida les da esa libertad espiritual que le otorga sentido y propósito existencial, como dice Frankl, y que en gran medida, es ese componente invisible que permite construir y reconstruir el trayecto de “seguir adelante para ser alguien” y, que a su vez les permite reconstruirse en el relato dándoles esa identidad narrativa que persigue la concreción de un imaginario.

3.1.2. La vida es algo maravilloso, preciosísimo, valioso...es estar bien.

Existen otras perspectivas y otras construcciones de sentido de vida que peculiarmente son más frecuentes en los profesores con mayor edad y número de años de servicio; es decir, es una situación generacional, seguramente la experiencia y las vivencias les hace establecer otros niveles y valores al vivir y a la vida; son el resultado de la reflexión, la memoria y la ficción, pero a más corto plazo, tan corto que se remiten a concebirla en términos del presente y muy poco en el futuro. Seguramente la toma de conciencia respecto a los momentos fisiológicos de la vida humana les hace pensar en la casi inminente llegada del próximo final y por ello, las concepciones se remiten a valorar, en un primer momento, el sólo hecho de vivir y en un segundo término darle rienda suelta a la fantasía del recuerdo.

Para Julia, quien ya tiene en mente jubilarse porque su esposo, supervisor escolar ha sufrido un infarto y ha quedado muy delicado con la necesidad de atención constante y cercana, menciona:

Para mí la vida es una carrera maravillosa, que a pesar de todo yo no la cambiaría por nada, porque todo lo que he vivido, todo lo que me ha tocado y todo lo que me falta, porque todavía quiero hacer mucho, hasta ahorita me doy por bien servida, he tenido la oportunidad de cambiarme de nivel, he tenido la oportunidad de cambiarme de lugar, y no, no lo cambio por nada, por nada de todo he aprendido y siempre cada etapa que he tenido y yo digo: “de todo se tiene que aprender, y de todo se tiene que ver lo bueno y lo malo” y de las

²⁹ Las cursivas son del autor.

experiencia malas tomar lo mejor y que no se vuelva a repetir porque ya si se vuelve a repetir ya es tontería, si ya lo vivió uno dos veces, pero sí, para mí si es una carrera maravillosa y la gran satisfacción que tengo pues que a estas alturas de mi vida, tengo 37 años de servicio me siento motivada, cada día renovada con los niños, sé que todavía me falta mucho...Es una carrera con mucho obstáculos y a veces los logramos saltar y a veces los arrimamos, pero le digo yo me siento agradecida, agradecida lo único que yo espero de esto es que mis hijos estén bien, a estas alturas, yo espero que mis hijos estén bien, que yo pueda estar bien, que también no tenga problemas de salud, y que pues el tiempo que nos quede estemos juntos y nos disfrutemos como familia, porque el trabajo, ¿qué cree? que también nos absorbe... E7/12-11-19/Jla/SFpe/ADR/18-19

Julia sintetiza su vida en la metáfora de una “carrera con obstáculos”, pero que ha sido “maravillosa”, en ello se agolpan los recuerdos de su infancia cuando jugaba en los naranjales y aprendía a leer a través de canciones, cuando, junto con su hermana eran las mejores en el estudio de la primaria y la secundaria, del logro de haber quedado en el CREN y ser profesora por 37 años, así como de los malos recuerdos como cuando su papá la dejó sola en el enfrentamiento con otro señor que le quería pegar, las acciones y actitudes de los compañeros y del pueblo por ser las hijas del invasor, las carencias económicas y las largas jornadas de trabajo en la preparación y venta de productos para la plaza, o la muerte de su sobrina, la más querida, etc., todo esto le da contenido al significado de ver la vida como una carrera con obstáculos, pero no olvidemos que ella menciona: “yo también fui deportista... meee... desde que llegué a los 11 años yo ya estaba en un equipo de básquetbol y era muy veloz y era delgadita, delgadita, delgadita, delgadita nada que ver ahora, y corriiiiía, yo salí campeona en los 100 mts. planos y en los relevos de 4 X 100, era canastera”. E7/12-11-19/Jla/SFpe/ADR/9 bajo esta idea ver la vida como una carrera, es acercarse a esos estados místicos, de estasis quizás no al grado de las epifanías joyceceanas que menciona Braunstein (2008) en el estudio de Virginia Wolf, es decir, la metáfora de la vida es como una carrera maravillosa, transporta a Julia en el recuerdo de las glorias alcanzadas en el deporte escolar, donde, sea dicho de paso, en los años de infancia y juventud, los éxitos y los fracasos se quedan incorporados a través de la pura y fina envoltura de la emoción y el sentimiento, son estados cargados de alto contenido emocional donde la lógica y la razón quedan muy lejos de contemplarlos. Dice Braunstein: “...describe sus propios estados de transporte místico – refiriéndose a Wolf-, irrupciones de un goce al que las palabras no pueden, sino que traicionar, experiencias íntimas, inefables...Se trata de sensaciones corporales y estremecimientos que ningún otro documento podría validar”. (pág. 89) Y es por eso que no la cambiaría por nada, por naadaa (lo reafirma categóricamente) pues ese conjunto de evocaciones que la huella mnémica revive es, en gran medida la síntesis del ser, de lo que se ha sido y de lo que uno, vía los laberintos de la memoria y el olvido, define ser.

Complementan la metáfora de “la vida como una carrera maravillosa”, verla como una forma de aprendizaje para crecer y ser, considerando lo que en los antecedentes profesores hacían relevante, la dialéctica de la vida, “lo bueno y lo malo” pero más aún, incorporado el discurso magisterial, aprender de lo malo para no repetirlo, en ello encontramos una noción didáctica propia de la función, que por 37 años ha desempeñado, en todo momento y de todo, seguir aprendiendo.

Así mismo Julia, considerando el elemento consciente de la amplia trayectoria de trabajo docente, hace gala del espíritu de vida al concebir que todavía le falta mucho por hacer, uniendo este pasado de estasis al presente que revive en la narración y proyectándolo en la imaginación con los atuendos de la fantasía; porque ese espíritu de vida es alimentado con la satisfacción de servir a los niños y la propia energía y vitalidad de esos niños es, para Julia, el elixir de vida, que la “renueva”, que le permite seguir pensando y enfocando su esfuerzo en la acción y el futuro y, muy poco en la jubilación arrastrando con ello la muerte simbólica... pero es preferible ubicarse en el lado del eros.

Concebir así la vida y en acercamientos a la conciencia y la razón, para Julia, la vida y lo vivido le llena de mucha satisfacción, satisfacción porque aún es un sujeto con mucho ahínco, con mucha *dunamis*, porque habrá que traer a colación que en la sesión de grupo focal de la región de Huejutla, una maestra de muchos años de servicio comentó que aunque ellos (los profesores que más de 30 años de servicio) ya están en tiempo de jubilarse, todavía tienen mucho más ánimos, disposición y “vocación” para seguir trabajando con los alumnos “y no como los jóvenes que todo el tiempo están entretenidos en el celular dejando que los alumnos hagan fiesta” comentario que la profesora Julia reafirmó y apoyó en ese momento. Por ello es que Julia menciona: “la gran satisfacción que tengo pues que, a estas alturas de mi vida, tengo 37 años de servicio me siento motivada, cada día renovada con los niños, sé que todavía me falta mucho”. Además de contener de forma implícita o escondida la comparación del propio desempeño, con el desempeño de los profesores nuevos o novatos (a la vez cabe aclarar que la mayor parte de su vida laboral la profesora ha tenido los grados de 1° y 2°; es decir, ha trabajado con los más pequeños, situación que no cualquier profesor aguanta por la demanda de atención que requieren ese tipo de alumnos) se deja ver una profunda resistencia al final de la carrera profesional y de vida, enmascarada por la actitud entusiasta y proyectiva.

Porque atrás de la expresión: “... hasta ahorita me doy por bien servida”. Existe la conciencia de que ya se ha vivido un tramo mayor al que resta en el total de la vida, lo que inconscientemente se genera en el pensamiento, si ahorita o muy pronto llegase mi deceso, estoy satisfecha con la vida que he llevado, por ello la metáfora viva, *me doy por bien servida* que conlleva denotativamente a la imagen de cuándo se va a comer y la ración otorgada al comensal es suficiente o excedente en cuanto a cantidad o calidad, o que quien proveyó el servicio lo hizo muy bien, simbólicamente y relacionado con el contexto de la metáfora en la vida, se atribuye una “ración de vida” suficiente o excedente en cantidad y calidad; es decir, se puede

interpretar como “he vivido lo suficiente y con buena calidad o plenamente, no me puedo quejar” pero dicha metáfora también implica, que el decir eso se tiene un punto de comparación que va de un extremo al otro, comprendo que si digo que es suficiente y excedente la plenitud de mi vida, exista implícita y necesariamente el comparativo con la distancia que hay entre suficiente/ precaria o insuficiente y excedente/ carecer o faltar. Por tanto, cuando Julia utiliza la metáfora “me doy por bien servida” se compara con la corta vida de la sobrina que tanto quiso y murió muy joven, o con las carencias y actos de marginación que tuvo en la infancia y adolescencia, es por ello por lo que la metáfora cobra importante significado en la vida de Julia, “me doy por bien servida”, que sin embargo existe la vigila, considerando la situación de salud que su esposo pasa y el camino recorrido, de un no muy lejano final, que se encuentra muy en el rincón del “yo” casi en el “ello”, pues dice: “que también no tenga problemas de salud, y que pues el tiempo que nos quede estemos juntos y nos disfrutemos como familia, porque el trabajo, ¿qué cree? que también nos absorbe...” porque la síntesis de la metáfora “el tiempo y el trabajo nos absorbe” funge como la contraparte y el Tánatos de ese estado de éxtasis cuando menciona “es maravillosa”; se puede interpretar: “que la vida ha sido una carrera maravillosa pero el tiempo y el trabajo nos absorbe irremediamente” permaneciendo en la constante contradicción psíquica.

Otro de los significados nodales dentro de la construcción de la noción de vida en los profesores es el que refiere a tener una vida “y estar bien”, revisar este significado nos pone a hacer el esfuerzo de interpretar qué significa para el profesor “estar bien”; en un primer momento, en el contexto de la profesora Juana, el estar bien está contemplando la buena salud, recordemos que su esposo está pasando por la recuperación de un infarto, que una de sus hijas se ha recibido como médico y seguramente se platica del tema de forma constante. La salud es el valor y parámetro que sostiene la principal pertenencia del sujeto, su cuerpo, como lo trabajamos con Marcel y Polo (2003 N° 5) sin ella el sujeto se ve disminuido en todas sus facultades y por tanto implica esta disminución en su ser, en este sentido para Julia como para la mayoría de los profesores, es el factor principal de existir y ser, como lo menciona Esteban:

...si tienes toda una vida como tal, puedes tener lo que quieras, puedes tener todo, todo está, todo refiere en que tengas salud mucha salud. Le decía... conozco casos, doctores que económicamente aquí están muy bien plantados en un estatus, en una buen clase social pero a pesar de tenerlo todo económicamente tienen enfermedades terminales o que los han condenado a vivir con ciertos aparatos y todo eso, y yo todas las noches reflexiono y le digo a mi esposa: “somos afortunados por lo que tenemos, vivimos cómodamente y tenemos nuestra familia”, tantas cosas que se ven en la televisión y nadie nos señala aquí en nuestro pueblo, en nuestra ciudad nadie nos señala por beber, por ser groseros por X situación, entonces digo yo, lo que podemos hacer es solo disfrutar, disfrutar y venir agarrando la vida conforme se te viene presentando y tratar de llevarla tranquila así. E4/11-11-19/Eban/ Atxo/ADR/17

El ejemplo del Dr. que cuenta con amplia fortuna y reputación- como lo dice Esteban, prácticamente no es nada si se vive en la carencia de salud o discapacidad y con ello estaríamos en concordancia con la tesis de Marcel donde refiere que la principal posesión del sujeto es la corporeidad, pues ella es sede y motor de todas las funciones de vida, incluyendo las internas psíquicas a las que se refiere como el “ser”.

El otro elemento qué, para Julia y Esteban, es testimonio de estar bien, es que los hijos e integrantes de la familia también cuenten con ese bienestar de salud, económico y social. Esto, en primer término, con Julia, se manifiesta esa construcción social del patriarcado sobre la mujer que Marcela Lagarde (1990) ha denominado “completud ontológica de la mujer” que refiere a la plenitud que alcanza la mujer a través del bienestar y éxito de los otros, en este caso de sus hijos y esposo, porque debe observarse como en primer término menciona a sus hijos y luego se menciona a sí misma, y en lo que refiere a Esteban, el estar bien, lo sitúa en varias dimensiones: la aceptación y el reconocimiento social, porque nadie los señala de forma perversa o acusadora, estar bien en lo económico procurándose una estancia cómoda y, desde un punto moral y existencialista el “tener una familia” ello está implicando la prolongación de nuestras vidas a través de los otros, por tanto el contar con todos esos elementos en la vida -dice Esteban- es “ser afortunados” y entra en ello una nueva metáfora, como en la idea de tener simbólicamente una riqueza invaluable, pero a la vez se está estableciendo la idea de que no todos tienen “la suerte o la fortuna” de tener una vida así, esto está implicando, como se planteó anteriormente, el factor del azar o el determinante del trabajo incansable a lo largo de la vida, por tanto, en el caso de Esteban, quien es un sujeto muy metódico y meticuloso con el proyecto de su vida, su trabajo y la sintonía de su esposa, es la resultante de ese tipo de disciplina, quizás el pensaría: “hemos construido una gran fortuna con nuestra vida, por el mérito a la planificación y al trabajo continuo, por eso somos afortunados” y ello nos remite nuevamente a reconocer este tipo de relato como una unidad narrativa que perfila la identidad narrativa en la que el sujeto se construye.

Vivir la vida, una vida buena como el imaginario social propone y prescribe para los ciudadanos es una meta a seguir en la mayoría de las personas, ello garantiza una existencia con el menor de los conflictos en el diario convivir de un sujeto, por tanto, el vivir la vida bajo esta premisa, implica la tarea socializadora de las instituciones y de los sujetos para poderse realizar; es decir, llegar a lograr una buena vida constituye todo un reto social y del sujeto mismo, hay que tener oficio para saber vivir y en caso de extremas condiciones doblegar el esfuerzo y sobrevivir.

Los profesores hacen continua alusión a “saber vivir la vida” a “vivir la vida” ante esto cabe preguntarnos ¿Existe una forma definida de vivir la vida o cada sujeto descubre e inventa su forma de vivirla? ¿Y si no se pone el empeño en vivirla que pasa? ¿En qué momento el sujeto se concibe como que está viviendo o está muriendo? Con la premisa de que la muerte es parte de la vida, y la muerte es el

punto referente que nos permite comprender que existe la vida. En el capítulo anterior se ha recuperado la interpretación de varios de los componentes constituyentes de la base social, ética y familiar que construyen en forma profunda los principios y las máximas de vida y que, por ende, le dan sentido al devenir sujeto, por tanto, en la expresión, “vivir la vida o saber vivir la vida” le dan el contenido a ese predicado que sintetiza el devenir sujeto en su sentido y significado existencial.

Para la profesora Juana, “saber vivir la vida” es una constante de aprendizaje y reflexión para no repetir las experiencias malas y ello tiene sentido desde el momento en que con las carencias y actitudes de discriminación su estrategia de superación fue el aprendizaje escolar, demostrar que más allá de los prejuicios existía una “mujer, muuujer, muuuujer más que los hombres”.

Para Esteban “vivir la vida” es: “lo que podemos hacer es solo disfrutar, disfrutar y venir agarrando la vida conforme se te viene presentando y tratar de llevarla tranquila así”. Lo que está implicando reconocer el estado donde está física, social, económicamente y cosechar lo que se ha tenido, en todos los sentidos. Aunque esta concepción es contradictoria a la personalidad que ha mostrado en su relato, como un sujeto calculador, planificador de la construcción de su vida, nuevamente entra la contradicción psíquica.

La idea de vivir la vida, como podemos apreciar, está en función de la unidad narrativa en que se construye el sujeto, y no siempre es acorde a la norma o normalidad construida por los modelos sociales y culturales generalmente aceptados, son múltiples las posibilidades de saber vivir la vida. Otra perspectiva con relación a esto lo expresa Bertha, de quien comentamos que se encuentra en la encrucijada existencial del tradicionalismo y el liberalismo cultural en cuanto a la constitución de la familia, que en gran medida es parte fundamental del sentido de saber vivir la vida, pero en la situación de Bertha ella lo menciona así:

Pues como... como que el dilema podemos poner de principio, ¿sí?... tener una familia tradicional o tener una familia como la que tengo ahorita todos divididos, separados, no es malo que nosotros estemos separados porque yo siento que siempre busca el ser humano o las personas es... siempre es... tener paz, entonces hay muchas personas que sacrifican su paz interior, su paz personal, por tener una familia ¿no?, por tener a alguien a su lado o que sus hijos estén con su papá, entonces yo me voy por la paz y mi paz es estar sola, con mis hijos y trabajar, matarme por ellos, trabajando por ellos y matarme por mí, para que yo tenga paz, genial... entonces pues ese es el primer dilema tu paz, tu familia o tus hijos y primero pues la paz yo creo. E9/14-11-19/Bta/Sta. An/ADR/19-20

Nuevamente Bertha expresa el argumento justificatorio de su existencia ante la incoherencia con el modelo tradicional y social del papel de la mujer y la familia, ella menciona que el primer paso es definirse entre una de las dos posibilidades de familia y con base en ello actuar; sin embargo algo que surge de lo más profundo

de su interior existencial, que yo expresaría de forma sintética es la máxima “siempre el ser humano busca tener paz personal” y en función de ella, el sujeto actuará y construirá su vida, dirigirá los actos de su vida, aprenderá a vivir la vida y la vivirá así, tras esa paz personal. En esta parte de relato se puede apreciar cuan fuerte son los procesos de socialización en la instalación de los imaginarios sociales y los procesos del aparato psíquico, así como la forma de su coexistencia en el sujeto.

Si podríamos pensar que la vida se puede vivir de uno u otro modo, refiriéndonos a la coherencia del modelo imaginario de sujeto, o en la contraposición más rebelde existente, en el caso de Bertha podemos apreciar que existe una tercera posibilidad que es ninguna de las dos y/o las dos al mismo tiempo, pero manteniendo como premisa fundamental el logro de la paz personal; porque aunque ella menciona el conjunto de argumentos de una postura cuando refiere a una familia separada, sin la presencia del padre y la renuncia de la paz personal por la unión de la familia, su postura personal alude a sacrificarse ella por el bienestar de sus hijos que le da paz personal y al final corrige la idea de primero su paz personal para poder lograr lo demás. Es muy interesante la coexistencia del permanente conflicto existencial de Bertha para saber vivir la vida o vivir la vida, porque lo muestra de forma muy evidente, sin embargo, debo de reconocer que cada sujeto vive en una constante contradicción y conflicto existencial cuya meta o deseo es alcanzar la paz individual.

El eterno conflicto de vivir la vida entre lo posible y lo deseable, entre el eros y el Tánatos del devenir sujeto es una constante de existencia humana, que trae consigo todas las construcciones psíquicas y sociales de la experiencia, de las nociones éticas y determinantes morales, de la propia historia y su contexto, que si bien la existencia de las particularidades dejan ver la dimensión individual del sujeto, muchos de estos elementos constituyentes convergen en los aspectos generacionales, regionales o culturales. Así encontramos otro sentido en José:

¿Para mí, que es la vida? ¿Para mí, que es la vida? Mire este... para mí la vida es algo muy sagrado, muy sagrado en el sentido que a veces cuando yo estoy con mis compañeros les digo que cada quien vive como, cada quien vive como... quiere y puede y sí se los he dicho ¿no?, tal vez eso por lo que vengo arrastrando ¿no?, porque digo si yo pude salir adelante con todo y mis defectos, con todo y mis daños que me hicieron yo salí adelante, que los recuerdo ¿no?, pero salí adelante, y así como yo, hay mucha gente que hasta han hecho hasta cosas más grandes que yo, pero este... en este sentido donde cada quien vive como puede... es porque le digo a mi familia pues, tenemos dos manos, dos pies, y una cabeza para poder pensar y si nos ponemos objetivos podemos lograrlos, pero en sí ¿qué es la vida? Le digo que la vida hay que saberla vivir, mmm hay que saberla vivir porque este... yo me he dado cuenta que a veces cuando la gente se arrepiente, se arrepiente de las cosas que no ha podido hacer o no ha podido llegado a hacer, o que no ha podido es que me arrepiento de no haber ido a pasear cuando pude no, yo

siento que la vida hay que vivirla en su momento, hay que saberla vivir, hay que vivir la plenitud y ahora mi objetivo que este... es parte de la vida y es para mí eso la vida vivirla vivir la familia... E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/22-23

En José encontramos otro elemento sustancial de la noción de vida, que está muy relacionado con el imaginario religioso, la concepción de que “la vida es algo muy sagrado”, en esta frase se condensa una profunda convicción, educación o credo en los preceptos y estructura de orden religioso que dicta una de las premisas fundamentales de la existencia del sujeto:

Yahvé es quien da muerte y vida, quien hace bajar al lugar de los muertos y volver a la vida. Yahvé da y quita riquezas, humilla y ensalza, (Valera, 1990) «Samuel 1:6»

Me ha hecho el espíritu de Dios, el soplo del todopoderoso me da vida (Valera, 1990) «Job 33:4»

Donde se establece que el sujeto es por el designio de *Dios*, lo cual queda tutorado por una entidad divina a la cual se le teme y se le adora; esta concepción, en las palabras de José se interpreta como una herramienta de mejora y superación en el sí mismo qué, ante un evento desafortunado e impactante a la razón y la reflexión de él (el ser abusado por un hombre adulto varias veces) permite fortalecer el espíritu de lucha hacia la construcción de sí mismo. Esta frase “la vida es algo muy sagrado”, por muchos motivos es el prólogo de este relato; en un primer momento, hacia el que escucha, previene que no se juegue, burle o critique sobre el gran relato que ofreció al investigador, reconociendo que fue él quien tuvo una mayor apertura y extensión en su relato y por cuanto deja ver en claro, que con quien ha platicado sobre ello, ha hecho la precisión de que cada quien ha tenido la vida que ha querido y podido; es decir, se puede interpretar en sus palabras el que dijera “como le he dicho a otros, te lo digo a ti”.

En otro sentido, se interpreta que José, tras la vida de trabajo y sufrimiento, poniendo en un primer plano de dolor el evento del abuso sexual que vivió, no ha atentado contra su vida como salida a ese permanente malestar psíquico y emocional, porque “la vida es sagrada”, y atentar contra la propia vida es un pecado que será tomado en cuenta al llegar a la presencia de Dios como lo dicta el credo religioso y lógicamente atentar contra Dios, comprendiendo esto como una parte de la construcción moral que el sujeto introyecta para regular su vida.

Un segundo aspecto a recuperar de José refiere a la convicción muy clara que tiene referente a que “cada quien vive como puede y como quiere” esta convicción, producto de la experiencia, plantea el acto de vivir en una unidad bipartita, donde José especifica la arbitrariedad de la voluntad de cada quien para vivir en función

de las dos condicionantes “como puede” y “como quiere”; la primera refiere a una condicionante que escapa, en parte, a la voluntad plena del sujeto, pues la idea del enunciado “como puede o como pueda” hace referencia a la capacidad del sujeto de enfrentar las situaciones y circunstancias del devenir de la vida sobre las cuales el sujeto no tiene el control absoluto, sí parcial y a las cuales hace alusión cuando dice *tal vez por lo que vengo arrastrando* complementado por, *mis defectos*, de los cuales, se entiende, no soy responsable directo, y que son combinados con el poderoso recurso de la reconstrucción personal como lo es “el recuerdo” (Braunstein), pues hace ver José que estos elementos son fortuitos, parte de la vida en general y que se encuentran presentes a todo momento a través de la facultad del recuerdo, que cada vez que se realiza se vive el momento evocado... y sufre y llora o ríe y se alegra como lo mostró en el desarrollo de su relato. En parte son fortuitos, porque escapaban a su volición y en parte son la voluntad de enfrentarlos “como puede o como pueda” pero acompaña el argumento la base de su corporeidad, como lo mencionan Marcel y Polo, mencionando, *tenemos dos manos, dos pies, y una cabeza para poder pensar* lo que da a comprender que si bien las situaciones y condiciones en muchos casos son fortuitas, se tiene la capacidad de transformarlas y/o construirlas para el bienestar propio como en su experiencia expresa “porque digo, si yo pude salir adelante con todo y mis defectos, con todo y mis daños que me hicieron yo salí adelante...” que expresa en gran medida el espíritu de lucha que hemos venido mencionando.

El segundo componente, referido a *como quiere* engloba el proyecto de vida, la imagen y la expectativa de sí mismo qué, vía el balance de la experiencia y el deseo de vida se combinan para generar el impulso de la voluntad y la capacidad de actuar sobre el devenir de la vida y la construcción propia, la *dunamis* aristotélico, el espíritu de vida. José, más adelante en su relato dice:

La vida para mí pues es eso, la vida no hay más gusto, no hay más motivación que posiblemente seas un ejemplo para las personas. Vivir una buena vida ¿no? Y yo siempre les he dicho a mis chamacos: vivir una buena vida es vislumbrarte, pregúntate y piensa, reflexiona ¿Cómo te gustaría verte de viejo?
E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/24

En esta expectativa de imagen y proyecto de vida José hace énfasis en la capacidad de acción del sujeto sobre su propia vida a largo plazo y a la vez enuncia algunos de los elementos que concibe son necesarios para vivir una buena vida, vivir la vida: hay que saberla vivir haciendo lo que uno quiere hacer, sin arrepentimientos, en su momento y a plenitud, procurar ser un ejemplo hacia los otros; por ello vivir una buena vida es vivir una vida buena. Desarrollar Como se puede apreciar los requerimientos para vivir una buena vida, como los que de una u otra forma enuncia José, están extraídos de su propia experiencia y proyecto de vida, el sujeto es pasado, presente y futuro al mismo tiempo, pero en gran medida lo que menciona este profesor, plantea una situación didáctica, menciona yo “siempre les he dicho a

los chamacos” pero sobre todo me parece muy interesante el que mencione cuatro procesos de reconstrucción personal para lograr una buena vida: en primer término el proceso de “vislumbrarte” y esto está implicando la necesidad de revisar el imaginario personal y proyectarlo hacia futuro, en este proceso, sin lugar a dudas interviene el *sentimiento de estima de sí* como parte del gran proceso narcisista, el cual refiere Luis Hornstein (2000):

Es tributario de una historia (libidinal e identificatoria), de los logros, de las configuraciones de vínculos, así como de los proyectos que desde el futuro indican una trayectoria por recorrer. (Pág. 67)

Pues este “vislumbrarte” está implicando una construcción fantástica por un lado y experiencial por el otro; fantástica porque el sujeto hace un ejercicio de imaginación y creación a futuro, que envuelve el proyecto personal adoptado y en desarrollo desde tiempo atrás, es decir, no se improvisa en el hoy ni surge de la nada, dice Hornstein, es tributario de una historia, porque también es identificatorio, pues a lo largo de la vida del sujeto, han existido investiduras objetales y simbólicas que le permiten construir una imagen de sí y con ello un sentimiento de estima de sí.

El segundo proceso que menciona José para tener una buena vida es *preguntarte* lo cual ubica al sujeto en una posición indagatoria, investigativa sobre ti mismo y en tu devenir por lo que de alguna forma implica un ejercicio de distanciamiento, hacer un alto y cuestionarte.

El tercer proceso, que está muy ligado al segundo es *pensar*, en esta parte hay que recuperar que la actividad de pensar en gran medida está relacionada con la representación, y se entiende que es una facultad exclusiva del ser humano que le permite tomar conciencia de sí, pensarse a sí mismo, pero dichas representaciones también están sujetas al proceso de socialización, como lo menciona Castoriadis (1993): “*se trata de las condiciones esenciales del pensamiento del individuo, cuyos marcos, categorías y contenidos les son impuestos en sus grandes líneas por su producción social*”.(pág. 332) por lo cual, este pensarse a sí mismo está mediado por las formas muy particulares de realizarlo en función de la cultura, el contexto social, la propia historia, etc.

Y el cuarto proceso al que hace alusión José es el de la reflexión, que de alguna forma es integrador de los tres anteriores y que lleva al sujeto a transformar el pensamiento en objeto de sí mismo, como dice Castoriadis, permitiéndole a José pensarse a sí mismo y a su propio pensamiento, y con ello orientar la acción del sujeto en el trabajo o la tarea de vivir la vida; es decir, para José, lo que su propia historia de vida y su devenir sujeto le ha enseñado es que el tener una buena vida implica un conjunto de procesos intrapsíquicos que le permiten hacer un balance de lo que se es y lo que se quiere ser, pero es un proceso serio y minucioso, no es el vivir la vida como venga, como lo mencionó Esteban y llevártela campechaneando, para José es todo lo contrario... la vida le ha enseñado eso, si así lo podemos decir.

A diferencia de José, la profesora Raquel para quien la vida está por concluir, los años vividos y el permanente sentido de finitud que nos hace apegarnos al mundo de la vida, como lo menciona Ricoeur (2008), con 35 años de servicio y en trámites de jubilación, al igual que Julia, el concepto y la noción de vida contrae la evocación de todo un trayecto de vivencias y experiencias que constituyen el sentido de existencia como lo menciona Raquel:

La vida para mi es algo maravilloso, yo creo que no podemos explicar, sino lo que hemos vivido, yo digo porque este, para mí la vida es algo preciosísimo, valioso ¿por qué? quizá por lo que hemos vivido ¿no maestro?, yo pienso que como hayas llevado tu vida desde pequeño, esa es tu vida si tu llevaste mal tu vida vas creciendo igual te vas formando mal pero si desde pequeño has tenido una vida feliz, alegre continua uno con su vida igual o mejor ...Digamos es como la vayamos llevando, para mí ha sido bonita, ¡Maravillosa! ¡Yo no la cambio por nada!, yo si volviera a nacer sería peor o mejor de lo que he vivido, yo mi vida para mí ha sido lo mejor, ha sido bonito... algo, ha sido algo que... que pues no, no, no yo digo yo nunca he estado, bueno hay persona que luego se ponen tristes se ponen mal y les digo a mis hijos, ¡yo no! Yo, si tú estás triste preocúpate, te pasa aquello, déjame a mí, yo no quiero vivir lo que tú estás viviendo, ya que estés bien ahora sí, ¡tranquilízate! Sí, para mí la vida es bonita y no sé, no sé, no sé cómo explicarle, porque lo que prefiero es estar bien mmm seguir viviendo, seguir viviendo y hacer otras cosas diferentes.
E10/14-11-19/Rql/Jca/ADR/12-13

La vida es algo maravilloso, preciosísimo, valioso, dice Raquel, y es este dicho, esta construcción lingüística deja ver la alta estima y valoración que la profesora tiene a la vida, la cual se encuentra condicionada a la forma de haberla vivido; es decir, para Raquel la vida tiene su valor en función del tipo de acciones positivas o negativas que desde la infancia reditúan una mala vida o una vida feliz. Esta idea se encuentra estrechamente relacionada al poema de Amado Nervo:

porque veo al final de mi rudo camino
que yo fui el arquitecto de mi propio destino;

que, si extraje las mieles o la hiel de las cosas,
fue porque en ellas puse hiel o mieles sabrosas:
cuando planté rosales, coseché siempre rosas.
(Coelho, 2020)

En gran medida porque la profesora es heredera directa de esa educación escolar y cultural de los años 60's y 70's, del modelo que exaltaba los grandes valores éticos y morales, donde el tener una vida buena implicaba, por sobre todo el "portarse bien", lo que en términos de la sabiduría popular se consignaba "el que obra bien, bien le va" y evidentemente la contraparte era obrar mal y el resultado era "vida

mala”. Así, la idea encierra una orientación educativa que hace relucir las prácticas incorporadas del oficio docente, como diciendo “esta es la máxima de la vida buena”

Pero Raquel exalta y reafirma el haber tenido una vida bonita y ¡maravillosa!; en gran medida, si recupero *grosso modo* el sentido amplio y general del relato de Raquel, desde su perspectiva, fue una hija muy querida, amada y sobreprotegida por sus padres y hermanos mayores, siempre fue bien atendida y nunca le faltó algo, por lo que dice, lo único que le faltó y no pudo hacer es “hacer vida con su marido”, argumenta que seguramente por eso, pues siempre estuvieron muy cerca de ella, aun en su matrimonio. Sin embargo, esta exaltación sobrecargada de adulación manifiesta un estado profundo de narcisismo, que al final de una etapa muy representativa de su vida (la docencia) le sirve como una galante justificación existencial hacia sí misma y hacia el Otro.

Por otro lado, esta hermosa y maravillosa vida ha sido así porque en gran medida Raquel ha evadido, de alguna forma así lo hace ver, cualquier evento, situación o acción que nulifique, eclipse o se sobreponga al ideal e imaginario que se ha instalado en el *ello* y *superyó* de Raquel, pues cualquier comentario que construye le lleva a resaltar una vida maravillosa llena de eterna felicidad. Y es por eso por lo que Raquel, en la construcción de su identidad narrativa, su vida “no la cambiaría por nada”, ello le reditúa mayores elementos placenteros constitutivos de la imagen de sí.

La noción y el concepto de vida en los profesores está íntimamente ligada a la noción de “oportunidad” y no es gratuito qué, viniendo de un grupo de clase media baja o baja construidos bajo la cultura del esfuerzo, desempeñando desde la infancia múltiples trabajos para sobrevivir, “picando piedra”, al momento de la enunciación, reviviendo y reconstruyendo el recuerdo de las vivencias y las experiencias que se agolpan en la pronunciación del relato califican, valoren o designen a la vida como una verdadera oportunidad, una oportunidad qué, mirando el pasado, constituyó la posibilidad de existir ante adversidades y circunstancias difíciles, mirando el presente es la realidad de ser lo que hoy son: “hombres de bien y humildes profesores”, y en esa misma línea, extender la imaginación en el futuro haciendo de la vida la posibilidad de “seguir siendo”. Así, el lenguaje, la enunciación y la construcción del relato construyen alegorías del vivir que evocan los más profundos sentimientos del agradecimiento, la dicha y maravilla de existir. Sentimiento que envuelve su práctica docente y trasmite y proyecta en la extensión de su propio ser a través de sus alumnos configurando de forma permanente su Identidad Narrativa.

3.2. El séptimo rey

El ser.

En la construcción de la tesis *ser docente para ser sujeto*, que, con base en el análisis y la interpretación del dato empírico recuperado, se pudo identificar qué, en gran medida, lo que sostiene ese ser docente para ser sujeto, es la propia concepción e imagen de sí que los docentes construyen, en su devenir sujeto, de sí mismos. Imagen de sí y construcción de sí mismos a través del relato donde se configura la identidad narrativa.

Como se ha planteado en el capítulo anterior y en el primer apartado del presente, la construcción y constitución del sujeto docente está atravesada por múltiples hilos de orden social e individual que conforman la urdimbre (por usar la categoría antropológica de Geertz) de la subjetividad y la realidad de este sujeto docente, un docente cuyo origen social fue limitado, sin llegar a la pobreza extrema, bajo un imaginario de humildad como credencial de identidad de grupo social, inspirado y condicionado por la experiencia de la necesidad del trabajo desde temprana edad, en su mayoría y usando como principal recurso de trascendencia social la dedicación y la capacidad intelectual en el estudio, los motivos y sentidos de la reflexión en los eventos trascendentales de su vida que poco a poco han generado o fortalecido la *dunamis* aristotélica o el espíritu de vida que los empuja a “seguir adelante” a “echarle muchas ganas para ser alguien en la vida”, porque se sienten afortunados con la oportunidad de vivir una buena vida y seguir luchado para conseguir y alcanzar una vida buena.

Quizás una de las preguntas más complicadas de contestar para el sujeto, sea la de decir (se) quién es, el interrogar (se) a sí mismo ¿quién soy yo?, recordemos que una pregunta semejante hace José en sus recomendaciones para orientar el sentido de vida, aunque él plantea la pregunta, ¿Cómo te gustaría verte de viejo? Pero que de alguna forma le lleva a reflexionar sobre su propia existencia a futuro. Esta pregunta, en gran medida sintetiza todos los elementos y componentes de vivencia, de reflexión y de proyección que el sujeto hace de sí mismo; y con ello tener el referente de qué hay atrás del docente que día a día trabaja con su grupo de alumnos. En esta investigación se concibe que el sujeto docente, antes de ser docente es sujeto, persona como cualquier otro, lo cual tiene importantes implicaciones para comprender e interpretar al docente, aspecto que abordaremos con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

Antes de entrar en materia es importante hacer algunas consideraciones respecto a esta segunda parte del capítulo que refiere *al ser*. Como se puede apreciar en la parte de la tesis *ser docente para ser sujeto* uno de los elementos fundamentales es la categoría de “ser” para la comprensión de esta categoría uso la interpretación de Heidegger (Audi, 2004) respecto a *el Desein* como término alemán que refiere al “ser, al estar ahí” donde se articulan las tres dimensiones constituyentes del *Desein*:

el ser en el mundo, mostrarse al frente de uno mismo y el verse involucrado en las cosas, lo cual implica una posición reinterpretativa de sí mismo; es decir, el sujeto bajo estas tres dimensiones de reflexionarse, se vuelve a interpretar su imagen, sus significados y sus sentidos, se reinterprete, construye una imagen proyectiva hacia el futuro en función del devenir (aspecto histórico individual) construyendo la propia identidad a través de lo que se hace en forma cotidiana, por lo que implica una postura de actor y el trabajo de la propia inteligibilidad por medio de las prácticas del lenguaje.

Es decir, para Heidegger, el hombre es echado al mundo desde que nace y por ello es producto del contexto, no se puede desentender o excluir de todas las estructuras institucionales y culturales que le influyen y determinan. En lo que respecta a mostrarse al frente de uno mismo, refiere a la capacidad del sujeto de construir proyecto de vida; es decir, con base al desarrollo de la cotidianidad y del contexto el sujeto tiene la capacidad de diseñar y trabajar su propia vida en búsqueda del alcance de sus propias metas u objetivos de perseguir la propia construcción de sí mismo, involucrándose en la trama social y cultural mediante la interacción lingüística que es productora de sentido y significados que construyen la realidad del sujeto y refiere a esa tercera dimensión.

A diferencia de Heidegger en su texto *ser y tiempo*, Sartre, discípulo de éste, en su libro *el ser y la nada* considera que: “el ser humano está “condenado a ser libre”, es decir, arrojado a la acción y responsable plenamente de su vida, sin excusas. Aunque admite algunos condicionamientos (culturales, por ejemplo), no admite determinismos. Concibe la existencia humana como existencia consciente. El ser del hombre se distingue del ser de la cosa mientras es consciente. La existencia humana es un fenómeno subjetivo, en el sentido de que es conciencia del mundo y conciencia de sí (de ahí lo subjetivo)” (Wikipedia, s.f.)

En este caso “el ser” es una categoría bisagra que vincula el ser en términos genéricos del sujeto y el ser docente específico de la profesión de los informantes, pues al momento de la entrevista el sujeto dentro de su identidad narrativa se concibe sujeto desde la posición docente y ambas se encuentran interdependientemente implicadas en los relatos; es pues, en este punto donde los elementos constituyentes del sujeto que analizamos anteriormente salen a la luz entrelazados con la necesidad de ser del sujeto docente, aunque en este apartado los tocaremos de forma breve para ampliar el espectro analítico e interpretativo del ser docente en el siguiente capítulo.

3.2.1. Soy una persona que aprende.

El aprendizaje como una facultad y actividad humana, que desde el origen de la humanidad es el medio por el cual ha sobrevivido y desarrollado civilización, es el propósito sustancial del trabajo docente, la vida profesional del profesor, sin lugar a duda, se ve envuelta en sus actividades cotidianas, en sus pensamientos y proyectos laborales como una constante de trabajo, lograr que el alumno aprenda.

Así, aprender como actividad de la vida y como actividad profesional docente se entrecruzan en la identidad narrativa del profesor, al margen de las particularidades existenciales, podríamos decir, que aprender, como actividad humana y del docente en particular, se naturaliza en la cotidianeidad constituyendo uno de los elementos discursivos de mayor presencia en él, para Jorge el aprendizaje es una herramienta de sobrevivencia de acuerdo con su relato:

¡Híjole! pues yo soy una persona qué... que no se ha dejado... eso es como me defino, que no se ha dejado que... qué como todas las personas, ha pasado por... por muchas situaciones difíciles, he aprendido mucho... que ha tenido muchas experiencias buenas, muchas experiencias malas, yo creo que soy una persona que de todo, tanto de lo bueno como de lo malo ha aprendido muchísimo, soy una persona igual y qué, día a día, busca cosas nuevas por aprender, tanto en lo profesional como en lo personal... eh... siempre busco algo que aprender de las demás personas, siempre, siempre busco aprender de las personas y fijarme la esencia de las personas, porque hoy en día nos encontramos con muchos tipos de personas yo creo que también retomando a lo pedagógico es lo que afecta a nuestra sociedad, nuestra sociedad porque pues ya no... ya todo quieren fácil, ya todo quieren regalado y ya no quieren esforzarse, ya todos quieren dinero fácil, pues yo creo que... que es una persona que aprende tanto de lo bueno como de lo malo y siempre trato de hacer lo correcto, soy una persona que aprende. E1/28-10-19/Jg/ Tzca/ADR/8

Para Jorge las cualidades personales de su ser se inscriben en “ser una persona que no se ha dejado y que aprende”; es comprensible interpretar que la idea de “no me he dejado” refiere a ser un sujeto que no ha permitido que otras personas le impongan o le condicionen sus posibilidades o deseos de ser, recordemos las dificultades que tuvo en su familia, de lo cual huyó, para realizar sus proyectos de vida en la Cd. de Pachuca, incorporando a la profesión docente la pasión por la música que desde su infancia fue una de sus más importantes necesidades y placeres a lograr.

En esta primera interpretación acorde con la postura de Sartre, el sujeto persigue la condición de libertad, vía la condición consciente de su condición, pero como también lo discutimos en el capítulo anterior, bajo la necesidad de demostrar (se) a

su familia y en lo personal que se es capaz de... como también fue la situación de José, donde su padre le decía que no servía para estudiar y tuvo que demostrar (se) que si lo lograría.

El segundo componente del ser de Jorge se centra en la noción y facultad de aprender, “soy una persona que aprende”, que más allá de la facultad inherente de la condición humana, Jorge argumenta, como vimos en el apartado anterior sobre el “aprender a vivir”, la vida le ha presentado un conjunto de eventos y situaciones que le han movido a aprender y dice: “tanto de lo bueno como de lo malo”, donde esencialmente es una condición casi generalizada en los relatos de los profesores, la idea de esta polaridad de la vida, pero al hacerla enfática, la condición, disposición y necesidad de aprender, nos lleva también al terreno de la función docente como en la idea de decir “soy una persona y un profesionalista que enseña pero que sigo aprendiendo”, como una condición ética y técnica de la profesión docente que se ha divulgado en el medio magisterial respecto a la “formación permanente”; pero aquí se entrecruza con la noción de aprender de la vida, aprender a vivir la vida, aprender a entender a los demás y aprehender a los demás pues dice: *busco aprender de las personas y fijarme la esencia de las personas* que además de ser una herramienta de defensa, porque no se deja de nadie; es decir, se está a la defensiva comprendiendo las malas intenciones de los demás, que me quieren hacer daño o aprovecharse de mí (al inicio, en el primer contacto al solicitar la entrevista fue muy inquisitivo preguntando para qué era la entrevista y por qué a él) pero también se cruza con la necesidad docente de conocer a los alumnos con la idea de saberlos apoyar en sus procesos de aprendizaje.

Se concibe que dentro de su decir, el “ser” de Jorge, plantando la centralidad en “no dejarse y aprender” manifiestan un ideal de libertad, qué, como lo analizamos en la situación de Bertha, para quien no sigue los estándares de lo tradicional, para Jorge, el “no dejarse y aprender” son las claves de crecimiento tanto personal donde a pesar de todos los obstáculos que la vida presenta, el sujeto reflexiona, estudia y aprende de las vivencias, convirtiéndose en experiencias de vida y “seguir adelante” en pos del logro del proyecto de vida.

Continuando con el “ser que aprende” y como lo manifesté anteriormente, es uno de los elementos constituyentes más referido en los relatos de los profesores, me parece que se alinea entre lo personal y lo profesional de docente, como también lo manifiesta Sara:

Mmmmm, ok...Pues, me considero una persona abierta...abierta hacia... hacia... hacia... ¿cómo se podría decir?, disponible como para aprender de las demás personas me gusta mucho el conocer personas y poder aprender de ellas, también soy... me gusta mucho crear en mi trabajo considero que lo hago, que pongo en práctica es aparte de la creatividad de crear cosas para mis alumnos. E2/30-10-19/Sa/ Pca/ADR/3

La noción de apertura, o de disposición a aprender de los demás, constituye otro rasgo interconectado entre lo personal y lo profesional del profesor, es una premisa de los procesos de enseñanza y aprendizaje la apertura y/o disposición del sujeto para aprender lo que le permitirá construir nuevo conocimiento, Sara es enfática en la disposición de apertura a aprender como parte de su ser que complementa con la capacidad de crear, que viene siendo uno los elementos constitutivos del ser docente, crear para sus alumnos, donde para Sara, dentro del relato general manifiesta que ella cuando era niña creaba sus propios juguetes, observaba y creaba sus textos bajo la inspiración de la libertad y la naturaleza en los pueblos donde trabajaba su mamá como docente. Esta idea de libertad y creatividad del ser del docente también se manifiesta en Jorge, quien, al tener el segundo espacio de trabajo y pasión dentro de la música, él libera su pensamiento y emoción en esa actividad, que también proyecta hacia sus alumnos.

Pero el ser de aprendizaje no sólo ha funcionado como una facultad o una herramienta cognitiva personal o profesional, el ser de aprendizaje es, prácticamente el corazón del ser sujeto y del ser docente, ha sido el medio, la estrategia y la herramienta de poder ser, así lo hace ver Julia, quien menciona:

...hemos vivido situaciones muy difíciles, muy estigmatizada, yo me pasé una primaria que ahora que nos reunimos los compañeros dicen que antes no había *bullying* pero yo les digo: “tú no lo viviste pero yo sí”, yo era de llegar a la escuela y había letreros detrás de mi silla, letreros arriba de mi mesa que era hija de un invasor así le decían, ladrón, mi papá estuvo dos veces en la cárcel, y todo eso salía a relucir, y entonces como que éramos... como que estaba muy dividida la sociedad, así como que en grupos y a mí me valió el que era yo inteligente, yo a eso le aposté, a estudiar a prepararme a salir adelante, a que se reconociera mi desempeño, entonces eso me ayudaba a que los maestros en el salón... pues si dijeran: “Julia es muy buena, Julia es la mejor, Julia esto y Julia lo otro” E7/12-11-19/Jla/ SFpe/ADR/8-9

Para poder librar Julia la estigmatización social y fortalecer su autoestima, el camino fue el estudio, la aplicación declarada hacia el aprendizaje escolar que redituara el reconocimiento de los detractores y la autoridad escolar, pero sobre todo como estrategia de crecimiento y superación personal, dice Julia: “yo a eso le aposté, a estudiar a prepararme a salir adelante, a que se reconociera mi desempeño” lo cual marca el sentido de vida y de ser desde la infancia, pero además hace relevante la función que tiene la institución escolar en la formación del sujeto en general y más del sujeto maestro; se comprende que el sujeto echado al contexto social, como dice Heidegger, tiene la necesidad de adaptarse e incorporarse a las estructuras sociales y culturales, que como hemos revisado anteriormente la cultura neoliberal de la cual la mayoría de los profesores actuales somos producto, dictaba que “tendría que ser profesional para ser alguien” o para poder trascender en la escala social, la implicación de la formación escolar constituye un mecanismo de ascenso dentro del estatus cultural y social y mayores posibilidades de ubicación

ocupacional como lo analiza Collins (1977), la premisa de aprender y estudiar, de “apostarle al desempeño escolar” ha sido para Julia como para la mayoría de los profesores la puerta “ para salir adelante” “ para ser alguien en la vida”.

En el mismo sentido lo manifiesta Bertha, quien bajo el mandato materno, digamos que le apuesta al aprendizaje y desempeño escolar para “salir adelante”, ella menciona:

...si se supone que desde un principio, se había enseñado a estudiar y a trabajar... todo eso para que tu fueras alguien...ahora yo ya tenía que trabajar doble, ahora era la escuela y aparte la bebé o sea tenía que buscar ahora doble y afortunadamente siempre había tenido becas, este... por promedio, por excelencia y entonces, en el sentido económico para la escuela tenía con que cubrir...mi mamá siempre nos tuvo muchas fe en que íbamos a ser alguien grande y entonces como que siempre tuvimos esa inyección de querer ser los mejores de toda la clase, entonces yo fui como que la niña rebelde, pero como que la nerd... siempre fui como que la más inteligente de mi grupo o la que más destacaba... E9/14-11-19/Bta/Sta. An/ADR/7-9

En la situación de Bertha, bajo la permanente contradicción paterna conservador-liberal, teniendo en cargo la manutención de una hija a temprana edad, la posibilidad de “ser alguien” se plantea bajo el plan de ser la mejor en el estudio, de lograr una carrera para tener mayores posibilidades de acceso al sistema laboral y que como vimos en el apartado anterior se combinó con “el trabajo”, “el sistema de ganar dinero” produciendo objetos para vender y hacer servicios.

Desde temprana edad, el ser docente trae consigo de forma inherente el ser que aprende, y en este sentido, como se ha dicho, no refiere solamente a esa capacidad del ser humano, sino a la construcción social y simbólica del sujeto que socializado por las instituciones, el seguimiento a los imaginarios construidos bajo el sistema sociopolítico y cultural, a la vez, orillado por el contexto y las condiciones de vida una de las más factibles posibilidades “de ser” de construirse a sí mismos y de trascender en la escala social, se vincula a la identidad escolar y el aprender que prácticamente dura toda la vida como lo menciona la profesora Julia:

...porque yo siento que los maestros dejamos parte de nuestra vida aquí en la escuela, y dejamos de lado familia, dejamos de lado este, mire yo me perdí muchos 10 de mayo, festejos de 10 de mayo, de las escuelas de mis hijos... (y a pregunta expresa de que le gustaría hacer en prospectiva a 10 años) ... pues yo quiero todavía hacer cosas yo quisiera prepararme, capacitarme y me gustaría ser cuenta cuentos, me gusta leerles a los niños... E7/12-11-19/Jla/SFpe/ADR/26-30

Esta relación dialéctica de ser sujeto y ser docente con el ser de aprendizaje que perdura para toda la vida, como una de las características inherentes a la construcción del propio sujeto es en gran medida sinónimo de vida o muerte (simbólicamente); en el sentido de que el sujeto docente proyecta su realización personal bajo la alternativa, la estrategia y la posibilidad de “aprender para ser alguien” lo que psicoanalíticamente, se orienta a la pulsión de vida, de lo contrario, cuando se va terminando el periodo de trabajo docente, cuando ya se ha sido... comienza a privar la pulsión de muerte y lo que sostiene el ímpetu de haber logrado ser es la memoria, la que regenera, a través del relato, la nueva vida, una vida que transpira orgullo, agradecimiento, nostalgia y la multitud de emociones del docente.

3.2.2. Yo me concibo como una persona respetuosa, responsable, participativa.

Otra dimensión de la constitución del ser sujeto y ser docente es la que refiere a la búsqueda y persecución de la “vida buena”, que hemos tocado someramente en los apartados referidos a las máximas de vida y la tarea de vivir la vida; en un primer momento se hizo alusión a ese constructo que la sabiduría práctica, producto de la vivencia y la experiencia van configurando la dimensión ética del sujeto con la *Phronesis* (sabiduría práctica- prudencia) y el *Phronimos* (camino que sigue el hombre de prudencia) aristotélicos, luego, en la tarea de vivir la vida, se recuperó primordialmente la construcción de sentido que el sujeto docente le atribuye a vivir la vida y tener una buena vida, donde los elementos de paz, tranquilidad, organización, caracterizan el proyecto de vida y lo conforman en la cotidianidad.

En la identidad narrativa del sujeto docente otra parte de la cuarta dimensión que menciona Ricoeur, la dimensión ética y moral, los docentes se configuran, mediante el relato y la descripción de su propia persona como sujetos éticos y morales, con la profunda convicción de vivir una vida buena como lo menciona Sofía:

Pues yo me concibo como una persona respetuosa, para empezar... responsable... responsable, porque cómo les he dicho a mis compañeros: “la responsabilidad... yo creo que de ahí parte todo” porque si no hay responsabilidad, cómo que nos vale, como que dejamos ir las cosas, este... no importando lo que pueda venir atrás, pues me considero participativa... me gusta participar con los compañeros... responsable sobre todo... le digo a los compañeros: “no me amanezco en la escuela pero si no me gusta llegar después del timbre, por qué estamos aquí y somos el ejemplo sobre todo de los papás, de los niños... de los niños, yo digo que somos el ejemplo de la sociedad, de los padres de familia, y de los alumnos sobre todo. E8/14-11-19/Sfa/ StA/ADR/8

La constitución de la dimensión ética y moral del sujeto docente es atravesada por ese devenir sujeto, el *phronimos* que desde la educación familiar y escolar va capitalizando el sujeto, en el caso del docente, construir una vida socialmente buena, es una implicación simbólicamente obligatoria, simbólicamente necesaria, simbólicamente profesional. En el relato de Sofía se puede identificar cómo el sentido ético y moral de su persona se encuentra estrechamente vinculado a la actividad docente, pues el argumento que justifica los tres valores que menciona: respetuosa, responsable y participativa los justifica con la función y actividad docente y enfáticamente lo hace ver cuando menciona “somos ejemplo de la sociedad”.

Históricamente, el imaginario de la pulcritud ética y moral del docente se ha heredado por generaciones, desde los principios en la formación docente de La Salle hasta los modelos del profesor de la Escuela Rural Mexicana, el cual queda en el imaginario de esta profesión, es puesto en el relato, como una manifestación del proceso identitario en la vida del sujeto, éste, se adhiere al imaginario de la ética docente, como ese sujeto profesional dechado de valores y virtudes sociales que es líder y agente de cambio en las comunidades o grupos sociales donde presta sus servicios, el relato de Sofía, como de los demás profesores reorientan y dan sentido hacia una vida buena, a la parte ética y moral del sujeto y del profesor, y en esta parte, es otro elemento constitutivo de la identidad narrativa, no olvidemos que la construcción y reconstrucción del sujeto docente está implicada por la experiencia de vida y la ficción que se mezclan en el relato.

La dimensión ética que construye el sujeto docente como parte de su identidad narrativa, llega a los lugares más profundos de su subjetividad que le permite estar convencido, declaradamente como Pedro quien menciona: “voy a decir algo que todos han dicho pero no lo han dicho, somos un ejemplo, los alumnos viven a través de nuestros pasos, de nuestra vida...” GFJ/03-07-2019/Jca/ADR/98 en este sentido, el sujeto docente se adhiere al imaginario del profesor mesiánico, una obligación de ser, que social e institucionalmente se ha promovido por generaciones, como lo habíamos mencionado, configurando ese *imaginario alienante del profesor* que analiza Rosa Ma. Zúñiga (1990) y que pervive en la constitución objetiva y subjetiva de los profesores. La metáfora “los alumnos viven a través de nuestros pasos, de nuestra vida” contiene una amplia y profunda carga simbólica con la cual, al enunciarla el docente reflexivamente se da vida a sí mismo, como en la construcción imaginaria de “yo soy el camino y la vida del que viene a tras de mí”, lo que a la vez le da sentido de inmortalidad, de permanencia aun estando ausente pues el que me sigue es la extensión de mí.

Si bien, el imaginario social está presente en la constitución del sujeto, es innegable que la vivencia y la experiencia, el acto reflexivo del sujeto docente, su subjetividad, que envuelven el devenir sujeto le *convocan* a (re) configurarse en el relato de la identidad narrativa, como deja ver la profesora Martha:

... desde pequeña siempre fue eeeh... la perseverancia, el tener un objetivo y alcanzarlo, el respeto, trata a los demás como te gusta que te traten a ti, la solidaridad, el compañerismo, la lealtad, pues prácticamente llevarlos el día a día en el andar y tratarlo, de hacerlo lo mejor posible, no hace mucho compartieron conmigo una frase que decía: educar con el ejemplo pues es difícil, pero el serlo es aún más, entonces pues dentro de mi familia siempre crecimos así de respeta a los mayores y si no te piden tu opinión no la des y ahora las cosas han cambiado, estamos viviendo en un mundo completamente diferente, nosotros tenemos que escuchar la opinión de los demás porque de ahí parte el enriquecer todo lo que se está platicando, entonces el principal principio para mí, sería la perseverancia, eso... el tener un objetivo y no perderlo de vista hasta que lo tengas pues prácticamente bien agarrado de la mano y decir aquí está, no lo voy a soltar y le sigue el respeto, y sigue la disciplina... a mí me cuesta mucho el tener una disciplina... soy muy activa, me gusta participar y creo, del ejemplo que yo le doy a mis alumnos a ellos les nace el ser participativos... E6/11-11-19/Mta/ Htla/ADR/11 y 8

El ser ético de Martha sintetiza en *la perseverancia, el respeto y la disciplina* con la actitud de *participar*, porque *se es ejemplo* hacia los alumnos, como lo manifiestan igual Pedro y Sofía, pero como hemos visto en espacios anteriores, la situación de formación escolar de Martha fue un tanto accidentada, se planteó una actitud, un tanto rebelde ante la poca atención de sus padres y sin embargo, en el relato de su descripción existen elementos concordantes y discordantes, respecto a su propia concepción de ser; ella toma como valor de vida la disciplina, aunque a ella misma “le cuesta mucho tenerla”. Ello nos lleva a comprender como a través del relato el sujeto docente busca configurar(se) al designar(se) a sí mismo, donde el investigador funge como espejo al posicionarse neutro en la escucha de su relato y la descripción de sí.

El acto de narrar(se) su vida y de describir(se) quiénes son, donde la memoria funciona como una extensión de su ser, por cuanto Martha, digamos, al momento de establecer como valores de vida esa triada: perseverancia, respeto y disciplina, evoca en su pensamiento la síntesis de los trabajos que pasó desde niña, casi en la soledad, por las ocupaciones y descuido de sus padres, para poder llegar a ser docente, el respeto a las personas porque, como vimos, ella fue “educada en la escuelita del castigo” “ con la regla”, que simbólicamente hace alusión a la parte moral que la sociedad “de buenos principios” le impuso... y más siendo hija de maestros y, la disciplina como uno de los valores que entran entre la ficción, el anhelo y el proyecto de vida que se incorpora a la concepción de sí, Ricoeur le denomina la *dialéctica de rememoración y anticipación* (1996) porque han sido esas experiencias y reflexiones las que van constituyendo al ser ético y moral; es decir, todo el basamento del ser de bien, que construye una vida buena, no es una construcción *ex nihilo*, sino que es la resultante de los procesos de *phronesis* y *phronimos* aristotélicos.

Pero este ser de ética y moral, esta sabiduría práctica y camino del hombre de prudencia se complementa, se incorporan en una mezcla con el ser ético del profesor, pues se observa, en los relatos recuperados que el sujeto docente, cuando habla de sí, inmediatamente habla de su ser docente sin distinción como lo menciona José cuando a pregunta expresa de ¿Quién es usted?:

Mire algo muy característico en mí, es de que yo les digo a mis alumnos yo soy el profesor José Pérez Fernández, soy José Pérez Fernández aquí dentro de la escuela, dentro del salón soy su maestro, pero también soy su amigo, soy su amigo aquí, allá afuera y donde ustedes quieran, pero con respeto, yo vengo aquí con ustedes a este... a ser amigos, yo vengo con ustedes a trabajar y vengo a hacer amistades y sobre todo les digo, yo vengo a trabajar con mucha confianza, yo les doy la confianza a mis alumnos, mi confianza, y les digo... el respeto siempre va a existir, siempre debe de existir este... E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/14-15

Se interpreta que la identidad de José con la dimensión de la mismidad que refiere Ricoeur; es decir la parte identificatoria que poco cambia y de la cual se tiene consciencia, como es el nombre propio, el cuerpo personal, lo incorpora inmediatamente a la dimensión docente y ética poniendo como valor fundamental *el respeto*, ¿Por qué el respeto? Recordemos la experiencia da abuso que vivió José en su infancia, evento que marcó seriamente el sentido de su vida y de su ser, después ubica la amistad, el trabajo y la confianza como valores que complementan la coherencia discursiva bajo el sentido él diría: “Yo soy José Pérez Fernández (no solo dice el nombre sino que complementa con los apellidos) como diciendo yo soy éste, soy único, se quién soy, te respeto a ti (niño- alumno) porque no quiero que te pase lo que yo pasé, soy tu amigo y entre amigos no hay traición y hay igualdad, tenme confianza y trabajando juntos vamos a aprender(a salir adelante) o, vas a ser alguien como yo”.

Dentro de la identidad narrativa, la construcción del sujeto docente, en su aspecto de ser de ética y moral, se refleja en el relato, en su decir(se) configurando(se) la imagen de sí en función de la otredad, Ricoeur (1996) lo manifiesta de la siguiente forma:

Es esta búsqueda de igualdad a través de la desigualdad -resulte esta de condiciones culturales y políticas particulares, como en la amistad entre iguales, o sea constitutiva de las posiciones iniciales del sí y del otro en la dinámica de la solicitud- la que define el lugar de la solicitud en la trayectoria de la ética. A la estima de sí, entendida como momento reflexivo del deseo de <<vida buena>>, la solicitud añade esencialmente la de la *carencia*, que hace que *necesitemos* amigos; por repercusión de la solicitud sobre la estima de sí, el sí se percibe a sí mismo *como* un otro entre los otros. El sentido del <<uno por el otro>> (*allélous*) de Aristóteles, que hace *recíproca* a la amistad. Esta

percepción se analiza en varios elementos: *reversibilidad, insustituibilidad, similitud.* (pág.200)

La noción del concepto de reciprocidad en la constitución de la dimensión ética del profesor, es sin lugar a dudas, una de las más recurrentes y presentes en el actuar del docente, Ricoeur recupera este concepto de la filosofía y sabiduría antiguas, de hecho toma como ejemplo la regla de oro de la religión cristiana “ama a tu prójimo, como a ti mismo”, que en gran medida podemos interpretar que es, por un lado, un aprendizaje adquirido en la formación religiosa del sujeto profesor, y por otro lado, la interacción con el pueblo (alumnos, padres de familia, compañeros maestros) del que es parte y en el que se refleja a sí mismo.

Lo interesante en el caso del docente, es cómo en el relato, hablado de sí mismo y del otro como si fuese sí mismo, se (re) conoce y se (re) configura a sí mismo, situación que le provoca un estado placebo como alimento a la estima de sí.

3.2.3. Soy sensible, me gana el sentimiento...

Otro elemento constitutivo e identificador de los profesores refiere a la constante referencia sobre el ser de las emociones y de los sentimientos. Ciertamente es difícil recuperar, a través del relato, exclusivamente, el conjunto de emociones y sentimientos que invaden a los profesores durante la enunciación de su relato, sin embargo algo que se puede apreciar, en el conjunto de expresiones en los grupos focales y en las entrevistas fue la emotividad y el sentimiento que se atribuyen a sí mismos como característico de su ser sujeto que a la vez, se ve reflejado en el ejercicio docente.

Así lo deja ver la profesora Sara, quien pregunta expresa de ¿Quién eres tú? Además de decir que es un persona abierta que le gusta prender, comenta:

...también me considero como sensible (se ríe) en lo emocional soy como muy sensible, me gana a veces el sentimiento, por las situaciones que pasan mis niños aquí en el trabajo, cuando te platican alguna situación, también sensible con mi familia con las personas más allegadas a mí más... como amigos y saben que soy muy sensible, que más, (en actitud de pensar, se hace silencio largo) qué más pudiera ser, mmm , considero que también comprometida, porque cuando algo me interesa me propongo lo que quiero lograr o la meta que quiero realizar y me comprometo con ello... trato de trabajar para lograr esa meta, ese objetivo que me propuse. E2/30-10-19/Sa/ Pca/ADR/3-4

Sara se considera una persona sensible con la situación de sus alumnos, la familia y amigos cercanos, pero cabe destacar aquí, que ella se conciba a sí misma como sensible en primer termino identificada con sus alumnos, lo que de alguna forma se ha venido diciendo, el ser del sujeto docente está estrechamente construido a la

sombra de la función docente. Sara hace una distinción muy clara y profunda del sentimiento que le causa escuchar y ver las condiciones y situaciones por las que pasan sus alumnos, en gran medida se comprende por la identificación que se tiene con la condición propia que se vivió en la infancia personal y quizás el comparativo con unas situaciones más extremas de condiciones precarias. Pero ¿A qué se debe esta condición de sensibilidad, de emotividad ante los demás y concebirse a sí misma como una persona sensible?

Apoyándonos de los conceptos de Agnes Heller (1988) respecto a la teoría de los sentimientos quien menciona:

Sentir significa estar implicado en algo. Tal implicación, como he señalado, es parte estructural inherente de la acción y el pensamiento y no un mero <<acompañamiento>>...la implicación puede ser positiva o negativa, activa o reactiva, y también directa o indirecta. (Pág. 17-21)

Comprender que *sentir* es el establecimiento de una relación de implicación, como lo menciona Heller, aporta luz a la comprensión e interpretación del relato de Sara. Comprendemos que la relación de implicación se establece, entre el sujeto y el objeto, a través de la construcción de un vínculo de orden positivo o negativo, activa o reactiva y directa o indirecta, es decir, esta implicación, como lo vemos con el relato de Sara, hacia sus alumnos, familiares y amigos de orden positivo y reactiva, pues ella da testimonio de empatía y compasión ante situaciones de sufrimiento o carencia. Pero además menciona Heller, en la construcción de este concepto, que el sentimiento está regulado por las formas de costumbres y los ritos sociales por lo que tanto límites como formas de manifestación, de dichos sentimientos, quedan supeditados a las condicionantes sociohistóricas, porque en ellas también toma relevancia el momento histórico en que se vive; es decir, no son los mismos sentimientos que se vivían en la época de la edad media que en la actualidad, y en este mismo tenor no son las mismas manifestaciones de sentimientos en cada una de las etapas de la vida.

El otro componente de suma importancia que plantea Heller es que el sentimiento conlleva de forma inherente la acción; es decir, este establecimiento de la relación de implicación del sujeto con el objeto genera una acción hacia el objeto, claro el objeto puede ser otro u otros sujetos. Así, Sara, al decir (se) que es una persona sensible cuya identificación con los alumnos es de profunda empatía se interpreta que se ha construido una relación de implicación de orden positivo y reactivo, la cual se encuentra cruzada por la etapa de vida por la que pasa, en el momento del relato, ella está embarazada de su segundo hijo, el primero tiene 5 años y se encuentra atendiendo primer grado, así mismo la función docente con la identificación hacia el grupo social de pertenencia, nivel medio bajo, son elementos componentes de la constitución del sentimiento de “ser sensible” ante las circunstancias y condiciones de los cercanos.

El compromiso como segundo atributo de ser sensible complementa la unidad lógica de describir (se) quién es ella, el sentimiento de correspondencia hacia la condición de los otros, que es el sentimiento de construcción así misma, se vehicula a través de la actitud de compromiso y el valor de la responsabilidad, qué, en la mayoría de los informantes es una costante que se hace presente en el discurso del relato. Es decir, en este momento hemos encontrado una importante conexión entre el sentimiento y la constitución del sistema de relevancia significativa simbólica, hay una correlación muy entrecacha entre lo que se siente y los valores que se aprehenden para dar paso a las acciones en la diversidad de realciones que se establecen con los otros y consigo mismo. En el caso de Sara se interpreta: “Soy sensible y comprometida hacia los otros y lucho por corresponderles a ellos”, quedando velado el sentimiento de “correspondiéndole a los otros, me correspondo a mi misma”.

Finalmente con respecto al relato de Sara, añade a la noción de sensibilidad y con ello la implicación hacia algún objeto, en este caso hacia los alumnos y amigos, otro componente del carácter que es la *voluntad*, ésta entendida en los términos de Heller para quien “la voluntad no es sino la concentración en orden a alcanzar un objetivo en el que estamos positivamente implicados, incluyendo la selección de los medios para conseguirlo” (Pág. 41) para la cual está implicando el preestablecimiento de propósitos o metas claras de deseo sobre un objeto, que a diferencia de los sentimientos, dice Heller, en los cuales no hay una definición clara ni preestablecida; es decir, no podríamos decir, yo voy a sentir lástima por tal o cual persona a tal grado, simple y sencillamente se establece una vinculación de sentimiento de lástima, indefinido. Para Sara, como nuevamente lo comento, para la mayoría de los informantes, le constituye en el carácter un ímpetu de voluntad muy clara por construir su propio ser, por “ser alguien” lo cual construye un marco muy definido de alcanzar metas y logros de su propia construcción que genera a un docente sensible con sus alumnos y familiares cercanos e invadidos por la *dunamis* que impulsa la voluntad de ser, de ser alguien para los otros y para sí mismo.

O como la concepción de Julia que dice:

Como una mujer fuerte, responsable, cariñosa, muy protectora siempre como que me inmiscuyo mucho en problemitas y detallitos de los niños, y de las mamás de los niños porque tengo más contacto con las madres y siempre como que les quiero solucionar de alguna manera los problemas, no importa los que yo tengo sino como que también quiero sobreproteger y sobre todo yo me siento como, como que digo... que las mujeres somos las... podemos hacer más cosas que los hombres... E7/12-11-19/JIa/ SFpe/ADR/4

El ser de sentimientos y emociones, sale a la luz de forma expresa, mayormente en el género femenino de los informantes, en gran medida por la cultura androcéntrica que ya hemos comentado, donde la tradición y la costumbre dicta que los hombres

callen sus sentimientos y emociones bajo la idea del machismo, así que para la mujeres se hace más normal y común expresarlos. Así, para Julia enumerar (se) sus cualidades como persona: fuerte, cariñosa, muy protectora, sobreprotectora y más capaz que los hombres, hace gala de su postura emancipadora ante las condiciones sociales de la mujer, pues ella se concibe como una mujer fuerte y hasta más capaz que los hombres; recordemos la frase “nosotras somos mujeres...mujeres...muuujereees... más que los hombres” que da cuenta de la síntesis de una vida de persistente trabajo y superación de adversidades desde la infancia en los terrenos de lo familiar, lo escolar y lo social.

Este sentimiento, bajo el concepto de Heller, establece una implicación del “deseo de ser”, el posicionamiento de lucha hacia las condiciones “de la vida” y la resistencia al sistema androcentrico, donde el objeto implicado es “ser alguien” y trasciende al sector del impulso por la *dunamis* para fortalecer la voluntad en el carácter personal. En la enunciación, es la síntesis del recuerdo de infancia, la evocación del devenir sujeto y la proyección de concebirse al igual o más que los hombres; que para la región machista de la Huasteca es un logro superlativo de la construcción de sí.

Los otros componentes de la sensibilidad a los que refiere Julia en su relato son: ser cariñosa y protectora, que de alguna forma hacen alusión al estereotipo de la mujer, anteriormente comentado, pero que dejan un testimonio más profundo que la sola abnegación de la mujer a prodigar cariño y seguridad a los “hijos”, entiendase estos como los propios o los alumnos o las madres de los alumnos que en algun momento fueron alumnas de la profesora Juia por los años de servicio que lleva. Esta alusión a los sentimientos de prodigar cariño y cuidado o protección a los alumnos, qué, recuperando una idea anterior, los profesores se designan a sí mismos en razón de la función docente que desempeñan, es decir, la vida profesional y escolar se ha incorporado tanto al profesore que su propia definición no puede prescindir del ambito escolar.

Y por otro lado, algo que se hace evidente en la narrativa de los informantes es la tendencia a asumirse y ser promovedores de “lo humano”: Esta idea la tomo de la síntesis del decir de los profesores pues en muchas ocasiones hacen alusión “al trato humano, a rescatar lo humano de los alumnos, a cuidar el lado humano de los alumnos, a ser humanos con los demás”

Es muy interesante la concurrencia de los profesores en esta noción, sentimiento y perspectiva que le implican a su acción cotidiana, donde más allá de constituirse como simple técnico aplicador y desarrollador de un curriculum escolar, la implicación de “humanismo” que ellos sienten hacia sus alumnos y padres de familia es muy evidente y permanente, si bien el concepto no es muy claro y preciso, existe una noción y un sentimiento vastante presente en todo momento. Si consideramos el concepto de Rodríguez (2008) sobre humanismo:

Humanismo es un término polisémico sujeto a diversas formas de interpretación y realización. En sentido genérico, se dice humanista a cualquier doctrina que afirme la excelsa dignidad humana, el carácter racional y de fin del hombre, que enfatiza su autonomía, su libertad y su capacidad de transformación de la historia y la sociedad. (Pág. 89)

El profesor establece una implicación muy fuerte y profunda con los alumnos y sus padres y donde se pone en prioridad el desarrollo del alumno, con fuertes expectativas de un hombre de bien, con el cuidado de la dignidad humana, como lo menciona Ramírez y considerando los lineamientos curriculares, se incorpora la perspectiva de formación de un hombre independiente, autónomo capaz de construir su propia historia; si no dicho y expresado en esos términos sus relatos lo incorporan como lo manifiesta la profesora Martha cuando se le pregunta qué huella quisiera dejar en sus alumnos y dice:

Pues el de ser unas personas de mucho éxito, porque todos los días se los estoy recordando y recordando y el otro día les dije a los niños van a decir que todos los días con el mismo sermón pero no me voy a cansar de decírselos hasta que yo esté con ustedes, yo quiero que, en unos años, ustedes viajen por el mundo, conozcan, tengan un buen trabajo, tengan una buena casa, que su nivel de vida no se compare con el que tienen ahorita, y quiero que un día, el día de mañana que ustedes me vean en la calle, me digan: maestra tómate esta coca, maestra cómete este gansito te lo invito, me va muy bien en la vida, o que me busquen por el Feys (Facebook) y me digan maestra soy fulano de tal y estuve contigo en tantos años, y mira ahorita vivo en Hawái, vivo en Acapulco, me fui a la NASA, soy un científico que está haciendo esto... eso quiero yo para ustedes, porque si ustedes lo logran, ahí mis sueños van a estar aterrizados, porque un granito de mí va a estar reflejado ahí, no quiero que tengan carencias de que si son padres de familia y que porque no terminaron la primaria, el bebé está enfermo y no tienen dinero para pagar una consulta o que la niña necesita zapatos y ustedes no los pueden comprar, nadie va a venir con un costal de oro y te va a decir ten, aquí está tu vida resuelta, no, les tiene que costar y si ustedes no les cuesta de nada vale el esfuerzo, es más, les digo, no me hablen, con que me manden una postal y me digan estoy en tal playa, con eso me doy por bien pagada y les entra la emoción a los niños y les entra la ambición de ser unas personas de futuro y de mucho éxito, y me ha pasado... E6/11-11-19/Mta/ Htla/ADR/9.

Se puede apreciar como el ideal de hombre de mundo, parte de los estereotipos que el neoliberalismo nos ha heredado, se han incorporado en los imaginarios del docente para sus alumnos, que a nivel psicoanalítico, existe una especie de reflexión del profesor en sus alumnos; es decir, los deseos y las orientaciones de pensamiento del profesor sobre la formación de sus alumnos se canalizan hacia lo que uno hubiera imaginado o anhelado para sí mismo, pero en la extensión de los alumnos. Y además se encuentra presente en ello la noción del humanismo, que

podré enunciarlo, con base en los dichos de los profesores, como el sentimiento, la actitud y la acción del profesor por su alumnos o su comunidad escolar para que se desarrollen y superen como ciudadanos libres, autónomos y actores de su propio destino. En palabra de los profesores “ que sean alguien en la vida”, pero alguien de éxito y de futuro, como lo menciona Martha. Considerando que Martha trabaja como docente unitaria en una comunidad de pocos alumnos y ella está sola con todos los grados y a cargo de toda la escuela.

Las nociones y los conceptos de “vida y ser” son dos de los núcleos temáticos más importantes que constituyen el sistema de relevancia significativa subjetivo, si no es que son los más importantes, pues como se ha visto en el presente capítulo, es sobre la construcción de estos núcleos temáticos que el sujeto docente se construye como verdaderas unidades narrativas en la necesidad del mantenimiento de sí dándole sentido y significado a la orientación de sus acciones, donde el devenir sujeto se conforma indefinidamente por la experiencia, el recuerdo, el olvido, la realidad percibida y la ficción que encuentran su réplica en los predicados de la designación de su existencia y del sí mismo.

La vida como una oportunidad de escribir su propio devenir sujeto, que envuelve los profundos sentimientos existenciales y la construcción imaginaria de su ser, esculpida con los deseos profundos del hombre de mundo, las condiciones de la propia existencia y los imponentes impulsos del espíritu de vida que les permiten “ser alguien” que brilla en los ojos del Otro y alimenta y mantiene la estima y el respeto de sí... para sentirse satisfecho consigo mismo y con el proyecto de vida implícito en su desarrollo humano, en la visión y ahelo de sí, en la construcción permanente de su Identidad Narrativa que le da la oportunidad de vivir una buena vida y ser alguien ante los demás y ante sí mismo.

IV Soy el profesor que cree en sus alumnos

ser

La construcción de la identidad docente, como resultado de todos los elementos constitutivos revisados en los capítulos anteriores es una especie de plasma³⁰ que envuelve los sentidos y significados que el profesor le imprime a su “ser docente”, a la construcción de su Identidad Narrativa que vierte en sus relatos, llenos de emoción y orgullo, si algo alimenta al ser docente es el reconocimiento social que obtiene de sus alumnos y padres de familia, sin ello el docente muere simbólicamente al grado de convertirse en síntoma somático, que poco a poco puede llevarlo a estados intolerables para su existir.

El “ser profesor” es la coronación de la presente investigación, en ella se concentran las determinaciones sociohistóricas del modelo económico neoliberal, el devenir sujeto y sistema de relevancia significativa subjetivo, se hace manifiesta la *dunamis* aristotélica, el espíritu de vida que han venido forjando el carácter del sujeto docente.

Es la dimensión profesional y laboral que se ha venido cultivando desde la infancia bajo el velo del apremiante deseo de “echarle muchas ganas para ser alguien”; que en términos analíticos e interpretativos constituye el “ser docente para ser sujeto”. Es esto la simbiosis del deseo del hombre de mundo, de las necesidades y circunstancias sociales, de la posibilidad de ser, aunque no del todo se haya querido ser docente “por vocación”.

Es la posibilidad de prolongar su ser y su existencia a través de sus ideales personales, el reflejo de sus alumnos y la extensión de su ser a través de las muchas generaciones de alumnos que pasan por sus manos.

4.1. Aunque sea de maestra

Las formas, los mecanismos y las circunstancias para el acceso a la docencia tienen tras de sí el anhelo y el goce (Lacan) en la construcción del ser... en este espacio se establece una relación dialéctica entre “el ser sujeto y el ser docente”, que se ha planteado como una relación de derivación, “ser docente para ser sujeto” y es en este punto del desarrollo de la investigación, donde, capitalizando los argumentos constitutivos del sujeto profesor, se logran integrar en los motivos, razones, significados y sentidos que van constituyendo la identidad (Giménez, 2007) de ser docente. La idea tanto explícita, como implícita en la enunciación del discurso docente al decir “yo quería ser alguien” y tener como opción, posibilidad o decisión la de ser maestro “para ser alguien” son, en gran medida la síntesis que proyecta la razón de ser y de existir del profesor.

Si, de alguna forma, los apartados anteriores han mostrado rasgos identitarios del ser docente, como son el contexto, el origen y la noción de vida, en este apartado se focaliza otro conjunto más específico de rasgos y vínculos identificatorios hacia la profesión y la actividad docente.

³⁰ Utilizando la metáfora de Marc Bloch respecto a su concepto de historia.

Supongo rasgos profundos de la constitución del ser docente y del ser sujeto que exploran los sentimientos de la alegría, el orgullo, el sufrimiento, el temor, la gratitud, etcétera de ser para los otros reflejándose en ser para sí... constructos que se configuran en las dimensiones de tiempo y espacio, en el devenir de la historia docente en México y la propia historia de “ser docente”, la configuración del espíritu docente con el rompecabezas de la memoria y el olvido (Braunstein, 2008) (Braustein, 2008) (Ricceur, 2000), del anhelo y el sufrimiento, el mandato y las circunstancias, del ejemplo y la resistencia...ser docente para ser sujeto en el entretejido de los dilemas de lo social y lo individual.

4.1.1. Aunque sea de maestra, yo quiero ser.

Una vez terminados los estudios de secundaria o preparatoria llega el momento de tomar una importante decisión en la vida de los sujetos que tienen la posibilidad de seguir estudiando, como es la situación de mis informantes, una decisión, que en su momento, a la edad de 15 o 18 años representa, en la mayoría de los casos una momento de incertidumbre, desconocimiento o ignorancia con respecto a las propias cualidades vocacionales o los intereses del futuro laboral; es por ello que en muchos casos se sigue la tradición familiar o alguna recomendación o influencia llega a ser definitiva para orientar el futuro profesional de un sujeto, analicemos brevemente cuales fueron algunas de las motivaciones que llevaron a estos sujetos a decidir tomar la profesión de docente.

Es la profesora Julia, quien, junto con su hermana, cuando eran alumnas de primaria, construyen un anhelo común:

“...empezamos a platicar mi hermana y yo y le digo: “Fíjate que tenemos que ser alguien en la vida -le digo- algo en la vida” (en tono serio y decidido) porque no podíamos estar así, de arrimadas, porque así nos este... luego cuando se enojaba mi abuelita nos decía: “ustedes toda la vida van a estar de arrimadas si no aprenden a hacer algo”, y eso nos motivó, a querer ser alguien en la vida, a salir adelante...”

En esta situación específica de Julia, cual es la motivación para “ser alguien en la vida”; ¿Las condiciones de carencia económica? ¿Los regaños y orientación de la abuelita? ¿El deseo genuino de crecer como persona? ¿La liberación de las estigmatizaciones y discriminaciones que vivieron por mucho tiempo en su infancia y adolescencia?... sin lugar a dudas fueron todas a la vez, esa *dunamis* aristotélica o espíritu de vida que alienta o empuja al sujeto a la persecución de su proyecto personal esta cruzado por los diversos elementos constitutivos del devenir sujeto, pero queda claro que el norte de todo el “quehacer y ser” se fija en la cúspide de “ser alguien”, donde la determinación relativa de lo social que pone los ojos del imaginario social enajenado y alimentado por la ideología neoliberal, “se es alguien” cuando se tiene éxito profesional, económico, social, quizás político, y se infiere que mientras no llegues a eso, “se es nadie” o “no se es”. Evidentemente la

interpretación de Julia, aunque tiene algo de ese sentido, para ella el ser alguien es salir de las condiciones y circunstancias sociales y económicas que privan a una vida de carencias y desintegración familiar.

Salir de la condición de precariedad y marginación social en que vivieron desde su infancia nutre esa fuerza interior, alimenta el deseo de “ser alguien en la vida”, es decir, no siempre la elección de la profesión es una cuestión del pensamiento romántico que refiere a “yo soy profesor por vocación”, como si se naciera con esa disposición a querer única y exclusivamente ser educador, no, las motivaciones que orillan, condicionan o determinan la elección de la profesión docente son tan diversas que distan sustancialmente del imaginario docente por vocación.

Para Julia la docencia no era su ambición profesional, ella menciona:

¡ay! Que cree que cuando andaba yo pensando qué ser, llevábamos una materia que se llamaba orientación vocacional y siempre que nos hacían un test o un examen, salía que, recuerdo que me salió algo así disparatado, investigadora de la NASA como que científica, cosas que yo decía cuándo voy a ser eso si no contaba con los medios pues menos con los recursos, que me voy a ir a otro lado, y no sabía, realmente yo no sabía, que estudiar, nuestras opciones eran lo más cercano, que era el CBTA en Huejutla o el CBTA en Molango, a donde estaba mi hermana, o la Normal que se iba a crear en Huejutla porque la Normal más cerca era la de Pachuca, había una en Tamazunchale, pero era, este... de paga, y pus a eso yo no podía aspirar, y entonces, dije no aunque sea de maestra, aunque suene despectivo, aunque sea de maestra yo quiero ser y sí, cuando empecé no le hallaba... como que no estaba muy empatizada con la carrera, pero ya después este, la determinación de querer ser alguien, digo no, yo voy a hacer esto y lo tengo que hacer bien, y me tengo que aplicar ¿no? porque no tengo que perder la beca si no, no hay manera de salir adelante y después empezamos a ir a observar, ah y practicar y de ahí le fui agarrando cariño, cariño, cariño y yo siempre he dicho que más que vocación a mí lo que me ha movido mucho es la responsabilidad, la responsabilidad de cumplir. E7/12-11-19/Jla/ SFpe/ADR/14-15

El relato de Julia es sumamente elocuente en términos de análisis e interpretación. Como he venido diciendo, por mucho tiempo, la maquinaria ideológica del neoliberalismo instaló, en la población el imaginario del hombre de mundo, que por los años 70's, que es la época a la que refiere la profesora Julia, realmente la mayoría de la población difícilmente podía aspirar a lograr una carrera académica importante y mucho menos una profesión, el aspirar a ser médico o abogado, ingeniero o arquitecto, se miraba sumamente remoto, pero el imaginario era eso, ser exitoso con una de esas carreras. Eso significaba ser alguien; a más de salir de la pobreza o de un destino marcado por la repetición de los patrones familiares de sobrevivir el día a día con algún trabajo de oficio u obrero, y no significa que fuese malo, sino que el manejo de la ideología generaba a un sujeto deseante de un mayor estatus. La situación que se vivía, como lo menciona Julia “yo decía cuando voy a ser eso si no contaba con los medios pues menos con los recursos” se estaba

consciente de que las condiciones no eran adecuadas para lograr una aspiración mayor, pero existía, en el imaginario social, que apostarle a la educación, era una alternativa factible de movilidad social. Esto alude, en gran medida a las ideas del estructural funcionalismo de Parsons (2000) quien argumenta el papel de la socialización a través de la escuela como un sistema social que prepara a los alumnos en el desarrollo de habilidades y valores para que en un futuro se incorporen al sistema social bajo dos vertientes; la incorporación a la estructura que está en función del desempeño del *rol* lo cual estará determinado por las capacidades individuales y el desempeño de las responsabilidades que implica, ello traerá como consecuencia la adquisición de un nivel académico y la adscripción a un status, y la segunda vertiente relacionada con la función lo que implica un proceso de diferenciación en razón del nivel de desempeño y con ello el proceso de selectividad entre los más capaces y los de orden normal o regular. Con esta ideología instalada, Julia y su hermana intuyen o visualizan que el camino es la educación.

Julia, al igual que su hermana, como se vio en el capítulo anterior, le apostaron, decididamente, al desempeño escolar como herramienta de superación personal, como mecanismo de selectividad y de la adquisición de un mayor status en comparación de sus compañeros. Se interpreta que a partir de ahí se comienza a “ser alguien”, la cuestión de la distinción por parte de sus profesores, de sus compañeros y de la población de la localidad, calificándolas como “muy estudiosas, como muy inteligentes” que es lo que dice Julia, constituye una de las motivaciones más fuertes que le va a alimentar el espíritu de vida o la *dunamis* aristotélica, pues como dice en el relato respecto al diagnóstico que le hicieron sobre la orientación vocacional: “recuerdo que me salió algo así disparatado, investigadora de la NASA como que científica” en lo cual se deja ver, que ella se sentía y estimaba en un nivel superior a la normalidad de sus compañeros. Motivación que le siguió impulsando a seguir procurando “ser alguien” con un estatus más consolidado.

En función de ello, se concibe como una persona que puede llegar muy lejos, pero las condiciones de escolaridad que hay en la región no le son satisfactorias o atractivas, una carrera técnica en el CBTA, no sería digna de un talento como ella, por eso habría que buscar una alternativa de mayor altura.

Es de reconocer que la profesión docente, en las regiones rurales y semirurales, como de la que es originaria Julia, (San Felipe Orizatlán) sin lugar a duda representa una muy buena posibilidad para “ser alguien”. Todavía en la mayoría de las regiones de esas características, y considerando el tiempo del que habla la profesora, la profesión docente representaba: autoridad moral y poder social ante la comunidad, liderazgo y posibilidad transformadora, estabilidad económica con mayores ingresos que la mayoría de la población, mayor estatus y reconocimiento social, por aquel tiempo se reconocía de forma popular a tres actores fundamentales en las comunidades y rancherías, al médico, al cura y al profesor; por tanto “ser alguien” con las cualidades de Julia que pudiera haber sido científica de la NASA, pero las condiciones sólo le permitieron transitar por la carrera docente al ingresar a la Normal del CREN Benito Juárez en Pachuca, porque dadas las condiciones económicas no se podía asistir a una escuela normal de paga como la de

Tamazunchale, y además en el CREN se tenía el beneficio de la beca; se interpreta que la elección de la profesión docente ha sido condicionada o determinada por las circunstancias socioeconómicas, por la firme voluntad de querer ser alguien, por la autoestima de saberse “buena estudiante”, por necesidad y por el margen de lo posible.

Por eso es que “aunque sea de maestra” el propósito principal que es “ser alguien” se puede lograr, pues ella misma lo confirma “ aunque sea de maestra *yo quiero ser...la determinación de querer ser alguien...*” aunque no en su justa dimensión como lo hubiera querido Julia, lo interesante es que el proceso identitario hacia la profesión docente se va construyendo con las vivencias y experiencias en el trayecto de formación escolar y posteriormente en la trayectoria profesional, que como dice Julia “ le fui agarrando cariño, cariño, cariño” donde el término y la expresión “cariño, cariño, cariño” va más allá de un término técnico, como “fui aprendiendo o me fue gustando”, no... el sentido de la frase le confiere un nivel más profundo de amor y de crecimiento progresivo e infinito que a la vez complementa ese sentido ajustando el argumento a que fue más grande la responsabilidad que la vocación hacia el magisterio. Se comprende que este proceso identitario corresponde a una acción estratégica, y que no es menos meritoria que el esquema ideal de la vocación, pues como plantea Dubet (Sep-Dic- 1989) cuando analiza los niveles de acción y complejidad de la acción del sujeto en los procesos de identidad:

El actor no está confrontado por tres formas de integración entre las que podría elegir o que le serían impuestas sucesivamente; las comparte todas con diversos grados de intensidad. Hay que rechazar las concepciones demasiado simples de la acción social, las que la definen sea por la integración, sea por la estrategia, sea por el compromiso, y retener la idea de Marx Weber de una acción compleja, jerarquizada entre varios niveles de significado...Weber nos enseñó que el actor estaba desgarrado entre diversas lógicas opuestas y contradictorias, que no había que creer en el *pathos* de la reconciliación de los valores y que había que admitir que la identidad social es un proceso complejo porque el actor se construye en varios niveles de práctica, de los cuales cada uno tiene su propia lógica y remite a tipos específicos de relaciones sociales. (Pág. 534)

Aunque Dubet, retomando a Weber hace ver que el proceso de identidad es una manifestación de la acción “compleja” de la persona (a la que le da la concepción de actor, por su capacidad de acción social), es perfectamente alusivo al proceso que, en nuestro análisis, el de Julia, manifiesta respecto a su incorporación y decisión estratégica de ser maestra, “para ser alguien”. Dice Dubet, que hay que considerar la identidad como un proceso complejo donde convergen la integración, la estrategia y el compromiso con diversos grados de intensidad, pero se encuentran todos. Julia hace sumamente evidente el compromiso, la responsabilidad y la estrategia como agentes motivadores de identidad profesional, motivadores que hasta el momento le han permanecido durante 37 años de servicio docente ininterrumpidos, que en términos de De Certeau (1996) corresponde al flujo del

movimiento que va marcando la trayectoria que el propio sujeto proyecta sobre la consideración de sus elementos o condiciones, en este caso, sus condiciones sociales, económicas y sus talentos o cualidades personales, por tanto, dice De Certeau, este flujo de movimiento que marcan una trayectoria se constituye en una “estrategia” que calcula las relaciones de fuerzas y que “un sujeto de voluntad y poder es susceptible de aislarse de un ambiente” (Pág. XLIX); es decir, para Julia y la mayoría de los informantes, alcanzar el proyecto, el anhelo, el imaginario de “ser alguien en la vida” y trascender a las condiciones precarias vividas, pasa por todo un cálculo de condiciones, elementos, ímpetus y voluntades que se conjugan en la estrategia de adoptar la profesión docente como el medio factible de concretarlo.

Desde el enfoque de la Identidad Narrativa, la profesora Julia al narrar(se) y al enunciar(se) el conjunto de cualidades, que como estudiante atesoraba, se interpreta que la valoración narcisista se encuentra en altos niveles, al considerar(se) que con una inteligencia sobresaliente pudo, de ser posible por el propio mérito y disposición personal, ser algo o alguien de mucho mayor estatus, lo cual es obstaculizado por las condiciones socioeducativas. Por otro lado, el llamado de la *ipseidad* donde a la vista de los otros, ser profesionista, simbolizaba ser alguien, es el motor que sostiene el impulso de “aunque sea ser maestra”, ¿cómo iba a ser posible que con tanto talento no lograra ser alguien? Prácticamente Julia se analiza y justifica a sí misma, haciendo evidente que su proyecto de crecimiento personal se tuvo que adecuar o ajustar a las posibilidades existentes en su momento. Es así como en el acto de narrar(se) Julia se desplaza en el tiempo vivido reconfigurando(se) su ser docente.

Una situación semejante es la de Sofía quien se ha comentado anteriormente es la décima hija y primera de una relación no lograda, donde no conoció a su padre y sus medios hermanos ya eran mayores, estudió la primaria en un internado y comenta el momento en que decidió ser profesora:

...fijese que ya cuando estuve yo en la prepa, no sabía ni pío, que iba yo a hacer, me acuerdo que tuve un profe y lo recuerdo mucho, muchos dicen que fue un mal maestro... para mí fue bueno... yo lo conocí en la prepa... él nos dio... literatura en la prepa, entonces cuando yo iba a terminar me decía y ¿qué sigue?, ¿qué va después de esto? y le digo no sé... no sabía yo para donde agarrarle y me dice: “mira yo trabajo en la Normal que tal, si gustas...” Ah pues ahí y bueno... ¿qué voy a aprender? ¿hacia dónde voy? ¿hacia dónde me lleva? Allá, me dice, no pues es una Normal Superior, pues es para maestros y le digo: “pues yo creo que sí, ahí me voy” y sí... o sea por medio de él, incluso yo no conocía Huejutla, él me dijo, pues tu dame tus papeles, necesito esto, esto y esto y te voy a inscribir en Huejutla, él fue el que me inscribió en la Normal de Huejutla y además me dijo: “pues tal fecha te tienes que presentar” y este... pues así fue como cómo empecé y dije: “yo creo que es buena opción, es buena opción” y no me arrepiento, la verdad, porque me

gusta, me gusta convivir con los niños, me gusta convivir con ellos, me gusta aprender de ellos... E8/14-11-19/Sfa/ StA/ADR/6-7

En esta situación, Sofía ni siquiera tenía en mente, que estudiar ni para que se estudiaba en la Normal, y si eso es interesante, lo es también el que el propio profesor la haya inscrito a esa escuela. Aquí ¿cuáles son las motivaciones y las circunstancias del por qué se decidió estudiar para profesor?

Para Sofía las condiciones económicas fueron, en su mayoría de nivel bajo, al igual que Julia y la mayoría de los profesores. Esto generó que Sofía le solicitara a su mamá el poder trabajar para mantener su escolaridad, entrando a trabajar en quehaceres en casas, pero al tiempo fracaso, porque no pudo estudiar y trabajar, no pudo atender las dos cosas al mismo tiempo, sin embargo, la sinergia social y escolar implicaba que había que seguir estudiando, ¿Qué? No se piensa, pero es necesario seguir estudiando ¿para qué? Se imagina que para que más adelante poder tener trabajo y una forma de sostenimiento económico, por eso el profesor, que sea quien fuera tenía cierta autoridad moral para impulsar ese, seguir estudiando al preguntarle “¿qué sigue?, ¿qué va después de esto?” convocarla y hasta inscribirla personalmente, a manera de replicar su propia condición; es decir, el profesor de la prepa la orienta, o prácticamente la determina a ser profesora, como él. A la vez, se puede apreciar el importante nivel de marginación e ignorancia de la profesora Sofía, en ese momento para no poder conocer o reconocer los posibles horizontes de crecimiento profesional que pudiera tener, a menos de conciliarse con esperar el casamiento y la formación de una familia.

Llama la atención, al análisis e interpretación la relación que tenía Sofía con el profesor de la prepa, como también llama la atención la relación con su profesor de la primaria que también fue en la secundaria; en este último caso menciona que el profesor que le dio 5° y 6° grado en el internado y que le caía mal por exigente le dio en la telesecundaria también porque se cambió de sistema y poco a poco comprendió que la exigencia era para que fueran mejores por lo que le guardó un profundo aprecio. Pero en el caso del profesor de la preparatoria se interpreta que existía una relación más allá del plano docente-alumna, pues, aunque a la mayoría de sus compañeros no les gustaba su forma de trabajo a ella sí, y es él quien permanentemente le impulsa a seguir estudiando, le realiza todo el trámite de inscripción, y ella cede sin ninguna condición, sigue todo “el juego” digamos, situación que indica una relación más cercana o estrecha entre el profesor y Sofía. No se descarta que, en el inconsciente, quizás pudiera existir el deseo sexual y la posibilidad del proyecto de formar una familia con el profesor, pues esa sería otra posibilidad “de ser y seguir siendo alguien”, por la forma en como el profesor la procuraba en su desarrollo profesional y ella cedía.

Pero también, con base en el relato de Sofía, existe una motivación muy profunda que le permite identificarse con la carrera docente y considerarla como una buena opción de formación profesional. Ella menciona que estando en el internado, se daba cuenta que muchos niños de otras comunidades y de muy bajas condiciones

asistían a ese internado, cuestionándose frecuentemente cuales serían los motivos que los llevaron ahí y se preguntaba:

...yo creo que, a raíz de eso, de qué dije yo: “pues hay niños que nos necesitan, hay comunidades lejos, pero hay niños que a lo mejor...” porque sigue, por ejemplo, cuando yo fui a la escuela a este internado venían de muchas comunidades, entonces dije yo: “pues a lo mejor vienen de allá porque no tienen maestros”, allá se supone y de todo... de todos los alrededores iban a ese internado, a lo mejor algunos iban por cuestiones económicas, también llegaban a ir... entonces a mí me llamó la atención. E8/14-11-19/Sfa/ StA/ADR/6

La identificación de Sofía con el grupo social de origen, se puede decir, es otra motivación para la aceptación del ingreso a la normal y posteriormente al trabajo docente; ella es muy insistente en condolerse de las condiciones de sus alumnos y los padres de sus alumnos, las limitaciones escolares y sus carencias económicas y de formación escolar, es muy recurrente en acentuar las formas como ella orienta a sus alumnos, por tanto interpreto que además de esa identidad con el grupo social de las comunidades se complementó con una noción mesiánica de servicio hacia las carencias del pueblo. Pero al igual que Julia, Sofía tiene implícita la noción de llegar a “ser alguien” desde la estrategia del estudio y la formación profesional, pues menciona que después de la secundaria hizo dos años de servicio, no consecutivos, en CONAFE para tener la beca para seguir estudiando en la preparatoria, en el primer intento logro llegar a la mitad del CETIS, luego volvió a entrar la segunda vez a CONAFE y se dijo: “pues esto no puede parar aquí, algo tengo que hacer” E8/14-11-19/Sfa/ StA/ADR/21 Así logró, en el segundo intento terminar la preparatoria e ingresar a la Normal Superior, la cual terminó con el financiamiento de un hermano que estaba en E.U. y comenta: “éramos 10 hermanos, de ellos yo soy la menor de todos ellos y pues fui la única que... que terminé la carrera, ninguno de mis hermanos logró estudiar... me siento afortunada” E8/14-11-19/Sfa/ StA/ADR/5 esto deja ver, a la luz de la interpretación que el lograr una carrera profesional, como se mencionó con Juana, eleva el estatus social y conforta el ego de haber hecho lo que otros no, es toda un gran logro personal que le acerca o le conduce a lograr “ser alguien”.

Así como estas dos situaciones, la definición e identidad con la trayectoria docente está integrada de múltiples motivaciones, como la que narra el profesor Héctor, qué, se presentó en el capítulo anterior, siempre fue, desde su infancia, una persona que se ha empleado y trabajado en muchos oficios anteriores a la incorporación al trabajo docente, pero su motivación principal fue la necesidad de tener un ingreso seguro. El profesor Héctor narra que teniendo ya una familia integrada por esposa y dos hijas trabajaba como administrador de varias farmacias en la ciudad de Pachuca de tal forma que:

“fue un trabajo de 7 X 7, yo no descansaba, tenía que estar en todas las farmacias... marchaba todo bien y un 11 de diciembre del 93 me dice mi señora “oye, porque no vamos a ver a un amigo que conozco” excelentes

personas Lic. José Lima Morales fue delegado de aquí, un amigo de mi esposa y mío, “porque no lo vas a ver, vamos a verlo”, mira ¿para qué? Si aquí yo gané en un salario, lo que tus ganas en un mes, ¿para qué? Y sí, me hizo reflexionar y me dijo: “mira le estas cuidando el trabajo a alguien que no está y va a llegar el momento en que te va a decir adiós y te vas a quedar sin nada Héctor”, y ese día reflexioné eeh, termina el año y le doy las gracias al doctor, para esto ya fui a hablar con José Luis y si efectivamente ya ve que tarda un poquito, me dice te vas a ir hasta Tepeji de Río de intendente me voy, le doy las gracias al doctor, todavía me dio mi liquidación el doctor, le metí su liquidación, y el 16 de abril de 94 me dan mis órdenes y preséntate allá, y ahí estoy haciendo mi maletita y le digo... muy agradecido con la vida... con Dios... y me hablan a la casa, me habló José Luis y me dice: “oye, sabes qué, la persona que iba a mandar a Emiliano Zapata no se quiso ir , ¿te quieres ir a Emiliano Zapata?” Y pues está más cerca, pues si, entonces regrésate y me dieron otras órdenes. E3/07-11-19/Hor/ Rfma/ADR/15

La disuasión de su esposa, seguramente por tener más tiempo a Héctor cercano y al cuidado de su familia, ya que el trabajo que desempeñaba, aunque tenía mayor remuneración económica le implicaba trabajar toda la semana sin descanso además de la alta responsabilidad de entregar cuentas de las farmacias; es decir, cambiar un trabajo con mejor remuneración por otro que tuviera mayores prestaciones y tiempos para estar con la familia, esa parte es una posibilidad de explicación para aceptar y transitar a la profesión de docente y como complemento el reconocimiento que tiene la mujer para disuadir al hombre por la mayor visión de proyecto familiar, por la capacidad de argumentar y relaciones que tenía su esposa, por la flexibilidad del carácter de Héctor, hay que considerar que en muchos hogares existe una matriarcado subrepticio a la figura débil del machismo que representa el varón.

La situación de Héctor es un tanto diferente a las anteriores, pues él entra al magisterio como intendente, y comienza su proceso de formación docente al estar laborando. Esta parte nos puede dar la idea de uno de los factores clave que el sujeto toma en cuenta para elegir la carrera y profesión docente.

Con base en el estudio de Lobera y Torres (2014) en España se le atribuye una valoración de la función social a las profesiones en el siguiente orden: Médicos, Científicos, Profesores, Ingenieros, Jueces, Abogados, Periodistas, Deportistas, Empresarios, Religiosos y Políticos. Argumentando que “la valoración social de esas posiciones, que a su vez depende de la valoración social de sus propiedades. Si las posiciones son profesiones, las propiedades serán la remuneración, la seguridad, los requisitos educativos, la limpieza, la autoridad, etc.” (Pág. 222) lo cual nos da una idea de la valoración de la profesión de profesor, que no cambia mucho en México, con los estudios del INEGI y CONACyT dice García (2018) las profesiones más valoradas en México para el año de 2018 están en el siguiente orden: Enfermería, Investigación e innovación, Medicina, Docencia, Arquitectura. En gran medida ésta es una razón de por qué algunos de los profesores deseaban, en primer término, estudiar medicina para “doctor” como lo analizamos en el apartado 2.3. pues en el imaginario social la profesión con el mayor nivel de éxito es la de médico.

Lo cierto es que tomar la decisión de ser docente, de ninguna forma es simple casualidad o evento azaroso, el sujeto calcula las posibilidades y los beneficios de adoptar la profesión y carrera docente, por múltiples factores que de forma común y/o cotidiana se observa y se sabe de esta profesión. Si analizamos algunas de las características se puede comprender qué: en primer término, hasta 1984 estudiar para maestro, consistía en salir de la secundaria y cursar cuatro años en la Normal para ser profesor aproximadamente a los 19 o 20 años, además que salir de las Normales públicas tenían la garantía de ingresar al trabajo de forma automática y los egresados de Normales particulares a través de “la gestión del SNTE” pues había un porcentaje de plazas designadas a esta organización para “trabajarlas de manera discrecional”.

Y es aquí donde hay que analizar el conjunto de propiedades que, social y laboralmente se le atribuyen a la profesión y el trabajo docente, que constituyen algunas de las motivaciones que hacen atractiva la definición de ser docente, como en la situación de Héctor que, ya teniendo familia y un trabajo bien remunerado, revira hacia la docencia. Como dijimos en un primer momento, en apreciación de la mayoría de la gente, “estudiar para maestro es más fácil” que, para cualquier otra profesión, en el sentido del esfuerzo que implica el desarrollo del programa de formación, se piensa que para ser médico o ingeniero se requieren dotes sobre lo normal y para profesor no. Esto da a comprender que la profesión docente ha sido devaluada desde la percepción histórica de su nacimiento, pues *vox populi* expresaba “antes, en la época de la Revolución, con saber leer y hacer cuentas ya podías ser maestro” o por los años 50’s a 80’s saliendo de la secundaria y tres o cuatro años ya eras maestro” o “no puede ser lo mismo estudiar para doctor o ingeniero que para profesor, ahí si se requiere cerebro”, por ello se puede comprender la expresión de Julia “aunque sea de maestra”; sin embargo todavía la profesión docente alcanza el “estatus de profesión respetable”.

Otra propiedad de la profesión docente es que es la prestación de un servicio público, puede ser privado, pero se ofrece a un público, y el estatus de servicio, hace una diferencia sustancial con el desarrollo de un oficio o el comercio que implica mayor trabajo físico. En esto el imaginario o saber popular piensa que el profesor está todo el tiempo de trabajo sentado tras su escritorio dirigiendo y organizando las tareas de aprendizaje de los alumnos. “Por eso es más fácil” “ni siquiera te tienes que mover de tu escritorio”.

Y en este mismo tenor se visualizan “las bondades del trabajo docente” como son: las prestaciones y condiciones laborales que ofrece “ser profesor de educación básica pública” considerando: las prestaciones sociales y de seguridad, la jornada de trabajo de medio tiempo y semana inglesa (de lunes a viernes), los periodos vacacionales y los días festivos, los beneficios salariales, las condiciones de jubilación, la estabilidad económica (de cobrar quincena tras quincena), la posibilidad de desarrollar carrera profesional y poder seguir ascendiendo en la escala de las posiciones jerárquicas.

Otra propiedad que conlleva la profesión docente y la hace atractiva, es que con ella, el sujeto se integra a la sociedad como ciudadano productivo y con lo que desencadena una serie de valores que se adquieren y se le atribuyen a la función docente: la palabra del docente como especialista en la educación, hacia los alumnos, los padres y la sociedad en general cuya imagen y acción se proyecta imaginariamente como modelo de ciudadanía, al igual como el profesionista “estudiado” que pudiera conocer de multitud de temáticas, ante una duda común en lo general si se tiene a un docente se dice “Pregúntale al profe”. El valor agregado de la capacidad de organizar y de liderazgo en el manejo de grupos de estudiantes o de personas.

La toma de decisión sobre definirse hacia la profesión docente de ninguna forma es totalmente azarosa, casual o sin una intención preconstruida, que reafirma lo anteriormente mencionado, pues de forma común o popular se dice que “la carrera docente es muy noble”, por el sentido de “humanismo” que conlleva desarrollar este servicio a la sociedad, con la formación de sus ciudadanos, pero también en el sentido de los beneficios y propiedades que trae consigo, así realmente son muchas las motivaciones que cada sujeto docente puede argumentar, pero muy pocas se refieren al “amor por la docencia” como fue la situación de Bertha para quien la estrategia, al igual que la de Julia y la de la mayoría de los informantes, se centró en la máxima de “estudiar y trabajar para ser alguien en la vida” relata la forma de definirse por la docencia, cuando comenta que su papá no quería que estudiara y que se dedicara a atender a su hija (recordemos que fue madre a los 17 años):

...dije ¡no! yo voy a estudiar y aunque mi papá no crea que yo voy a ser una profesionista, voy a hacer una profesionista y mi mamá a escondidas me dijo: “oye, esta lo del trabajo de CONAFE”, me dijo “y metete al CONAFE y sacas ahí tu beca y te metes a estudiar” y otra prima también bien alcahueta, me dijo mira puedes estudiar los sábados y en la semana te dedicas al CONAFE y ves a tu niña en la semana y ya nada más te vas puros sábados a estudiar, “así es como le hice yo” me dijo, y este... me ayudó a poder entrar a esa universidad los sábados, en ese entonces, en ese sistema sabatino en Axtla, me acuerdo que no me aceptaban, yo tenía 17, todavía no cumplía los 18 para ese entonces, porque soy de agosto a finales de agosto, entonces ellos ingresaban a principios de agosto y para la fecha de inscripciones yo todavía, yo no tenía 18 años, entonces la coordinadora de la carrera me dice: “no, pues es que tú no puedes entrar, los sabatinos es de 23 años en adelante, entonces tú no puedes ingresar a menos que hagamos una excepción contigo” y siempre hemos sido de: haber que necesita, dígame ¿qué necesita? Para que yo pueda... Dígame que necesita... y ya me dijo necesito esto y esto y esto y yo le dije es que yo tengo una bebé y trabajo, bueno me dijo tráeme una constancia de trabajo y dije bueno y como le hago para obtener una constancia de trabajo y bueno dije el CONAFE me meto al CONAFE y saco mi constancia de trabajo durante ese mes, para que sean las inscripciones y me meto a estudiar y así lo hicimos, a escondidas de mi papá porque él no quería, me fui a hacer los exámenes para poder ingresar a las dos y ya quede en los dos y afortunadamente en el CONAFE me dieron chance de que diera clase

ahí mismo en la misma comunidad donde estoy dando clase ahora, en ese entonces era CONAFE, entonces, este... las señoras de ahí me dieron chance de dar clases y me dieron un documento para que me quedar yo ahí y entonces el CONAFE gracias a Dios me dio mucho chance y entonces me daba mucho chance, al ladito de mi casa está la escuela, entonces me daba chance de ver a mi bebé, dar clases y ver a mi bebe en las tardes y el sábado irme a la escuela, y entonces estudie pedagogía más por el CONAFE, entonces dije, una carrera que se adapte al CONAFE... pues pedagogía... y de ahí encuentro mi profesión...vocación, perdón, porque en sí, mi idea no era esa, en la preparatoria siempre quise estudiar medicina, dije no... me voy a estudiar medicina y quiero ser doctora, pero le digo, ya no se pudo por la bebé. E9/14-11-19/Bta/Sta. An/ADR/10-11

El primer elemento que consideramos para la interpretación es que el deseo o anhelo de “ser alguien en la vida” lleva a Bertha a buscar, a costa de lo que fuese, el logro de “una profesión” y como anteriormente vimos, eso, a la luz del imaginario social, es garantía de éxito futuro en muchos aspectos, principalmente el económico, aquí se puede observar que las circunstancias familiares, en gran forma orillan a Bertha a adoptar la línea de trabajo educativa, hay que reconocer que en las regiones rurales el servicio de CONAFE es una importante alternativa para seguir estudiando cuando se carece de recursos económicos, pues un año de servicio ahí equivale a una beca económica por 30 meses y dos años de servicio a 60. Pero esta búsqueda de lograr “una profesión” que en equivalente sería lograr “ser alguien” va trabajando contracorriente, pues culturalmente, y así lo hace saber Bertha, en su región las mujeres tienen como principal prioridad el cuidado y la crianza de los hijos, lo que le exige su padre.

El segundo elemento constitutivo de la elección de “ser docente” lo acopia de la experiencia y el ambiente de trabajo de ser Asistente Educativo Comunitario, que desarrolló durante dos años, el primero para terminar la preparatoria y el segundo para apoyarse en la universidad. Es claro, y ya lo hemos visto, anteriormente con Julia, Héctor y Sofía que el imaginario social del hombre de éxito orienta los anhelos y deseos de ser hacia los mayores alcances de la escala profesional; en el caso de Bertha, menciona, “en sí, mi idea no era esa (la de ser maestra), en la preparatoria siempre quise estudiar medicina, dije no... me voy a estudiar medicina y quiero ser doctora, pero le digo, ya no se pudo por la bebé...” yo creo que el que se frustró mi sueño de estudiar fuera ¿no? porque mi idea era irme a la UNAM este yo empezar a prepararme desde antes, para que cuando fueran los exámenes de la UNAM irme a estudiar allá y siempre fue mi sueño” (pág. 24). En el imaginario de Bertha, ella se concibe como una mujer talentosa e inteligentísima, semejante al imaginario de Julia, como lo vimos en el apartado 2.5. Bertha se mira a sí misma como “la nerd” en sus grupos de estudio y por tanto la expectativa natural era que una mujer tan inteligente estudiara la carrera más altamente valorada, en la institución más prestigiada de México. Esto plantea que, las condiciones sociales y familiares si tienen importante repercusión en la definición del futuro de los sujetos, no solo es el

deseo, la voluntad y las capacidades las que pudieran concretar los imaginarios anhelantes del sujeto para ser.

Esto nos lleva a concebir que en muchos de los casos docentes existe un imaginario anhelante frustrado, que vía el planteamiento de altas expectativas de “ser alguien en la vida”, mediadas por un imaginario enajenante promovido por el sistema social y cultural del neoliberalismo, sólo le queda reorientar el proyecto de vida con base en las posibilidades de logro, en términos de Bourdieu (1997), bajo una realidad relacional la toma de decisiones está en función de las posiciones sociales, las disposiciones y las tomas de posición y ello mediado por los capitales cultural, económico y social. Aunque las expectativas imaginarias son muy altas, las sujeciones de su realidad económica, social y cultural orienta las voluntades a tomar lo que realmente está a su alcance; es una realidad relacional articulada de tal forma que es difícil trascenderla como se imagina, sin embargo, el logro de la profesión docente mitiga, relativamente los alcances de sus deseos y se vive con la permanente frustración de lo que se imaginó que se pudiera ser.

Como se puede apreciar la elección de la profesión docente dista mucho del mítico concepto imaginario de “nacer con la vocación de docente”, que mucho se ensalza en los discursos oficialistas y en varias posturas justificantes de profesores que orgullosos enuncian sus labor con el condimento simbólico de una vocación con la que se nace, pero en la mayoría de los informantes no se manifestó así, como lo menciona Julia “yo siempre he dicho que más que vocación a mí lo que me ha movido mucho es la responsabilidad, la responsabilidad de cumplir”. E7/12-11-19/J1a/ SFpe/ADR/14-15 o como lo menciona Bertha: “y entonces estudié pedagogía más por el CONAFE, entonces dije, una carrera que se adapte al CONAFE... pues pedagogía... y de ahí encuentro mi profesión...vocación, perdón, porque en sí, mi idea no era esa, en la preparatoria siempre quise estudiar medicina...pero le digo, ya no se pudo por la bebé. E9/14-11-19/Bta/Sta. An/ADR/10-11, para Julia un equivalente de vocación sería responsabilidad y para Bertha una cuestión de filiación, lo que nos da a comprender que la vocación es un constructo social y particular; así, para Bourdieu (2000) quien aborda la idea de vocación desde el rol de mujer, en *La dominación masculina*, respecto a esa vocación de madre, de mujer abnegada y atenta esposa, refiere al conjunto de afectos y condiciones de la eficacia de esa violencia simbólica instalada social y culturalmente hacia la mujer, dice Bourdieu:

...están duramente inscritos en lo más íntimo de los cuerpos bajo formas de disposiciones...donde esas relaciones, concebidas con ese modelo, en las que esas inclinaciones duraderas del cuerpo socializado se explican y se viven en la lógica del sentimiento o del deber...La lógica, esencialmente social, de lo que se llama <<vocación>> tiene como efecto producir tales encuentros armoniosos entre las disposiciones y las posiciones que hacen que las víctimas de la dominación psicológica puedan realizar dichosamente (en su doble sentido) las tareas subalternas o subordinadas atribuidas a sus

virtudes de sumisión, amabilidad, docilidad, entrega y abnegación. (Pág.s. 56-77)

Trasladada la idea a la vocación magisterial, se interpreta que existe un imaginario de docente construido histórica y culturalmente que definen al docente como “apóstol y misionero de la educación”, “sembrador de sabiduría y líder social”, “abnegado y humilde servidor del pueblo” donde Bourdieu le llama “relación social somatizada, ley social convertida en ley incorporada” por las cuales el sujeto docente se identifica por oficio y propia convicción mediada por la mirada esquematizada de la otredad e incorporada en la ipseidad del sujeto docente, por ello Bertha dice “ de ahí encuentro mi profesión...vocación, perdón”, para Bertha, no es correcto que el entrevistador escuche que eligió la profesión docente de forma circunstancial, sino que debe escuchar que fue por vocación y corrige.

Pero también es importante reconocer la vocación, en los términos de Bourdieu, con respecto a esas disposiciones adquiridas que, en voz de Julia, diría “le fui tomando cariño, cariño, cariño” y la ley vocacional del amor al niño y la enseñanza o educación del profesor se encarna encontrándose con “la vocación docente” lo que crea un efecto psíquico reconfortante y justificatorio.

Pero también Julia deja ver la idea de la responsabilidad como sustituto de la vocación cuando dice: “más que vocación a mí lo que me ha movido mucho es la responsabilidad, la responsabilidad de cumplir” que en gran medida corresponde a la concepción que presenta Dubet (Sep-Dic- 1989) respecto a uno de los tres niveles de la identidad del sujeto (por integración, por recurso o por compromiso) y en este caso la responsabilidad está asociada al cumplimiento de un compromiso, un compromiso social que se ha adquirido desde la formación profesional o desde el propio crecimiento personal con procurar el bienestar del otro, más si recordamos el sistema social machista que delega a la mujer ese compromiso “casi divino o por naturaleza” de cuidar y asistir al otro, más allá de las propias procuraciones personales, pero en esta situación Dubet menciona:

Un actor se define, de manera más o menos clara y consciente, por sus convicciones, sus compromisos, su identificación directa con los principios culturales centrales de una sociedad...La noción sartriana de “compromiso” define bastante bien las opciones de aquel que da este sentido subjetivo a su acción y que, estrictamente, somete su vida a ese sentido, se identifica con él. Berger y Luckman hablan también del compromiso a propósito de ciertas identificaciones: “el individuo se compromete así de manera extensa en la nueva realidad. Se ‘da’ a la música, a la revolución, a la fe, no sólo parcialmente sino con todo lo que constituye subjetivamente la totalidad de la vida”. Esta identidad concebida como compromiso caracterizaría a aquellos que tienen por papel definir la realidad social. En el orden profesional, esta identidad se vive como “vocación”. (Pág.s. 530-531)

Este concepto de Dubet, respecto a la vocación como uno de los tres niveles de identidad personal, donde el actor tiene la facultad de definir “ de una manera más o menos clara y consciente por sus convicciones, sus compromisos su identificación directa con los principios culturales” se desliza ligeramente de la postura de Bourdieu, en el sentido de concebir al sujeto como un actor capaz de definir y definirse en su identificaciones, pero a la vez, es coincidente con él al considerar que dicha definición se dirige a los principios culturales y centrales de una sociedad ya construidos socio históricamente, pero lo que se deja ver de forma muy clara es que “la vocación” es un proceso subjetivo y social que se construye con base en las identificaciones, que como dice Grajeda son convocadas por fuentes sociales o personales. Así el que la profesora Julia diga “le fui tomando cariño, cariño, cariño” es la manifestación de dicha construcción de vocación magisterial que la ha venido construyendo en su devenir personal y profesional. Por tanto, esa idea de que se nace con la vocación docente viene siendo un eslogan de los discursos político-educativos que ensalzan la función y el trabajo del docente en las distintas etapas de construcción del Sistema Educativo Mexicano y que apelan mayormente a una postura poética y figurada, pero se ha quedado en la memoria colectiva como uno de los requisitos de la profesión magisterial.

4.1.2. ...mi más fuerte motivación fue que mi papá es maestro...

Las motivaciones para decidir adoptar la profesión docente son tantas como profesores hay en el servicio docente, sin embargo, algo que se recupera del relato de los informantes es que 6 de 12; es decir, el 50% de los profesores informantes en las entrevistas, tienen, tuvieron o una de sus principales motivaciones fue el tener a un familiar cercano que era profesor, se puede decir que tenían a alguno o ambos padres que eran docentes, a hermanos mayores que eran docentes, a esto le he denominado profesor por herencia. Lo que se diversifica, sin lugar a duda son las situaciones personales que privaron en su momento para que cada uno de ellos tomara la determinante decisión de dedicarse a la docencia y transitar su crecimiento profesional por las aulas y las escuelas.

Esta forma de definición profesional no sólo conlleva la determinación de elegir ser maestro, le envuelven interesantes procesos y fenómenos sociales que de una u otra forma contribuyen a la construcción del sujeto, del sujeto docente. Una situación interesante es la de Jorge quien sufrió la pérdida simbólica de su familia al tener un altercado con su papá y sus hermanos, como lo hemos de recordar, para él la elección de ser docente lo menciona así cuando se le cuestiona porque decidió ser maestro:

¿Por qué decidí ser maestro? Pues fueron varias detonantes: yo creo que la principal y más fuerte fue que mi papá es igual... es maestro y es jubilado de telesecundarias entonces yo creo que, desde ahí, o sea, mi papá siempre se

dedicó toda su vida a la enseñanza, prácticamente se jubiló a los 40 y tantos años de servicio, prácticamente fue toda su vida y pues yo creo que es lo más motivante para mí, dedicarme a la enseñanza y a esta profesión... E1/28-10-19/Jg/ Tzca/ADR/6

Tomar como ejemplo y motivación de “ser” a su padre, quien, por el relato de Jorge, construyó su vida en torno a la docencia, fue el medio y la forma de sacar a su familia hacia adelante, pues en otro espacio menciona que con ello le dio carrera a todos sus hijos, lo que cada quien quiso estudiar, nos permite interpretar que el medio y el ambiente familiar que se construye donde se tiene como cabeza a un profesor, es una poderosa influencia para construir el proyecto de vida mientras se vive en ella, consideremos que fueron “cuarenta y tantos años” de servicio profesional de su papá por lo que Jorge menciona:

...soy el más pequeño, soy el más pequeño... pues terminé la Licenciatura en Educación Primaria, después sigue una de mis hermanas que es bióloga está en Cuernavaca, después sigue un hermano que es maestro de danza y de primaria también, después sigue una maestra, una hermana que es maestra de preescolar, después sigue otra de mis hermanas mayores, que es maestra igual de primarias... y mi hermano mayor que es odontólogo... entonces yo creo que también de todos he aprendido muchísimo, porque a pesar de que mi papá fue profesor toda su vida, pues a todos nos dio carrera, nos apoyó muchísimo. E1/28-10-19/Jg/ Tzca/ADR/9

De esta forma se puede apreciar que de los 7 hijos que son de ese matrimonio 5 son docentes y dos eligieron otra profesión, seguramente no es una regla el que los hijos sigan el camino laboral y/o profesional de los padres, pero además de las “bondades de la profesión” se interpreta que la tendencia de los hijos a replicar el camino profesional o laboral de los padres es la resultante de la construcción de cadenas de relación, acción y simbólicas en torno al ambiente cotidiano del servicio docente; es decir, los hijos de profesores, además de vivir los trabajos de la socialización escolar, en el hogar siguen teniendo el contacto directo de las acciones, preocupaciones y ocupaciones de los padres que son profesores, así mismo conviven en un ambiente de constante discurso, amistades, eventos de orden docente, en la situación de Jorge son 3 hermanas docentes, su hermano y él, quienes han tomado esta profesión, no es gratuito que la mayoría de esa familia haya decidido tomar ese camino profesional.

La construcción de un ambiente cultural, social y físico en una familia de profesores conlleva a incorporar, desde el aspecto corporal, de vestimenta, comportamiento y pensamiento de la vida docente, lo que para Bourdieu nombraría la adquisición del *habitus* docente. Es la construcción de una herencia social, cultural... simbólica que a lo largo del crecimiento y desarrollo de los hijos de un profesor se van incorporando, para que llegado el momento se tome la decisión de seguir en el mismo camino de trabajo y formación.

Así mismo en lo que relata Jorge se puede comprender que la profesión docente es, por tradición y costumbre” mayormente adoptada por el género femenino, pues tres de sus cuatro hermanas decidieron tomar esa carrera, en gran medida, se entiende que el trabajo de medio tiempo para la mujer le es más cómodo para desarrollar sus actividades familiares y del hogar, actividades y responsabilidades que ya hemos visto han sido una construcción histórico social como producto del machismo, porque aún que Jorge y el hermano que le siguen también son profesores, ambos tienen otra actividad complementaria de ingreso y desarrollo, su hermano también es profesor de danza y él tiene un grupo musical, al cual le dedica importante tiempo de trabajo para seguir creciendo en el ambiente artístico.

Aunque no todo el tiempo fue así, donde predominara el sexo femenino en el magisterio, pues desde principios del siglo XIX en México, esta actividad era predominantemente masculina dice Vite (2000) donde el varón, para ser contratado tenía que cumplir básicamente con los deberes cristianos “y las mujeres en esos tiempos estaban muy lejos de siquiera pensar en la posibilidad de emplearse como profesoras” (Pág. 110). Y no es hasta finales del S. XIX y principios del S. XX cuando se le comienza a dar la posibilidad a algunas mujeres de educarse en la escuela aprendiendo los contenidos y desarrollando habilidades en “aprendizajes propios de su género”, lo cual orienta, dice Vite, recuperando a Badinter, a que la incorporación de la mujer a la educación escolar y a magisterio, tiene de fondo el cuidado y servicio a los demás, a los esposos, los hijos varones, especialmente, bajo el sentido machista del cual difícilmente se puede emancipar.

Así, con el surgimiento de las primeras escuelas Normales Rurales a principio del S. XX y sobre todo con la muerte de muchos hombres en la Revolución Mexicana, sigue diciendo Vite, “como política educativa impulsada por Vasconcelos requería de la presencia de alfabetizadores por lo que las mujeres tuvieron que entrar al espacio y se aprovechó para sembrar en ellas la idea de que su participación era hasta heroica en esas circunstancias” (Pág. 112) es así como comienza la feminización del magisterio y que como se mencionó anteriormente, no fue el deseo o la idea genuina de superación y formación de la mujer sino, dice Vite:

“su posible desarrollo no la tenía como última beneficiaria sino a sus seres cercanos...de modo que la fusión del hogar y la comunidad a partir de la escuela recaía en la acción de las mujeres, que, sin alejarse demasiado de su papel tradicional, seguirían apoyando a los otros y se convertirían en el eje alrededor del cual se desarrollarían las actividades comunitarias, análogamente se convirtieron en las madres de las poblaciones” (Pág. 115)

Así, la incorporación de la mujer a la profesión y al servicio docente está filtrada desde sus orígenes, con la misión de “servir a los otros” lo que Lagarde llamó *completud* otológica de la mujer, pero más aún se le confiere la responsabilidad de educar y cuidar al pueblo, en ese similitud de la madre de la población.

En este mismo sentido es importante reconocer que la idea de Julia “aunque sea de profesora”, encierra, además de “la necesidad de ser”, componentes sociales y sobre todo de género que históricamente han acompañado a la profesión docente, como lo hace ver Apple (1989) quien al realizar un trabajo histórico de la profesión docente en Inglaterra y Estado Unidos, desde el enfoque de género, reconoce que la profesión docente se fue cubriendo, casi de forma generalizada en todo el mundo por el género femenino.

Si observamos las estadísticas de la plantilla docente en el estado de Hidalgo³¹ de 13,373 profesores de educación primaria general 9358 son mujeres que representan el 69.97 % del total y 4,015 son hombres, representando un 30 % de ese total. Para la investigación de Apple a finales del siglo XIX y principios del XX el trabajo docente dejó de ser atractivo para los hombres y, en la lucha de la mujer por buscar mejores condiciones de vida, fuera de las ataduras del rol de ama de casa y crianza de los hijos, una de las únicas posibilidades con mejores condiciones y mejor salario “relativamente” a diferencia de los trabajos en la fábrica o los empleos “propios de la mujer” (secretaria, cocinera, costurera, sirvienta, etc.) el trabajo docente era uno de las mejores opciones, de tal forma que se fue generalizando la incorporación de la mujer, sobre todo en la educación básica, bajo argumentos relacionados a la inclinación amorosa y maternal trasladada a la educación de los alumnos, la disminución del pago (pues se consideraba el trabajo de la mujer de menor cualificación y valor económico) y se entiende que el Estado reduce el gasto en salarios, por otro lado, el mayor control del magisterio, donde a la mujer le sigue permanentemente la sombra del machismo, y es más propensa a ceder a la autoridad del varón. Para la situación de México, la Revolución Mexicana que se llevó a efecto a principios del siglo XX tuvo importante movilidad y apertura para las mujeres en el desempeño de esta profesión, pues los docentes varones, en su mayoría tuvieron que enlistarse en los ejércitos y las mujeres cubrir esa necesidad.

En ese sentido es entendible la situación de Jorge quien tiene tres hermanas profesoras, donde seguramente influyó, para ello, la tendencia hereditaria familiar del trabajo docente, el rasgo histórico de la tendencia sexuada en la labor magisterial predominantemente desarrollada por las mujeres, que socialmente y mediáticamente se ha promovido la idea de ese acercamiento a las cualidades femeninas, naturales o adquiridas pero que de una u otra forma, la sociedad le ha delegado la educación básica, primordialmente, y que lleva a expresiones como dice la maestra Martha. “aunque tengo poca experiencia (como maestra) le pongo todas las ganas a lo que hago, mi segunda familia está en la escuela” E6/11-11-19/Mta/Htla/ADR/8 o como lo manifiesta la maestra Raquel: “cuando llegué a Jacala tuve como alumna a mi hija... y todo ese grupo cuando se hicieron jóvenes hicieron una carrera...todo el grupo completo” E10/14-11-19/Rql/Jca/ADR/18, porque además de ese “amor maternal” trasladado al servicio docente, también es una

³¹ Datos proporcionados por la Subdirección de Control Escolar de Primaria General de la SEPH, correspondientes a enero de 2019.

oportunidad de tener a los hijos en la escuela donde trabaja y darle seguimiento y cuidado a la crianza de los propios. Desde ese punto de vista el trabajo docente en la mujer se agrega a los roles que el androcentrismo, ya trabajado en el apartado 2.1 le ha conferido más el trabajo de ser docente y educadora de otros alumnos, que metafóricamente vienen a concebirse como sus hijos.

Y siguiendo con la “elección de la profesión docente por herencia”, como le he nombrado, la situación de Martha que presenta todo el entramado que se ha implicado para poder elegir ser docente, pues ella comenta:

...mis papás son docentes, mi mamá es maestra jubilada trabajó para el nivel secundaria en el estado de Veracruz y mi papá pues ya no vive pero igual en la profesión docente, él estuvo aquí, toda su vida estuvo laborando aquí, en el municipio de Huautla, en las comunidades que ahora a mí me está tocando recorrer, esteee pueees, siempre nos dieron el mejor de los ejemplos, tratando de darnos lo mejor, tengo un hermano mayor y yo, mi hermano también es profesor, él labora aquí en una escuelita del centro, pues prácticamente mis raíces son en el magisterio, siempre me vi como una oportunidad de ejercer la profesión... desde pequeña, incluso, cuando nosotros no teníamos clases, nos íbamos con nuestros papás, a pasar el día viéndolos prácticamente como ellos la ejercían, cómo pues trataban de moldear a sus alumnos, somos dos, desde chiquitos siempre: “tiene que salir adelante, tienes echarle muchas ganas” E6/11-11-19/Mta/ Htla/ADR/4

En la situación de Martha, toda la familia es profesor, el papá primero como profesor rural y al final como supervisor escolar de la zona donde vivía, la mamá como profesora de secundaria en Veracruz hasta que se jubiló, el hermano mayor ya está en la escuela de la cabecera municipal y ella como docente multigrado en una escuela unitaria. Lo importante en la narración de Martha, nos lleva a fortalecer la observación de que en los profesores que optaron por esa profesión y provienen de una familia que tiene algún integrante docente, existe todo un proceso de influencia y construcción identitaria hacia la docencia desde los primeros años de vida, la construcción de investiduras a los afanes y trabajos docentes del familiar, a las vivencia, anécdotas y relatos de experiencia docente que escuchan los hijos, en este caso de lo que estamos tratando, configuran la identidad docente, desde antes de ser docentes en servicio, o desde antes de “elegir estudiar y ser docentes”.

Así también lo comenta Sara cuando dice: “entre los 6 y 10 años yo andaba todo el tiempo con mi mamá, ella tenía doble turno entonces, después de la escuela y ya yo sabía que era llegar a la casa comer e irnos a su trabajo era como que mi... a mí me gustaba mucho” E2/30-10-19/Sa/Pca/ADR/17 o la situación de Emanuel quien a pregunta expresa de ¿por qué eligió ser docente? dice: “yo creo que por azares del destino sí tuve que ir poniéndome metas, históricamente, familiarmente la vida de un maestro, sí pues siempre te da mucha satisfacción mi familia la mayoría también son profesores mi papá, tíos, primos eran profesores, en aquellos años

cuando estábamos en necesidad de elegir, pues ahora sí, nuestra carrera, nos era muy común que aquí en la Normal de las Huastecas siempre nos apuntábamos y soy orgullosamente normalista” GFH/01-07-19/Eel/ Htla/ADR/5 En esta parte del análisis, podemos comprender que la herencia docente se va construyendo con base en el ambiente familiar, laboral de los padres y parientes, elemento que va configurando el conocimiento de las condiciones y beneficios de la docencia, los deseos, los anhelos y los proyectos de vida de los sujetos de tal forma que casi el fenómeno natural de la elección de profesión se orienta a la réplica de los padres o parientes docentes.

Esta interpretación a la luz de la sociología relacional de Bourdieu y en específico con los conceptos de espacio social y poder simbólico (1988) permite comprender que la adopción o definición de la elección de la carrera profesional, y en este caso, de ser docente, converge en amplio sentido a las condiciones comunes (no generalizadas) de una situación económico social que priva desde la instalación del modelo económico del neoliberalismo, (crecimiento de la pobreza para la mayoría de la población, desplazamiento de valores y necesidad de ampliar las transformaciones de querer y ser) que si antes de la instalación de este modelo el acceder a esta profesión constituía todo un triunfo profesional de las familias con mayores posibilidades económicas, en esta etapa histórica neoliberal, obliga a las familias o grupos sociales a luchar por una mejor condición; es decir, el espacio social en que se desarrollan y crecen las familias de donde proceden los profesores con un capital económico precario mínimo, como en las situaciones del apartado anterior, así mismo el volumen del capital cultural, en términos precarios, genera que las máximas posibilidades (no aspiraciones) de crecimiento personal se cifren en la profesión docente, son los mayores alcances que hasta ese momento son posibles y reales, pues los deseos y los anhelos, la mayoría de las veces, difieren de las circunstancias y posibilidades sociales, como lo atestigua la profesora Raquel cuando sabe que su hija de 15 años está embarazada: “...cuando ella se embarazó, pues si me enojé, me dio mucho coraje, porque yo – a mi hija – le tenía un proyecto de vida grande ¿sí?, yo decía: “mi hija que estudie, que sea una doctora, otra persona más arriba que su mami”, pero no quiso estudiar, me dio al niño y se fue para Estados Unidos” E10/14-11-19/Rql/Jca/ADR/9 aquí, los deseo o anhelos de la profesora Raquel para su hija eran “ de mayores alcances” que fuera doctora, pero quedaron coartados por las circunstancias de su temprano embarazo y decisión de irse a los Estados Unidos a buscar el sueño americano, pues las acciones de los agentes -diría Bourdieu- están influidas y/o determinadas por las estructuras sociales y culturales que se encuentran escondidas o no objetivas a la luz de las acciones que realizan los agentes. Aunque para la maestra Raquel si fue la posibilidad de realización como sujeto, para los hijos no representó lo mismo.

Y en lo relacionado a la herencia docente, comprendemos que, desde la sociología de la percepción que analiza Bourdieu, existen a nivel social estructuras construcciones de visiones de mundo que de forma institucional, tradicional o

culturalmente se incorporan a las aspiraciones de los agentes y que se configura en función de la posición, en el espacio social en que se encuentra, en este sentido sujetos, que comprenden a la vez un capital simbólico por medio del cual se orientan sus aspiraciones y acciones; es decir los profesores que han nacido y crecido en un ambiente de padres y familiares profesores se ubican en un espacio social con capital económico, cultural y simbólico que se incorpora en el *habitus* docente.

Para Bourdieu el *habitus* es:

A la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el *habitus* produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social. (Pág. 134)

El *habitus* docente en estos profesores que han surgido de una familia con integrantes docentes no se construye en el momento que les dan sus órdenes de trabajo, sino desde la infancia, pues estos esquemas de prácticas y representación que menciona Bourdieu las van construyendo, como hemos mencionado, desde que los hijos acompañan a sus padres a la escuela, les ayudan a hacer algunas actividades, los escuchan comentar sobre los trabajos o acciones docentes, algunos les ayudan a realizar alguna actividad con los alumnos de sus padres, etc. desde que es nombrado como “la hija o el hijo del profesor” donde va adquiriendo un estatus diferente al de los otros alumnos del grupo o de la escuela.

En la situación que narra Jorge, no es gratuito que 5 de los 7 hijos sean profesores, de ninguna forma, si interpretamos esa incorporación del *habitus* docente a la cotidianidad de las familias de los profesores y si complementamos la idea con la adquisición y posesión de un capital global (éste comprende el económico, el cultural y el simbólico) en cuyo campo social de ambiente docente, privan las relaciones, las acciones y las perspectivas magisteriales podemos comprender qué, el papá de Jorge llegó a ser supervisor de telesecundarias, el papá de Martha, supervisor de primarias, y los familiares de los 6 profesores de los 12 informantes que provienen de una familia de docentes o parientes docentes, ya tienen un capital social y de relaciones que les aseguran un mayor avance en el acceso al servicio docente, a la resolución de problemas educativos, etc., que les da mucha mayor seguridad y confianza en la profesión.

4.2. No fue de gratis absolutamente nada...

Más allá de las motivaciones, los talentos, los imaginarios de sí, las herencias culturales y las circunstancias familiares para decidir la formación docente, los informantes enfrentaron otro componente de la filiación e identidad docente, la incorporación al servicio profesional, el incorporarse al trabajo de profesor de forma oficial al adquirir su plaza. Este proceso constituyó todo un reto de lucha y búsqueda por la obtención de “una plaza docente”, lo que para unos fue la única posibilidad de tomar el camino para “ser alguien”, para otros, además de tener ese sentido siguieron el impulso y la sinergia de la tradición familiar, para algunos este proceso fue de menor consideración en cuanto esfuerzo y para otros constituyó todo un reto de vida.

Para el desarrollo de este subapartado, se hace necesaria la presentación de las distintas situaciones que vivieron los profesores con cierto orden cronológico, pues los reglamentos y mecanismos de acceso a la plaza docente fueron evolucionando en función de los momentos político-históricos por los que paso el sistema educativo, a través de las reformas y las disposiciones oficiales para el reclutamiento del nuevo ingreso en la función docente.

4.2.1. ...un año estuve yendo para que me dieran mi plaza.

Una de las primeras formas de acceso a la docencia que alcanzaron a tener algunos de nuestros informantes o participantes en los grupos focales corresponde al otorgamiento de plaza de forma automática por egresar de una normal pública que perteneciera al sistema de formación docente pública nacional.

Recordemos que la expresión “aunque sea de maestro”, tenía implícita la aspiración y certeza de que al egresar de la formación normalista se le otorgaría la plaza de maestro, son las situaciones que vivieron las profesoras con más años de servicio: Karina (46 años de servicio, egresada de la Escuela Normal Particular Enrique Aguilar de la Cd. de México), Julia (37 años de servicio egresada del CREN Benito Juárez escuela Normal Pública Federal) y Raquel (35 años de servicio egresada de la Normal Lázaro Cárdenas del Río de Sn. Luis Potosí sostenimiento Particular), Fidel del grupo focal de Jacala (con 33 años de servicio egresado de la Normal Oficial de Torreón, Normal pública estatal).

“El proceso de contratación de docentes en el país ha pasado de una lógica discrecional a una transparente e imparcial que se ocupa de garantizar su validez técnica.” Es el enunciado con lo que comienza el apartado 4.1 ingreso a la docencia antes de 2014 del informe del INEE (2015), afirmación que se entiende soló como discurso legitimador y justificante del papel de este organismo y coherente a la

política educativa del sexenio gubernamental en que se desempeñaba, pues lo cierto es que el manejo discrecional de la contratación y el otorgamiento de plazas docente ha permanecido todo el tiempo desde el nacimiento de la SEP en 1921.

Para la situaciones de los profesores antes mencionados, cuyos ingresos al magisterio es en la década de los 80's y para esa época, dice el informe del INEE, las negociaciones de las Normales con la SEP reafirma y mejora el otorgamiento de plaza inicial a los egresados de estas instituciones, pero existe una diferenciación sustancial de mecanismos de contratación en razón de las particularidades de los estados, la naturaleza de las Normales y la intervención de las secciones sindicales de cada estado.

Para la maestra Karina quien dice: "terminando la Normal me mandaron aquí a la zona 22 de Tulancingo... ahí fue mi primera experiencia." E12/16-12-19/Ka/Pca/ADR/9 se comprende que aunque sale de una escuela normal particular de la ciudad de México le toca el beneficio de la plaza de forma automática, en ello se debe comprender que tanto las escuelas Normales particulares como las Escuelas Normales Superiores Particulares, en su mayoría fueron creadas por exfuncionarios o funcionarios en activo de la SEP-SNTE, o profesores jubilados o en funciones pero con un importante capital económico, político y de relaciones en el sistema educativo, quienes vieron y ven una importante oportunidad de negocio, redituable y a largo plazo, quienes, dentro de unos de sus ofrecimientos propagandísticos se encuentra la oferta de trabajo y el precisamente el posicionamiento, las negociaciones y el uso de influencias al interior del SEN, que les da la posibilidad real de garantizar dicha oferta, en el tiempo de la profesora Karina, se comprende que había muy pocas escuelas Normales particulares y se encontraba bien posicionada para lograr la plaza en su estado de origen.

No son así las situaciones de los profesores Raquel y Fidencio. Pues la primera que egreso de una escuela Normal particular de San Luis Potosí menciona:" Entonces aquí yo maestro batallé para tener mi clave porque venía de una particular... un año... y estuve yendo al sindicato para poder obtener mi plaza." E10/14-11-19/Rql/Jca/ADR/16 y el profesor Fidencio menciona:

...termine allí en la escuela nos dijeron que no nos íbamos a quedar a trabajar ahí que nos iban a mandar a otros Estados...me fui a Oaxaca a sufrir para ver... como empecé con interinatos esta vez cubriendo interinatos hasta que me decidí a buscar la plaza, y cuando sabíamos que iban a dar plazas nos íbamos a la SEP estuve el segundo año como 6 meses diario desde las 7 de la mañana hasta las 11 de la noche para conseguir una plaza... diario... diario... afortunadamente conocí a una señora que apoyaba mucho a los estudiantes que nos daba hospedaje tenía puestos de tortas vendía y ella nos daba tortas en la mañana en la noche y nos decía así: "denme sus documentos cuando la primera vez que les paguen se los regreso" y les entregamos el título y todo eso pero diario comíamos torta 6 meses estuve así hasta que nos llegó

la fortuna de que de qué iban a llegar plazas y ahí pues nos fuimos acomodando de uno, de dos, de 3 hasta que ya a todos no dieron, y los compañeros dijeron nooo, sufrimos mucho. RGFJ/03-07-19/Fio/Jca/ADR/9

A la profesora Raquel le costó “un año estar yendo al SNTE” para que le dieran su plaza, al profesor Fidencio seis meses de ir diario todo el día e hipotecar sus documentos de preparación y adquirir una deuda económica para lograr su plaza, ambos, en algún momento del relato dicen “sufrimos mucho”, categoría que más adelante desarrollaré, pero da cuenta de lo complicado que dese los años 80’s era el ingresar al servicio docente. Que no fue así para los profesores egresados de los Centros Regionales y las Normales Rurales, a quienes por lo menos hasta el año 1987 les correspondía de forma automática una plaza de trabajo, aunque fuera en comunidades alejadas o en otros estados de la República.

Según relata el Mtro. Álvaro, subdirector de control escolar en Educación Primaria, en el Estado de Hidalgo fue hasta el año 1987 cuando se otorgó la plaza de forma automática pues de ahí en adelante, los egresados de las Normales metían su solicitud a la “Bolsa de trabajo de la SEPH” requiriendo necesaria y obligatoriamente “la propuesta sindical” para que la parte oficial le otorgara el puesto de trabajo. RE13/01-09-21/Aro/Pca/ADR/2, menciona el maestro Álvaro “los espacios que dejaban las jubilaciones o los ascensos, eran cubiertas por los nuevos ingresos, pero sólo con la propuesta sindical... la realidad es que el sindicato hacía sus convenios y sin su propuesta nadie te contrataba... porque aquí en el estado de Hidalgo no se han creado nuevas plazas” (Pag 3). En esta parte se hace interesante reconocer que el estado de Hidalgo cuenta con un número determinado de plazas docentes, las cuales no han variado desde hace muchos años, lo que indica que esa cantidad es suficiente para cubrir las necesidades, la cuestión de la posible falta de docentes se centra en el número de profesores que el sindicato tiene comisionados en sus distintos ámbitos de acción (sindicato, puestos políticos, partido político, entre otros).

Aun que, a partir de 1984 se le dio el estatus de Licenciatura pues ya implicaba entrar a la Normal con preparatoria fue seguro el acceso a la plaza en los términos que he mencionado hasta el año de 2002, bajo el informe del INEE (2015) de 2003 a 2008 con la Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica algunos estados implementaron el examen de ingreso como la única manera de incorporarse al servicio docente; durante este periodo solo en 8 estados de la República la SEP manejaba el 50% del otorgamiento de plazas y el otro 50% el SNTE, pero en los demás estados prácticamente no se hacía el examen de ingreso y se comenzó a manejar de forma discrecional y con el aval del SNTE, el porcentaje de plazas para los alumnos de las Normales disminuyó sustancialmente de tal forma que la designación de dichas plazas paso por un proceso sumamente pervertido al que llamaron “discrecional” esto significaba que la designación de las plazas se veían determinadas por: tráfico de influencias, comercialización de plazas, derecho de jubilados a heredar la plaza, otorgamiento

de contratos para hacer méritos con un salario simbólico, “contratos meritorios” (sin ningún salario y por un tiempo determinado “según para asegurar una plaza”), a cambio de favores sexuales, o compromisos políticos, etc.

De 2008 a 2014, menciona el INEE, con el acuerdo Alianza por la Calidad de la Educación y el proyecto de profesionalización docente se llevó a cabo el Concurso Nacional de Evaluación para el Otorgamiento de Plazas Docentes:

Los aspirantes presentaban el Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes (ENCHCD), elaborado por cuerpos colegiados bajo la coordinación del Órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista (OEIF) y con el apoyo del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL); el OEIF estaba integrado por 72 especialistas designados por las entidades federativas, la SEP y el SNTE. (Pág. 129)

Con ello se pretendía romper con todo ese periodo de dominio sindical y “manejo discrecional” del otorgamiento de plazas, seleccionar los mejores perfiles, ser transparentes en el proceso, y es aquí donde, a más de considerar a los egresados de Normales y escuelas formadoras de docentes, se destina un porcentaje mínimo o las que no fueron cubiertas por las instituciones formadoras de maestros a “convocatoria libre” a cualquier profesionista, egresado de una institución de educación superior. El ENCHCD se aplicó en todo el país y se respetaba el orden de prelación alcanzado por el concursante.

Del año 2014 a 2018 con la Ley General de Servicio Docente (LGSD) que descentró a la mayoría de los profesores en servicio por la evaluación para la permanencia y la promoción, pero en el caso del nuevo ingreso se planteó el examen de ingreso por niveles de desempeño, ahí surgieron los Perfiles, parámetros e indicadores, pues abarcó los niveles de Educación Básica y Educación Media Superior, clasificando a los aspirantes y profesores en cuatro niveles de desempeño (I= insuficiente, II= suficiente y III= bueno y IV= destacado, quedando el I en no idóneo y del II y IV en idóneo)

Aunque al paso del tiempo se fue regulando y normando con mayor precisión el ingreso al servicio docente, lo cierto es que se ha mantenido el manejo discrecional en la designación de plazas y la intervención, en muchos de los casos, preponderante y definitiva del SNTE, situación que llevó al Gobierno de Enrique Peña Nieto a regular con mucho mayor energía la directividad de la educación dándole autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en 2012, aunque ya venía trabajando como organismo de la SEP desde 2002 en el gobierno

de Vicente Fox Quezada, con la Ley General de Servicio Profesional Docente (2013) y encarcelando a la lideresa vitalicia Elba Esther Gordillo en 2013.

Como se puede apreciar los esfuerzos de la parte oficial por recuperar el control del manejo de la asignación de plazas a los nuevos ingresos en el trabajo docente ha ido buscando nuevos mecanismos, generando instituciones y normando la incorporación docente pero la eterna lucha de las dos instituciones SEPH- SNTE por el control y poder del Magisterio han convertido este espacio como toda una arena de disputa, como todo un mercado y negocio de importantes ganancias económicas y en especie. Para quienes se encuentran en el medio magisterial, no son desconocidos los recurrentes escándalos de corrupción y de venta de plazas docentes, administrativas y demás. Procesos y sucesos donde se ven envueltos los profesores qué, con el anhelo de “ser” acceden o participan en dichas acciones. Por eso nada es de gratis como lo dice el profesor Héctor.

4.2.2. ...tuve la oportunidad de que un conocido me ayudara a conseguir mi primer trabajo...

Una de las formas más comunes de lograr el acceso al trabajo docente es el que refiere a la herencia e influencia de la familia o “algún conocido” que “apoya” al aspirante, es el volumen del capital global el que se pone en juego, una vez que se decide por la formación docente y que mientras está ese proceso, la familia va preparando las cosas para su inserción al sistema educativo como son las situaciones que pasaron Sara, Héctor, Esteban y Nancy, cuatro de nuestros doce informantes. Sara con sus dos padres siendo maestros y a quien le pedía su papá que estudiara medicina, pero no cumplió el mandato, menciona:

... empecé a trabajar cuando estaba en último semestre... en el último año de la Normal, se dio la oportunidad de que mi mamá se jubilara... y pues todavía había como que...oportunidad de dejar la plaza y como ya iba a terminar la Normal y si, hubo esa posibilidad de trabajar y entré al sistema como administrativo y entre a una escuelita cerquita de mi casa, de Tepa y ahí aprendí... pues tuve la oportunidad de estar en lo administrativo, en Biblioteca entonces aprendí... y ya hacia prácticas de la Normal...después de ahí me regularizan 2 años estuve ahí como administrativo, me regularizan la clave y me mandan a Tlaxcoapan y allá trabajo 2 años en Doxey, de ahí pido el cambio porque igual mi esposo llega a trabajar en el estado, porque él igual trabajaba en otro estado, enton´s llega a trabajar acá, y ya pido el cambio y llego aquí a Pachuca y ya voy para 3 años aquí en Pachuca E2/30-10-19/Sa/ Pca/ADR/5-6

Por lo que comenta Sara, en el momento que le otorgan la plaza de administrativo por la de docente de su mamá es en el año 2011 qué, como se vio en el apartado

anterior del año 2008 al 2014 el INEE instala el Concurso Nacional de Evaluación para el Otorgamiento de Plazas Docentes con la idea de evitar el “manejo discrecional” de las plazas, pero se observa que dicho sistema no fue del todo eficiente debido a las resistencias de las autoridades oficiales y sindicales para ponerlo en práctica, todavía se hacía el manejo discrecional en el momento de la situación de Sara. En este sentido se puede comprender que el capital global de su familia era muy importante, pues aun no teniendo la formación docente terminada, comenzó a trabajar, muy cerca de su casa, en el servicio a Biblioteca y al año y medio de haber egresado “le regularizan” su plaza a docente frente a grupo, en el momento que lo necesito le dan su cambio a Pachuca, proceso que me parece muy *ad hoc* a las posibilidades y necesidades de Sara, lo cual da cuenta de que la herencia docente es un impulso bastante importante en la construcción del ser, del “ser docente” de Sara.

Algo semejante le sucedió a la maestra Nancy, al momento de la entrevista tiene 38 años y 16 de servicio docente, dentro del relato de su vida ella menciona que “no se le da mucho el hablar ni ser amiguera” se puede decir que procura tener poco contacto con las personas, esto surge a raíz de una vivencia en la cual menciona:

Primero y segundo año lo curse en la Bartolomé de Medina qué está allá en Cubitos, pero me reprobó la maestra en segundo (se ríe con una sonrisa como de vergüenza), yo no sé si la maestra... bueno yo tenía un defecto de chiquita... era bien perica... yo no sé si la maestra de ahí se... como dicen... de ahí uno se agarró porque sí sabía sumar, leer y escribir pues mi mamá me ayudaba en casa... pero este... la maestra me agarro de bajada, hacía que limpiara los zapatos de los niños, las bancas, me castigaba, pero yo nunca le dije a mis papás, entonces ya como por el mes de mayo-junio me sacó mi mamá de la escuela pasó el tiempo y ya más grande hice mis 3 años de preparatoria... cuando terminé la prepa, no se me da mucho el hablar, yo creo por todo lo que viví en la primaria, los dos primeros años... me volví muy callada, tímida... después de todo lo que pasé, de que había reprobado, en 2º me hacían burla mis compañeros, entonces me volví muy callada, hasta con mi familia, entonces no sabía así bien definir qué quería estudiar, entonces me decían: ah pues estudia algo donde no tengas que hablar [...] Ah bueno, muy bien... me parece muy bien, entonces me metí a estudiar Ingeniería Industrial entonces me salí porque no pude por el inglés, y yo dije: pues si yo siempre he querido ser maestra ¿no? y entonces...este... me metí a estudiar maestra y siempre había soñado ¿no? ahora es que nada más que tengo la licenciatura en matemáticas no tengo el CREN, y de ahí hice mis 4 años de la normal en el último semestre mi hermano el mayor se enferma y tiene esclerosis múltiple, del cual pues mis papás pues... tuvieron que trabajar el doble, porque pues es una enfermedad muy complicada... gastaron mucho dinero entonces yo me hice cargo de mi hermano un año, al siguiente año mi mamá se jubila y ella

fue la que me dejó su plaza ¿ajá? ya de ahí empecé a trabajar. E11/14-11-19/Nac/Pca/ADR/5-6

Para Nancy, el definir la profesión a la que se va a dedicar, después de la preparatoria constituye un proceso complejo y frustrante, el haber arrastrado por siempre la estigmatización de la maestra de 2° grado del haber “reprobado por perica”, es decir por hablar demasiado, genera una transformación en su personalidad, ya que cierra sustancialmente la posibilidad de relación con los otros, a sólo lo indispensable, ella, a lo largo de su relato es muy insistente en “no se me da mucho el hablar... me volví muy callada, tímida”, “no soy amiguera”, “no he sido muy sociable”, “no he sido de amigos”, sin embargo cifró la estrategia de ser:

Siempre fui muy dedicada, eso sí fui muy matada, no se me da el que me aprenda rápido las cosas, tengo que estar una y otra y otra y otra vez, la teoría me cuesta mucho trabajo pescarla ¿no? me fui, por eso a matemáticas... pero siempre he sido muy matada, eso sí, soy dedicada, siempre fui dedicada... no tuve problema más que en segundo de primaria (sonríe), pero de ahí en fuera nunca reprobé materias, siempre las pasé al corriente, fui muy dedicada en eso, en la escuela. E11/14-11-19/Nac/Pca/ADR/8

Al igual que Julia y Bertha las tácticas de relación para poder ser, es el trabajo, el estudio “el uso de la inteligencia”, tácticas, que a la luz de los conceptos de De Certeau (1996) el sujeto echa mano de las fuerzas y talentos que le son propios para sobre pasar las circunstancias y que a la larga se convierte en una estrategia para posicionarse en un lugar fijo de acción y de relación; así como lo hemos mencionado en el apartado 1.9. *como pez en el agua* la inteligencia, la dedicación, el estudio, el trabajo son las tácticas que constituyen la estrategia de vida para poder “ser alguien en la vida”, que, complementado, en esta situación, con la herencia, esa herencia de capitales económicos, culturales y simbólicos se relacionan para lograr acceder al trabajo docente; en el caso de Nancy, existió una herencia de plaza de docente directamente de su mamá, por necesidades del cuidado de su hermano enfermo. Pero no existió más dificultad que primero formarse como docente en la Normal Superior, haciendo uso de su fortaleza, el gusto por las matemáticas.

Por otro lado, la situación de Nancy parece muy interesante por cuanto alude a la vocación de la profesión docente cuando menciona que la mayoría de la familia de parte de su mamá son docentes y que desde chiquita jugaba con sus primos a ser la maestra, se inscribió a ser Ingeniera y no le resultó y menciona “si siempre he querido ser docente” lo que le define, además de la necesidad familiar a dedicarse a la docencia. En este caso, la herencia va más allá de los legados de los padres, sino al grupo social más cercano a la familia y los procesos históricos de formación de dicho grupo.

En ambas situaciones, la de Sara y la de Nancy la Identidad Narrativa de decir (se) el momento de acceso a la docencia, vía la herencia de los familiares, se equilibra o diluye, digamos, “el favor de recibir una plaza” con el acento que le ponen a “la

dedicación, la disciplina, el orden y el amor a la docencia”; en este sentido el sujeto docente se configura como un sujeto que ha merecido o logrado alcanzar un propósito personal con base al esfuerzo o su capacidad asociada al imaginario social del profesor; como en la idea de comunicar al oyente “sí me han dado la plaza pero yo he desarrollado o puesto en juego mi dedicación, mi disciplina, mi trabajo y mi amor a los niños para poder ser una buena maestra”.

Dentro de esta misma línea, del acceso a la docencia vía la herencia como lo hemos nombrado, están las situaciones de Esteban y Héctor, dan cuenta de cómo existen diferentes maneras de heredar un espacio laboral, qué, al paso del tiempo socialmente se ha convertido en una fuente de trabajo deseada.

Esteban, como lo hemos visto, es hijo de profesor, pero en cuanto al acceso al trabajo docente menciona:

...estudié para ser profesor, estudié la licenciatura... por tradición en mi familia, porque también hay mucho maestro ¿verdad?, salí de la Normal, inmediatamente saliendo de la normal a los 15 días tuve la oportunidad de que un conocido me ayudara a conseguir mi primer trabajo, en ese mismo año saliendo a los 15 días... estuve de contrato dos años de ahí al igual que la compañera concursamos en el examen de oposición nos fue bien. E4/11-11-19/Eban/ Atxo/ADR/8-12

Estudiar para profesor por tradición y acceder al trabajo por influencia son dos motivos importantes de incorporación al magisterio que marcan para toda la vida la construcción de ser sujeto, de lograr “ser alguien en la vida” como lo hemos analizado, que si bien la plaza no ha sido heredada, el poder el capital social y relacional con sujetos que están en el medio Magisterial le facilitaron las cosas a Esteban pues a los 15 días de egresar de la Normal ya tenía contrato, el cual cubrió en una comunidad cercana a su lugar de residencia, por lo que dice y, a los dos años concursó y “gana su plaza” que es la que actualmente ostenta. Recordemos que Esteban es el hombre programado, al que “la vida se le fue dando perfectamente en cuanto a tiempos”

Para Héctor, quien es el profesor que describe su trayectoria de crecimiento humano y profesional con la metáfora de “siempre picando piedra”, que viene de extracción social precaria, empleándose en varios oficios desde niño, al paso del tiempo, ya casado, su esposa trabajó como personal administrativo en el Departamento de Recursos Humanos de la SEPH, hasta que se jubiló, pero en su momento, como hemos visto ella lo animó a incorporarse al magisterio, comenzando como velador hasta tener su plaza de docente de primaria, él menciona:

...dentro del ámbito de la vida diaria y de esos 49 años de vida, acabo de cumplir 25 años de servicio dentro del magisterio y mi labor ha sido un poco...

¿Cómo se dice? “de picar piedra” porque cuando me dieron la oportunidad de ingresar a trabajar a la Secretaría de Educación Pública, eeh... me ofrecieron de intendente, yo lo acepté, primeramente por la necesidad que uno como ser humano y como padre de familia lo acepté, sin ningún complejo, sin problema y da como resultado que no fue como intendente, ¡sino como velador!... yo tenía en mente no quedarme en ese tipo de... quedar estancado, tenía una visión... entonces de ahí se presentó la oportunidad de ser intendente en la escuela ahora sí, duré muy poco de intendente, ahí en la escuela se presenta la oportunidad de ser prefecto y posteriormente la oportunidad con horas y siempre fui sustentando con documentos, porque me tuve que poner a estudiar, ¡no fue de gratis absolutamente nada! En el momento de que me dijeron, es SEP, tengo mi visión, pues tengo que ponerme a estudiar, entonces estudie el bachillerato nuevamente pedagógico, aquí en el C. Doria, estudié, terminé el bachillerato e ingreso a la Normal Superior del Estado de Hidalgo, terminó la Lic. en Educación Media con especialidad en Español, todo esto siempre sustentado con un documento, porque como usted lo sabe, cuándo te quieren ofrecen algo, o te ofrecen algo, hay dos vertientes, o eres de una línea o no, o estás preparado... entonces este... yo me fui por lo preparado y dije pues mire estoy estudiando esto y esto y entonces si se me dio la oportunidad, allá en mi comunidad donde estaba trabajando secundaria para dar clases por primera vez... soy una persona que toca puertas, siempre tengo en la mente que, que tengo que buscarle... nada me va a llegar de arriba, siempre lo que tengo ganado es el no, ya es ventaja, tengo ganado el no, tocando muchas puertas eeh... resulta que de muchos... alguien creyó en mí, en primarias y me regalo un contrato y yo seguía trabajando en la General 8 con 13 horas turno vespertino y me regalan un contrato en la escuela Nicolás Flores.....” digo bueno pues la única línea que tengo es mi trabajo entonces, le reitero tocando puertas me encuentro con personas maravillosas, siempre he dicho maravillosas el Lic. Landaverde le platico mi situación y me dice bueno vamos a hacer un cambio, para esto te vamos a cancelar tus horas, ah porque la de, cuando yo tenía la de asistente de servicios cuando estaba de prefecto, todavía estaba con la clave de intendente y estaba en ese... tiempo estaba el Profe Costeira y él fue quien, ya en su momento, me ayudó y me cancela... cancela la de asistente de servicios para darme mis 13 horas, 12 horas porque obtuve una allá y me dice mira, lo único que puedo hacer es apoyarte en este aspecto, te voy a dar una de primarias y dejas las horas y le dije no profe pues yo lo que quiero es subir, subir, y me dice no pues es lo único que yo puedo hacer y bueno buscando alternativas que no pudieron, la acepté... E3/07-11-19/Hor/ Rfma/ADR/3,5,6

El relato de Héctor, más allá de narrar el trayecto de crecimiento en la inserción profesional de docente, nos permite distinguir una unidad narrativa, en los términos de Ricoeur, respecto a su concepción de vida y su necesidad de ser alguien; temas

que anteriormente ya hemos desarrollado, pero vale la pena recuperar de forma integral esta narrativa.

Concebir la vida y la construcción de ella como “una oportunidad”, lo decíamos anteriormente alude a la noción de aleatoriedad, de aprovechar las condiciones temporales, situacionales de ímpetu, deseo e inteligencia personal para tomar la directividad de esa aleatoriedad, aunque parezca contradictorio, y construir el propio destino, así en la situación de Héctor, “se presentaron varias oportunidades en ese trayecto de inserción a la docencia: la oportunidad de entrar a la SEP, la de ser prefecto, la de adquirir horas docentes en secundaria. Pero Héctor hace una referencia y precisión que me parece muy interesante en la construcción de sentido de “la oportunidad”; si bien la noción de aleatoriedad y de aprovechar inteligentemente la oportunidad, da un sentido de posibilidad y deja la sensación de suerte, casualidad o fortuna, las “oportunidades que menciona Héctor han sido generadas voluntariamente por sujetos del sistema educativo: para entrar a la SEP el Lic. Lima (lo menciona en otro relato), para obtener horas frente a grupo el director de la escuela, para cambiar de clave a primarias el Lic. Landaverde y el Prof. Costeira, que viene endosado con: “mi labor ha sido siempre de <Picar Piedra>”, “Alguien creyó en mí”, “siempre fui sustentando con documentos” y “la única línea que tengo es mi trabajo”, elementos lingüísticos que se orientan a la metáfora viva que menciona Ricoeur, y que suavizan, justifican o velan el hecho de que ha sido ayudado directamente para alcanzar esos objetivos de mejora profesional, este artificio o estrategia de la identidad narrativa, lleva al sujeto a corregir la plana de los hechos y construir(se) su identidad y filiación hacia la docencia, porque más adelante veremos, cómo unas de las virtudes (si así las podemos llamar por el momento) del docente que más arraigo tienen en la propia construcción del habitus magisterial es “la humildad y el sufrimiento” que Héctor condensa en la frase “¡no fue de gratis absolutamente nada!”.

La expresión: “¡no fue de gratis absolutamente nada!” envuelve todo el balance del propio devenir sujeto de Héctor, desde la infancia hasta el momento histórico del presente en que está narrando (se) y poder comunicar al que escucha, que si se está en donde se está, digamos en términos coloquiales, “todo un respetable y distinguido profesor” ha sido por el trabajo constante y “nada ha sido gratis”. Ello deriva en lo que hemos estado sosteniendo como componente central de la tesis, la búsqueda incesante del “ser alguien en la vida” pues dice Héctor cuando cuenta que su madre logró estudiar ya grande un curso de enfermería y luego enfermería como profesión para tener una plaza de auxiliar de enfermería en una escuela secundaria técnica y de ahí en adelante se incorporó “la esencia de la familia” a lo educativo, dice: “pues somos gente de trabajo” (pág. 16) o más adelante al comentar sobre sus triunfos en la Olimpiada del Conocimiento que sus compañeros le comentan que “ha sido pura suerte” él menciona: “ya no es suerte, porque la suerte no es una hierba que crece... uno tiene que ser constante, constante, constante para poder salir adelante” (Pág. 7) que complementa con la frase: “soy una persona

que toca puertas, siempre tengo en la mente que, que tengo que buscarle... nada me va a llegar de arriba”, este describir (se) el carácter y la actitud al momento de la enunciación y a la vez el escuchar (se) va configurando la imagen de sí, el sí mismo de Héctor que comprende su Identidad Narrativa.

Este efecto de justificación y configuración hacia sí mismo además de ser un mecanismo de defensa, para los cuales Talk (2021) recuperando a Freud define como:

Estrategias psicoanalíticas inconscientes puestas en juego por diversas entidades para mantener la autoimagen y hacer frente a la realidad. A grandes rasgos consisten en formas de protección fuera del espectro de la conciencia con las que el sujeto consigue vencer, evitar, circundar, escapar, ignorar o sentir angustias, frustraciones y amenazas por medio del retiro de los estímulos cognitivos que las producirían. (Pág. 53)

Pues dentro de estos mecanismos de defensa, el que corresponde a la racionalización permite mantener la autoimagen de sujeto legal y respetable antes que dejar en prioridad la ayuda de las influencias administrativas para conseguir las horas o la plaza de docente, pues a la vista del *superyó* digamos que socialmente no es bien visto, lo que es bien visto es el logro por el propio mérito, y es donde entra el *yo* para el cual, de forma consciente, la estrategia discursiva remite a hacer resaltar las habilidades o talento personal, por ello la racionalización como mecanismo de defensa recurre a anteponer el propio esfuerzo de trazar un proyecto de superación profesional a través del estudio, “siempre sustentado con documentos”, la cualidad de ser una persona que siempre anda en búsqueda de la superación “tocando puertas”, se interpreta “que no se queda sentado esperando que se le den las cosas” y acentuar de manera enfática que “¡no fue de gratis absolutamente nada!” y que se interpreta que “todo ha sido producto del trabajo y esfuerzo constante”.

Así, a más de mantener enaltecida la autoimagen a través de este mecanismo de defensa, la enunciación y la construcción de este discurso, le dan vida y renovación a la propia persona, el propio sujeto, se construye y reconstruye la identidad narrativa, en esta parte pensamos: ¿qué pasaría si el mismo sujeto, callara su imaginario, se guardaría o reprimiera la concepción de sí? La pregunta nos lleva a analizar, el por qué existe mucha frecuencia en dificultades o desestabilización, desequilibrios en la salud mental del docente, en el descontrol emocional, la construcción y reconstrucción del sí mismo pasa por el imaginario, la memoria, el anhelo, la moral y demás mecanismos internos y sociales que ajustan los límites del sujeto a las circunstancias o necesidades de su realidad.

En esta unidad narrativa también se incorpora el proyecto de vida en la construcción de la identidad narrativa, pues Héctor hace alusión a que cuando “le dieron la oportunidad” de entrar a la SEP, él construyó “una visión”; es decir, se interpreta que el sujeto docente al presentarse en el trayecto de su vida la posibilidad de

incorporarse laboralmente a una institución de servicio docente, como ya hemos visto lo que representa “aunque sea de docente” Héctor reorienta su proyecto de vida y construye altas expectativas para “ser alguien en la docencia” dadas las circunstancias de que entra como velador, por ello manifiesta: “yo tenía en mente no quedarme en ese tipo de... quedar estancado, tenía una visión...” por lo que la *dunamis* aristotélica, o lo que he llamado espíritu de vida “avienta...empuja” (digámoslo así) al sujeto a la búsqueda de la mejor condición de sujeto. Con ello nos damos cuenta de que la constitución y construcción del sujeto docente es una perpetua reconstrucción de su ser, de ese ser sujeto que también es mediado por la acción y subjetividad del agente que lo integra.

Pero al final de esta discusión una de las vías de acceso al trabajo docente lo constituyen los capitales globales de las familias de los profesores, las relaciones e influencias, el manejo discrecional por parte de la SEP y el SNTE, y, en gran medida el espíritu de vida que mueve a los sujetos a buscar la mejor posición y el estatus social.

4.2.3. Estuve 7 años como contrato ganando \$ 2,200 al mes.

Otra de las formas de acceso al trabajo del magisterio y de las más recientes, es la cobertura de contratos. Ingresar a la labor docente de forma oficial a través de contratos temporales que se renovaban cada año, que como vimos en la situación de Esteban, él cubrió contrato por dos años antes de participar en el examen de ingreso y poder obtener la plaza.

José menciona en su relato:

...yo les platicaba a mis visitantes que habían venido, que mis hermanas se fueron a Puebla, de hecho, mis dos hermanas mayores y luego mis dos hermanos estudiaron en Puebla hasta la preparatoria, ya ve que antes les daban la clave con preparatoria, entonces mis hermanos ellos este... terminaron en Puebla también... posteriormente se fueron hacer un curso de esos de verano, se puede llamar y bueno ya tienen la clave, y posteriormente estudiaron en la UPN la licenciatura, pero nos fuimos ayudando, nos fuimos ayudando de una y otra manera, cuando ellos se fueron a estudiar, a nosotros nos tocó la talacha aquí en la casa, a cuidar animales, a ir por la leña y cortar el café, a moler el café para venderse y a trabajar los domingos y este... eso hacía que nosotros este... pues estuviéramos prácticamente sosteniendo a la familia... entonces de ahí nos fuimos jalando todos, unos tras otros... hasta que termine de estudiar y entre al magisterio como contrato, estuve 7 años como contrato ganando \$2,200 pesos al mes... y anduve diciendo a mi supervisor que me hiciera el favor de llevarme a mi esposa, pero no se podía, porque ella también era de contrato y también ella duro así como 7 años con

el contrato... no me quiero arrepentir de algo que no hice ese en el lado deportivo, y vivir la vida en mi trabajo que tanto me ha dado, tanto, tanto me ha dado no me arrepiento de haber estado 7 años por contrato, porque fue una parte de la docencia, donde aprendí hijole muchísimas cosas, le digo aprendí a sobrevivir con \$2,200 pesos aprendí a trabajar de lleno de hacerlo con amor, con paciencia y de preocuparme por mis alumnos a pesar que te pagaban muy poco y un así este... le eché ganas porque me gustaba y porque sabía que sí, una de las cosas que te da el atletismo es que te juntas con persona de que piensan positivamente, están llenos de energía positiva y si perseveras vas a alcanzar lo que... y entonces nosotros perseveramos mucho tiempo y todo lo que hicimos, lo hicimos con mucha ganas con mucho esfuerzo y creo que después fuimos recompensados con nuestra base ¿no?, que fue una situación también que me marco porque me la dieron el mero día de mi cumpleaños, lo único que dije a la persona que me estaba entregando era que ese era mi mejor regalo, que esto iba a servir para sacar adelante a mi familia... E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/ 9-23

José narra la forma de cómo sus hermanas y hermanos obtuvieron su plaza en el estado de Puebla, él menciona que sólo con la preparatoria, y ya trabajando como profesor se hacían cursos de verano así como el compromiso de hacer la licenciatura; es decir, se incorporaban al trabajo saliendo de la preparatoria y ya ejerciendo se hacía la formación profesional, a la vez se logra recuperar que el capital global de la familia era mínimo, ya que cuatro de sus hermanos, los más grandes tuvieron que emigrar al estado de Puebla y buscar la forma de construir su futuro profesional, también se da cuenta de esas carencias cuando menciona el sistema de apoyo entre hermanos, que se denominó “eslabón por eslabón” pues dice José “venimos de la cultura del esfuerzo” donde los hermanos mayores van abriendo camino hacia el trayecto de “ser alguien” a través del estudio y al formación magisterial. Ello nos deja ver que, aunque proviene de una familia de profesores el capital global adquirido de su familia nuclear no comprende relaciones o apoyos de familiares o amigos que puedan interceder para que la adquisición de su plaza pudiera ser más ágil sin haber pasado tantos años en esas condiciones laborales y salariales.

Es necesario recuperar, dentro del relato de José, la forma de acceder al magisterio, que es a través de “contrato”, al respecto de esto el maestro Albaro menciona:

Por los años 90 (1990) a iniciativa de primaria se comienzan a hacer los primeros exámenes de ingreso, esos exámenes los hacían en Apoyo a la Supervisión, los hacía Joaquín es el que les aplicaba un examen y a partir de ahí les iban otorgando su contrato...como no había creación de plazas, tuvieron que crear una figura que les costara menos presupuesto pero que les representara cubrir los espacios que les hacía falta. RE13/01-09-21/Aro/Pca/ADR/5

Se interpreta que el contrato representaba la antesala para ser acreedor de una plaza docente; en gran medida esta estrategia administrativa y económica por parte de las autoridades oficiales y del sindicato fue una de las más exitosas para la manipulación de recursos económicos y humanos, representó, lo interpreto así, la mejor oportunidad para crear un juego de manejo discrecional que, por un lado, aportó para la SEPH el ahorro económico de dos tercios de una plaza docente, que se sobre entiende era un recurso que se manejaba para ciertos intereses de grupo, el profesor Álvaro menciona que en el estado se manejó un número determinado de 450 contratos, con los cuales jugaban tanto el sindicato como la SEPH para cubrir los lugares que se requerían. En este sentido se incorporaba un nivel más de gestión para el acceso a la plaza y con ello un espacio más de manipulación y poder para las autoridades.

El pago del contrato docente en primaria fue de \$ 2,200.00 al mes, emitiendo el recurso por mes hasta el 31 de octubre de 2011 para el siguiente mes el recurso se incrementó a \$ 4,200 al mes con una consigna en el cheque que decía “Reconociendo su labor, el gobierno del estado le otorga un incremento a partir de este mes, en beneficio de su familia”, también cabe mencionar que existieron los llamados “contratos meritorios” a los cuales no se les destinaba ningún recurso económico, éstos eran otorgados a profesores que se les prometía el otorgamiento de una plaza a cambio de que cubriera un lugar docente por un tiempo determinado (entre medio año y un año) y al final de ello se le gestionaba su plaza.

Es necesario mencionar que las condiciones de los contratos fueron de las más desprotegidas, mejor dicho, sin ningún beneficio social ni de reconocimiento, porque no tenían derecho a “ninguna” prestación social, ni contaban con el reconocimiento de ser docente, se les denominaba “los contratos”, digamos que simbólicamente no alcanzaban la categoría de docentes.

Para el sindicato, quien amarraba el control de acceso a través de “la propuesta sindical” constituyó una oportunidad de manipulación de voluntades e intereses, pues “los contratos” tenían que hacer “trabajo sindical” para poder, digamos, acumular puntos positivos para lograr la dichosa “propuesta sindical”, al extremo de llevar todo un récord de asistencia y colaboración, en cada evento o convocatoria donde se requiriera su ayuda o presencia, por cada contrato y profesor, más aún cuando se requería trabajo para la propaganda del Partido Nueva Alianza que surgió en 2005.

A nivel de sector y zona escolar “los contratos” fungieron como “los comodines” para cubrir los espacios y hacer las tareas necesarias que se requerían. Por tanto, sus lugares no eran estables en muchos de los casos o cubrían los lugares más alejados o difíciles de cubrir.

Para José, el haber cubierto durante 7 años el contrato, fue una experiencia positiva que viene siendo un efecto similar al Síndrome de Estocolmo en el cual la víctima desarrolla un vínculo positivo hacia su captor como respuesta al trauma del

cautiverio, en esta parte se puede interpretar que José cubrió esos 7 años en una de las comunidades más alejadas del municipio de la Misión, donde simbólicamente se encontraba recluido a expensas del manejo discrecional de su persona, a través de las condiciones sustantivas del contrato. José plantea la estrategia psíquica de la fortaleza al comparar el trabajo de resistir las condiciones precarias de su situación, pues dice "...no me arrepiento de haber estado 7 años por contrato porque fue una parte de la docencia, donde aprendí... hijole muchísimas cosas, le digo aprendí a sobrevivir con \$2,200 pesos aprendí a trabajar de lleno de hacerlo con amor, con paciencia y de preocuparme por mis alumnos a pesar que te pagaban muy poco" con la resistencia del atleta que con esfuerzos supremos sigue y persigue sus metas deportivas, se hace interesante este paralelismo de José entre el afrontar la vida y el desempeño del atletismo, sin lugar a dudas ha venido siendo uno de los recursos psíquicos que le ha permitido superar las condiciones difíciles de su accidentada vida, porque dice: "una de las cosas que te da el atletismo es que te juntas con persona de que piensan positivamente, están llenos de energía positiva y si perseveras vas a alcanzar"; es decir, esa *dunamis* o espíritu de lucha lo ha cultivado a través de atletismo, el cual le ha servido como una base psíquica emocional que le ha permitido seguir, "echarle ganas" para "ser alguien".

En estas condiciones, cubrir 7, 9, 11 años en contrato y hasta más, comenta el maestro Álvaro: "en el curso pasado vino una maestra de la región de Zimapán a pedir apoyo porque llevaba 13 años cubriendo contrato que tiene una hija y ella tiene problemas graves de salud, por lo que no tenía el beneficio de los servicios de salud y apenas la están regularizando" RE13/01-09-21/Aro/Pca/ADR/6, así, tanto el otorgamiento de los contratos como "la regularización" de la plaza se vieron mediados por "el trabajo sindical", el tiempo que se cubría, la manipulación discrecional, los trabajos y favores que los interesados promovían hacia las autoridades que tenían la facultad de regularizar.

Sin embargo, para José le pareció una fortuna y una casualidad del destino y un resultado de su empeño pues menciona: "después fuimos recompensados con nuestra base... me la dieron el mero día de mi cumpleaños". La expresión conlleva en sí un profundo agradecimiento y el condimento de la coincidencia con su cumpleaños como un elemento, digamos, místico. Pero lo que más llama la atención es el valor que José le otorga a la basificación que lo toma como un gran "regalo"... de lo que hemos comentado respecto a la concepción de vida, José toma como un gran regalo de vida el haber obtenido su plaza, pues con ello se alcanza lo que por mucho tiempo se deseó, trabajó y luchó por ello, pero más aún, abre un nuevo horizonte pues dice: " lo único que dije a la persona que me estaba entregando era que ese era mi mejor regalo, que esto iba a servir para sacar adelante a mi familia..."

La estabilidad y seguridad de la plaza le permite a José vislumbrar la concreta posibilidad de "sacar adelante a su familia". Elemento que corona, por decirlo así, todo su ser, tener y poder, el *dunamis* aristotélico, en la construcción de su ser como persona y su ser como docente.

4.3. Soy el profesor que cree en sus alumnos

Significados de ser docente

Una vez elegida la carrera de docente y haber tenido acceso al servicio profesional, para muchos profesores, quizás podría decir, para la mayoría de ellos la actividad docente durará toda la vida, en un rango de 30 a 40 años de servicio; se puede decir que ser docente implica entregar toda una vida en las aulas y escuelas, para la mayoría entre compañeros maestros, alumnos y padres de familia... con todos los rituales y prácticas que se despliegan en la institución escolar, pero más que entregar una vida es construir (se) la vida y construirse a sí mismos en el devenir docente y el devenir sujeto.

Siguiendo con el intento de la lectura sobre la identidad narrativa y la identidad docente, la pregunta que dirige este subapartado procura internarse en la búsqueda de los significados que los docentes construyen respecto a “ser docente”, como se trató en el apartado 3.2. *El séptimo rey* donde analizamos e interpretamos algunos elementos constitutivos del “ser personal” de los sujetos docentes; es decir, esas ideas y conceptos que tienen los profesores de sí mismo como imagen, de sí mismos en el devenir de la vida, en este apartado desarrollamos algunos elementos constitutivos del “ser profesional” referido a “ser docente”.

En el transcurso de los relatos de la mayoría de los informantes existe una constante recurrencia al sí mismo a través de los alumnos, que me parece un interesante fenómeno de revisar en la integración de la identidad narrativa y la identidad profesional, relato que a pregunta expresa ¿quién eres tú como profesor? el profesor Jorge menciona:

...yo creo que soy alguien que procura entender a sus alumnos y darle la confianza, darles la confianza porque igual yo creo que la mayoría de los niños si no tienen el cariño, el afecto, la confianza... que crean en ellos desde casa... yo creo que el maestro se la puede brindar a lo mejor no... no de una manera como uno quisiera pero con felicitarlos... aun que le entreguen trabajos pues chuecos o como sea pero ya están entregando al trabajo, yo creo que motivarlos, hay alguien que motiva a los alumnos, soy alguien que cree en ellos... que a pesar de que entreguen un trabajo o una actividad con el resultado erróneo... yo trato siempre pues de alentarlos, no decir: - sabes qué, está mal o así no se hace... o no puedes hacer las cosas, yo creo que también, si empezamos a decirle a los niños que no pueden, no pueden ellos... se van con esa mentalidad y yo creo que esa es mi hipótesis, yo creo que por eso se dedican a otras cosas... anda robando, andar asaltando... porque desde que se es niño, los marcaron de que no podía y pues, ellos quieren buscar, pues, ahora sí... algo en lo que puedan hacer ellos, pero fácil... entonces yo soy... como maestro alguien que cree en ellos, que confía en ellos y qué les brinda esa motivación para que se esfuercen cada día. E1/28-10-19/Jg/ Tzca/ADR

Como se ha venido analizando, la situación de Jorge, quien simbólicamente perdió a su familia por el evento de reclamo de su padre y hermanos, alejándose de todo contacto, pues de Tlanchinol emigra a Pachuca, queriéndose forjar un futuro dentro del magisterio y la música, ve en los alumnos la construcción de la oportunidad que no tuvo con su padre y hermanos: “la de entender a los alumnos y darles confianza”, se interpreta que Jorge guarda un profundo dolor hacia sus familiares por no haberlo comprendido, ni confiar en él, a tal grado del alejamiento y la búsqueda oculta del triunfo para mostrarle a su familia que “el sí puede lograr grandes cosas”, por ello la insistencia de “creer en los alumnos”.

Para Jorge “creer en ellos” (en los alumnos) conlleva una carga simbólica importantísima de su vida porque implica un ejercicio profundo de introspección hacia sí mismo, esto lo manifiesta cuando, en otro comentario dice: “yo creo que para tratar de conocer cómo entender a las demás personas hay que conocernos nosotros mismos” (Pág. 18) y que a su vez, está relacionado con su concepción de vida, pues para él, como ya hemos visto, “la vida es una oportunidad donde podemos incluso llegar a conocernos a nosotros mismos” (Pág. 18) Así pues, el reflejo de sí mismo a través de sus alumnos, le permite construir como máxima de vida “el creer en uno mismo para salir adelante”, pero a la vez, la dimensión de la ipseidad complementa poderosamente esa máxima, la necesidad de que el otro me reconozca como un sujeto capaz de... y por ello, Jorge se empeña en promover en sus alumnos “ el cariño, el afecto, la confianza en sí mismos”, “en alentarlos” es decir, motivar e incentivar su autoestima porque ello, digamos así, en términos de Jorge “es cuestión de vida”, se interpreta que Jorge habla para sí mismo a través de lo que dice querer y hacer para los alumnos, y en ese sentido Jorge se reconstruye a sí mismo a través de esta acción lingüística y narrativa.

Bajo este contexto interpretativo, una de las tareas fundamentales de “ser maestro” para Jorge es la de ser “alguien que cree en ellos, que confía en ellos y qué les brinda esa motivación para que se esfuercen cada día”. En esta parte se funde a la vez dos componentes de la dunamis aristotélica, el ser y el hacer; es decir, ser maestro es hacer que los alumnos adquieran confianza en sí mismos, por lo tanto, *ser* también es *hacer*, hacer que el otro sea, pueda o logre lo que yo no logré, me faltó o carecí del ello. Y en este sentido el profesor “es” cuando los otros (sus alumnos) son.

La construcción de sí a partir de la enunciación lleva a Jorge a construir una unidad narrativa donde al describir (se) pone de manifiesto varios rasgos del carácter y la palabra dada que menciona Ricoeur en la construcción de la identidad narrativa. El relato que Jorge construye le sirve como espejo de sí, donde a medida que va haciendo la descripción de los rasgos del profesor que cree en los alumnos, que confía en ellos y que los motiva, se estimula a sí mismo en la construcción de su propia imagen. Está en sus alumnos el espacio y la posibilidad de configurar(se) su propia imagen, para reconstruir lo que él hubiera querido de los otros (su familia cercana) para sí y que sus recuerdos y experiencia le retribuyen como faltante, es

decir, su familia no lo reconoció, ni lo estimuló o creyó en él, prácticamente lo corrieron de la casa, por ello los alumnos como destinatarios de su propia reconstrucción le permiten construir su propia Identidad Narrativa.

La situación de Esteban, el hombre programado, es muy semejante y a la vez complementaria al ser maestro de Jorge, pues el menciona:

Bueno me gusta a lo largo de mi historia, pues llegué a tener muchos maestros, pero no sé si era mi percepción, pero ser niño o joven adolescente estudiante. Pero yo me veía también como profesor y me decía: “si un día lo logro no quiero ser como ellos”. Yo veía a mis maestros aburridos, cansados, enfermos, percibía bien, bien, bien a una maestra que tuve, como llegaba y como era su aspecto... se veía que había pasado una mala noche, un mal día, hasta despeinada, holgada de su vestimenta y decía, yo siempre decía, “si algún día llego a ser maestro, este... no quiero ser como ellos” y siempre me centre en ser... primero... pues en ser yo y segundo, en ser más dinámico, en ser más versátil, en ser más extrovertido, a mí me gusta que mis alumnos sean así, que tengan esa confianza conmigo, ahorita lo vivo al 100 por ciento y en plenitud porque tengo sexto grado, entonces la edad de estos chicos a mí me permite hacer maravillas, maravillas totalmente de todo a todo, este... tengo una conexión con ellos en la que ellos son yo y yo soy ellos, nos complementamos... tan es así, que por ejemplo; si están resolviendo algún desafío matemático... puntual... tanta es su habilidad o tan fuerte es nuestra conexión o nuestra confianza, si así lo quiere ver, que si ellos me dicen: “profe ponga música” yo la pongo, les digo: “¿no los desconcentro?” No, al contrario, nos ayuda y los ve que están cantando y están escribiendo sacando cuentas y por acá tienen su hoja con cuentas y acá están movidos, en este último centro de trabajo, en el que ya llevo 5 años, me ha gustado experimentar y explorar muchas cosas... pus hemos implementado rodadas... lo que nunca antes se había visto, hemos implementado y hemos ayudado a la gestión para llevar a cabo viajes a Teotihuacán, Chapultepec para que el conocimiento sea más vivencial para los chicos. En esta comunidad nunca se había visto un desfile y un día batallamos por estructurar el programa navideño hace como 3, 4 años y el programa común leer, leer un programa, un numerito, la comida, él convivio y nos vamos y le propuse a mis compañeros disfrazarnos, les digo: “vamos a disfrazarnos de Santa Claus, del mono de nieve, de reno, de nomo” me gusta ser dinámico, por que inclusive yo le busque a las señoras quien les hiciera los trajes, les cotice la tela, su vestuario y les digo: “ahí está, pónganselo vamos a hacer algo diferente” este... con ayuda de unas camionetas, de unas bocinas, adornamos con luces y, y, generó un buen impacto y mis compañeros me consideran como alguien ocurrente, pero no caigo en las irreverencias, tampoco faltó al respeto... todo está centrado... siento... así quiero creerlo, les digo a ellos: “desengáñenme”, entonces todo está centrado a qué, como maestro demos otra versión, una versión des aburrída, a la que yo traía en mente... y se generaban ciertos vínculos y siento que como maestro eso es lo

que quiero ser, eso es lo que a mí me divierte, me gusta implementar cosas nuevas que estén enfocadas o que estén encausadas a que ellos asimilen el conocimiento de otra manera. E4/11-11-19/Eban/ Atxo/ADR/14-15

El ser docente de Esteban, es semejante al sentido que le dio Jorge, el de la premisa de comprender a los alumnos e interactuar con ellos cancelando la tradicional barrera de separación por roles maestro- alumno, sin embargo, parecen existir algunos elementos sustanciales que nos permite comprender mejor el proceso de la construcción del ser docente de Esteban. Se puede interpretar que, para este profesor, el ser docente proviene de una fuente histórica y experiencial en su devenir estudiantil, ello me lleva a pensar sobre cuáles son las fuentes de la construcción y constitución del ser docente, pero en la circunstancia de Esteban, la experiencia como estudiante y la construcción de un proyecto vocacional constituyen a la vez el núcleo de “la palabra dada” de la que habla Ricoeur, pues tanto proyecto profesional como acto profesional se ciñen a “ser diferente”, “en ser más dinámico, en ser más versátil, en ser más extrovertido”; es decir, la identificación con el magisterio surge de eventos negativos que se proyectan a futuro en positivo, según Esteban. Y como se establece: “no quiero ser como ellos y debo ser diferente” la palabra dada, para sí mismo implica cumplirla a costa de lo que sea.

En otro aspecto, surge importante inquietud, pues Esteban dice: “siempre me centré en ser... primero... pues en ser yo y segundo, en ser más dinámico, en ser más versátil, en ser más extrovertido”, en esta parte hace una distinción importante que refiere a “primero me centré en ser... en ser yo” y luego en ser más dinámico... se interpreta que dentro del relato, prácticamente él se concibe “constructor de su propio ser y destino”, recordemos que menciona haber sido un estudiante ejemplar, deportista en futbol destacado a nivel de alto rendimiento y buen hijo, que todo lo tiene planeado y calculado, que “las cosas le han salido muy bien” de ello él diría: ...” mi vida se ha dado perfectamente en cuanto a tiempos: Siempre fui un buen estudiante, salí de la Normal, entré a trabajar enseguida, me gané mi plaza en el examen de concurso, me case, tengo mi patrimonio (casa y carro) y tengo a mi hija” por lo tanto, se puede interpretar que él ya ha alcanzado a “ser alguien” “ en la vida”, aprovechó las oportunidades y lo logró, que, a la vez, comprendemos que ese “ser alguien” está configurado por la dualidad neoliberal del ser y tener que discutimos con García Canclini y en sentido filosófico con Polo y Marcel³² (Urabayen, 2003 N° 5), pero es interesante ver como ese “lograr ser alguien” esta imbricado con el “ser docente” puesto que el “ser diferente” dentro de la profesión magisterial está implicado por “ser para alguien” en este caso, para sus alumnos, que llega al nivel de “ser alguien diferente con y en sus alumnos”.

³² Para García Canclini el modelo político-económico del neoliberalismo que promueve el libre mercado y generando la competencia desenfadada de los monopolios en las distintas áreas del comercio y la vida de los sujetos, incentiva y promueve la construcción de necesidades en los sujetos de “ser y tener” aprovechando la condición del sujeto deseante. Y en el caso de Polo y Marcel, la construcción de la conciencia del sujeto parte del tener un cuerpo físico (corporeidad) como primera condición del ser y la segunda condición es la implicación de ese cuerpo con las otras cosas del mundo, por lo que Marcel le da el concepto de “ser”, como se trabajó en apartado 2.3

Esta doble implicación nos muestra dos caras de la misma moneda de la Identidad Narrativa, a más de hacer evidente la integración de la mismidad de Esteban, referida a lo que él concibe que es él y la ipseidad, también referido a lo que él es para los otros y por los otros, digamos en términos generales, un buen ciudadano, un buen hombre, esposo, hijo, padre... Ser alguien diferente con sus alumnos objetiva el anhelo proyectado desde niño o adolescente, como él lo menciona y ser alguien diferente en sus alumnos refiere a el proceso de reconfiguración de su yo a través de sus alumnos, como en la situación de Jorge, cuando promueve cosas para que los otros sean, pero con Esteban, quizás en el sentido de que sean como yo, por lo que yo me renuevo en cada uno de mis alumnos, así toma sentido la frase: "tengo una conexión con ellos en la que ellos son yo y yo soy ellos, nos complementamos..." me parece interesante pensar como el yo de Esteban se multiplica en los yoes de sus alumnos; esto parece interesante por cuanto el sujeto en general y en particular el docente tiene la necesidad de dejar testimonio de sí, dejar huella, de trascender más allá de su existencia física, y son los alumnos ese medio concreto y factible por el cual se puede realizar dicha necesidad.

Estas tendencias de lo humano y de la condición docente respecto a ser para sí a través de ser para los alumnos y con los alumnos, Ricoeur (1996), lo expresa en términos de relación entre la palabra dada, el carácter y la dimensión temporal, por lo que con ello puedo comprender cómo el relato de Esteban y José van configurando su identidad narrativa, pero en palabras de Ricoeur (1996):

Este nuevo modo de oponer la mismidad del carácter al mantenimiento de sí mismo en la promesa abre un intervalo de sentido que hay que llenar. Este intervalo es abierto por la polaridad, en términos temporales, entre modelos de permanencia en el tiempo, la permanencia del carácter y el mantenimiento de sí en la promesa. Ha de buscarse, pues, la mediación en el orden de la temporalidad. Ahora bien, este <<punto medio>> es el que viene a ocupar, a mi entender, la noción de identidad narrativa. Habiéndola situado en ese intervalo, no nos asombra ver a la identidad narrativa oscilar entre dos límites, un límite inferior donde la permanencia en el tiempo expresa la confusión del *ídem* y del *ipse*, un límite superior, en el que el *ipse* plantea la cuestión de su identidad sin la ayuda y el apoyo del *ídem*. (Pág.s. 119-121)

Ricoeur nos permite comprender como a través del relato se va construyendo la identidad narrativa, pero este relato se ve atravesado por la dimensión temporal entre la mismidad (el que digo que soy yo por los rasgos del carácter que son de mayor duración y con poca movilidad; mi nombre, mi cuerpo, mi sexo) y la ipseidad (lo que yo soy por lo que los otros ven en mí, o dicen de mí; un buen alumno, un buen padre, un buen maestro) y dentro de ésta la palabra dada y la palabra mantenida, ser un maestro diferente, entre esos dos polos me configuró a través de la identidad narrativa; ¿Cómo puedo mantener mi promesa de ser un profesor diferente?, que en segunda instancia de análisis nos lleva al terreno de la ética, desarrollar por que la postura de la ética de Ricoeur, puedo serlo a través de la

incorporación de acciones que para mí son diferentes y a través de la acción lingüística de mi capacidad de agente, cuando mi narración se desplaza entre lo real y la ficción, por lo que Esteban en su relato se reconfigura a sí mismo e inconscientemente orienta a sus alumnos a ser como él a través de sus actos y su decir hacia ellos.

Son muchas las formas en cómo el profesor construye su identidad docente por la vía del reflejo en los alumnos, de hecho, me parece que se puede pensar como una acción casi generalizada. La búsqueda de pensar o ver a los alumnos como uno mismo, lleva al docente a orientar su intervención en función de corregir, prevenir o mejorar su propio pasado, como si los alumnos fueran una extensión de su existir y a través de ellos se pudiera transformar su pasado para ponerlo en mejores términos o en sentido positivo, también lo vemos en la situación de José quien a pregunta expresa de ¿quién es él como maestro? menciona:

...yo les digo a mis alumnos yo soy el profesor José Pérez Fernández, aquí dentro de la escuela, dentro del salón soy su maestro, pero también soy su amigo ...sobre todo les digo, yo vengo a trabajar con mucha confianza, yo les doy la confianza a mis alumnos, mi confianza, y les digo... el respeto siempre va a existir, siempre debe de existir este.... yo me voy más a la reflexión, que se hagan preguntas ¿no? que se hagan preguntas ellos mismos, y yo los llevo a la reflexión ... siempre me voy por ese lado... no tanto de lo sistemático como lo mencionan los textos, sino simplemente por el lado de la reflexión...y yo les digo que soy José Pérez Fernández, porque yo siempre les digo a mis alumnos que debemos de tener la identidad, la identidad es muy importante, porque este... a veces me pongo a pensar, posiblemente por lo que me paso ¿no? este... trato de ser muy insistente en esa parte de que la identidad en el niño es muy importante, a veces decimos... yo les he llegado a preguntar a mis alumnos, si les gusta su nombre y algunos me dicen que sí y otros me dicen que no ...y en otras cuestiones de los nombres de los niños me han dicho que no les gusta y les pregunto por ejemplo ¿en qué fecha nacieron?, ¿dónde nacieron? ¿cómo nacieron? Este mmm... ¿con quién viven? O sea, muchas preguntas yo siempre he dicho que si en la escuela... como maestros conociéramos a nuestros alumnos, pero, sobre todo, si trabajáramos o buscáramos la felicidad de los alumnos en el aula, créame que daríamos muchos resultados. Entonces les digo (a los compañeros profesores), y me pongo a pensar, y digo ¿pus qué estamos haciendo? entonces yo me voy por ese lado... de que la identidad del alumno es muy importante... entonces yo me reflejo en ellos ¿no? trato de sacar eso... de que mira mijo... debes echarle muchas ganas, pero muchísimas ganas en la vida, este... a veces allá afuera no hay nada que te haga pensar... no piensas ni porque te pusieron José no sabes ni a qué viniste al mundo, no sabes... o sea no, no, no da sentido y por eso yo considero que es necesario saber porque me llamo José (José es un nombre Vasco que significa "castillo"), yo, por ejemplo; a veces encuentro situaciones encontradas en mi persona... de saber porque mi papá me puso José

si me puso José porque no me cuidó y así y digo será porque me puso José porque me parecía a él o no sé, o pensó que era el último hijo no sé, no sé, no sé y entonces yo este... como maestro, trato de que mis alumnos dentro del aula, pues... sean felices, ¿no? a veces yo trabajo mucho lo que es la... la... situación de las emociones de mis alumnos y a veces pregunto ¿cómo expresas esto? Como lo expresas... hablo con sus mamás y le digo oiga que hace su hijo... cómo expresa cuando se enoja, que dice llora o tiene miedo ¿Qué hace?, Y sus mamás me platican y voy anotando, es una forma de valorar ¿En qué nivel tengo al alumno está en cuanto a su autoestima?, checar. este... no, muchas cosas me he encontrado, que a veces digo no pus pus las quisiera contar... Y por eso yo le apuesto a eso de que si conocemos a nuestros alumnos... en la cuestión emocional... si conocemos a nuestros alumnos en la cuestión de la identidad y nosotros les ayudamos un poquito a encontrarse y saber quiénes son y qué quieren ser, porque a veces los sueños se pueden llegar a cumplir ¿no?, siempre hay que tener metas, yo me veo reflejado en eso, porque yo siempre dije que lo voy a hacer y lo voy a hacer y termino una meta y me pongo otra y tal vez por lo que me sucedió ¿no? y este... y así, como le conté la vez pasada, (sobre los mandatos de su mama y su papá) y entonces por eso... hay niños que es cuestión de que uno los apoye y que le echen ganas este... este... Yo los quiero... a mis alumnos, algunos les digo mijos ¿no? diario, diario los saludos de mano... pero casi diario los estoy animando, animando... diciéndoles que le echemos ganas y pues... me ha ido bien, yo siento que nos ha ido bien... hasta ahorita... de donde nos hemos venido, creo que nos han reconocido por ser buenos maestros este... llegamos aquí y creo que vamos por buen camino, creo que... hemos escuchado buenos comentarios y yo creo que vamos en la misma sintonía. E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/14-16

Para José quien tuvo el evento desafortunado de la violación, lo cual le marco profundamente en todos los aspectos de su vida, recurre al amparo de la función docente para restituirse a sí mismo a través de sus alumnos, pues dice “yo me reflejo en mis alumnos”, interpreto que es una estrategia psíquica de autocuración y mantenimiento de la cordura para no caer en una situación crítica psíquica, pues a lo largo del relato es reiterada la idea de que él se siente que está curado cuando dice:

Entrevistador. - ¿Qué es lo que le duele?

José. - Fíjese que este... justamente eeh... (controla un poco el llanto) hace algunos... que serán 6 meses o más 1 año yo dije que estaba curado emocional y mentalmente y si me siento fuerte mentalmente, me siento fuerte mentalmente este anímicamente igual (entre sollozos) también a veces me siento fuerte, pero este... E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/6

Si mire este... le digo mentalmente me siento fuerte... me maltrataba, varias veces me violó, varias veces (Pág. 10)

...pero le digo, pero mi infancia fue muy bonita salvo esa mancha, esa mancha que este... que paso, pero yo mentalmente siempre me programo para decir que estoy curado, estoy curado y no le deseo nada malo créame, que no le deseo nada malo simplemente como todo, nos duele a uno este... hago mi vida normal salgo (pág. 11).

...considero que en la vida también hay momentos difíciles, como los que he pasado, yo el único momento difícil, que hoy siento y que en su momento no, no, no fue... no se presentó y ahorita fue un bache que tuvo mi vida fue ese, el de mi infancia, haberlo recordado haberlo sacado posiblemente el coraje que tuve y siento que lo saque y hoy lloro porque, porque pues porque digo ¿no? pues este tampoco puedo decir porque a mí a mucha gente le ha pasado ¿no?, simplemente fue algo que marco mi vida, pero se quedó ya ahí ¿no?, creo que no ha llegado el tiempo de meterlo en el baúl y cerrar el candado y tirar la llave, creo que ese paso me ha faltado todavía para borrar y ahí queda y seguirle pero yo creo que la vida me ha forzado más en el sentido de que toda mi niñez fue hermosa, mi adolescencia fue muy hermosa, mi etapa como maestro, mi familia yo digo que muy bonita no, pero eso también me ha servido que mi vida, este... se haya fortalecido por el lado de la situación emocional...(Pág. 23)

Si, le digo que... que me siento bien, (mientras escribe) será que por eso cuido a mis alumnos, cuando doy de estos temas este... procuro dárselos bien para que se cuiden. (Pág. 29)

Estrategia que comienza por brindar toda la confianza a sus alumnos y generar en ellos confianza en sí mismos, privilegiar de manera permanente el ejercicio de la reflexión sobre su propia persona y su existencia, bajo la premisa de construir su identidad, identidad que se va a nutrir del investimento de los componentes de la mismidad e ipseidad que genera con los espacios de reflexión y apostarle a la “cuestión emocional” constituyen elementos de la estrategia psíquica que abonan a la reconstrucción de sus propios procesos de autocuración. Por tanto, esta carga emocional, psíquica, se mezcla con la postura ética y moral en términos de prevenir, educar, orientar a sus alumnos para que “nos les pase lo mismo”, la experiencia, la reflexión y la narración van configurando el sistema de relevancia significativa subjetivo que orienta en lo personal y laboral el quehacer del docente.

Profundizando a este respecto, el ser docente tiene una carga ética sumamente fuerte y prioritaria desde su concepción y dentro de su ejercicio que están correlacionadas con la construcción ética personal y que como vimos en el apartado 2.2.3. esta dimensión ética y moral como componentes indisolubles de relación dialéctica dan las orientaciones de sentido fundamental al sujeto, por tanto, para José, ser docente implica, digámoslo así, la construcción de alumnos que tengan claridad de sí mismos (identidad) y que “le echen muchas ganas, muchísimas ganas en la vida para salir adelante”, se encuentra implícito para que sean “hombres de

bien”, al grado de considerarlos sus hijos. Y es muy interesante ver cómo para José, en este relato sobre la propia concepción de docente, pone en alto dos valores, el de respeto y el de la felicidad, si se puede considerar como valor ético; interpreto que ambos valores son producto de su devenir sujeto, ante la violencia que experimentó durante su infancia, los consejos de su mamá... si consideramos que el respeto está vinculado a la tolerancia de los otros en sus diferencias, podemos interpretar que José se concibe diferente y necesitado de respeto, como también concibe a sus alumnos, de la comunidad más alejada de la Misión como diferentes y ambos con el derecho de ser felices, lo cual nos lleva a deducir que la postura de la concepción docente de José se orienta a ese imaginario mesiánico históricamente construido alrededor del símbolo “docente”.

Ello se expresa con mayor énfasis cuando, dentro del relato, narra la definición de la situación que, al casarse, su esposa trabajaba en la región de Tulancingo y él en la Misión, ella le pidió que se cambiara para allá, y él resolvió así:

...y dije no pues allá, yo veía que todos tenían dinero, que eran aserraderos, había tiendas, había gente que se iba al norte, había mucho transporte no, no, no, y acá donde estaba yo pues todo lo contrario, si querías salir al municipio... ahí tenías que pararte a las 4 de la mañana y si no, tenías que caminar hasta 2:40, 3 horas y yo veía que acá había más necesidad y como yo venía de eso pus a mí eso no me, no me... no me preocupaba yo decía no pues yo soy de aquí ¿no?, yo nací aquí, yo vengo de aquí chinga... y entonces yo animé a mi esposa y le decía pus vámonos pa'llá, allá yo creo que nos necesitan más que aquí y mi esposa dijo bueno pues que sí, vamos. E5/11-11-19/Jse/Htla/ADR/19

De fondo, el respeto y la búsqueda de la felicidad de sus alumnos, para José, lleva implícita la identidad hacia su grupo social y sus condiciones, por lo que se puede interpretar que la identidad docente va más allá del trabajo técnico profesional, se arraiga en profundas raíces del devenir sujeto que invaden el ello y el superyó concretándose en el yo docente., no es gratuita la espera de 7 años con contrato para obtener su plaza, se vincula con ideales, proyectos e identidades.

4.4. La mayoría de los profesores tiene que sufrir y ni modo de rajarse

Sufrimiento

El sufrimiento como una de las cualidades identitarias de la docencia es otra característica que fluyó de forma continua dentro de los relatos de los informantes, así, junto con la humildad trabajado en el subapartado 2.2.1. constituyen, a mi parecer, dos de las más profundas cualidades que afloran tanto en el relato como de forma implícita a lo largo de los testimonios de los profesores de primaria, en

este apartado mostraré algunas de las interpretaciones que los profesores le dan a esta cualidad docente.

Para la maestra Raquel quien cuenta con 35 años de servicio, y que como hemos comentado, ella desde su niñez siempre fue “muy querida”, muy cuidada por su padres y hermanos, no tuvo éxito en su matrimonio y ella sola crio a sus dos hijos, su hija a los 15 años quedo embarazada y le “regaló a su hijo”, el cual lo cría como su fuera propio, al iniciar en el magisterio comenta:

...me mandaron a la zona escolar 128, cuando llegué estaba al maestro Javier Lara que todavía sigue como supervisor, me manda a esa comunidad y para llegar a esa comunidad hay que ir caminando, sufrido, somos maestros sufridores, yo creo maestro que, si a todos nos pregunta, nos está preguntando, los jóvenes no sé, pero tenemos una historia larga que no terminaríamos de platicarla en este momento. (GFJ/03-07-19/ADR/ 112)

Para la profesora Raquel el cambio de condiciones de comodidad; es decir, de estar en la comodidad de su casa, donde todo lo tenía, de estar como estudiante donde el nivel de bienestar era bueno a pasar a un medio rural con más carencias y sobre todo tener que caminar para llegar al trabajo genera todo un proceso de adaptación, ello le genera un estado de desgaste emocional, por la preocupación de cómo sobrellevar la nueva situación, quizás y seguramente, desgaste físico, de alimentación, quizás de comunicación... el proceso de adaptación a un nuevo contexto, no antes experimentado, constituye para Raquel un estado de sufrimiento, pero lo interesante que menciona “somos maestros sufridores”, el comentario se encuentra dentro del marco del grupo focal de Jacala donde la mayoría de los integrantes ha mencionado los pormenores de cómo han llegado a ser docentes, historia de las cuales, la mayoría muestras serias dificultades, como lo analizamos en el apartado de acceso a la docencia.

Pero más allá del contexto situacional en que lo menciona Raquel el concepto de “somos maestros sufridores” va más lejos y profundo que los procesos de adaptación a nuevos contextos de trabajo, encierra los trabajos y padecimientos del propio devenir sujeto, de las etapas y dificultades de crecimiento como persona y de aquellas, que ya hemos platicado para “llegara a ser alguien”, como se planteó en “venimos de la cultura del esfuerzo”, la frase evoca la memoria que a lo largo de la vida y de la profesión docente va construyendo lo que hasta el momento “se es” y es que en este momento a 35 años de servicio el ser docente se convierte en un vínculo interdependiente del ser individual que ambos construyen la identidad como sujeto.

Al igual que la humildad, el sufrimiento se enraíza en los lugares más recónditos del inconsciente y de los principios de vida que la religión ha instalado por generaciones, se puede decir que es una herencia ideológica que sublima el papel del hombre en la tierra, así lo cita la biblia:

Y, después de que ustedes hayan sufrido un poco de tiempo, Dios mismo, el Dios de toda gracia que los llamó a su gloria eterna en Cristo, los restaurará y los hará fuertes, firmes y estables. 1 Pedro 5:10

Y no sólo en esto, sino también en nuestros sufrimientos, porque sabemos que el sufrimiento, produce perseverancia; la perseverancia, entereza de carácter; la entereza de carácter, esperanza. Romanos 5:3-4

En el caso de México, donde la mayoría de la población profesa la religión católica, por generaciones, histórica y culturalmente se ha instalado en el pensamiento y el inconsciente la noción del sufrimiento “como un medio para alcanzar la salvación y la Gloria” bajo la idea de que el sufrimiento es a semejanza e imagen del Cristo, no es en vano toda la propaganda y maquinaria del periodo de Semana Santa, como una de las festividades religiosas que más mueve a la gente en México, hasta el calendario escolar tiene un periodo de receso o vacaciones en esa celebración. Esa construcción ideológica que se distribuye a lo largo de la Biblia, donde el sufrimiento, es, a mi parecer, uno de los más difundidos y tratados en los distintos libros que la integran, culturalmente se ha arraigado en la mayoría de la población, y el profesor no es la excepción.

Analizando la citas bíblicas, en Pedro, se hace manifiesto que primero se tiene que sufrir para merecer, se entiende como proceso indispensable para lograr “la gracia de Dios”, y esto no es lejano a la actitud que manifiestan los profesores con respecto al sufrimiento, en lo mencionado por la profesora Raquel, deja ver que quienes ya tienen muchos años de servicio, el camino de trabajo ha sido “muy sufrido”, pero al fin de la jornada han logrado alcanzar la culminación de su tiempo laboral y ese es, digamos el gran logro, metafóricamente, la gracia de Dios por haber cumplido con el mandato de ayudar a sus semejantes, aunque haya implicado mucho sufrimiento.

Por otro lado, el proceso, llamémosle de maduración en el sujeto, que plantea la cita de Corintios: Sufrimiento-Perseverancia-Entereza de carácter- Esperanza constituye una regla conductual con la cual la mayoría de los sujetos nos identificamos si la descontextualizamos momentáneamente del ámbito religioso y místico pues en ello podríamos hacer coincidir la fórmula del devenir sujeto y docente como: Sufrir- echarle muchas ganas para salir adelante- aprender-ser alguien en la vida, qué, aunque Raquel lo distingue entre las generaciones adultas y pone en duda a las generaciones jóvenes, pero me parece que también los jóvenes lo experimentan, un poco en este sentido lo comenta Jorge:

...he trabajado en la Sierra...por donde no hay luz, no hay agua, no hay piso, los niños van descalzos, me tocado dormir en el piso... también en contextos urbanos y semiurbanos, entonces es muy diferente y eso fue lo que más me ha motivado hasta ahorita, pues son los retos, los retos que implica, porque muchos dicen ah pues que ser maestro te la llevas bien tranquila, tienes tu

pago quincenal y está seguro, tienes prestaciones, y esto, y esto, pero pues no, no ven la otra cara de la moneda que es donde...no solamente yo, yo creo que la mayoría de los maestros tiene que sufrir, tienen que sufrir, a lo mejor habrá unos que les toca en su primer asignación de centro de trabajo pues en un lugar muy, muy bueno por así decirlo, en cuanto a comunicación, transporte, pero tenemos otros que tenemos que batallar desde un principio y seguir ¿no? eso es lo que más me ha gustado de la profesión E1/28-10-19/Jg/Tzca/ADR/7

Al parecer, para Jorge, la profesión docente tiene al sufrimiento como una característica inherente a su naturaleza cuando dice: “yo creo que la mayoría de los profesores tiene que sufrir, tiene que sufrir”, pero es coherente con la fórmula bíblica por cuanto para él, prácticamente es necesario el sufrimiento como antesala a la formación de carácter, pues menciona: “pero tenemos otros que tenemos que batallar desde un principio y seguir ¿no? eso es lo que más me ha gustado de la profesión”, la idea de enfrentar situaciones extremas de lucha por la vida y por la profesión, seduce y cautiva al sujeto, lo que desde mi punto de vista puede ser uno de los elementos constitutivos de la construcción subjetiva de vocación.

El sufrimiento del docente no sólo se reduce a los procesos de adaptación a los distintos contextos, condiciones o circunstancias de trabajo escolar, este sufrimiento también se experimenta en el trato y manejo de situaciones con los alumnos, en la necesidad de atender las necesidades de los alumnos, y los casos especiales que le tocan a cada profesor., como lo manifiesta la profesora Keli del grupo focal de Jacala cuando menciona:

...si cumplen con la tarea, si no cumplen con la tarea sus papás y de esos chavos a los que les vale estar más preocupado por el teléfono por el último celular que salió, de Facebook, WhatsApp todo eso y los niños G, la última prioridad para que no les dan lata les dan el celular y nosotros como maestros estamos sufriendo por ejemplo ahorita hablaba mucho de la carga emocional estamos cubriendo esas necesidades emocionales que los papás no están cubriendo hay muchas necesidades emocionales en las últimas generaciones porque los papás están más preocupados por otras cosas que por la carga emocional del niño entonces hay muchos niños vacíos emocionalmente y eso es lo más complicado para nosotros porque tú estás atendiendo. Y más como decía el maestro como si fuera cuestión paterna pues tú eres la mamá ahora de todos esos niños y ya no solamente te vas a preocupar por enseñar a leer y escribir matemáticas. (grupo focal Jacala pág. 20)

La maestra Raquel, hace alusión a uno de los efectos del Neoliberalismo a nivel de comportamiento en las familias, los padres de familia están más preocupados por las tecnologías de última generación, y sus prioridades son más en términos materialistas, como lo decían los profesores, de tal forma que el abandono de los hijos se nota en lo que la profesora Keli, quien también tiene ya 35 años de servicio

y su experiencia le lleva a decir: “ hay muchos niños vacíos emocionalmente”, situación que parece grave, es innegable que las nuevas generaciones se encuentran ubicados prioritariamente en las líneas del imaginario del hombre de mundo y que los efectos económicos, culturales y sociales en las familias de pocos recursos están en un grado importante de enajenación y cosificación como se vio con García Canclini y bajo la experiencia de la profesora Keli es contundente dicha expresión. Al existir estas condiciones el profesor sufre junto con el alumno, esas necesidades emocionales con las que el alumno va a la escuela, ver a los alumnos emocionalmente necesitados lleva al profesor a buscar las formas de compensar, complementar o apoyar para la mejora, pero ello le implica sufrir.

Con expresiones como la de la profesora Raquel quien comenta que le ha tocado, en su último año de servicio porque ya está su jubilación aceptada y en proceso, el caso del hijo de una madre de familia que fue a la vez su alumna menciona:

...que cree maestro tengo un niño autista en mi grupo, su mamá es esquizofrénica y mis mamás ya no quieren que el niño este en mi grupo, porque cuando el niño le dan sus crisis de ansiedad avienta sus cosas, su mesita pero viene desde primer año y el niño no le han puesto atención... entonces ahorita que yo lo tengo, la madre de familia ha sido mi alumna y... ahora como ella ya tiene la enfermedad es esquizofrénica y este me ha preocupado mucho el niño, porque no le han dado atención, entonces yo ya me involucré ahí, porque quiero que el niño sea atendido antes que me jubile. Ayer hice la visita a su familia con la psicóloga donde le vamos a pedir de favor que se involucre en la vida de esta mujer, porque el niño no ha sido atendido y no le han recetado ningún medicamento que él debe de tomar, por que como va creciendo, maestro, el niño va siendo más su ansiedad, su crisis que le da, el ahora ya lo he controlado un poquito lo tengo pegado así conmigo y cuando le va a dar su crisis de ansiedad él le hace así: (como abrazándola) ¡maestra!, ¡maestra! me siento mal por favor, y ya voy yo lo abrazo y lo detengo y le pongo su cabecita en mí y le digo ¡no papi! ¡tranquilo mi amor! ya se te va a pasar y ahora me da miedo de que le van a dar convulsiones maestro...

E10/14-11-19/Rql/Jca/ADR/22

La profesora Raquel, al tener este caso del niño autista con crisis de ansiedad, si bien busca la forma de canalizar el caso a la atención de especialistas, pero considerando a la vez que la madre de familia también padece una enfermedad psíquica, le preocupa la condición en que quede el niño y sea atendido. Si bien en esta situación existe una expresión de preocupación, lo cierto es que así como la profesora Raquel en la mayoría de los profesores de educación básica, en específico de primaria, tienen como común denominador, en cada curso escolar y grado situaciones que les implica una preocupación mayor que la de los demás, y ello deriva en un estado permanente de sufrimiento, por vinculación emocional alta

o extrema, pues el trabajar con personas, diariamente durante uno o dos cursos escolares llega el momento en que se establece un vínculo muy estrecho y se alcanzan niveles semejantes a los de la transferencia psicoanalítica.

La transferencia dice Ramírez (2009) interpretando a Freud:

...es un dispositivo terapéutico psicoanalítico que despliega el psicoanalista hacia el psicoanalizado, y comprende la forma de relación que un sujeto establece con el otro con sus primeros objetos de amor y que se repetirá en el futuro...esta repetición se presenta a través de la palabra, como opción diferente al acto... es decir es una repetición simbólica... donde el analizado se aliena y ve en el analizador todos sus temores, objetos atrayentes, amenazantes; que es lo que éste no logra ver en la repetición. En este sentido el analista encarna todos aquellos personajes internos del sujeto. (Pág. 4-5)

Es decir, en el dispositivo de la transferencia, digamos que el analista es sólo un medio para encarnar o mostrar los problemas psíquicos del sujeto y a través de ello el paciente o sujeto logra ver lo que se encontraba reprimido en el ello o inconsciente; pero esta función implica al analista incorporar aquella problemática psíquica del sujeto y, aunque la metodología sugiere que éste no se apropie de dichas condiciones psíquicas, siempre quedan cosas incorporadas que el analista debe de anular o desprenderse de ella a través de los intercambios y sesiones entre psicoanalistas. Así, en un símil de la transferencia, el profesor, mientras más se incorpore y profundice en el conocimiento y trato de los alumnos, sus familias y sus situaciones, existe el impulso a ayudarlos a procura apoyar a solventar o menguar el conflicto de dichas situaciones familiares, emocionales, como dijo la profesora Keli, y, como el profesor no tiene espacios o muy pocos espacios de intercambiar o analizar con el colectivo, lo cual implica permanecer con las cargas transferidas por largos tiempos... no es extraño que muchas de las enfermedades que padece el profesor son de orden emocional o psíquico que se somatizan en múltiples síntomas.

También lo muestra el comentario de la profesora Nancy quien a pregunta expresa sobre ¿Qué se siente ser maestra? Presenta el siguiente comentario, que me parece muy revelador:

No sé profe, me llena mucho... así... (mueve los brazos y la cabeza, como estremecimiento) es algo que me encanta, me apasiona mi trabajo... yo le pudiera decir que tiene poco que mi esposo... que me dijo “es que tú te estresas demasiado...” o sea el no poder ayudar a veces a un niño estoy pensando... ay qué voy a hacer con él o qué actividades o cómo le hago no hay apoyo por parte de su mamá y su papá y en la escuela a veces es difícil estar con uno ¿no? teniendo 30 y tantos luego estoy así por eso un día mi esposo me agarra y me dice “me cae que si tú sigues así te voy a sacar de trabajar” y le digo “el día que tú me saques de trabajar, yo creo que me vuelvo

loca”, porque a mí me encanta, me encanta estar aquí vengo con mucho gusto es algo que... (se estremece) E11/14-11-19/Nac/Pca/ADR/11

Con la expresión de Nancy, se puede interpretar que algunos docente viven en una permanente contradicción emocional, pues aunque existe un sufrimiento, entre académico y emocional, como lo mencionó la profesora Keli, se encuentra el goce y/o la satisfacción de servir y “ayudar” a los alumnos a “salir adelante”, a tal grado que menciona digo “el día que tú me saques de trabajar, yo creo que me vuelvo loca”, no es desconocido en el ambiente escolar que algunos profesores, después de haber trabajado en la docencia la mayor parte de su vida y jubilarse ya grandes, al poco tiempo de dejar el servicio docente, se presenten enfermedades, padecimientos y en algunos casos hasta la muerte, que quizás no se le atribuyen al abandono del servicio docente, se puede argumentar que es la edad, pero lo cierto es que un sujeto que la mayor parte de su vida desarrolla rutinas y vida programada escolar, le es difícil la desadaptación y la adaptación a una vida diferente, pero sobre todo el apego al cariño de los alumnos y el ambiente escolar, se presenta de alguna forma una muerte simbólica al desprenderse de los seres y los quehaceres que por muchos años ha realizado.

Pero el sufrimiento del docente también toca las esferas de la modernidad, no sólo son las vinculaciones emocionales con los padecimientos o dificultades de los alumnos, también actualmente se presentan las amenazas y demandas de los padres de familia y de alumnos con las famosas demandas a Derechos Humanos, situaciones que como dice la profesora Nancy:

Qué cree, que tengo 3 ciclos escolares aquí y de estos 3 me ha tocado grupos muy difíciles, en el sentido de que no les puede alzar uno tantito la voz o dejarles tarea de más o algo así... porque los papás se enojan y hasta los mismos niños han llegado a decir que ellos tienen derecho a que no les alce uno la voz... que si tantito uno les alza la voz ya están mandando mensajes por *face* o cosas así... entonces siento que esos ha sido un trauma para mí el poder desarrollarme bien con estos grupos... E11/14-11-19/Nac/Pca/ADR/4

Las condiciones de trabajo y trato con las nuevas generaciones están poniendo en situaciones de mucho estrés, temor y sufrimiento por cuanto las concepciones e ideas respecto al trabajo del profesor se ven limitadas, difamadas y menguadas por medios de comunicación masiva y las mentes débiles de sujetos que cada vez más están enajenados con la cultura del menor esfuerzo y obtener los más grandes logros por suerte o casualidad.

Así podremos enunciar en cada uno de los profesores el conjunto de elementos que inciden en configurar los distintos estados de sufrimiento docente qué, en gran medida, se ven superados o equilibrados con la satisfacción del servicio y del contribuir a formar “hombre de bien y felices” en los alumnos, éste es uno de los más importantes condimentos, si lo podemos llamar así, del espíritu de vida y lucha dentro del magisterio, de la dunamis aristotélica focalizada al ser docente.

4.5. El maestro ya no es lo que era antes...

La profesión docente se ha venido construyendo a lo largo de la historia con múltiples elementos de orden político, administrativo, de formación y/o actualización de tal forma que la función social y educativa, en específico, es un fenómeno dinámico y cambiante en función de la etapa histórica que le ha tocado vivir. La pregunta que ahora me hago refiere a ¿Cuál es el papel histórico que le ha correspondido al profesor del siglo XXI? ¿En México cuál es la imagen social del profesor en nuestros días? ¿Cómo se vinculan las dimensiones social e histórica en el devenir sujeto docente? Y estas preguntas surgen cuando los informantes expresan un estado de confusión y frustración ante el trato y reconocimiento social que actualmente se les da en la cotidianidad del trabajo docente.

La profesora Susi menciona:

De acuerdo al contexto donde yo estoy laborando, efectivamente, como es de Tiempo Completo, los padres lo ven como guardería... pero si es un tanto difícil eh, porque el maestro ya no es lo que era antes... o sea... antes el maestro era lo máximo, por eso yo repito y digo para mí la comunidad lo máximo eeehh. ¿No? aquí en la ciudad no lo valoran aah, eso sí eeeh, si el niño aprendió: papá le enseñó, si el niño no aprendió: el maestro no le enseñó nada. GFP/13-06-19/Sus/Pca/07

Para la profesora Susi “el maestro ya no es lo que era antes” refiriéndose al reconocimiento y trato social que durante mucho tiempo prevaleció en la imagen del profesor como líder social, agente de cambio en las comunidades, profesional de vocación con amor a los niños y a la educación, autoridad moral y ejemplo de civilidad, llamémosle a esta descripción “profesor como líder social”, pero ¿Qué implica esa expresión que muchos profesores reconocen y viven en los tiempos actuales? ¿Por qué la imagen del maestro está tan devaluada hoy en día?

En primer término, reconocemos que los profesores con más años de antigüedad han tenido o transitado por más experiencias que le permite hacer un comparativo digamos, del trato social que se le daba al profesor hace 30 años a diferencia del tiempo presente, dice Fidencio:

...pues ya nos dieron los contratos fuimos a las comunidades me tocó estar en algunas comunidades que en ese tiempo donde le daban la personalidad al maestro porque para todo era requerido el maestro, el maestro era doctor yo estuve en una comunidad donde fallecía alguien y el maestro la hacía de cura y de doctor todo el pueblo lo quería... GFP/13-06-19/Sus/Pca/88

En ambas expresiones, tanto Susi como Fidencio coinciden en el tiempo pasado (en promedio 30 años atrás) y en segundo término la diferenciación del trato que se da en la ciudad y en las comunidades rurales o semi rurales, donde era más acentuado el papel y la imagen del “profesor como líder social” donde “el maestro era lo máximo”, donde “le daban la personalidad”, de una u otra forma hacen

referencia al imaginario creado en los tiempos de Vasconcelos con los docentes que trabajaron en “las Misiones Culturales y las Casas del Pueblo” que tenían el símil de las misiones religiosas de la época de la conquista y la evangelización, menciona Ornelas (1995).

...Vasconcelos había hecho claro que concebía su empresa educativa mucho más allá de las aulas universitarias, había que educar a esa raza irredenta de indios que debían ser mexicanos. Y, a falta de otros recursos, eso debía hacerse con fervor evangélico igual al de las misiones que propagaban la fe.

No obstante, Vasconcelos no quería imbuir con ese fervor una fe religiosa, sino formar hombres autosuficientes, generosos y plenos de moral ciudadana. (Pág. 102-103)

El imaginario histórico del líder social y del apostolado docente es una construcción que pervive en la identidad de los profesores y del colectivo social que tiene esencias de orden religioso y civilizatorio, donde el papel del docente es preponderante en la construcción de los ideales y valores democráticos y redentores de la tarea educativa, que son las imágenes que transmiten los profesores Susi y Fidencio al decir “eran lo máximo o les daban la personalidad”, dicho imaginario, aun presente en la sociedad actual, aunque no tan enraizada, es también producto de la maquinaria cultural del sistema político-económico... cómo no recordar las grandes películas del cine mexicano que ensalzaron esta imagen del líder social y apostolado magisterial como fueron: “Maclovía”(1948), “Media noche” (1949), “ Río Escondido” (1948), “El profe” (1971), “Simitrio” (1960) o películas internacionales clásicas: “Los chicos del coro” (2004), “Matilda” (1996), “Diarios de la calle” (2007), “La sociedad de los poetas muertos” (1989), “ Al maestro con cariño” (1987), “Cielo de octubre” (1999) que en su mayoría llevan adherida esa imagen simbólica del “profesor como líder social” del profesor que entrega todo, todo.. hasta la vida por su labor y sus alumnos existiendo una retribución multiplicada por los integrantes de su clase y los padres.

La expresión de la profesora Susi respecto a que, “el maestro ya no es lo que era antes” se puede comprender e interpretar por dos líneas de análisis: por el papel pedagógico que juega el docente en función del modelo educativo instituido y el reconocimiento institucional y social que va cambiando con base en las políticas educativas y de orden cultural.

Para Ornelas (1995) las tres reformas profundas del Sistema Educativo Mexicano marcaron tres momentos bien definidos política y sistemáticamente acordes a las necesidades históricas de cada momento en el devenir del desarrollo de nuestro país; La revolución educativa de Vasconcelos con la construcción institucional de la SEP y los importantes esfuerzos por propagar la labor educativa de la escuela en la alfabetización y “la formación de personas completas, con un intelecto desarrollado y sensibilidad cultural” (Pág. 102), la segunda reforma desarrollada por Bassols de perspectiva utilitarista hacia el sistema educativo mexicano, que a necesidad de

mano calificada para la industria y el periodo Cardenista de expresión socialista que implicó la creación y expansión de la educación técnica viéndola como reproductora de la naciente cultura industrial, y la tercera con Octavio Vejar Vázquez y Torres Bodet para quienes la escuela tenía la causa pública de unir a todos los mexicanos “la Unidad Nacional” “En 1941 se proclamó el fin del radicalismo en la educación, no se trataba ya de que la escuela sirviera de palanca a la transformación de México, sino que fuera un instrumento para unificar al país, con el ánimo de consolidar la convivencia nacional; en fin, ya no para estimular la lucha de clases, sino para favorecer la unidad de los mexicanos” (Pág. 115)

Pensar en el papel que jugó el profesor en cada una de estas tres reformas educativas, es reconocer que en todas se requería un espíritu de servicio mucho más identificado con los grupos vulnerables como los indígenas, los campesinos y los obreros, dentro de este espíritu de servicio queda el imaginario de la función misionera y apostólica, se adquiere la noción y el papel de agente transformador en las comunidades o lugares de servicio, de liderazgo social apegado a la cultura democrática y a la preservación de la identidad nacional. Sin embargo, la instalación del modelo neoliberal a partir de los años 70's genera una inflexión, prácticamente llegando a una ruptura de la sinergia que se venía construyendo en términos de Estado nación pues como se analizó en el capítulo uno, la máxima gubernamental que obedecía a las fuerzas de la globalización fue la de dismantelar y borrar al Estado benefactor bajo ese espíritu individualista y de libre mercado, que en consonancia se plantean las reformas educativas para poco a poco dismantelar el sistema educativo mexicano, como se vio mayormente con la Reforma Educativa de 2013 siendo presidente Enrique Peña Nieto, pero que en esa cuarta reforma profunda, si se puede llamar así utilizando la idea de Ornelas, el papel del profesor se distanció de la misión del líder social y se trasladó a la postura de ejecutor con eficacia y eficiencia de los planes y programas, siendo para ello vigilados por un impresionante aparato evaluador del rendimiento en alumnos, maestros y escuelas, y la denostación social a través de los medios masivos de comunicación y la oficialización de la ineficacia del docente y la escuela pública.

Ello se cristaliza en el ánimo del profesor, como lo muestra la profesora Irma cuando comenta:

Los papás ya no valoran a los maestros, ya no valoran el trabajo que realizamos en las aulas, solamente nos dan... la como que... la orden de ser de cuidadores de sus niños. GFP/13-06-19/Irm/Pca/80

Ha sido un cambio radical el que se ha generado a nivel social e institucional con respecto a la imagen y la función del docente, un conjunto importante de elementos que confluyen en diluir la imagen, la autoridad y el liderazgo social del docente y así lo percibe la mayoría de los profesores, con respecto a:

Los papás ya no valoran a los maestros, ya no valoran el trabajo que realizamos en las aulas, solamente nos dan... la como que... la orden de ser de cuidadores de sus niños. GFP/13-06-19/lrm/Pca/85

-se ven y se viven cosas difíciles... incluso hasta a veces amenazas, ya a nosotros como maestros de que si no le pones 10... entonces nos vemos allá afuera.

Esa gran historia del docente como líder social ha transitado a una cosificación de la labor y función docente, que, sin embargo, indiscutiblemente el docente sigue manteniendo el espíritu de servicio y de identidad a la sociedad a pesar de la última gran embestida que atentó contra toda lógica de fortalecimiento magisterial, pero que fue disfrazada de la gran preocupación educativa con la Ley de Servicio Profesional Docente de 2013. Así los comentarios del profesor Rubén y de dos aportaciones anónimas:

Nos han denigrado, nos han señalado, nos han ultrajado... si... en todos los aspectos... han hecho lo que han querido... GFH/13-06-19/Rbn/Htla/93

Los resultados de la prueba PISA y ENLACE no han sido satisfactorios y es una de las razones principales que se han utilizado de bandera para justificar o en todo caso culpar de este fracaso, del desempeño del docente en el aula es decir todo encaminado a que el maestro es el culpable de todo... Opn/11-10-19/Anmo/Pca/5

Así el maestro se le ha sumado a ello la satanización que desde instituciones gubernamentales y medios de comunicación y políticos le han dado al maestro. Nos enfrentamos a una imagen cargada de un sinnúmero de tareas que el maestro tiene que realizar, una desvalorización social responsable al 100 por ciento del aprendizaje del alumno, una imagen multifacética para dar solución pronto e inmediata a muchas situaciones educativas, planes y programas que cumplir... sujeto a tiempos y calendarios que atender Opn/11-10-19/Anmo/Pca/10

El malestar del docente con las políticas utilitaristas y cosificadoras del periodo neoliberal, que tuvo su punto más álgido en el sexenio del presidente Peña Nieto, vino a diluir y fragmentar casi por completo la imagen social del magisterio, a socavar la credibilidad y valoración de su trabajo a través de condicionamientos valorativos inapropiados para “promover la mejora de su práctica” y sí inhibidores y amenazantes de su propia estabilidad laboral, situación que se propagó a la opinión pública y la sociedad en general creando la imagen más adversa del docente: que no pasó el examen, que no es “idóneo”, que la mayoría de su grupo reprobó, que esa escuela es la más ineficiente de la zona o la región, bases de datos de resultados públicos para exigir “un mejor maestro”, para “cambiar a mi hijo de escuela, a una escuela con mejores resultados” y con ello generar el descontento de la población, de los padres de familia como se discutió en el apartado 1.4. la

rivalidad y distanciamiento entre profesores y escuelas, inducir y promover el sentido y la noción individualista, de competencia contra los propios compañeros, etc., eso que se ha visto como los efectos sociales e individuales del neoliberalismo revisadas en el apartado 1.6.

Y en términos pedagógicos, la incorporación del proyecto educativo hacia el desarrollo de las competencias, y toda la parafernalia científicista, técnica y operativa que llevó a construir un sistema profunda y ampliamente burocratizado e incansable y sin sentido en las solicitudes administrativas para el maestro frente a grupo. Se aprecian de forma impresionante los niveles de atomización, fragmentación y control que se le exige al profesor para desarrollar su jornada escolar con una programación cronometrada de clases y tareas, de reportes y consideraciones extraescolar que tiene que incorporar a su jornada. Ahora el maestro invierte mucho más tiempo, más energía y tiene más desgaste cumpliendo con el sin fin de reportes que tiene “que subir a la plataforma” y que nadie lee o revisa.

Sin embargo, el profesor aún conserva ese sentido de servicio y espíritu de lucha con identidad a su grupo social o a los grupos a que sirve, así como la inquietud de recuperar ese trecho perdido en los últimos 20 o 30 años, como lo manifiesta el profesor Rubén:

...estamos siendo objeto, a veces, de las complacencias de que nos toma el gobierno... cómo sabe la importancia que tienen maestro, porque un maestro es motivador, porque el maestro habla y mueve a la sociedad, porque el maestro es líder, aunque lo quieras minimizar... entonces socialmente somos el conejillo de indias, a veces cuando les conviene el maestro está arriba, cuando no, el maestro está abajo.

Entonces yo creo que sí tenemos pues que rescatar el liderazgo que manejaba el profesor. GFP/13-06-19/Irm/Pca/90

Esta conciencia de la situación y condición docente respecto a la sujeción y enajenación del sistema deja muy poco margen de acción para realmente manifestar el descontento y el malestar docente. Me parece que la profundización de esta condición me llevaría otro trabajo casi de la misma magnitud que del presente. “El maestro ya no es lo que era antes” se enfrenta a un sistema educativo orientado a la desmantelación de la educación pública que echa mano de toda la maquinaria legislativa, jurídica e institucional para minimizar y eliminar el espíritu de lucha y de unión magisterial que se vivió a finales de los años 80’s y principios de los 90’s. de un Sindicato que cambio la lucha obrera por el interés partidista, y una población que ha transitado al distanciamiento familiar; que si bien no se puede buscar culpables se comprende que son, todos estos fenómenos producto de dicha instalación del modelo Neoliberal.

4.6. Que me recuerden por el lado humano

Trascendencia

El trabajo docente a lo largo de 30 a 40 años de servicio constituye una de las más grandes obras sociales de quien desde la juventud decidió tomar el camino de “aunque sea de profesor”. Ese tiempo de labor en las escuelas y/o en el medio educativo va capitalizando las experiencias y los recuerdos de alumnos, padres y compañeros maestros que de una u otra manera forman parte de esa constitución y devenir docente elementos que van forjando la identidad profesional y que al momento de la enunciación van conformando una de las condiciones elementales del ser sujeto y del ser docente como es la necesidad de trascendencia y la proyección de la propia imagen, más allá del momento histórico presente.

Se puede pensar que, así como los grandes gobernantes de la antigüedad buscaron las formas y los medios para dejar huella o testimonio de su grandeza a través de templos, pinturas, objetos, escritos, etc., el profesor comparte esa necesidad de tener o imaginar su propia existencia más allá de sus propias condiciones físicas y personales, es esa búsqueda de la extensión de la existencia a través de los demás, en el caso del profesor de sus alumnos y compañeros de trabajo.

La profesora Raquel a punto de jubilarse menciona:

...así fue un trabajo muy bonito donde se lleva una experiencia bonita que los niños este los que fueron mis alumnos ahorita ahí tengo alumnos que son hijos me quedo con sus recuerdos y con esas experiencias de que yo le agradezco a Dios que me permitió ser maestra. GFJ/13-06-19/Sus/Pca/93

Yo ya he dejado mucha huella, porque he alfabetizado a muchos niños, muchísimos desde Quetzalapa, Carrizal, San Nicolás, Jacala y me da mucho gusto porque la huella que he dejado y que estoy dejando es que me quieren todavía como maestra de sus hijos. E10/14-11-19/Rq/Jca/ADR/11

La profesora Raquel, quien ha tenido mayormente los grados de 1° y 2° a lo largo de todo su servicio docente considera que la mayor huella que ha dejado como profesora es haber alfabetizado a tantos y tantos niños en toda la región; esta noción de haber ayudado a construir a los demás sujetos (sus alumnos) con la poderosa herramienta de la lectura y la escritura le hace sentirse mucho más que los demás maestros, se puede interpretar, que de forma intuitiva sabe que las tres herramientas de la alfabetización (leer, escribir y calculo básico) son las herramientas fundamentales que sostienen, como una gran base, todo el constructo escolar de un alumno, que son la base para abrir nuevos mundos de estudio y comprensión. Pero no es sólo eso, su alcance llega a trascender por generaciones, eso le hace mucho más grande y significativo, porque ahora está enseñando a los hijos de los que fueron sus alumnos. Y nuevamente se hace presente esa relación recurrente entre lo místico y la labor docente, cuando dice “yo le agradezco a Dios

que me permitió ser maestra”, la frase establece un doble sentido, el primero que refiere a la visión androcentrista de la religión donde se le “agradece al padre” el permitirle “tener la oportunidad de servir a los otros” a través de la docencia, y por otro lado el haber desarrollado su labor docente desde la noción apostólica o misionera cuando dice “he alfabetizado a muchos niños, muchísimos desde Quetzalapa, Carrizal, San Nicolás, Jacala”, se puede interpretar que el servicio docente es una metáfora del servicio que hizo Cristo en la tierra y el trabajo de Raquel es a imagen y semejanza, pues en otra ocasión menciona cuando se metió a la política y ella acompañaba al presidente municipal:

Después de eso -maestro- cuando fue presidente yo dije ya, ya, ya, me voy a salir, ¡noooo! la gente me siguió buscando para ayudarla y entonces yo la apoyaba, yo la ayudaba y el presidente que fue en esa época, me llevaba a todos los eventos, a todos los eventos... E10/14-11-19/Rql/Jca/ADR/8

El espíritu misionero se sostiene en todos los planos de la actividad del profesor y ello hace un círculo de implicaciones, por cuanto el profesor se siente como un personaje importante para el crecimiento o bienestar de los otros y a la vez recibe el agradecimiento de ellos, esto hace que la ipseidad siga creciendo en las mieles del reconocimiento de los otros, la imagen y la estima de sí se incrementa llegando al momento de no poder, o ser muy difícil dejar, cortar o distanciarse de ese vínculo que se convierte en dependencia:

La aceptación la tengo todavía... deberás maestro... yo les digo a las mamás, yo ya me voy a jubilar, no maestra, no te jubiles, ya está en proceso, yo ya, no maestra es que nosotros queremos que me atiendas a mi niño, yo quiero que mi niño este contigo, les digo bueno, si quieren que sus niños estén conmigo y creen que yo todavía los puedo ayudar, los puedo enseñar voy a regularizarlos en casa me los lleva. Eso es lo que me gusta maestro, que hay maestros que salen ya cansados, que salen ya, ya quisieran irse, ya no saben qué hacer ya con los niños y yo no maestro, yo sí, yo digo ay si, los niños tienen que hacer esto, tienen que hacer lo otro, tienen que ser responsables tienen que no, no, no hacer muchas cosas. E10/14-11-19/Rql/Jca/ADR/12

Pues aun cuando ya está su jubilación aceptada, porque ella misma está cubriendo su permiso prejubilatorio, deja la puerta a que las madres de familia le lleven a sus hijos para trabajar con ellos en apoyo al aprendizaje, pero en su casa. Esta “dependencia” de seguir sirviendo a los demás constituye una envolvente dinámica que construye la necesidad de “seguir siendo alguien”, de “seguir siendo sujeto”; con la prolongación de la jubilación o el mantenimiento de vínculo de servicio docente aún fuera de la función oficial el docente mantiene la esencia motriz de ser, ese espíritu de vida que le ha caracterizado desde su edad temprana hasta su retiro, pues dice la profesora Raquel: “Eso es lo que me gusta maestro, que hay maestros que salen ya cansados, que salen ya, ya quisieran irse, ya no saben qué hacer ya con los niños y yo no maestro” y la sujeción de sus procesos psíquicos y

emocionales que le atan a ese entramado de “poder, hedonismo y benevolencia” de seguir teniendo cierto poder y control sobre alumnos y padres al decir “yo digo ay si, los niños tienen que hacer esto, tienen que hacer lo otro, tienen que ser responsables tienen que no, no, no hacer muchas cosas” el hedonismo de la directividad hacia los otros y el propio placer de “ser alguien importante para los demás” combinado con la benevolencia de ayudar y servir al más débil, al más, desamparado, “al que no sabe”, un tanto en esta visión mesiánica y apostólica. Son tantos los años que el profesor pasa en esta posición que al retirarse oficialmente de la función es, en gran medida perder una parte muy grande de su ser, se puede entender que existe una muerte simbólica del ser sujeto, como lo he mencionado ,por dejar de ser docente... la expresión que utiliza la profesora Nancy cuando su esposo la apercibe, cuando la ve muy estresada por el trabajo escolar que menciona “el día que tú me saques de trabajar, yo creo que me vuelvo loca” puede no ser una exageración, pues el profesor se vincula tanto con los alumnos como con su labor de relación con los otros sujetos (alumnos, padres de familia, compañeros maestros, con la institución) que en ellos se cifra, en gran medida, el equilibrio emocional, intelectual e imaginativo, el perderlo, para muchos, y me atrevería a decir para la mayoría, representa una muerte simbólica, y el profesor no quiere morir, como lo vimos anteriormente, es un sujeto que desea permanecer en los otros, ampliar su existencia en los otros.

Esta construcción existencial del profesor para dejar huella, para prolongar su imagen y persona interviene un mecanismo psíquico que contiene de fondo “el deseo” del profesor un tanto en el sentido del mito del amo y el esclavo, planteado por Hegel y recuperado por Lacan, donde entre el amo y el esclavo se establece el juego de los dos deseos; es decir, que pasa cuando la profesora Raquel menciona que muchas mamás la solicitan como profesora de sus hijos y hasta le piden al director que le designe tal o cual grado y grupo, pero son varios grados y grupos que la solicitan para ser su maestra, o cuando la profesora Julia menciona:

En el quehacer diario, me encanta que en la calle me encuentran mis exalumnos, que en la calle me saluden y me pregunten sobre el trabajo y que cree que ya tengo ya aquí hijos de exalumnos..., me agrada, me agrada mucho que los padres de familia me soliciten para maestra de sus hijos, que vengan y que le digan al director: “ay es que quisiéramos que la maestra atendiera este grupo” y eso me agrada mucho, E7/12-11-19/Jla/ SFpe/ADR/23

El deseo de la profesora Julia del deseo de los padres de familia y alumnos para que ella sea su profesora, le llena, le agrada, es una de las motivaciones “para seguir adelante” en el quehacer docente, cuando ya es tiempo de retirarse, ello, también es otra manifestación más de las múltiples formas de ser alguien a través de la docencia, estar sujeto a la necesidad de los deseos del otro para seguir siendo “alguien”.

A la vez, se deja, en forma evidente, la dimensión histórica del sujeto, el recuerdo y la experiencia de “haber sido maestra de los padres de familia de sus actuales alumnos”, esto no es menor, está llenando una necesidad narcisista que desde la infancia fue construyendo una imagen personal en el *ideal del yo* que persiste invistiendo experiencias, situaciones o circunstancias generando sucesivas identificaciones que se presentan en el quehacer docente por tantos y tantos años, que en esta construcción del devenir sujeto se hace necesario “el placer de ser” a través de tener el deseo del otro y sentir que se es alguien por fin, redefiniendo de forma continua su yo persona y su yo docente, para Hornstein (2000) la construcción del yo tiene una importante dimensión histórica que ofrece satisfacciones e insatisfacciones como motor de crecimiento, a la vez menciona:

El yo abre un primer acceso al futuro debido a que puede proyectar en él el encuentro con un estado y un ser pasados, porque ha podido reconocer y aceptar una diferencia entre él mismo tal como se representa, él mismo tal como devendrá y él mismo tal como se descubre deviniendo. (Pág. 172)

La extensión de su existencia a través de los otros, de la reformulación de sí mismo a través de sus alumnos, la autoridad adquirida en sus exalumnos, padres de sus actuales alumnos, la memoria y el olvido hacen del docente un sujeto hacia su devenir y hacia el entramado de sus propios deseos de ser y de los deseos de los otros que “siempre quedarán agradecidos por su apoyo y preocupación para que fuesen alguien en la vida”.

La identidad narrativa del docente cobra sentido y significados propios para él en cuanto el acto significativo configura al actor a través de la narración, como lo manifiesta Ricoeur, las profesoras al construir el relato como unidades narrativas donde ellas son las principales protagonistas, podíamos decir, las heroínas de dicho relato, al ser las personas que en determinado momento fueron y siguen siendo pilares en la educación y aprendizaje de sus alumnos, surgen como las constructoras de sentido en la vida de los demás y ello les da sentido a sus propias vidas, como cuando dice la profesora Raquel:

...en El Pensador, que el grupo que tuve en El Pensador ahí estaba mi hija en ese grupo, todos los jóvenes hicieron una carrera todos bueno hay más hay más, pero este fue el grupo completo donde hay arquitectos, doctores, enfermeros y maestras, mi hija es reportera, pero ese fue tooodoo el grupooo, toooodooo el gruuoopooo. E10/14-11-19/Rql/Jca/ADR/18

Se puede interpretar, que la profesora Raquel diría: “soy yo quien ha formado a Arquitectos, doctores, enfermeros... etc. y por ello yo soy aún más que ellos porque ellos surgieron de mí” y ello inviste de poder y protagonismo en la vida de los demás, con la satisfacción de ser, el ser que da vida a otros seres, un efecto de maternidad ontológica que alimenta el hedonismo docente y que articulado con el espíritu de vida que le ha sostenido a lo largo de su vida, le mantiene como un ser de vida, que da y que tiene, pues dice Raquel, “la vida es algo maravilloso preciosísimo”. En el

relato la identidad narrativa articula todas las dimensiones del ser sujeto de tal forma que la configuración del sujeto docente resultante construye la imagen del docente que hace y ha hecho “todo por sus alumnos, todo por la educación, todo por su pueblo”.

Así, el hacer hacia los otros es otro de los sentidos que le da contenido al ser sujeto docente, del total del dato empírico recuperado, puedo decir con certeza que como el 95% del contenido refiere a un discurso que apela a las actitudes y acciones del docente para apoyar, impulsar, corregir, orientar y formar a los alumnos por “el lado humano” y muy poco o casi nada el profesor hace referencia a la formación técnica curricular, o del aprendizaje de contenidos académicos, esta peculiaridad del discurso docente no es gratuita y no quiere decir que el profesor no esté preocupado por el aprendizaje de los contenidos en el alumno, se comprende que como premisa implícita y fundamental del trabajo de la educación escolar es “formar hombre de bien”, “hombres de vida buena” como lo planteaban las concepciones aristotélicas y recupera Ricoeur, pero ¿cómo puede ser eso si “como sociedad estamos al borde del fracaso”? dice el profesor José, como analicé en el primer capítulo, la Instalación de la cultura neoliberal, que desarma, en gran medida el sistema de valores que se venían practicando en la sociedad conservadora, semi rural y nacionalista de la primera mitad del siglo XX en nuestro país, a imponerse y adoptar en gran parte el imaginario del hombre de mundo, del individualismo y la competencia, del consumismo que en los años que van del siglo XXI se acentuó con la invasión de los dispositivos electrónicos, los *mas media* y las nuevas formas de vivir que alientan y promueven el deseo insaciable del consumismo y la dependencia a los dispositivos electrónicos e internet, el profesor se enfrenta a un alumno “vacío emocionalmente” dice la profesora Keli. Si bien los avances en la ciencia y la tecnología son herramientas muy poderosas de progreso para la civilización, existe el lado negativo donde el mal uso o el uso sin conocimiento ha llevado a mucha población a desligarse de la realidad y vivir en mundos de fantasía comercial y emocional. Esto lo ha percibido el docente y por ello expresan, en los testimonios voluntarios:

...los docentes estamos acostumbrados a ver que nuestros alumnos sufren constantemente problemas familiares que también es un gran reto para nuestro trabajo en el aula problemas que no les permiten concentrarse al trabajar, que sufren emocionalmente vivir en un entorno donde para el niño es muy común ver a personas tomando, en bares, golpeándose etc. porque los dejan solos por mucho tiempo.

...muchas veces ni siquiera los envían a la escuela alimentados, aseados y mucho menos con algo que comer, observó descuido no sólo en lo académico sino también en lo emocional, muchos de nuestros alumnos viven en hogares disfuncionales desintegrados que se refleja en alumnos apáticos, distraídos, ausentes, tristes, rebeldes.

Los profesores enfrentamos día a día condiciones como: deficiencias en los alumnos, con situaciones emocionales diversas, hábitos y valores ausentes, alimentación deficiente, disfuncionalidad familiar, problemas económicos, dificultades biológicas o psicosociales de aprendizaje.

En un primer momento se puede interpretar que este tipo de comentarios del profesor sobre las condiciones de los alumnos puede ser una forma de justificación o deslinde de la responsabilidad que tiene el docente sobre el aprovechamiento del alumno, y con los bajos resultados educativos en México, el único culpable es el docente (postura institucional en gobierno de Peña Nieto), por ello, esto pudiera ser la excusa y la justificación. Pero no, del todo, al encontrar una argumento muy similar en la mayoría de los instrumentos de recuperación de información y la construcción del dato, ello nos muestra que los profesores realmente se están enfrentando a condiciones de los alumnos verdaderamente difíciles en cuanto a la construcción de su ser como personas; es decir, la política y cultura neoliberal han cosechado esos resultados y el profesor, en “acto humanitario y misionero” orienta mucha de su labor a apoyar, amortiguar o superar dichas “carencias humanas” en los alumnos que atienden como diría José:

... yo siempre he dicho que, si nosotros como maestros conociéramos a nuestros alumnos, pero, sobre todo, si trabajáramos o buscáramos la felicidad de los alumnos en el aula, créame que daríamos muchos resultados E5/11-11-19/Jse/ Htla/ADR/16.

“Si buscáramos la felicidad de los alumnos en el aula”, dice José, porque seguramente para muchos alumnos, la escuela, el grupo de compañeros y profesor son el refugio y la posibilidad de encontrar algún alivio a sus condiciones y situaciones tan complejas, es el profesor, en este sentido para los alumnos, la esperanza de querer ser, de ser alguien, es el ejemplo o el imaginario que se va formando para construir esperanza de ser, pues en muchos hogares, las condiciones, como lo manifiestan los profesores, son verdaderamente difíciles. Por ello, trascender en lo humano de los alumnos es una de las proyecciones más generalizadas en ellos.

Menciona Jorge:

Yo quiero que ellos se acuerden o me recuerden... no tanto como todo lo que les enseñe académicamente quiero que me recuerden de la manera en que plática con ellos la persona que yo era, de los consejos que les daban, yo quiero que me recuerden también de ese lado, del lado humano, del lado humano que me recuerden... E1/28-10-19/Jg/ Tzca/ADR/17

O Sara menciona:

¡Híjole! Ayer estaba viendo un video ¿no? de no importa sí, este en una clausura, de un maestro, no importa si no aprendiste arte, si no aprendiste

aritmética, si no aprendiste español, con que hayas aprendido los valores que yo traté de enseñarte es más que suficiente, pero yo creo que esa sería como que una huella, que yo dejaría el... tratar... de que todos se llevaran bien, el tratar de que hubiera como que esa unión en el grupo y el respeto hacia las demás personas. E2/30-10-19/Sa/ Pca/ADR/13

Como se logra apreciar, uno de los sentidos más fuertes de trascendencia del profesor es el de pasar como “un buen hombre” que trató y ayudó a sus alumnos también a ser buenos hombres, esto no es casualidad, como se manifestó anteriormente, las relaciones con sus alumnos, el ver sus condiciones generales y recibir el cariño de ellos les hace trascender a lo mero operativo o pedagógico, el profesor de hoy se encuentra con sujetos alumnos con muchísimas carencias emocionales y afectivas principalmente, es por ello que la trascendencia (Bourdieu P. , 2000) de ser un hombre querido, apreciado, con el agradecimiento de sus alumnos por haberlos motivado, incentivado u orientado a ser buenos hombres, dice Martha a “ser hombres exitosos” y Sara “a que tengan respeto hacia las demás personas” refieren a la idea de Jorge, ese lado humano, que los recuerden por el lado humano; evidentemente, el conocimiento, el aprendizaje también pertenecen a lo humano, pero el sentido que ellos le confieren es más al lado ético y moral a construir sensibilidad para ver y atender al otro, para vivir en sociedad y comunidad de forma armónica, en consonancia con los valores morales y de buena conducta.

La construcción del ser docente, sin lugar a duda, es atravesada por infinidad de elementos, de orden social e individual, aquí se han expuesto sólo algunos, qué, en muchas de las situaciones fueron definitorios para ser docente. Algunos de orden social, que determinados por la vida en el sistema socio-económico y cultural del neoliberalismo, orilló a los sujetos a construir un imaginario alienante del hombre de mundo como probabilidad factible de superar las menguadas condiciones de un capital global disminuido, pues la profesión docente, aun con sus condiciones laborales y económicas históricamente mal retribuidas, fue el camino tomado para crecer como sujeto y profesionalista; así, el ser docente abrió el horizonte de realización de los profesores para ser “alguien en la vida”, elección que se vio influida por la factibilidad estudiantil de la región, por la herencia familiar o como alternativa de acceder al campo laboral y la seguridad económica de forma más amable y segura. Pero el camino de acceso a la docencia “no fue de gratis” se tuvo que “picar piedra” para poder alcanzarlo y “aunque sea de maestro ello les permitio ser”.

Y a más de que la docencia ha sido el elemento objetivador del logro de ser sujeto, ha sido la docencia un “afortunado” espacio de construcción y reconstrucción donde los alumnos, como reflejo del espejo, llevan al docente a escudriñar en lo más profundo de sus sentimientos, recuerdos y experiencias concentrado en el

“sufrimiento que todo profesor pasa”, y que emergen como faros de construcción de sentido para reconfigurarse en la extensión inocente de los alumnos, la necesidad de corregir el pasado, de evidenciar la sabiduría de la vida, de superar las propias limitaciones o hierros los lleva a acentuar el trabajo “en lo humano” con el propósito de contribuir a la formación de hombres de bien, de vida buena.

Pero el neoliberalismo como sistema reciente y actual, cumpliendo con la ambición desmedida del control económico y político de las élites regionales y mundiales, al dismantelar los sistemas de gobierno y culturales degeneraron el sistema educativo y con ello la imagen y presencia del docente; un docente que al cabo de la época neoliberal en nuestro país fue minando su autoridad y credibilidad bajo las artimañas de implementaciones evaluativas y legaloides que cosifican al sujeto docente volcándose la sociedad hacia el cuestionamiento permanente de su ser y hacer; pero es el docente quien históricamente ha constituido la resistencia a la “deshumanización o algoritmización” de la sociedad bajo la construcción de una vocación de servicio social que es producto de un sistema de relevancia significativa subjetivo y la conciliación de la ley social convertida en ley incorporada, que apela predominantemente a la responsabilidad.

Reflexiones finales

La realización de esta investigación me ha permitido construir nuevos saberes y desarrollado habilidades investigativas y, es en esos dos sentidos que se presentan estas reflexiones de este cierre investigativo, considerando que lo que se ha presentado sólo es una construcción parcial, quizás mínima, del complejo problema de conocer al sujeto docente y la construcción de su Identidad Narrativa, por ello primero presento algunos constructos referidos al conocimiento del sujeto docente y su Identidad Narrativa y en segundo lugar algunas construcciones respecto al proceso personal investigativo.

Respecto al conocimiento del sujeto docente

El profesor como sujeto social y constructo de las influencias económicas, ideológicas y culturales, lo que he llamado determinación relativa, que ha implementado el neoliberalismo y la globalización así como de sus disposiciones personales se ve condicionado e influido de forma profunda por la avasalladora maquinaria de la reproducción social, vía las redes intersubjetivas derivadas de este modelo instalado en México desde la década de los 70's, donde, bajo el discurso de la libertad, y la libre determinación ha generado y acentuado los esquemas de una relación social centralizada en el individualismo, la competencia y la propiedad privada.

Condiciones socioeconómicas y culturales a las cuales el profesor ha enfrentado desde su infancia a través de un conjunto de técnicas y estrategias que echan mano de su limitado capital global, pero destacando entre ello su capacidad intelectual y estudiantil, inspirados por el deseo y anhelo de ser "alguien en la vida" como lo han impuesto los prototipos sociales del sistema que se cifran en el imaginario social del hombre de mundo.

En los participantes de la investigación, interpreto que existe un sujeto profesor en conflicto generacional por cuanto las identidades de profesores que se han desarrollado bajo los esquemas de la educación tradicional se enfrentan día con día a alumnos nativos en los medios electrónicos y con otros intereses más mercantilizados y de consumo. A sí mismo existe un conflicto de índole ético profesional, que mediado por la campaña de devaluación y desprestigio de la figura docente por medios masivos y sistema educativo, donde el profesor pierde autoridad y presencia social por lo que, a últimas fechas acentúa su relación de descontento, desencuentro y preocupación con los padres de familia y alumno, cuyas prácticas sociales, a la vista de los profesores, distan mucho de los ideales sociales del buen padre da familia y alumno, por cuanto conceptualiza que la sociedad actual es un caos, preocupada por lo material y carente de valores.

Es el sujeto profesor que no se mira a sí mismo como producto de un sistema tan deshumanizante que ve al sujeto como un algoritmo como lo es el neoliberalismo y

lo sostiene el imaginario social del líder y agente de cambio comunitario, así como su devenir sujeto en donde se ha instalado profundamente la necesidad de ser y tener.

Si bien las condiciones económicas, políticas y sociales donde el sujeto docente creció y se ha desarrollado han formado parte importante en su construcción y constitución como sujeto, ha existido como una fuente de subjetividad muy importante y de conformación en el principio anhelante del ser y tener, el papel de la madre como la primera y principal influencia de la construcción de sentido para el sí mismo.

El papel de la madre, en la constitución y construcción del sujeto docente, dejo ver, a través de la entrevista, que guarda un importante dominio de la completud ontológica y misión apostólica, pues la mayoría de las mamás de los profesores participantes en la investigación, pusieron en juego múltiples estrategias de sobrevivencia y entrega a la realización de sus hijos, ello se entiende cuando la tarea de crianza ha sido una función histórica y socialmente delegada por el sistema machista, androcentrista o falo centrista contribuyeron de forma sustantiva en el fortalecimiento y desarrollo de la *dunamis* aristotélica o el espíritu de vida el cual dio sentido a las tareas y los trabajos de la construcción y desarrollo del proyecto de vida del sujeto docente, según ello, Bertha, Héctor, Julia están muy agradecidos por la intervención de su madre que les permitió “ser lo que ahora son”; los informantes le atribuyen un trabajo muy importante y en ciertos momentos hasta determinante; como la situación de Bertha, para llegar a ser maestra.

La función social y el poder de la madre que históricamente también ha sido subsumida a la autoridad todo poderosa del padre, que más allá de la relación machista común adquiere un profundo significado social y cultural que aún rige la organización y el funcionamiento de la familia como núcleo de crecimiento del mexicano, toma relevancia en la construcción de la identidad narrativa de los profesores; son las situaciones de Julia que de forma simbólica enaltece la figura paterna y a la vez le guarda un rencor por el descuido familiar, pero aun así permanece el alto respeto y cuidado a él, o Jorge que con su rudeza al tener el conflicto familiar, al cabo del tiempo le agradece por hacerlo “ver la realidad” , o José, que después del accidente de su padre que lo inmovilizó de una extremidad, se desmoronó su mundo y solo los acompañó en su crecimiento, pero simbólicamente es la gran estructura que sostuvo su “deseo de seguir adelante y crecer”.

Fueron los mandatos aprehendidos, los eventos relevantes de la vida y el ejercicio de la reflexión profunda que, a través del relato, la enunciación al narrar(se), decir(se), (re)conocer(se), designar(se), recordar(se), identificar(se) a través de su palabra y los elementos paralingüísticos de su expresión se renueva, se reconfigura, se reconforta...revive y en su conjunto... configuran la Identidad Narrativa del profesor.

Es en esta Identidad Narrativa donde se identifica a la humildad como uno de los elementos centrales en la construcción de la ipseidad del docente, con ellos desarrolla, a través de la metáfora viva y la reconstrucción mnémica los pilares de la dimensión ética que funda el sentido de existencia y perseverancia para direccionar el ser de sí mismo. Los aprendizajes de la experiencia que le hacen ver que “en la vida hay cosas buenas y cosas malas y con las dos se tiene que seguir adelante”, hacen el balance entre el eros y el Tánatos, así como el basamento de la dimensión ética del sujeto profesor.

Uno de los componentes fundamentales de la Identidad Narrativa de los profesores es la dualidad “del sentido y la noción de humildad-orgullo”, los que constituyen uno de los pilares fundamentales del complejo sistema ético y moral de la identidad docente, para el aspecto de la *ipseidad*, la humildad lleva la intención de promover el reconocimiento del Otro, como una de las principales cualidades de la “vocación docente” que enaltece y fortalece el espíritu de vida con el cual el sujeto docente ha “llegado a ser alguien en la vida”, “un hombre de bien” que ha transitado por la cultura del esfuerzo y “el sufrimiento” que viene siendo el otro sentido y noción complementario y dialéctico de la vocación y el apostolado docente: “humildad y sufrimiento” caracteriza a todo profesor.

Son las metáforas vivas, las máximas de vida, las herencias materiales, psíquicas, simbólicas y emocionales de los padres y la familia de procedencia, las reflexiones y experiencias de los eventos relevantes de la vida, así como los estados circunstanciales de lo histórico-social y personal, las poderosas fuentes de la constitución del sistema de relevancia significativa subjetivo y el combustible que configura la actitud, fuerza, poder y voluntad de la *dunamis* o espíritu de vida con los cuales el sujeto docente da contenido a las categorías teleológicas y deontológicas en la constante reconstrucción del proyecto de vida, la procuración de la estima y el respeto de sí, así como la construcción del sentido de existencia bajo el dualismo de las pulsiones de vida y muerte, alrededor de las cuales se encarna y configura la Identidad Narrativa del sujeto docente a través de la triple función en que construyen sus relatos: autor, narrador y personaje.

En las concepciones de “vida y ser” de los docentes confluyen como los hilos de una retícula, los componentes del sistema de relevancia significativa subjetivo, las configuraciones del *memolvido*, el tránsito de pasado al futuro en un permanente presente de la narratividad que de forma permanente van configurando los núcleos temáticos de la conciencia y verdaderas unidades narrativas de sujetos anhelantes en tener una vida buena, una buena vida y ser hombres de bien, porque la “vida es una oportunidad donde se gana o se pierde, pero siempre hay que seguir adelante”.

La identidad docente, en muchos de los casos, trasciende a la elección e incorporación a la profesión docente, viene del crecimiento en ambientes comprometidos en la tarea de familiares o conocidos docentes. Así mismo, el docente, al cabo del desarrollo profesional, se incorpora la identidad docente a tal

grado que llega el momento en que el sujeto se dice ser quien es en función de la docencia, los relatos de orientación autobiográfica giran en torno al ambiente, experiencia y memoria profesional docente.

Así como el estudio me ha permitido identificar que hay dos cualidades inherentes a la profesión docente, la humildad y el sufrimiento, existe una de las tareas fundamentales de “ser maestro”, qué, mediado preponderantemente por la reciprocidad de la *ipseidad*, donde el profesor establece una relación tan estrecha e imaginaria de sí mismo en los alumnos, constituyendo en ellos una extensión de su propia existencia, y en donde, a la vez, se funden dos componentes de la *dunamis aristotélica*, el ser y el hacer; es decir, ser maestro tiene como tarea principal hacer que los alumnos adquieran confianza en sí mismos, por lo tanto, *ser* también es *hacer*, hacer que el otro sea, pueda o logre lo que yo no logré, me faltó o carecí del ello. Y en este sentido el profesor “es” cuando los otros (sus alumnos) son.

Respecto al proceso personal investigativo

Al decidir cerrar hasta este punto la investigación, difícilmente puedo referirme a plantear conclusiones, pues esta investigación de carácter cualitativo interpretativo no puede llegar a conclusiones definidas como se procura en los estudios de orden cuantitativo. Por lo tanto, una primera reflexión a razón del tipo de estudio me dice, por todo el camino recorrido en este trabajo, que la construcción del presente objeto, sólo representa un acercamiento a la comprensión y explicación de uno de los elementos del fenómeno educativo que es el docente frente a grupo, pero sólo eso, pude haber construido otro objeto de estudio, con otras categorías y otros enfoques de análisis e interpretación y referido igualmente al profesor frente a grupo, lo cual me permite poner en el contexto de la amplitud y dimensionalidad de lo que, en ese vasto margen de posibilidades de desarrollo, lo que represente éste. Por ello, pongo a la consideración del lector, de forma modesta y respetuosa las aportaciones que fui generando en esta experiencia investigativa.

Más aún, aparte de concebir la idea de las múltiples posibilidades de construcción del estudio, me ha sido muy grato y, a la vez, sorprendente, el introducirme en el terreno investigativo del “sujeto”, terreno qué, como se planteó en la migración epistémica de la investigación, no había explorado por orientar mi formación e interés académico sobre la Matemática Educativa, pero recupero con placentero agrado que es una experiencia sumamente formadora y sobre todo, constituye una ampliación muy importante del horizonte de inteligibilidad del fenómeno educativo y que, permite, a la vez, poder constituir una herramienta valiosa en el futuro desarrollo de mi función asesora y profesional. Me doy cuenta de que profundizar en el estudio del sujeto es sumamente complejo y profundo, considerando la multiplicidad de ciencias y adelantos que se han construido para su estudio, me

parecen impresionantes los alcances que puede tener y seguir teniendo el estudio del *sujeto*.

Esto me lleva a dar una “vuelta de tuerca” más a la amplitud de visión sobre los problemas educativos que se enfrentan en el Sistema Educativo Nacional, más específico, en el sistema educativo estatal en el cual laboro. Y es una vuelta de tuerca más porque, si antes de esta investigación mi trabajo asesor consideraba la problemática del aprendizaje de las matemáticas en primaria sólo como resultado de la falta de formación apropiada para el desarrollo de los contenidos y su didáctica o del uso de materiales de apoyo y demás, hoy me lleva a considerar dos cosas fundamentales: en primer término el estudio del sujeto docente, cuyas motivaciones y su devenir sujeto son una herramienta fundamental de comprensión de los problemas educativos, no sólo en la Matemática Educativa o en cualquier otra asignatura, sino en todo el cuerpo del fenómeno educativo.

La segunda, refiere a tener claridad en qué, para la solución de problemas educativos es prioritario, primario y fundamental la construcción y el desarrollo de un proceso investigativo que permita comprender y profundizar más en el conocimiento del problema para poder plantear la intervención; qué, aunque pareciera obvio para muchos, no lo es, a la luz del histórico manejo político y administrativo de nuestro SEM, por lo que representa un gran reto, en lo personal, para integrar y naturalizar la investigación dentro de los espacios de apoyo pedagógico y de dirección. Reto que, a la vez, puede constituir otro objeto de investigación muy interesante y útil para seguir fortaleciendo el sistema educativo, pues en la actualidad existe una dirección de investigación educativa, pero al parecer muy poco o casi nada investiga, adaptando su función a la producción de talleres y hacer turismo investigativo. Con ello quiero decir, que cada Dirección de Educación debería integrar y hacer funcionar un departamento de investigación de sus propios problemas educativos.

La investigación me permitió comprender e interpretar cómo los elementos constituyentes del devenir sujeto y del contexto histórico social neoliberal van influyendo y determinado a un sujeto: alumno, padre de familia... docente con “vacíos” emocional, espiritual y hasta intelectualmente que de una u otra forma claman ser “reconocidos” por el Otro “en lo humano” y ante ello, poniendo en juego sus mejores fórmulas, la resistencia de la Identidad Narrativa, le permite sobrevivir a dicho embate. Pero, focalizando en específico al sujeto docente, observo que muchos de los malestares que padece, en gran medida son por “el olvido”, “la devaluación” y “el vivir en la soledad de una cotidianidad que cada día va siendo poco a poco carente de sentido”, así, el profesor invadido por el cariño y amor a sus alumnos y profesión resiste, pero dicha resistencia muchas veces no es suficiente y posible, el profesor requiere de un apoyo psicológico, psicoanalítico y social que le fortalezca y le devuelva un sentido más poderoso para “seguir adelante”. En nuestro sistema educativo parece impensable un departamento de apoyo en salud mental y emocional, de orden local, cercano y permanente para su servicio.

Realmente me parece que la investigación deja muchos elementos y aspectos pendientes de abordar en otro ejercicio investigativo, temáticas como el papel que la organización sindical tiene sobre la constitución del docente, las condiciones familiares y económicas en específico o las trayectorias profesionales, los trabajos y las resultantes de trabajo educativo durante la Pandemia del COVID19, los procesos de adaptación y apropiación del nuevo modelo educativo “La Nueva Escuela Mexicana” por mencionar algunas, pero lo interesante es que se ha abierto un abanico de posibilidades para seguir adentrándome en el maravilloso mundo de la investigación.

Así, el vasto campo de posibilidad investigativa en el escenario de las problemáticas educativas es sumamente amplio y complejo, pero sobre todo, necesario y fundamental en la construcción de nuestro sistema educativo, local y nacional, y esta aseveración, no es sólo discurso académico, realmente es una necesidad sentida a lo largo de muchos años de mi práctica educativa... así, a la distancia de la presente investigación, me doy cuenta que mucho del trabajo construido en el desarrollo del sistema educativo se va configurando de la simple experiencia, muy poco reflexionada, la inmediatez del cumplimiento en programas y proyectos, que muchas veces son descontextualizados y poco, pero muy poco, la investigación educativa acompaña el desarrollo del sistema educativo en la localidad, en la especificidad de los contextos y de los sujetos.

Es en este contexto que la presente investigación, la Identidad Narrativa del sujeto profesor tiene la intención de contribuir en el conocimiento y comprensión del fenómeno educativo en lo general y de mostrar tan solo una perspectiva sucinta de la complejidad que el sujeto profesor contiene en aquella figura que día a día atiende un grupo de alumnos, por el largo camino de su trayectoria profesional.

Referencias

- Abbagnano, N. (1986). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Abbagnano, N. (1994). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, L. (1992). Estudio introductorio. En L. Aguilar, *La hechura de las políticas* (pág.s. 1-84). México: Porrúa.
- Aguilar, L. (1992). Presentación. En L. Aguilar, *El estudio de las políticas públicas* (pág.s. 7-13). México: Porrúa.
- Aguilera, M. (2013). La identidad de los maestros: construcción y rasgos identitarios. En C. M. EDUCATIVA, *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pág.s. 343-364). Mexico: COMIE.
- Anzaldúa, E. (2019). Seminario Identidad y Poder. *La teoría como caja de herramientas* (pág. 1a. Sesión). México: UPN Ajusco.
- Anzaldúa, R. (2005). 1. El sujeto y la subjetividad. En B. y. Ramírez Grajeda, *Subjetividad y relación educativa* (pág.s. 1-21). México: Psicoanálisis y formación docente. UAM Azcapotzalco.
- Apple, M. (1989). Enseñanza y trabajo de las mujeres. En M. Apple, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación* (pág.s. 61-84). Barcelona: Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico en las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. . Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Aristoteles. (2016). *Política, libro tercero*. México: Porrúa.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Editorial Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Asensi, M. (s/d de Marzo de 2014). *YouTube*. Obtenido de Lacan para multitudes: Primera sesión (1/4) a cargo de Manuel Asensi: <https://www.youtube.com/watch?v=4i2vQEHnpEs>
- Aubel, J. (1993). *Directrices para estudios en base a la técnica de grupos focales*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo/Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Audi, R. (2004). *Diccionario Akal de Filosofía*. Madrid: Akal.
- Bachelard, G. (1988). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Badinter, E. (1981). *¿Existe al amor maternal?* Barcelona: Paidós- Pomaire .
- Baena, G. (2010). *Estructura socioeconómica de México. Cambios y crisis*. México: Patria.

- Berger, P. y. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bloch, M. (1992). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y genesis de las "clases". En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (pág.s. 281-309). Madrid: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Practicas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y. (2002). *El oficio de sociologo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (1980). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. México: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (2008). *La memoria, la inventora*. México: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (2008). *Memoria y espanto o el recuerdo de infancia*. México: Siglo XXI.
- Calderón, G. (2010). *Políticas públicas y pobreza en el gobierno de Vicente Fox (2000-2006)*. México: csh.izt.uam.mex.
- Calvo, B. R. (1996). Docentes de los niveles básico y normal. En P. y. Ducoing, *Sujetos de la educación y formación docente* (pág.s. 83-153). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A. C.
- Caruso, D. J. (Dirección). (2008). *Control Total* [Película].
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza editorial.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castro de Bustamante, J. (2002). Capitulo 2. Teoría general de las actitudes. En J. Castro de Bustamante, *Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la matemática. Tesis doctoral* (pág.s. 21-118). Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.
- Chesneaux, J. (1991). Invertir la relación pasado-presente y las falsas evidencias del discurso histórico. En J. Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. (pág.s. 60-86). México: Siglo XXI.
- Collins, R. (1977). La teoría el conflicto y la teoria funcional de la estratificación educativa. En J. Karabel, *Power and ideology in education*. (pág.s. 118-136). New york: Jerome and Hasley Edit.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc. Graw Hill.

- Covarrubias, F. (2002). *La generación histórica del sujeto*. México: UPN. Colección textos.
- Cueto, A. y. (1985). El dispositivo grupal. En A. y. Cueto, *Lo grupal. Historias-Devenires* (pág.s. 47-88). Buenos Aires: Galerna y Búsqueda de Ayllu.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dubet, F. (1989). *Estudios de Sociología*. México: Colegio de México.
- Dubet, F. (2006). Primera parte. 1. El programa institucional. En F. Dubet, *El declive de las instituciones. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. (pág.s. 29-63). Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (Sep-Dic- 1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos. Colegio de México.*, 519-545.
- Dubet, F. y. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Ducoing, P. y. (1996). *Sujetos de la Educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: COLEGIO DE MÉXICO.
- Erikson, F. (1997). Métodos cualitativos sobre la enseñanza. En M. Wittrick, *La investigación de a enseñanza II* (pág.s. 195-224). Barcelona: Paidós.
- Espejo, M. C. (2003). Anotaciones en torno al concepto de región. *NIMBUS N° 11-12*, 67-87.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder1991 Psikolibros.
- Freud, S. (1923-1925). *Obras Completas. Sigmund Freud Volumen 19*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1975). *Obras completas. V. 19*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1990). *Esquema del Psicoanálisis*. México: Paidós Mexicana.
- Fuentes, S. (2012). La construcción del objeto de estudio. Entre la demanda institucional y el oficio de investigador. En J. M. A., *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. (pág. 287). México: Casa Juan Pablos.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- García Canclini, N. (2019). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Alemania: CALAS.
- García, J. (22 de Enero de 2010). *Jesús García Jiménez*. Obtenido de La curva de distribución normal o "Campana de Gauss": <https://jesusgarciaj.com/2010/01/22/la-curva-de-distribucion-normal/>

- Garrido, M. (01 de enero de 1987). *El yo y las circunstancias*. Obtenido de Dialnet:
file:///C:/Users/ANDRES/Downloads/Dialnet-ElYoYLaCircunstancia-2043893%20(1
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1995). Teoría de la estructuración, investigación empírica y crítica social. En A. Giddens, *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (pág.s. 307-377). Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1998). *Modernidad e identidad del Yo. El Yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Guerrero, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Abya-Yala.
- Harvey, D. (2008). El neoliberalismo como destrucción creativa. *Apuntes del CENES, Redalyc.org*, 1-25.
- Harvey, D. (2020). *Razones para ser anticapitalista*. Buenos Aires: CLACSO.
- Heller, A. (1970). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones península.
- Heller, A. (1988). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontamara S.A.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós educador.
- Hornstein, L. (2000). *Narcisismo. Autoestima, identidad, alteridad*. Argentina: Paidós.
- Huerta, J. (s.f.). Obtenido de http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf
- IES SENECA. (01 de Marzo de 2014). *filosofen.cat*. Obtenido de https://www.filosofem.cat/IMG/pdf/tema_4-_concepciones_filosoficas_del_ser_humano.pdf:
https://www.filosofem.cat/IMG/pdf/tema_4-_concepciones_filosoficas_del_ser_humano.pdf
- Jalife, A. (25 de diciembre de 2018). *YouTube*. Obtenido de Conferencias exclusivas. Presentación del libro "El (Des)Orden global en la Era Post-EU" FIL Guadalajara:
<https://www.youtube.com/watch?v=2cDtYlvEO8k>
- Keck, C. (2018). *Ser docente, ser persona: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional*. San Cristobal de las casas: Fomento Educativo ECOSUR-INNOVACIÓN EDUCATIVA.

- Lagarde y de los Ríos, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Leader, D. y. (2008). *Lacan para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.
- Lerner, B. (1996). Globalización, Neoliberalismo y Política Social. En B. Lerner, *Las políticas sociales de México en los Noventa*. (pág.s. 9-39). México: UNAM/FLACSO/Plaza y Valdés.
- Lobera, J. y. (13 de Abril de 2014). *El prestigio social de las profesiones tecnocientíficas*. Obtenido de filepublicaciones:
https://icono.fecyt.es/sites/default/files/filepublicaciones/18/articulo9_epscyt2014_-_j_lobera_y_c_torres_-_prestigio.pdf
- Luckman, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós. .
- Marx, K. (1980). *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.
- Melucci, A. (2001). Tiempo interior y tiempo social en un mundo incierto. En J. Casquette, *Vivencia y convivencia. Teoría social para la era de la información*. (pág.s. 119-131). Madrid: Morata.
- Mills, W. (1957). *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montaño, J. (19 de Octubre de 2020). *lifeder*. Obtenido de Determinismo: definición, tipos y ejemplos: <https://www.lifeder.com/determinismo-filosofico/>
- Montaño, R. (2004). El dispositivo grupal como instrumento de intervención e investigación en el campo de la psicología social. *Liberaddictus N° 82*, 8-19.
- Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ordóñez, J. A. (2014). Teorías del desarrollo y el papel del Estado. Desarrollo humano y bienestar, propuesta de un indicador complementario al Índice de Desarrollo Humano en México. *Política y Gobierno. V. XXI N° 2*, 409-441.
- Ornelas, C. (1995). Cap. III La misión del Sistema Educativo Mexicano. Tres reformas profundas. En C. Ornelas, *El Sistema Educativo Mexicano*. (pág.s. 95-126). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, R. y. (2015). INTRODUCCIÓN: El periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa. *Foro Internacional*, 5-15.
- Parsons, T. (2000). El salón de clases como sistema social: algunas funciones dentro de la sociedad norteamericana. En J. y. Gómez, *El debate social en torno a la educación*. (pág.s. 41-55). México: UNAM. Serie Antologías.
- Peskin, L. (26 de Enero de 2009). *El psicoanálisis. org*. Obtenido de Reseña sobre el sujeto desde la perspectiva Lacaniana:

<https://www.elpsicoanalisis.org.ar/old/numero4/resenasujeto4.htm#:~:text=El%20concepto%20de%20sujeto%2C%20para,no%20se%20limita%20a%20eso>

- Rafael Ballesteros, Z. (2013). Capítulo 4 Los docentes y los significados construidos en contextos escolares. En C. M. EDUCATIVA, *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pág.s. 365-385). México: COMIE.
- Ramírez, B. y. (2009). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM Azcapotzalco.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2008). *Vivo hasta la muerte seguido de Fragmentos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Rodríguez, E. (2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística. *Análisis. Revista colombiana de humanidades.*, 89-104.
- Salazar, F. (2004). Globalización y política neoliberal en México. *El Cotidiano-Redalyc.org*, 1-12.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumier.
- Schwentesios, R. y. (14 de junio de 2004). *Supermercados y su Impacto sobre la Comercialización de Hortofrutícolas y Pequeños productores en México. El caso del Limón Mexicano de Oaxaca*. Obtenido de ritaschwentesius.mx:
http://ritaschwentesius.mx/publicaciones/Citricos/Supermercados_y_Lim%C3%B3n.pdf
- Suárez, E. (2005). *Filosofía política contemporánea. (Popper, Rawls y Nozick)*. México: UNAM-MAPORRUA.
- Talk, R. (17 de septiembre de 2021). *Mecanismos de defensa (Sigmund Freud). 10 estrategias de afrontamiento en el psicoanálisis*. Obtenido de Ram Talks. Piensa por ti mismo y haz.:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZS-PGmWukyo>
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México: CREFAL.
- Torres, R. (2000). Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. *Ciencia y sociedad. República Dominicana*, 28.
- Urabayen, J. (2003 N° 5). Estudio del <<tener>> según Gabriel Marcel y Leonardo Polo. *Studia Poliana*, 199-239.
- Vite, A. (2000). Del Hogar a la escuela, incorporación de las mujeres en el magisterio. En A. Vite, *Conversaciones* (pág.s. 25-35). México: UPN- Hidalgo.
- Vite, A. (2004). *La construcción identitaria de un sujeto particular: el director de escuela primaria*. México: UPN. Ajusco.

Vite, A. (2019). De la historia oral a la historia de vida: acercamiento al campo educativo desde una protagonista. *Historia de la educación en México*, 1-16.

Wikipedia. (s.f.). *Wikipedia la enciclopedia libre*. Obtenido de Jean- paul Sartre:
https://es.wikipedia.org/wiki/Jean-Paul_Sartre

Zuñiga, R. (1990). Un imaginario alienante: la formación de los maestros. En G. M. Biccasi,
Psicoanálisis y educación (pág.s. 138-156). México: Facultad de Filosofía y letras/ UNAM.