

¿CÓMO SE RESIGNIFICA EL DOCENTE FRENTE A LAS POLÍTICAS Y LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN?

HOW DOES THE TEACHER RESIGNIFY POLITICS AND EVALUATION PROGRAMS?

MARÍA DE LAS MERCEDES DE AGÜERO SERVÍN

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, UNAM, México
meaguero@comunidad.unam.mx

Cómo citar este artículo: Agüero Servín, M. de las M. (2019). ¿Cómo se resignifica el docente frente a las políticas y los programas de evaluación? *Educación y ciencia*, 8(52), 87-102.

Recibido: 15 de agosto de 2018; **aceptado para su publicación:** 11 de febrero de 2019

RESUMEN

Este artículo es una reflexión pretende entender las relaciones entre docentes e investigadores con las autoridades educativas en el contexto de las políticas y programas de evaluación en educación superior desde la perspectiva de la experiencia subjetiva de los profesores y su impacto en la coraza caracterológica y calidad de ser moral. Se explora la relación existencial del tipo Yo-Tú en contraste con las relaciones del tipo Yo-Eso/Ello y sus marcas en el cuerpo como una realidad social y psico-emocional, como realidad interpersonal e intrapersonal.

Palabras clave: educación superior, políticas, evaluación docente, personalidad

ABSTRACT

The current reflection seeks to understand the relationship among teachers and researchers with educational authorities in the context of higher education politics and program evaluations. This relationship is analyzed from the teacher's points of view of their personal and subjective experience and its impact on their character armour and moral quality. The argument explores the Me - You type existential relationship, in contrast with the Me - That/It type of relationship and its marks on a teacher's body as a social, psychological, and emotional reality, as well as an interpersonal and intrapersonal reality.

Keywords: higher education, policies, teacher evaluation, personality

INTRODUCCIÓN

Esta reflexión pretende describir las relaciones entre docentes e investigadores que integran el Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, con las autoridades educativas en el contexto institucional de las nuevas regulaciones que tratan de controlar, de manera excesiva el trabajo docente y de investigación; constriñen al individuo, su afectividad, su creatividad, su

criticidad y su cuerpo. De este modo, acaban limitando o impidiendo las formas colectivas y de colaboración del trabajo educativo de tal modo que el crecimiento personal, profesional y de la organización se revela como una opresión y un freno del desarrollo educativo y profesional de los profesores y las profesoras, lo que conlleva fuertes consecuencias en cuanto al sano desenvolvimiento tanto físico como psicológico, y al desarrollo institucional y social.

Es la capacidad de resiliencia del profesor lo que le permite transitar por estos momentos de endurecimiento y aumento del control del gobierno en la educación; es decir, los rasgos y características de personalidad que tiene cada profesora y profesor para vivir la vida cotidiana en el ámbito escolar de cualquier nivel educativo se ven fuertemente afectados por dicha regulación, de tal forma que los profesores lidian por mantener la integración, el equilibrio y la fluidez en las relaciones laborales, familiares y personales; es decir, luchan por sostener un proceso armónico de sus emociones y su mente con aquellos aspectos de su vida personal y profesional que le son fundamentales.

Así, sus vidas en el quehacer cotidiano de la academia necesitan de un espacio social para el devenir y el desarrollo equilibrado y profesional entre sus acciones, su mente, emociones, cuerpo y espíritu que mediante regulaciones entran en desarmonía como consecuencia de las exigencias mediadas por las normas, las regulaciones y programas de evaluación de la práctica docente y del desempeño y la productividad científica que están vinculadas al salario.

Algunas investigaciones describen “...cómo las evaluaciones cuantitativas le permiten a la institución legitimar sus procesos de evaluación y cómo facilita la comparabilidad entre los sujetos evaluados; al mismo tiempo, la evaluación cuantitativa permite a los académicos conmensurar los distintos productos de su trabajo y les da certeza sobre los posibles resultados de la evaluación...” (Vera Martínez, 2017, p. 87)

“...También, [...] las evaluaciones cuantitativas ligadas a un esquema de estímulos promueven simulación, corrupción académica, individuación de la producción científica y el abandono de los proyectos de investigación a largo plazo en favor de investigaciones que pueden dar resultados en poco tiempo (Ordorika, 2004 citado en Vera, 2017, p. 89). Estas regulaciones también crean un tipo de relaciones sociales de competitividad y actitudes, sentimientos, creencias e imaginarios distorsionados. Por ejemplo, en el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (DOF, 27 de enero de 2017) el Artículo 1º establece: “El presente Reglamento es de observancia obligatoria para las instancias encargadas de la conducción y operación del Sistema Nacional de Investigadores y para los investigadores que hayan ingresado o pretendan incorporarse a dicho Sistema.” A lo largo del texto no se define al investigador o persona sujeta a dicho reglamento, no obstante, se establecen con claridad y precisión las responsabilidades de las distintas instancias y comisiones de evaluación de la calidad de la producción de investigación, tecnología e innovación. Se establecen los criterios y normas del ingreso, evaluación y reconsideración, los resultados de la evaluación se traducen en lo que ahí se define como “distinción”. El Artículo 44 se refiere al sujeto de dicha evaluación en los términos de reconocimiento público por la calidad de su producción, formación de nuevos investigadores y fortalecimiento científico o tecnológico. Dicha distinción establece categorías —la de investigador nacional tiene cuatro niveles— y el proceso de evaluación ofrece una resolución que se expresa en un “estímulo económico” con fondos públicos.

El Capítulo XIII, Artículos 44 y 46, se refiere a las “distinciones” y establece e identifica con detalle los criterios para ser acreedor a dicha distinción. Es necesario resaltar que no se menciona la enseñanza o el aprendizaje, sino “la impartición de asignaturas”, “actividades docentes” y “formación de recursos humanos de alto nivel”. No se define lo que se entiende por “actividad docente”, ni lo que se considera como formación de recursos humanos; este es un lenguaje administrativo más propio de la industria y las empresas que del ámbito académico y educativo.

Con este ejemplo sólo se pretende mostrar el lenguaje de las normas relativas a la regulación y al ordenamiento de “esas actividades” que “ellos”, los investigadores, realizan, sin referirse a la persona de la profesora y del profesor o a su ocupación académica. De esta forma se elimina la relación entre un “yo” y un “tú”, es decir entre un investigador o investigadora que en su papel de “yo te evalúo” ejerce una secuencia de acciones inteligentes con un objetivo preciso;

es decir, acciones de manera intencional acerca de trabajo y la creación de un “tú eres investigadora y profesora. A través de las evaluaciones cuantitativas y la eliminación de la valoración cualitativa se privilegia “...el capital cultural institucionalizado (i.e., constancias y títulos académicos) sobre el capital cultural incorporado (i.e., la acumulación de la cultura ligada al cuerpo por un proceso de interiorización) (Bourdieu, 2000 citado en Vera, 2017, p. 98).

Alfie Kohn (1999, pp. 119-141) analiza la manera en que las sociedades actuales, en particular el caso de los trabajadores, gradualmente viven una paradoja fatal la cual empuja a que las personas se quejen fuertemente. La queja la hacen los tomadores de decisiones y directores de empresas acerca de la baja productividad de las fábricas; también, se quejan los profesores y directores escolares acerca del bajo desempeño de los niños y niñas o la escasa moral que se observa en el comportamiento de los jóvenes. La paradoja se expresa cuando la misma estrategia que se utiliza para resolver dichos problemas, es la que se usa para resolverlos; así es como dicha estrategia mantiene sumergidos a todos en una especie de caja de “Skinner”. Dicha estrategia es la de sortear premios y reconocimientos azarosos o estratégicos a los trabajadores, estudiantes, investigadores, o deportistas. Kohn afirma que la sociedad, de esta forma es leal a la ingeniería de la conducta de Skinner, al ser incapaces de encontrar el camino de salida de dicha caja y reforzar cada día a todas las personas para que permanezcan ahí, en la ilusión de que esa es la salida a la vez que la solución a los problemas sociales y económicos antes mencionados.

Centraré los próximos párrafos en compartir la reflexión acerca del proceso de equilibrio y desarmonía, con base en un marco conceptual del humanismo de la educación y la psicoterapia —y sus primos hermanos: el existencialismo y la fenomenología¹—. Esta reflexión se enfoca en la manera como los profesores y las profesoras podrían sostener el sano crecimiento personal y profesional de manera íntegra y conservar una dignidad personal y profesional en las interacciones sociales de manera armónica. Asimismo, se retoman de Wilhelm Reich los conceptos de armadura o coraza de carácter -o personalidad-; el de desarrollo psicológico y tipología de la personalidad de la psicología corporal (Reich, 2005, pp. 64-65) Lowen, 1994, pp. 13-16; Johnson, 1994, p. 9) y el marco teórico acerca de los procesos mentales del constructivismo social de Vygotsky (Wertsch, 1988; Steffe, 1995).

EL CONTEXTO

Para fines de esta reflexión se entiende por contexto institucional aquellos procesos y relaciones interpersonales y sociales para los que se diseñan e implementan políticas y normas que regulan el trabajo; incluye también los procesos por los cuales se construye el conocimiento, que está mediado por artefactos y herramientas simbólicas y de representación, así como por los procesos interpersonales, grupales y comunitarios de intercambio de ideas, emociones, actitudes y valores entre las personas que trabajan en el mundo académico. En los contextos de las organizaciones educativas existen procesos que regulan y normalizan la práctica docente mediante conjuntos de estándares y criterios técnicos nacionales de evaluación del desempeño docente, entonces el trabajo docente deviene un quehacer exclusivamente instrumental, en la expresión y realización de los objetivos de aprendizaje y enseñanza que fueron pensados y propuestos por administradores del sistema educativo, que no han sido profesores ni han ejercido la docencia.

Pierre Bourdieu le dio el sugestivo título de *Homo academicus* a su estudio sobre la estructura y funcionamiento del mundo universitario. Ahí analizó, entre otras cosas, las especies de poder que son eficaces en ese campo y las trayectorias de los agentes que se encuentran en él. Para ello describió las luchas de los académicos por controlar tanto los recursos que permiten el entrenamiento y las promociones dentro de la universidad como los medios para la investigación y obtener el prestigio. En el medio universitario mexicano enfrentarse a las evaluaciones cuantitativas [es] un requerimiento inescapable para que los agentes logren acumular capital [...] que utilizan para tener una posición en el campo y para luchar por más recursos. En otras palabras, las evaluaciones cuantitativas

están en el corazón de las trayectorias y conflictos del “homo academicus... (Bourdieu, 2008; Swartz, 1997 citados en Vera, 2017, p. 88).

Este desconocimiento conceptual del sujeto y la indiferencia por los problemas cotidianos y los retos de los profesores, - quienes son el eje fundamental y los agentes más importantes en las instituciones de educación superior (IES) - son la base del modelo de gestión del desarrollo académico universitario. Un modelo de gestión de lo académico que se preocupa porque los docentes que son reclutados impartan los conocimientos y las competencias básicas de la profesión; un modelo con profesores mal pagados, carentes de un desarrollo profesional permanente, que no muestran su talento o habilidades para formar el carácter y desarrollar una personalidad y espíritu necesarios en los jóvenes estudiantes como profesionales porque ellos mismos no son considerados como tales; así, ¿cómo es que pueden ejercer su ocupación de la misma manera como la ejercen los demás profesionales?, como lo hacen el médico, el abogado, el arquitecto. Es necesario extender y aumentar la capacidad de las instituciones de educación superior para reflexionar críticamente y fomentar la mejora de la práctica del profesor, tanto en el ambiente académico como en el aula, al igual que en los programas, currículos y maneras de enseñar desde una reflexión profunda del concepto de profesor como persona con dignidad y libertad propias.

Un país que aún está en tránsito hacia la democracia necesita un sistema educativo para formar al tipo de ciudadano acorde a sistemas más humanos y críticos, a la vez que menos represores. Las escuelas y las IES requieren ser más democráticas, las instituciones educativas están conformadas por personas educadas en un orden de cosas autoritario, de repetición y bancario —en el sentido que le dio Paulo Freire. Una democracia requiere:

(...) que los individuos [sean] capaces de conocerse y cambiar por sí mismos mediante la evaluación de sus conductas en el contexto del adecuado discurso de la ciencia. Por tanto, será posible que el individuo pensase sobre sí mismo de manera que valorara sus sentimientos, pensamientos y actitudes personales; que utilizara (sic) la reflexión personal para investigar su propio valor y competencia. No obstante, las distinciones y la gestión de la personalidad pasaron a formar parte también de un discurso público que había de ser científico y capaz de ayudar al individuo en la dirección de su vida cotidiana y de sus relaciones sociales. La psicología reemplazó a la teología y a la filosofía como principal disciplina social. El “alma” quedó reformulada como el producto de los “rasgos” de la personalidad, la motivación y el aprendizaje (Popkewitz, 2000, p. 51.).

Estas nuevas formas de regulación social del individuo trasladan la atención a los pensamientos, sentimientos y actitudes de los profesores. Por más que los gobiernos, las políticas o los sistemas educativos y de evaluación educativa tengan su dosis de verdad puesta en el valor de la planeación, la supervisión, la evaluación y la administración (García, Garduño, 2003) pierden de vista o niegan la fuerza de la voluntad, la libertad y la decisión propias del individuo. No existe escolarización con prácticas que consigan a la perfección la conversión, control y supervisión de las y los profesores y la penetración absoluta del Yo.

El nuevo sistema de evaluación centrado en el profesor se ha profesionalizado y ha desarrollado un sistema para profesionalizar el saber; aquí hay una exigencia para profesionalizar la docencia. Este nuevo proceso de profesionalización no sólo implica al individuo, sino la gestión, con nuevas pedagogías y métodos de enseñanza, así como una axiología acorde a los modelos de evaluación estandarizada. Dos posturas contrapuestas advierten de los riesgos que conllevan asumir cualquier postura acerca de la nueva “cultura de la evaluación” como constructo social que deviene en proceso formativo para el diagnóstico y detección de los problemas de la eficiencia y eficacia docente; así las pruebas estandarizadas hoy están en entredicho (Márquez, 2014, pp. 3-5).

La profesionalización de la docencia implica una ética profesional, la ética con que se conduce una persona cuya ocupación es fundamentalmente práctica, que implica concebir a un sujeto con agencia, capaz de transformar representaciones y constructos de la cultura de la

evaluación, prácticas educativas y estructuras sociales de las IES, teniendo como horizonte la dignificación de la vida.

La ética profesional es parte de una cultura profesional que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional. Como parte de la cultura, se transmite de una generación a otra mediante procesos de socialización y enculturación; sus elementos son más o menos compartidos por quienes se reconocen con derechos y obligaciones para ejercer la profesión; sirve de pauta de lectura a los profesionales para dar sentido a sus actividades en el contexto en el que actúan y está en la base de las prácticas profesionales y de las estructuras que sostienen la profesión. (Yurén, 2013, p. 16.)

Así, los procesos culturales interpersonales de construcción del conocimiento implican experiencias mentales sobre el juicio moral. Estos procesos mentales y experiencias han de buscar la formación de profesores y estudiantes universitarios hacia su autonomía moral, esto es, hacia el gobierno de sí mismos, y alejarse con sustento, inteligencia y criticidad de una moral heterónoma sustentada en relaciones sociales de imposición, autoritarias y de coacción. Cuando el profesor ingresa a estos sistemas y programas de evaluación decide o elige ingresar a un sistema de coacción, siendo entonces un acto de auto coacción.

En la ética profesional distingo tres dimensiones: la eticidad de la profesión, la moralidad y el comportamiento moral del profesionista. La eticidad de una profesión es el conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión merecen el calificativo de “buenas”, así como los valores que caracterizan la misión de la profesión. A esto se agrega un código o conjunto de prescripciones generales explícitas o tácitas, que se van transmitiendo de generación en generación y se enriquecen o ajustan con la experiencia colectiva de la profesión. El código establece aquello a lo que está obligado el profesional, y que le está prohibido en el campo de su profesión. (Yurén, 2013, p. 7.)

No conozco investigación acerca del código ético profesional de docentes universitarios, aunque sí muchos ensayos y textos especializados en valores y educación. Dichos ensayos y estudios se centran en la formación y los valores de estudiantes y jóvenes en México en distintos contextos sociales y modalidades y tipos educativos (ver Barba, 2005, pp. 67-92; Barba, 2001; Hirsch, 2007; López Calva, 2003 y Yurén, 2013).

Los reglamentos como el Estatuto de Personal Académico (EPA) de la UNAM, o del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), aunque no son códigos de ética como tales, sí establecen cómo ha de conducirse la persona, así como el ordenamiento y la supervisión de su pensamiento, capacidad creadora y atención; todas estas dimensiones psicológicas —no sólo mentales— de su Yo que marcan y categorizan su identidad son direccionadas con el objetivo explícito de fomentar la creación científica. En estas regulaciones no se considera un problema moral, que a mi parecer tiene dos caras: una de ellas habla de lo loable y benéfico para el Estado si se consigue extender y aumentar el conocimiento científico y la tecnología.

La otra cara es la que interesa en esta reflexión: la dimensión humana a nivel personal, se hace referencia a la búsqueda de recursos económicos con la conciencia dual del compromiso que se adquiere. Es decir, aceptar el estímulo o reconocimiento económico como un merecimiento laboral y profesional, una necesidad o un interés por mayor bienestar, con un sentido “bueno” en sí mismo, al mismo tiempo como una seducción, o un alimento para el egocentrismo desde una puesta de la valía propia fuera de la persona, son otros quienes deciden su valor profesional con base en criterios instrumentales y técnicos de pruebas estandarizadas, o de cuantificación como los niveles y puntuaciones establecidas en los tabuladores de ingreso y promoción del personal académico de las universidades.

Así, la conducta moral o inmoral de la investigadora o del profesor es una forma de expresar la capacidad que tiene la persona de manifestar qué tanto se conoce a sí mismo y la calidad del autoconcepto y el pensamiento interior. La conducción de la investigadora y del

profesor es el resultado de la síntesis de un conjunto de rasgos y procesos psicológicos. Es responsabilidad de él o ella la forma como conduce su vida y con base en su juicio prudencial decide acerca de la aplicación de dichos reglamentos. Así, son la libertad y la dignidad de la persona sustentadas en su juicio —racional y moral— las que le posibilitan un actuar íntegro, que no violenta su integridad física, psicológica, ni social; ni la integridad moral de sus colegas a quienes evalúa.

La eticidad profesional internalizada (bajo la forma de creencias, valores e intenciones), los criterios y habilidades para juzgar la rectitud de una norma o principio, y los modos de autorregulación (sic) y la capacidad de juicio prudencial constituyen el ethos profesional. (Yurén, 2013, p. 8).

Los cambios en la regulación de su ocupación y los procedimientos de evaluación transforman su actividad profesional y van delineando su trabajo con objetivos e intenciones en conflicto con un ethos previo. Las tensiones que de ahí se derivan ocasionan estrés y buscan un cambio en la identidad y la ética profesional de los docentes.

En el mismo sentido del control y el cambio de ordenación de los procesos sociales, la educación a través de las IES y las escuelas, se convierten en los medios para conseguir el fin del nuevo ordenamiento. La psicometría —evaluación estandarizada— y las pedagogías para educar en valores y actitudes rempazan a la iglesia y las religiones en esta función educativa.

La primacía de los títulos y los certificados va en detrimento de la posibilidad de emitir juicios sobre el individuo evaluado atendiendo a sus habilidades y capacidades culturales interiorizadas, sus “signos de competencia” y los “indicios apenas perceptibles” sobre sus capacidades (como la forma de hablar, los modales, la actitud, la disposición, la sensibilidad, los gustos), que en muchos contextos son cruciales para evaluar y seleccionar candidatos... (Bourdieu, 1999, citado en Vera, 2017, p. 98).

El estudio de Vera (2017, p. 102) con académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) un profesor de tiempo completo comenta la amplia aceptación del tabulador cuantitativo entre sus colegas, para la permanencia académica bajo el constructo social de que la cuantificación es un símbolo de objetividad y con la consciencia de que “ampliar los grados de libertad de las comisiones [tendría] el efecto de detonar las miserias humanas entre los académicos”. Otros profesores “enfatan cómo no se sienten inclinados a modificar ni flexibilizar el sistema de evaluación por *una serie de temores*² ante lo que podría causar tener evaluadores que cuenten con mayor libertad de juicio. Entre estos miedos se encuentra el de la corrupción y abuso de los evaluadores [y corrupción]...” (Vera, 2017, p. 102).

Así, identificamos tres retos, entre otros: los profesores y profesoras universitarios lidian diariamente y de manera importante: a) con los estándares del desempeño y sus consecuentes evaluaciones ligadas al salario, a la permanencia en el trabajo y, a criterios e instrumentos de evaluación individual; b) con el reto de diseñar, asistir y acreditar programas de formación y actualización de profesores, si es que los hay accesibles y disponibles en las instituciones; programas que promueven una formación que no pretende profesionalizar a quien se dedica a la enseñanza, sino que busca sostener y reproducir un modelo memorístico, fragmentado, individual, instrumental y pragmático de la docencia (González Tirados, y González Maura, 2007; Fullan, 2007; Villalobos Clavería, Melo Hermosilla, 2008; Cutti Riveros, Cordero Arrollo, y Luna Serrano, 2011; Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, y Valdés Cuervo, A. A., 2014), y el tercer reto: c) se formaron como profesores y ejercen la docencia con base en un modelo educativo³ igual al que se tiene que implementar, un modelo que tiene serios vicios y “formalidades” rígidas e ineficaces además son los mismos modelos y programas con los cuales los maestros tuvieron que educarse en la infancia y que padecieron como estudiantes en la preparatoria o en la universidad (McLean, et al., 2008; Darling-Hammond, et al., 2007; Steinert, 2016).

Dicho modelo educativo es el que paulatinamente y de forma continua descartó en su currículo la formación para el análisis y la argumentación, para el diálogo social, la formación

del carácter y la personalidad, el pensamiento crítico y creativo, la búsqueda de alternativas y soluciones a los problemas, el equilibrio y armonía emocional y afectiva. Y es el modelo por el que la mayoría de los profesores tuvieron que pasar, al menos 12 años, en las aulas escolares.

Este modelo es el que se olvidó del corazón del profesor y pausadamente fue aniquilando el espíritu de asombro, la búsqueda y curiosidad intelectual y afectiva, emocional, a su vez fue matando la inquietud del estudiante. Un profesor así educado, que ha olvidado su pasión y queda “sin espíritu” accesible a su conciencia, es una persona descentrada, que se olvida de sí misma, que poco a poco va cediendo su fuerza, deseos, voluntad, sueños, ideas para sustituirlos por aquellos criterios y estándares de evaluación del desempeño. Así, se entra en un proceso de despersonalización, de deshumanización y de borramiento de la individualidad en el sentido de una personalidad única, creativa, plena y en libre expresión de su proceso de individuación-diferenciación. De tal modo, se contribuye a una cultura que penetra en la psique del profesor transformando casi imperceptiblemente el significado de su ocupación y su identidad profesionales. Algunos estudios señalan cómo los modelos y culturas de evaluación generan actitudes, identidades y culturas profesionales (Gergen, 2000; Peterson, 2004; Kim, Verena y Klassen, 2019).

Estos cambios de las identidades, en términos psicosociales, tienen que ver con las maneras como nos referimos y hablamos de los cambios que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales en las maneras de devenir individuales en nuestras comunidades (Wenger, 2001). En particular, al aprendizaje del maestro con base en los instrumentos, programas, procesos y políticas de evaluación de su práctica.

Asimismo, la construcción de identidades se refiere a la formación social de la persona, a la interpretación cultural del cuerpo, y la creación y empleo de marcas de afiliación como los ritos de paso, de iniciación y las categorías sociales. Referirse a las identidades de los profesores es referirse a una manera de situar y entender a la persona en el contexto de construcción mutua entre individuos y grupos. Desde estos contextos de aprendizaje y prácticas de evaluación del quehacer educativo se abren posibles caminos para que las y los profesores puedan formar su identidad académica en un sentido colectivo, y la posibilidad de negociar una experiencia de significado que le dé sentido a su estar en el mundo profesional de la educación superior y la investigación científica. Estos procesos sociales de identificación y estructuración social están ahora definidos y mediados por las políticas, procesos e instrumentos de evaluación del desempeño docente.

Esta es la manera como las políticas educativas, mediante reglamentos e instrumentos de evaluación, van introduciéndose en el control del profesor al construir una identidad profesional a la vez que un imaginario social y una cultura; es decir, una forma de pensar y maneras de hablar acerca de las profesoras y los profesores universitarios —y de educación básica y media también.

Estos procesos de significación social generan maneras culturales y socialmente aceptadas de deshumanización y despersonalización, pausadamente van transmitiendo al profesor un sentido cultural y personal —con sus usos y costumbres— para el silencio, la pasividad, el instrumentalismo técnico.

EL ARGUMENTO

El reconocimiento de la propia subjetividad es la fuente de la capacidad de resiliencia. Es emerger como persona desde el significado del sentido de la vida, la posibilidad de traspasar la propia armadura de carácter y el desprendimiento de la máscara y el pensamiento no dual. (Reich, 2005; Erena Bramos, notas de clase; Fenner, 2014; Foster, 2012.)

Para las personas el mundo es dual, el mundo es el Yo y el Tú (Buber, 1992) o el Yo y el Él o Ella/Eso/Ustedes. Estas dualidades no son iguales. Si las palabras que uno se dice se refieren al YO-TÚ es que las personas son lo mismo, es decir: “tú no eres sin mí ni yo sin ti”. Pero si se habla del Yo-Él o Ella, éstas son una dualidad distinta. Lo distinto es la relación. Las palabras con que las personas se relacionan no se limitan a las acciones que ellos realizan. Las palabras son la expresión con que se da sentido al mundo que se vive, así es como se experimentan, de modo que se crean experiencias. La experiencia ocurre en la persona, no con el mundo. La relación o

interacción se da en el mundo, pero la experiencia es de la persona. Estar atenta o atento a las propias palabras abre la posibilidad de experimentar, o de no tener la experiencia. Las propias palabras forman pensamientos, así es como se generan experiencias. Lo que se piensa genera la propia experiencia.

Las investigaciones acerca de las teorías subjetivas de los profesores y las profesoras para guiar su comportamiento y autoconcepto se conciben como “construcciones explicativas implícitas o explícitas, con una estructura lingüística argumentativa y del tipo causa-efecto, que permiten interpretar el mundo así como el propio comportamiento; son de carácter individual y se vinculan con lo social tanto en su comunicación como en su formación” (Catalán, 1997; Flick, 2004; citados en Cuadra Martínez y Catalán Ahumada, 2016, p. 303).

La mente de las personas construye imágenes, ideas, creencias. La mente no para, no descansa, parece que funciona sola. La actividad mental es constante, una idea va hilándose con otra y otra sin parar, a no ser que se haga un verdadero acto de intención para detener la mente y a esta secuencia de ideas que se entrelazan rápidamente para formar historias en nuestra mente. El poder creador de la mente es enorme, infinito. Estas tramas mentales en forma de narraciones, cuentos, historias se sustentan en fuertes creencias personales que con dificultad se pueden distinguir de los mensajes culturales que permitimos se integren al conjunto de creencias e ideas que se construyen; es decir, que conforman la propia ideología.

La atención a las ideas propias, a las creencias e historias que las personas van construyendo, a cómo las van entrelazando, y las palabras con que ellas y ellos construyen esas ideas y narraciones son importantes porque van armando un acto de conciencia. Asimismo, es importante identificar qué comportamientos, relaciones o situaciones son la fuente de cierto tipo de creencias o narraciones.

El comportamiento en muchas ocasiones está agarrado de estas creencias que lo accionan. Hay múltiples y variadas conductas y maneras como las personas se tratan a sí mismas y se relacionan con ellas mismas y con los demás, que se sustentan en dichas creencias, las cuales tienen a sus propios ojos el estatus de verdaderas. Con dificultad alguien se detiene a observar su propia mente y sus creaciones: las imágenes, los cuentos que se dice así misma, o las ideas que aparecen repentinamente; y figura que están desconectadas entre sí o que no tienen relación con su propia forma de ser y estar en el mundo. Las acciones que se dan o repiten en “automático”, en rutinas o sistemas de actuar, en gran parte son comportamientos inconscientes, y tienen una fuente de energía, es decir una fuerza que las direcciona e impulsa en dicha concatenación ideológica automática.

De esta manera, es como las experiencias se van construyendo por uno mismo a partir del cúmulo imparable de creencias e imágenes mentales que son producto de la propia creación mental inconsciente o de los aparentemente imparables automáticos ideológicos. Las experiencias se conforman de emociones, sentimientos, creencias, narraciones, pensamientos y sensaciones corporales. Esta manera de estar en el mundo, a través de las propias experiencias desencadenadas por los procesos mentales de imaginación e ideología, determinan en buena medida la conciencia con que todas las personas se relacionan.

La relación Yo-Él/Ella/Eso/Esto que está en la propia mente al momento que la persona narra y le da sentido, es como inicia la experiencia; también se incluye la emoción que viene en la relación. La experiencia es de la persona, sólo ella la siente, la tiene y la experimenta. No hay experiencias externas que se hagan internas, o experiencias propias que después se vayan al exterior o se conviertan en experiencias externas, o que pasen a ser experiencias de las plantas y los animales. Los animales y las cosas no son experiencias, es la arrogante mirada o el orgullo enmascarado lo que crea experiencias personales.

La construcción de la máscara tiene una función relevante en la propia experiencia, es la cara que las personas construyen para lidiar con el mundo y relacionarse con los otros. Desde el enmascaramiento las personas se protegen de ser lastimadas, asimismo, contienen la experiencia en una sensación que les permite sostener toda la experiencia.

En ocasiones es posible sostener toda la experiencia, en otras experiencias poco es lo que una persona puede sostener por sí misma. La parte de la experiencia que no es posible sostener muchas veces se deposita fuera, en el otro, en el animal o en las cosas. De manera que la propia

mente decreta que las experiencias son causadas por otros y provienen del exterior, esta es la manera como las personas se enajenan lentamente. Desafortunadamente, este proceso además de ser una pseudo solución a la intensidad y frecuencia de distintas experiencias, es insostenible, o resulta insoportable, o la creencia de que esto es así, si bien protege al momento, es sólo una estrategia temporal. Cada vez que se lidia con la intensidad y constante presencia de experiencias se tiene la oportunidad de sostenerlas —y vivirlas— o de resolverlas temporalmente con estrategias de enmascaramiento o acorazamiento. Más adelante se explicará qué es la coraza corporal (Reich, 2005; Lowen, 1994) y cuáles son sus funciones. Ahora es necesario continuar comprendiendo las variedades de relación.

La interacción con una planta o un animal es sólo eso: una interacción. El sentido que le dan las personas mediante las imágenes mentales o los pensamientos que se tienen acerca de éstos, los lleva a tener una experiencia acerca de sí mismos, en su cuerpo y en su mente. Esta experiencia se vive con emociones en propio cuerpo. Cuando la emoción surge y “viene” de la experiencia ambas se viven en el cuerpo y por el cuerpo; esta vivencia corporal a su vez puede provocar un nuevo o mayor apego a la historia que uno mismo se dice de la experiencia que se vive; lo inverso también sucede, esto es, que un apego a ciertas ideas construidas en la mente ocasionan ciertos sentimientos y diversas y múltiples experiencias emocionales.

Lo que hay es sólo la propia experiencia y el “Yo”, pero la relación del tipo “Yo-Tú” es una experiencia. Así, las propias experiencias que devienen “tuyas o tus experiencias”, que dan sentido a la propia experiencia, son las que se experimentan como propias y se viven como experiencias subjetivas. De este modo, “tu experiencia” que la persona siente como propia y experimento en sí misma, es la que configura y conforma el sentido de vida personal. Por medio de las propias experiencias una persona da significado y atiende a las señales acerca de quién es. Él o ella constituyen, de tal modo, un espacio intersubjetivo y de mutuo entendimiento y empatía emocional al saberse y estar en la experiencia de imaginar lo que es estar en el lugar del otro, sin ser el otro, pero haciendo que la experiencia del otro, la persona la viva como propia; entonces se puede dar sentido a la propia experiencia.

Si el espacio intersubjetivo se vacía de la relación del tipo “Yo-Tú” y se sustituye por relaciones institucionales mediadas por normas y reglamentos, por instrumentos y criterios estandarizados de evaluación de las y los profesores, entonces se despersonaliza la relación y se convierte en una relación organizacional, institucional.

Evaluar el desempeño, evaluar las competencias y habilidades docentes no es lo mismo que evaluar a la persona o su comportamiento. No obstante, el hecho de la evaluación institucionalizada e instrumental estandarizada se yuxtapone a la valoración del profesor mediada por un instrumento en una tipología jerárquica que le marca un rango de identificación que no es lo mismo que un rasgo de identidad. La creencia social de que el rango de identificación dentro de la tipología jerárquica es un rasgo de identidad funda la premisa falaz del vacío existencial en la actividad académica.

Algunas anécdotas que no se narrarán aquí recuerdan cómo algunos profesores, sobre todo quienes han logrado ubicarse en los niveles destacados de dicha tipología jerárquica, van incluyendo en su narrativa sobre sí mismos palabras que los identifican como el rango o nivel que la evaluación les otorga, y van dejando de lado la inclusión de una narrativa y una forma discursiva personal relativa a su experiencia. Se van llamando a sí mismo como el “SIN 1” o el “Investigador Emérito” u otro nombre cualquiera referente a la tipología que corresponda a su función o institución. A la pregunta de ¿Quién eres?, se autonoman como, por ejemplo: “profesor de tiempo completo”, o “investigador nivel 2”, o “profesor de carrera”, entre otros.

La sensación en el cuerpo de no saber ciertamente “quién soy”, “quiénes somos” incita a las personas a salir rápidamente del silencio existencial de no saber, dentro de la limitada vida encarnada, de ignorar quién realmente se es y tan sólo estar ocasionalmente conscientes de no saber; esta experiencia se convierte en una experiencia existencial que se vive en un cuerpo finito, sabiendo que todas las personas mueren a cada instante. Se hace referencia a la muerte existencial que a veces acompaña a la muerte física. Esto es, de tanto ser nombrados con etiquetas institucionales, se tiene la experiencia paulatina de dejar de ser para identificarse con el nuevo nombre. Estos nuevos nombres son categorías generales que carecen de rasgos de

identidad personal, por esto son despersonalizantes; podría pensarse que cumplen la función del uniforme en el ejército o el hábito del monje o la monja en los claustros y conventos; estas estrategias despersonalizantes buscan cambiar o quitar identidad a la persona y la convierten en un ser vago, etéreo, en un mundo que ha cambiado y el significado de la relación con el mundo ya no es, por tanto la experiencia es de ausencia de significado, de separación de uno mismo, de su cuerpo. Estas experiencias provocan altos niveles de ansiedad o depresión, de enojo o tristeza, etcétera.

La identificación con el trabajo es un factor fundamental que evita el estrés o el desgaste. El sentido y significado en el trabajo, la valoración de la ejecución y el desempeño docente —o en cualquier otra profesión— dan un sentido existencial a la persona.

La evaluación estandarizada tiene como uno de sus argumentos la desvaloración del profesor. Se responsabiliza al profesor de los fatales resultados educativos y del aprendizaje. La hiper-responsabilidad social y económica puesta en la figura del profesor universitario crea tensión, y va mermando su sentido existencial, su valía personal y reconocimiento social; de tal forma se contribuye al proceso de despersonalización. La responsabilidad económica y social puesta en ellos, y mediada por las jerarquías y categorizaciones de su trabajo, son producto de las evaluaciones estandarizadas de las instituciones y los programas donde trabajan; también son producto de las evaluaciones individuales acerca de sus conocimientos; a estas evaluaciones se les ha dado un sentido personal. Dos situaciones es necesario resaltar en este punto, la primera se refiere a la ausencia de programas de formación y desarrollo profesional de los profesores que los acompañen en el proceso de evaluación y superación académica; y la segunda, el acompañamiento psicológico y socioemocional que contribuya a las condiciones de sostenimiento y contención afectiva para que el autoconcepto y la autoestima de los profesores pueda transitar a estas nuevas exigencias de regulación de su trabajo y su competencia profesional. La ausencia de estos espacios de reflexión, formación, profesionalización y transformación educativa lleva a muchos de ellos al agotamiento emocional, al cinismo y a la baja realización personal, a esto se le llama síndrome de “burnout” o del “quemado en el trabajo”. O a esos actos de simulación o corrupción identificados en la investigación.

El burnout o “síndrome de quemarse por el trabajo” según Maslach y Jackson (1981) se define por la coexistencia de tres síntomas: agotamiento emocional, cinismo y baja realización personal. El agotamiento emocional aparece cuando el trabajador siente que no puede dar más de sí mismo a nivel afectivo. El cinismo o despersonalización supone el desarrollo de actitudes y sentimientos negativos y de insensibilidad hacia los receptores de los servicios y los colegas. Por último, los sentimientos de baja eficacia suponen una disminución de los sentimientos de competencia. Aunque en un primer momento el burnout se identificó en profesionales dedicados al cuidado de las personas (profesionales sanitarios, educadores, trabajadores sociales, etc.) recientemente se ha extendido a otro tipo de profesionales y grupos organizacionales. (Schutte, Toppinen, Kalimo y Schaufelli, 2000, citados en López-Araújo, B., et al., 2008, p. 294.)

Este agotamiento emocional, cinismo y baja realización personal son una expresión de la huida de uno mismo. El burnout se expresa intrapsicológicamente como un alejamiento de uno mismo, del propio cuerpo, resistiendo las emociones de esta incertidumbre, del vacío existencial; es la huida de lo que es la experiencia subjetiva, la experiencia que hay, o sea del dolor que causa sentir no saber, de un sinsentido, de la incertidumbre, del cansancio asociado, o tristeza, duda, confusión o cualquier otra emoción o sensación, o idea que venga. Se genera una tensión entre aceptar ese dolor y rendirse, y la fuerza interior que empuja a cada quien fuera de sí mismo, por no saber quiénes realmente se es y dejarse llevar hacia los demás, hacia el tú, y hacia el otro.

El alejamiento corporal se manifiesta de distintas maneras, por ejemplo, descuido de la alimentación (ENSANUT MC 2016: 64-73), desaliño y desaseo, o en el consumo excesivo de alimentos, alcohol, tabaco o drogas (Olmedo-Buenrostro, Delgado-Enciso, López-Lavín, et al, 2013; Verdugo Lucero, Guzmán Muñiz, Moy López, et al., 2008; ENSAT, 2016; INPRFM-

ENCODAT 2016-2017, 2017) o en alejamiento de los demás, del trabajo, aislamiento en general de actividades de entretenimiento, gozo y convivencia, o en insensibilidad a lo que viven las personas, o hacia los sentimientos de colegas o familiares, sobre todo insensibilidad a lo que el propio cuerpo siente y las emociones de sí mismo. De esta forma hay una separación, una desvinculación emocional de uno mismo y de los demás por razones externas de excesiva tensión o de despersonalización.

Así, la elección —tal vez inconsciente, o desde la conciencia dual de someterse a dichas evaluaciones externas y darles el estatus de identidad— es una decisión personal. En suma, se elige solicitar la evaluación o la permanencia en el sistema, aunque éste resulte perjudicial en lo subjetivo o en la salud física y psicológica.

La vida es cambio, nada permanece para siempre. Nada es quieto. Sólo la vida amable, como las acciones con bondad y compasión por uno mismo (Chödrön, 2012), que habitan en la persona, ofrecen la capacidad de sostener, atravesar y sobreponerse —resiliencia— a la propia experiencia del dolor de no saber quién se es o de saberse identificado tipológica y jerárquicamente. La ocupación es la que define a la persona que con el paso del tiempo y de múltiples evaluaciones e identificaciones va dejando atrás las relaciones “Yo-Tú” y da entrada a una identidad reglamentada, y se deja llevar a una fantástica elevación en la relación Yo-Eso (Yo-PRODEP, o Yo-SNI), lo que lo aleja de la ineludible caída existencial que la gran mayoría ha de vivir acerca de un ineludible reflejo existencial con quien realmente somos.

Entonces, surge la pregunta acerca de los motivos y las razones, así como los valores que llevan a las personas a adoptar estas categorizaciones e integrarlas a su identidad. Para esto se considera importante entender un poco más los procesos por los que la mente entra en estos laberintos sociales y los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos imbricados en dichos laberintos, un proceso fundamental a nivel de la conciencia es que tenemos una mente condicionada.

Si el profesor o la profesora se mantienen presentes en sí mismos, atentos al contenido de su mente y presentes en su cuerpo, entonces pueden vivir el dolor o el miedo y, pueden darse cuenta de lo corto de la experiencia, y se dan cuenta de sus pensamientos. Para esto necesitan estar conectados con su cuerpo y la experiencia subjetiva sentida en el cuerpo y en la mente. El cerebro está en el cuerpo y la experiencia subjetiva se piensa y se siente. Pero esto es un acto de voluntad consciente del profesor o la profesora.

La experiencia del profesor o de la profesora tiene como condición necesaria el que ellos transiten sus emociones, cualesquiera que sean, y las vivan en el cuerpo, esto es, que se las permitan sentir y se den la oportunidad de sostener⁴. Un sostenimiento de la experiencia implica entonces que las emociones se experimentan por unos pocos segundos de manera intensa hasta que va decayendo la intensidad —a veces casi insoportable—. Sostener la experiencia y vivirla en toda su duración, es la manera como la mente detiene su ímpetu de pensamientos en cascada turbulenta o irrefrenable, por huir de esta experiencia, y dar la sensación de seguridad y evitación del dolor. Con sostenimiento psicológico, la persona no se dirige inconscientemente ni actúa hacia el otro o en contra de sí mismo. La mente no se deja ir en cascada con sus creencias, imágenes, ideas, “cuentos”; sólo entonces el profesor y la profesora pueden descubrir la fuerza personal que radica en ella o él, así como la fuerza colectiva y el empoderamiento social. ¿Cómo llega este descubrimiento? El único camino es el acompañamiento social o con otro, en una relación “Yo-Tú”.

LA ARMADURA DEL PROFESOR, LA DE LA PROFESORA Y CÓMO TRASPASAR EL FALSO SELF

Si no fluyen las emociones, si no se expresan, éstas se quedan en el cuerpo, se hace la coraza (Reich, 2005), se endurece, entumece, constriñe, tensa, se lastima y se enferma. Si fluyen las emociones, se expresan y comparten, se recibe del grupo —de amigos, colegas, sindicato, familia— la aceptación y la escucha de lo que hay, sin juicios; se acompaña y se sostiene la persona misma y se es sostenido por el grupo. También, puede suceder lo contrario, que el grupo, la comunidad —la regulación y la evaluación para el caso que nos ocupa describir— reafirman

el sentido denotativo de la categorización y la regulación que puede ser “favorable o desfavorable” para la organización y el sistema de evaluación, no para el desarrollo y crecimiento personal y profesional, necesariamente, de la profesora y del profesor.

Wilhelm Reich, Alexander Lowen, y otros terapeutas con orientación energética enfatizan cómo los bloqueos de la propia expresión están literalmente presentes en el cuerpo, representados por la tensión muscular crónica que puede llegar a ocasionar una distorsión postural. Estos bloqueos o autonegación originalmente sirven al propósito de evitar el dolor y la frustración de experimentar el impedimento u obstáculo medioambiental [por ejemplo: el juicio, la crítica, la evaluación]. Este bloqueo da servicio continuamente a dicho propósito, y por esto es muy resistente al cambio. El bloqueo en el cuerpo es simplemente la manera como el organismo hace para no sentir la experiencia de una necesidad original y la molesta reacción de su frustración. Más aún, el bloqueo en el cuerpo resiste las inevitables ansiedades que surgen de estar siendo vulnerable de nuevo y de correr el riesgo de una nueva herida o de ser lastimado por segunda ocasión. (Johnson, 1994, p. 9.)

Las heridas son al narcisismo, por eso son tan dolorosas y vienen como resultado de la expresión del ser verdadero, del Yo real en el contexto de la evaluación estandarizada y regulación del trabajo individual. Una evaluación que se ejerce con criterios diversos y confusamente definidos, para la supervisión de cualidades psicológicas como el conocimiento, la capacidad creadora o la innovación. Estas heridas al narcisismo de los profesores, a través de distinciones que los categorizan, llevan a que ella o él puedan vivir elevando su imagen, o sea su ego, o puedan vivir con las maneras como se disminuye su categorización académica, y su autoconcepto, por ende, su autoestima. De forma que se elige sin una clara conciencia de las consecuencias y del proceso subjetivo al que se someten, a una vida por el cumplimiento de expectativas del gobierno de lo social —de la educación y la ciencia— mediante el gobierno de la persona con instrumentos que se expresan en las regulaciones y ordenamientos normativos.

Así es como el compromiso de los investigadores y profesores parece estar funcionando, y esto en parte explica cómo el narcisismo exitoso es muy difícil de modificar o cambiar, pues es confirmatorio y refuerza en la persona el anhelo de perfección y superioridad que buscan, fomentan y propician dichas formas de ordenar y gobernar las dimensiones psicológicas.

Muchos de ellos no viven la experiencia así, todo lo contrario, su Yo⁵ se nutre y crece psíquicamente con base en productos profesionales que se presentan como espejos del propio narcisismo.

Por lo general, estos espejos y sistemas interpersonales e institucionales de evaluación del desempeño vinculados al salario forman parte del sistema social que suprime, primero en el cuerpo del profesor, la energía vital, moral y creativa, para después hacerlo en los grupos y colectivos docentes y de investigadores.

Estos bloqueos de la energía vital, amorosa y creativa desencadenan ataques agudos de lo que W. Reich (2005, pp. 267-270) define como la “plaga emocional” del desánimo personal y colectivo, el excesivo amor por el dinero, el poder, la avaricia, el consumo, la idolatría, la corrupción, la violencia, la manipulación y el control, el consumo excesivo de sustancias, etc. Así “...característica esencial de la plaga emocional es que la acción y la razón dada para ella nunca son congruentes. El verdadero motivo siempre se encubre y se lo reemplaza por motivo aparente. En la reacción natural del carácter sano, motivo, acción y objetivo forman una unidad orgánica...”. De tal modo, la profesora o el profesor aquejados por la plaga emocional quedan vulnerables o son incapaces e inconscientes de tolerar amenazas contra su coraza narcisista, o que pongan de manifiesto sus motivos irracionales; dicha vulnerabilidad emocional les impide detener lo que pudieran ser los fuertes o dolorosos efectos en su persona, ya sea en su salud física, emocional o social. En suma, “...el individuo aquejado de la plaga emocional difiere del individuo sano en que no sólo se plantea sus demandas vitales a sí mismo sino primariamente y (sic) sobre todo, al ambiente que lo rodea...” (Reich, 2005, p.70).

EL CUERPO DE LA PROFESORA Y EL CUERPO DEL PROFESOR

Los profesores y las profesoras con cuerpos marcados socialmente como inferiores, inapropiados, privados o públicos, o vergonzosamente expuestos en su ser encarnado, en un cuerpo específico, están en las aulas negociando y en relación en un espacio de autoridad que es el aula y la escuela (Freedman y Stoddard, 2003).

El cuerpo es observado por los estudiantes, el cuerpo es mirado entre nosotros como profesores, el que enfrentó una cirugía, el que tiene cáncer y está en quimioterapia, la embarazada, la que padece esclerosis, quien tiene Parkinson, quien está adelgazando, quien muestra el cansancio en su rostro, en su cuerpo; quien tiene obesidad y come por ansiedad, el que oculta o muestra su orientación sexual, el que tiene alguna discapacidad.

En el aula se muestra el dolor de la pérdida, por la muerte de una esposa o esposo, se ve cuando la maestra saca comida a mitad de la mañana pues siente hambre, aunque su embarazo aún no se muestre; cuando los estudiantes saben que se tienen hijos, y cansancio, o enfermedad. O que se siente enojo, y eventual agresión; tal vez cuando el profesor universitario frente a los alumnos se muestra gritando, ofendiendo, humillando porque su esposa le pidió el divorcio; o ver la debilidad del director de tesis de grado porque el osteosarcoma le come la vida y le consume el dolor.

Cuando una profesora muestra la realidad encarnada, incorporada, de cómo es ser profesor universitario, con cáncer, que usa "piercings", quien ha abortado, quien envejece, quien es muy joven y enseña su nerviosismo por su primer año en la docencia, quien enseña su tristeza en su caminar, en su postura corporal, entonces la vulnerabilidad de todos nosotros es evidente, se ve. Hay tantas situaciones que se ven y tantas que no se ven, tantas más allá de esta gran y breve oportunidad de hacerlas visibles.

Los estudiantes, en muchísimas ocasiones, se impresionan cuando se encuentran con su maestro o maestra fuera de la escuela, en el mercado o en la calle. ¡Qué sorpresa ver a tu profesora en un traje de baño de dos piezas en la playa! La sorpresa de mirar el cuerpo de su maestra más allá de verlo cubierto por una ropa de maestro o maestra detrás del escritorio. Una vestimenta que le ayuda en su identidad y para cumplir con el papel social que se espera de él o ella.

Esta sorpresa hace mirar que la educación y la pedagogía tienen una naturaleza encarnada en personas en relación humana. Desde esta recuperación de la vida en nuestro cuerpo somos personas, profesores, amantes, amigos. La capacidad para reconstruirse a sí misma y desde ahí reconstruir lo social.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las regulaciones de evaluación, como el reglamento del SIN, los tabuladores como el de la UAM (Vera, 2017 y 2018), o los programas de estímulos institucionales (ver: PRIDE-UNAM), son un instrumento de evaluación y simbólico que se conforma en una "cultura de la evaluación" con un sentido formativo y define simbólicamente a las identidades profesionales -perfiles de profesores y profesoras- acerca de quién es un "buen profesor" y quien no lo es, que establecen la categoría de investigador como un rasgo de la identidad que se integra subjetivamente como una cualidad de la personalidad (Kim, Verdana y Klassen, 2019, pp. 163-195).

Estos rasgos de la persona que se definen con base en el nivel que se asigna a los investigadores establece las características de dicha persona como marcas identidad profesional. En este artículo no se discutió el concepto de identidad como tema y problema epistemológico o político, pero tampoco se desconsidera la importancia de dicho análisis; sin embargo en el análisis anterior sólo se dio cuenta de la manera como esos niveles dados por los instrumentos y mediadores de evaluación devienen interiorizados como atributos de la personalidad, cual si fueran características intrínsecas de la persona y no resultado de la síntesis de un complejo proceso de mediación y control social y político para la distribución de recursos económicos.

No podemos saber a ciencia cierta si ha mejorado la calidad de la docencia y la investigación al amparo de programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), pero es evidente que su implementación ha terminado por estratificar -económica y simbólicamente- a los académicos del país [...]. La jerarquización de los científicos y

académicos que son parte del SNI crea una idea de inclusión diferenciada, pero también de exclusión: aquéllos que no forman parte de este grupo padecen las consecuencias económicas y simbólicas de “no cumplir con el perfil...” (Vera, y Gonzáles-Ledesma. 2018, p. 56).

El impacto inmediato, pero no visible y mucho menos obvio, de las evaluaciones masivas estandarizadas de la docencia puede hacer a los profesores proclives a las seducciones a través de aumentos salariales o reconocimientos económicos, con excusas racionales —que no son explicaciones— se convierten en paradigmas teóricos o en elaboraciones intelectuales altamente atractivas en el trabajo académico y científico. Estas elaboraciones, que se toman de manera aislada para guiar el camino personal de vida o las políticas educativas —y sociales— son las que constriñen el camino de la conciencia.

Desafortunadamente, la experiencia así vivida sólo será una experiencia desde el miedo con todo y sus raíces en la vergüenza, el trauma, el abandono, la privación, el vacío como puertas de la soledad (Krishananda, 2004), y no desde el gozo y el placer, desde la creación y el atrevimiento, desde la plenitud y la entrega afectiva. En consecuencia, se tiene una experiencia de vida sin libertad, realización plena, y recreación gozosa y construcción creativa.

Aceptar ser aquejados por sistemas y organizaciones sociales de control, manipulación, sometimiento y seducción son formas de expresión de la plaga emocional. Está ausente el trabajar con las emociones y los afectos en las instituciones educativas. Atreverse a brincar a lo desconocido, al vacío, y recuperar los sentimientos, es la tarea pendiente que se tiene en las instituciones escolares y los centros de formación de profesores.

El camino que se nos presenta desde esta perspectiva humanista será el regreso al cuerpo y a las experiencias emocionales, a la unidad personal y a la armonía con los demás. Y dejar atrás lo que daña, lastima, perjudica; aquello que no es benéfico para la persona, y hacerse cargo de la propia autorregulación, autocuidado, atención a las propias necesidades de sobrevivencia, desarrollo profesional y personal, y relaciones socioafectivas. En síntesis, tomar la propia fuerza vital.

NOTAS

¹ Véase Rogers, C. (1993). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós; Buber M. (1977). *Yo y tú*. Nueva Visión, Buenos Aires; y Rollo, M. (2011). *Amor y Voluntad. Contra la violencia y la apatía en la sociedad actual*. Barcelona: Gedisa.

² Las cursivas son de la autora.

³ En este documento se aceptan como sinónimos educativo y pedagógico, así que por modelo educativo se entiende también el modelo pedagógico.

⁴ En referencia al concepto de sostenimiento o sostén, “holding”, de Donald Winnicott; en Bleichmar, N. y Liebermann de Bleichmar (1988). *El psicoanálisis después de Freud. Teoría y Clínica*. México: Paidós

⁵ En este caso puede ser un “Yo” compensado con un “falso self” crecido, con un gran narcisismo que se expresa mediante egolatría e hipocresía.

REFERENCIAS

- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13),1-15.
- Barba, B y Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92.
- Buber, M. (1992). *Tú y yo*. Madrid: Caparrós Editores.
- Chödrön, P. (2012). *Cuando todo se derrumba. Palabras sabias para momentos difíciles*. Madrid: Gaia.
- Cutti Riveros, L.; Cordero Arroyo, G. y Luna Serrano, E. (2012). Diagnóstico de necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista educ@rnos*, 1(4), 31-50.
- Darling-Hammond, L.; et al. (2017). *Empowered Educator. How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. San Francisco, Ca.; Jossey-Bass.
- Estévez Nenninger, E. H.; Arreola Olivarría, C. G. y Valdés Cuervo, A. A. (2014). Enfoques de enseñanza en profesores universitarios en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-19
- Fenner, P. (2014). *Mente Radiante. Aprende a usar tu mente y descúbrete*. México: Aguilar.
- Foster, J. (2012). *La más profunda aceptación. Despertar Radical en la Vida Ordinaria*. Málaga: Ediciones Sirio.
- Freedman, D. P., y Stoddard Holmes, M. (Eds.). (2003). *The Teacher's Body. Embodiment, Authority, and Identity in the Academy*. Albany, New York: State University of New York Press.

- Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 293-314.
- García Garduño, J. M. (2003). *Profesores universitarios y su efectividad docente*. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, 25(100), 42-55.
- Gergen, K., (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. México, Paidós.
- González Tirados, R. M. y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de las necesidades y estrategias de formación docente en las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6-15.
- Hirsch Adler, A. (2007). *México, investigación en educación y valores*. México: Gernika.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM) (2017). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017 (ENCODAT 2016-2017)*. Disponible en: <https://encuestas.insp.mx/ena/encodat2017.php>
- Johnson, S. M. (1994). *Character Styles*. New York: W.W. Norton & Company.
- Kim, L. E., Verena, J. y Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, 31:163-195.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards. The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. New York, Houghton Mifflin Company.
- Krishananda. (2004). *De la codependencia a la libertad. Cara a cara con el miedo*. Madrid: Gulaab.
- López Calva, M. (2003). "Mi rival es mi propio corazón..." El docente universitario y sus exigencias de transformación". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(2), 43-81.
- López-Araújo, B., Osca-Segovia, A. y Rodríguez Muñoz, M. de la F. (2008). Estrés de rol, implicación con el trabajo y burnout en soldados profesionales españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 293-304.
- Lowen, A. (1994). *Bioenergetics*. Miami: Penguim.
- Márquez Jiménez, A. (2016). Derecho a la educación vs derechos magisteriales ¿Indivisibilidad y/o jerarquización de los derechos humanos? *Perfiles Educativos*, 38(153), 3-13.
- McLean, M.; et al. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30, 555-584.
- Olmedo-Buenrostro, B. A., Delgado-Enciso I.; López-Lavín, M.; et al. (2013). Perfil de salud en profesores universitarios y su productividad. Universidad de la Colima, México. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 32(2), 130-138.
- Peterson, R. L., (2004). Evaluation and the Cultures of Professional Psychology Education Programs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(4), 420-426.
- Popkewitz, Th. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas* (3ª Edición). Madrid: Morata.
- Reich, W. (2005). *Análisis del carácter*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Salud, e Instituto Nacional de Salud Pública (2016). *Encuesta Nacional en Salud y Nutrición de Medio Camino 2016 (ENSANUT MC 2016). Informe final de resultados*. México, Secretaría de Salud. 149p. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209093/ENSANUT.pdf>
- Steffe, L. (1995). *Constructivism in Education*. London: Lawrence-Erlbaum.
- Steinert, Y., et al. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*; 38, (8), 769-786.
- Vera-Martínez, H. (2017). El *homo academicus* y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico. *Perfiles Educativos*, 39(155), 87-106.
- Vera-Martínez, H. y González-Ledesma, M. A. (2018). Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno. *Perfiles Educativos*, 11, número especial, 53-97.
- Verdugo Lucero, J. C.; Guzmán Muñiz, J. ; Moy López, N. A.; et al. (2008). Factores que influyen en la calidad de vida de profesores universitarios. *Psicología y Salud*, 18(1), 27-36.
- Villalobos Clavería, A.; Melo Hermosilla, Yenia (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Universidades*, Núm. 38:3-20.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles Educativos*, 35(142), 6-14.