



HACER CARRERA EN OTRA PARTE. DE CUANDO LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE SE HAN DESESTIMADO

MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD TORREÓN

luzjimenez_27@hotmail.com

Resumen

En México, las recientes reformas legislativas, actualizan la apuesta por la formación permanente del profesorado, como garante de una educación de calidad. El derecho a una Educación de Calidad para todos y todas, fue elevado a rango constitucional en febrero de 2013, con la reforma al Artículo 3º. En consonancia, las Leyes Secundarias, mediante las cuales el Estado pretende recuperar la rectoría de la Educación pública acentúan la configuración de una política radical dirigida a la transformación de la escuela y la reestructuración del trabajo de los profesores. Los cambios radicales en la regulación de la carrera docente, vuelven imperativo dar cuenta de cómo los profesores se definen respecto de Sí mismos y de las exigencias de profesionalización.

En esta investigación, un grupo de profesores y profesoras fueron invitados a escribir experiencias en las que identifican motivos y razones para ser quienes son, y para implicarse proactivamente en las dinámicas de las escuelas donde trabajan. Además de entrevistas en profundidad y el contacto continuado en las escuelas, se organizó el Taller: Proyectos autobiográficos, como una de las estrategias en el proceso de documentar la participación de profesoras y profesores en los procesos y dinámicas generadas a partir de la implementación de las propuestas dirigidas a cambiar la escuela. Entre las preguntas que orientaron la reconstrucción de subjetividades destaco las siguientes ¿Qué mueve a los profesores a actuar? ¿Qué los lleva a implicarse en las dinámicas escolares? ¿Qué representa para ellos la evaluación? ¿Cuáles son sus proyectos de futuro?

Palabras clave: Profesionalización, Desarrollo profesional, Condiciones de trabajo, autobiografía, Carrera docente



INTRODUCCIÓN

En México, las recientes reformas legislativas, actualizan la apuesta por la formación permanente del profesorado, como garante de una educación de calidad. El derecho a una Educación de Calidad para todos y todas, fue elevado a rango constitucional en febrero de 2013, con la reforma al Artículo 3º. En consonancia, las Leyes Secundarias, mediante las cuales el Estado pretende recuperar la rectoría de la Educación pública acentúan la configuración de una política radical dirigida a la transformación de la escuela y la reestructuración del trabajo de los profesores.

La Ley General de Educación (LGE), la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) constituyen instrumentos de política, en los que se configura el dispositivo gubernamental para la regulación del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, poniendo el énfasis en los sistemáticos, rigurosos y transparentes mecanismos para el ingreso, promoción y permanencia de en el Servicio Profesional docente. La evaluación de los profesores –ahora obligatoria- se constituye en la estrategia fundamental para la identificación de fortalezas y debilidades que permitan mejorar la calidad de la educación que imparten, pero también para orientar nuevas condiciones de desarrollo profesional.

En este contexto, cabe analizar las respuestas de los profesores y las historias en las que se producen los posicionamientos frente a las nuevas reglas. Éstas llaman a la implicación y el compromiso (Bolívar, 2013), enfatizando la responsabilidad de los profesores sobre sí mismos y la mejora de su práctica profesional. Medidas performativas y mecanismos de reconocimiento individualizado (Nóvoa, 2009) aparecen en primer plano, para definir el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio. Las estrategias de acción colectiva promovidas con la consigna de constituir comunidades de aprendizaje y ofrecer garantías a los estudiantes de una educación de calidad con equidad, confrontan la promesa de autonomía, responsabilizan a padres, directivos y profesores de las condiciones para su realización y velan el desplazamiento de la obligación estatal, de prever la diversidad de condiciones externas mediante la estandarización del trabajo escolar.

La estandarización de la carrera docente se define en los perfiles, parámetros e indicadores como modelizadores del profesional en el que han de convertirse (DOF, 2013). Los cambios radicales en la regulación de la carrera docente, vuelven imperativo dar cuenta de cómo los profesores se definen respecto de Sí mismos y de las exigencias de profesionalización. En

TEMA: TEORÍA, FILOSOFÍA, HISTORIA Y EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



esta investigación, un grupo de profesores y profesoras fueron invitados a escribir experiencias en las que identifican motivos y razones para ser quienes son, y para implicarse proactivamente en las dinámicas de las escuelas donde trabajan. Además de entrevistas en profundidad y el contacto continuado, se organizó el Taller: Proyectos autobiográficos, como una de las estrategias en el proceso de documentar la participación de profesoras y profesores en los procesos y dinámicas generadas a partir de la implementación de las propuestas dirigidas a cambiar la escuela. Entre las preguntas que orientaron la reconstrucción de subjetividades destaco las siguientes ¿Qué mueve a los profesores a actuar? ¿Qué los lleva a implicarse en las dinámicas escolares? ¿Qué representa para ellos la evaluación? ¿Cuáles son sus proyectos de futuro?

CARRERA DOCENTE Y PROFESIONALIZACIÓN

A principios de los noventas, la investigación comparada planteó cómo, reformas a la formación del profesorado, en los países de más alto desarrollo económico, siguieron una racionalidad organizativa tendiente a diferenciar y regular la oferta para la formación; una movilización de grupos de expertos en quienes se confió la responsabilidad del control, evaluación y planificación de la reforma; y una retórica sobre profesionalización y profesionalismo que actuaron como conceptos estratégicos de motivación y movilización del profesorado (Pereyra y Popkewitz, 1996). Pautas análogas se introdujeron en la reforma educativa de 1992, en México. Desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), las líneas de política centraron en la transformación de la escuela y la reestructuración del trabajo de los profesores, estrategias y fin de la reforma. La evaluación fue anticipada como el principal instrumento para asegurar las metas planteadas y definir la corresponsabilidad por los procesos y los resultados en todos los niveles del Sistema educativo.

En 2008, con la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) se afirmó y quedó delineada una política de profesionalización de los profesores. Entonces se preveían mecanismos para la regulación, articulación y control de la formación continua y la superación profesional de los docentes, dirigida a contribuir a lograr estándares de desempeño profesional, así como a atender y mejorar los resultados de las evaluaciones de profesores y estudiantes en los ámbitos nacional e internacional. La oferta para atender las necesidades y requerimientos de profesionalización del magisterio fue amplia y diversa, como diversas las instituciones oferentes; sin embargo, la participación quedaba sujeta a la disponibilidad local y unas disposiciones decrecientes de los

TEMA: TEORÍA, FILOSOFÍA, HISTORIA Y EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

profesores. Menor atención recibió la insistencia desde entonces, de la rigurosidad necesaria en los procesos de ingreso y promoción, que se realizarían mediante concurso.

La Carrera magisterial fue el programa para el reconocimiento y apoyo a los docentes, ofrecido para el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas. Se conminó a los profesores a participar de forma voluntaria e individual con la posibilidad de incorporarse o promoverse siguiendo el esquema de reconocimiento e incentivos económicos¹. El análisis presentado sobre el comportamiento indica que menos de la mitad de los profesores del sistema participaron, amén de las múltiples críticas a las negociaciones mediante las que se fue concretando. El anuncio de cierre del programa se hace en el marco de la implantación de un nuevo modelo educativo y una relación contractual, con la evaluación como principal política para lograr un Servicio Profesional Docente²



PROYECTOS AUTOBIOGRÁFICOS: LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El interés por compartir las narrativas, está vinculada a las experiencias e inquietudes que se producen en las relaciones entre profesores en las condiciones institucionales, y los regímenes instaurados a través de políticas y programas en una continuidad de más de dos décadas, de promoción de la profesionalización del magisterio como ejercicio del poder en su capacidad de sujeción, o en las inversiones que hacen posible la capitalización de las reglas para intentar conducir sus propios proyectos personales y profesionales.

Contar historias entre profesores y compartir la intencionalidad del taller, supuso romper el orden de “lo escolar” para entrar juntos a las proximidades de lo significativamente personal: Contar quien soy, cómo puedo representar mi trayectoria profesional, cuáles son los acontecimientos que han marcado hitos en mi carrera profesional, qué me sucedió, o qué me sucede, qué me lleva a redefinir dirección y metas, y qué comparto con otros, que pudiera constituirse en horizonte común.

La propuesta de Delory (2009), definió la estructura del Taller: Presentación del Taller y los Participantes; elaboración colectiva del contrato biográfico. Después trabajamos con las identificaciones mediante diálogos: Narrador-Actor, Narrador-Autor; a partir de los cuales fueron integrando el guion para la producción de la primera narrativa autobiográfica. Complementaron los relatos con heterobiografía; y en la fase de cierre, se organizaron las sesiones para las presentaciones como Sujeto-Actor-Autor, de los borradores de los relatos-proyectos autobiográficos integrando reflexiones sobre su condición actual.

Los casos que presento, corresponden a profesor y profesora de escuelas secundarias, implicados proactivamente en las dinámicas escolares, y dispuestos a compartir experiencias en sus trayectorias profesionales. Están vinculados por la decisión del retiro y evidenciar el peso de la implicación personal, por encima de los esquemas de reconocimiento del mérito.

Proyectos personales: hacer carrera en otra parte

Los relatos describen trayectorias y presentan reflexiones escritas en primera persona. Los segmentos presentados aquí, nos acercan a las sensibilidades de los profesores y a comprender las construcciones desde las cuales se reconocen frente en las condiciones actuales y defienden sus decisiones. En estos trazos, muestro condiciones y cualidades que sugieren





cuestiones por discutir en torno a las estrategias y parámetros regulatorios. ¿Cómo se piensan a Sí mismos?

Mi forma de ser docente ha ido cambiando. Mi ser docente es una construcción en la que me acerco al docente investigador de su práctica, pero también de su objeto disciplinar. Me acerco al maestro reconstructor de sentidos y significados en el aula. Me acerco al maestro que busca diagnosticar, pronosticar y ayudar al desarrollo del potencial de cada estudiante y del grupo en su conjunto. Me acerco al maestro que analiza el tejido curricular, lo reflexiona y lo modifica en su práctica, lo toma como pre-texto para la indagación... (RARJ7)

Habla un profesor de educación secundaria, con dos licenciaturas en su trayecto formativo –sociología y psicología-, una maestría en educación, y diversas experiencias de formación política y profesional. Fue funcionario académico en una Universidad, y profesor en otras. Refiere su incursión a la educación básica privada, -al principio- porque “*necesitaba de ingresos adicionales [...] El tiempo y la trama construida en esa institución, dieron lugar a un plan de desarrollo profesional*” (RARJ5).

El decidió jubilarse de la escuela pública, por motivos personales y familiares; pero esta decisión, se fortaleció en los contrastes entre la experiencia vivida en la institución privada y la escuela secundaria que ha dejado ahora. La primera le confiere la confianza de instrumentar un plan de acompañamiento y mejora para el trabajo en el aula con los docentes; facilita espacios y tiempos para el trabajo colegiado y no escatima recursos para implementar un programa general basado en TIC para todos los grupos en la institución. En la segunda, dice, su “*habitus universitario*” se enfrentó siempre al “*habitus del maestro normalista*” (RARJ 23): dinámica de la supervivencia, toda iniciativa bloqueada, nula o mínima disposición a colaborar, abandono de los alumnos y condena justificada por las precarias condiciones materiales de los contextos de procedencia y de la misma escuela.

En el fondo, las razones de la decisión son las siguientes: primero, mejora de mi situación laboral, segundo, proyecto académico. Lo primero, es sorprendente, pues es raro pensar que la escuela privada ofrezca mejores condiciones laborales que la pública; pero en este caso así es. Por lo que ahora estamos viendo, en los próximos años, la escuela pública se asemejará laboralmente a la escuela privada (RARJ26).





Se va con un proyecto profesional, a un contexto que le ofrece condiciones para la realización.

La escuela pública y sus maestros tienen ante sí escenarios de mal pronóstico. Por un lado, las presiones evaluadoras del Estado, por otro lado las presiones de la 'sociedad civil' (empresarios reaccionarios como los dirigentes de las cámaras empresariales) y los de las dos grandes televisoras del país (Televisa y TV Azteca), y por otro lado, las presiones de la estructura sindical; también hay fuertes problemas con la burocracia educativa, federal y estatal y los propios maestros... (RARJ30).

Insistió en el cambio de la condición laboral y el eje constitutivo de la carrera docente, señalando cómo una racionalidad de optimización del gasto se expresa en el uso de la profesionalización y redefinición de los itinerarios profesionales posibles para los profesores exaltando los esfuerzos individuales. Ahora, el "hace carrera" en un espacio con financiamiento privado donde encuentra posibilidades de una propuesta educativa para encauzar prácticas culturales entre los estudiantes y sus padres.

Otra de las participantes, también profesora de educación secundaria, escribió sobre su trayectoria, su proyecto como docente y su desencanto:

Estudié Administración de Empresas; ingresé al sistema con la plaza de maestra de Ciencias Sociales, impartiendo la materia de Historia, en una Secundaria Técnica de alta demanda, aquí, en la Ciudad. Recién casada, con un negocio de fabricación y distribución de uniformes, pensé que iba a trabajar provisionalmente como maestra. Sin embargo, con padres maestros compartí la convicción de que 'si vas a hacer algo, hay que hacerlo bien', por lo cual decidí estudiar y prepararme. (RIA1)

En mi segundo año de servicio empecé la maestría en educación. Aplacé la obtención del grado por el nacimiento de mi primera hija, pero al retomar el proyecto tenía ya la siguiente meta definida. Me gradué, decidí ingresar a Carrera Magisterial; presenté exámenes de preparación con excelentes resultados y las evaluaciones de mis grupos me valieron un reconocimiento nacional. Me entusiasmé. Me comprometí con otra colega a diseñar y escribir un libro para la





asignatura. Un libro que logró una gran aceptación en las instituciones privadas de la región, aunque por su costo (el de producción) fue vetado en las escuelas públicas (RIA5)

Abunda en las satisfacciones profesionales, define sus primeros seis años por el impulso generador de espacios creativos. Pero llegó el desencanto: recibió a un tiempo la buena noticia sobre el reconocimiento nacional por los buenos resultados de sus grupos, y la mala sobre los impedimentos para ingresar a Carrera magisterial, porque la licenciatura que estudió no era reconocida entre los requisitos. Tampoco la Maestría en Educación era válida. Podría tener acceso estudiando Normal Superior, lo cual le llevaría cuatro años; sin embargo la edad máxima para ingresar eran los 35 años y ella iba a cumplir 37, así que acababa la esperanza.

Había aceptado un cambio a una escuela rural, por las posibilidades de incremento de horas, ahora sé que es imposible. Me queda un sentimiento de frustración profesional muy marcado. Como docente aprendí muchas cosas muy valiosas que ahora utilizo para reorientar mi proyecto. Sí. He decidido irme. Cumplí 15 años de servicio y no tengo derecho a pensión, pero me di cuenta que las reglas pasadas y presentes no modifican sustancialmente el ejercicio de otros derechos: un trato digno, condiciones de equidad, reconocimiento de mi trabajo (RIA9)

La decisión del retiro se sostiene sobre la experiencia como emprendedora. Valora sus aprendizajes en la docencia y refiere cómo es que lo aprendido le facilita relacionarse, formar equipo, presentar planes de acción y “formar” a otras mujeres emprendedoras, para concretar fines particulares, actuando juntas.

Resuelvo mi frustración volviendo a los negocios. Cerré el primero para dedicarme “en serio” a esta profesión. Ahora emprendo otro, pues la profesión, no me tomó en serio. Comparo mis condiciones en la escuela urbana y veo las enormes desventajas de contexto. Comprendí que aquí, el entorno de los alumnos difícilmente genera un ambiente que propicie buen desempeño escolar, me concentro en un buen trato, en trabajar mucho con su autoestima, en lugar de esperar muy buenos resultados académicos. Ojalá que las carreras profesionales se ocupen no sólo de lo evaluable, sino de su ser personas (RIA7).

Ella, imposibilitada para la carrera docente, se inscribió en un programa para dirigir grupos de una empresa de cosmética; con la certificación adquirió un “directorado” que fortalece apoyando





a sus colaboradoras mediante continuos talleres de formación personal y de animación empresarial. Así ha ido ampliando su red de negocios. Se va haciendo carrera en otra parte.

¿Cómo reconocer el trabajo de los profesores?

En estos casos particulares, sujetos decidiendo por sí desde sus historias, trayectorias profesionales, intereses y deseos, pueden encontrarse cuestiones clave para reflexionar en torno al dispositivo profesionalizante y su principal mecanismo: la evaluación. Por razones de espacio, apunto apenas la valoración de la experiencia singular, la construcción del contenido crítico y ético del trabajo docente y el lugar de la evaluación institucionalizada para definir las carreras de los profesores.

Ni la formación escolarizada por iniciativas personales, ni la implicación en las dinámicas escolares, ni el impulso de proyectos y estrategias de apoyo para los estudiantes obtuvieron alguna valoración que redundara en la mejora de las condiciones laborales y profesionales. Cuando los profesores hablan de las condiciones de contexto y las diferencias que representan, colocan en primer plano su relación con los estudiantes, con lo prioritario que difícilmente se sujeta a tiempos y resultados evaluables. Podrá decirse que el sistema ahora lo contempla, pero la experiencia concreta nos lleva a preguntar, parafraseando a Tenti (2009) ¿Cómo se hace para evaluar la pasión y el compromiso con el que los profesores realizan su trabajo?

¹ “Sin embargo, es poco probable que la Carrera Magisterial haya contribuido en gran medida al mejoramiento de los resultados del aprendizaje en México estos últimos años, en parte porque los maestros tienen escaso aliciente para mejorar su desempeño una vez que han ascendido, y pocos tienen la posibilidad de aprovechar el programa” (UNESCO, 2014: 292)

¹ Las condiciones de ingreso, promoción, reconocimiento e incentivos en el carácter de ley, obligan a sujetarse a los procesos de evaluación y a atender los programas que la autoridad establezca en su cumplimiento. Los Objetivos de la LGSPD incluyen la mejora de la calidad, de la práctica profesional, la idoneidad del conocimiento, las capacidades y el desempeño, así como el reconocimiento e incentivos que garanticen la formación y el desarrollo profesional (DOF, 2013)





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. V. 11, No. 2

Delory-Momberger, C. (2009). Biografía y Educación. Figuras del Individuo-proyecto. Buenos Aires: CLACSO

DOF. (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional docente Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Nóvoa, A (2009). “Profesores: el futuro aún tardará mucho tiempo?”. en Aprendizaje y desarrollo profesional docente (coord. De Consuelo Célaz & Denise Vaillant). Madrid: OEI/Fundación Santillana, pp. 49-55.

Tenti, E. (2009) Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente en Aprendizaje y desarrollo profesional docente (coord. De Consuelo Célaz & Denise Vaillant). Madrid: OEI/Fundación Santillana

Pereyra, M y Popkewitz, Th. (1996): Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Pomares-Corredor, Barcelona.

SEP (2010) Estadística del Programa Carrera Magisterial. Disponible en http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/cncm_EB#.VVLFIJOPk4c

UNESCO (2014). Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo.



