



EL DOCENTE ABANDONADO

JUAN MANUEL CABALLERO ARRIAGA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD TORREÓN / SEP

onimel13@hotmail.com

Resumen

El documento describe las condiciones externas e internas que vive el docente al enfrentarse a los procesos de reforma del sistema educativo mexicano en los ámbitos curricular y laboral. Se han revisado los procesos de reforma: La curricular desde 1993 hasta el 2012 para mostrar cómo éstas van trastocando la identidad docente. Las políticas y programas complementarios direccionan el trabajo de los maestros con un sentido de mercado. La reforma laboral de 2013, priva al docente de estabilidad y modifica el eje constitutivo del trabajo docente. Todo en su conjunto, produce sentidos de incertidumbre, desolación e inacción. Las respuestas de los profesores en estas condiciones, conducen procesos internos dirigidos a dejar el cuidado de sí mismo en las manos del gobierno de los otros. La contribución en esta ponencia, abre a la discusión, las orientaciones del esquema y las relaciones entre los profesores y la ley; metodológicamente presenta parte del referente analítico y fue construido con base en los testimonios de profesores expresando su sentirse abandonados así como de la revisión de literatura en el campo.

Palabras clave: Identidad Profesional, Currículo, Condición Laborales, Reforma Educativa, Profesión Docente.

Introducción

Las reformas educativas generadas en México en los años recientes han producido condiciones lamentables para el docente, en sus diversas dimensiones y concepciones. Contra lo que se induce a pensar con todo el aparato de control de su carrera, el docente ha sido abandonado. Los desplazamientos de significado sobre ser docente, los cuestionamientos al habitus y las exigencias sobre las prácticas producen presiones y angustia que los profesores atenúan con pasividad, aceptación y





olvido. Se abandonan. Se rinden del *gobierno de sí mismo* (Foucault. 1983) y dejan en el *gobierno de los otros* (Foucault. 1983) sus perspectivas futuras.

Proceso metodológico

El siguiente texto se deriva de un proyecto de investigación aprobado por el CONACYT centrado en los Supervisores, Consejos Técnicos Escolares e Historias de vida. Para su elaboración se realizó una observación de escenario sobre la realidad y las condiciones actuales en que trabajan los docentes en las escuelas. A partir de estas observaciones se delinearon algunas preguntas ¿Cómo viven los docentes el proceso de implementación de la ley general del servicio profesional?, ¿Qué les representa?, ¿Cómo está condicionado sus proyectos futuros?, ¿Qué es lo que los ha llevado a hacer o que tienen que hacer al enfrentarse a la ley de servicio profesional? Las cuales se articulan en una pregunta eje *¿Cómo viven los profesores los procesos de reestructuración del trabajo docente?*

La observación de escenario fue complementada con encuestas a docentes de diferentes escuelas de educación básica de nivel primaria de una misma zona escolar, incluyendo desde los más jóvenes y reciente ingreso al sistema de educación pública, a quienes cuentan con pocos años de servicio hasta los docentes en vísperas de retiro.

De la indefinición al abandono

La reforma iniciada en 2009-2011 se concentraba en el ámbito curricular, con la modificación de planes, programas, instrumentos y estrategias de evaluación. el desplazamiento de los paradigmas económicos al ámbito educativo, con su principal estandarte las competencias¹ (Perrenoud, 1999). La formación recibida por la mayoría del profesorado actual, se sitúa dentro de un modelo de formación del profesorado que pretende: Facilitar la consecución de un conjunto de competencias genéricas (Imbernon. 1997. 480.).

Las reformas curriculares del 2009, 2011 y especialmente la del 2014 contribuyeron al despojo de significados, de su *“ser docente”*² (Ojeda. 2008) y su *hacer docente*. La propia peculiaridad del proceso de incorporación al que están sometidos, las características específicas del papel que tienen que desempeñar, la dinámica interna de la institución, configuran un esquema muy estructurado que introduce nuevas concepciones y nuevas acciones y prácticas. La tecnificación progresiva de los currículos su “empaquetado” previo en los materiales de uso más corriente como son los libros de texto, la regulación progresiva del currículo por parte de las administraciones educativas en sistemas





centralizados de gestión, son características de la desprofesionalización estructural de los docentes. Su bajo nivel de formación cultural y pedagógica, así como los mecanismos de control son formas de mantenerla (Gimeno. 1992. 77). Los profesores viven el proyecto curricular y su gestión atravesados por múltiples identidades, construidas por sus propias trayectorias personales y vivencias de representación curricular a partir de la apropiación que de ésta poseen (Remedí. 1992. 192)

Las líneas de continuidad entre las reformas impulsadas a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y las actuales, son: el papel central del docente en la educación, la promesa de condiciones materiales y formativas para desarrollar su labor, la mejora de las condiciones laborales-personales y la permanencia como docente. Inicialmente, se planteó que las autoridades educativas establecerían mecanismos que propiciarán la permanencia de los maestros frente a grupo, con la posibilidad para estos de ir obteniendo mejores condiciones y mayor reconocimiento social. (Artículo 21, LGE 1993). El apoyo a la labor del maestro y la revaloración de sus funciones, a través de un programa permanente de actualización y de un sistema de estímulos al desempeño y al mejoramiento profesional (Plan y programas 1993). El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. La revaloración de la función magisterial comprende seis aspectos principales la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo. (ANMEB. 6)

A partir del siguiente sexenio las definiciones del docente y su labor en los documentos normativos se van transformando al suprimir la noción de propiciar la permanencia del docente en su trabajo y solo enfocarse en su papel central, la profesionalización y la mejora de sus condiciones laborales-personales. El maestro es protagonista destacado en el quehacer educativo. Por ello, se establecerá un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio, que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo. Asimismo, se trabajará para mejorar las condiciones de vida del maestro y su familia, y para fortalecer el respeto y el aprecio social a su labor (PND. 1995-2000. 75).

Al inicio de nuevo siglo, con un nuevo gobierno de diferente extracción política, la dirección de la política educativa se mueve a una nueva dirección centrada más en el alumno y un deber ser del docente. Tras doce años de apostar a la carrera magisterial, se reconoce la persistencia de problemas, la insuficiencia del sistema de estímulos y la necesidad de una política global de transformación de la





escuela y del servicio docente. La profesionalización y la mejora de las condiciones laborales-personales para los profesores, se inscriben en un esquema distinto de relación con el Estado.

Los discursos insisten en que los maestros tienen el lugar más importante en la educación y son los profesionistas clave para la transformación de México. La ley les brinda ahora reglas claras y transparentes para que cuenten con nuevas oportunidades y experiencias de crecimiento profesional, además de que protege y respeta sus derechos laborales. La creación del servicio profesional docente se hará de la mano de los maestros comprometidos con sus alumnos, sus escuelas y la sociedad (PSE 2013-2018). En esta última reforma se hace énfasis en el papel central del docente, y su “profesionalización” (Fierro. 1992. 292). Sin embargo, esta centralidad no está atada a los principios de profesionalización y mejora de las condiciones laborales-personales como acciones inherentes y necesarias a ser provistas por el Estado, que tuvieron las previas reformas, sino son reformas en dos sentidos: Primero en que la profesionalización es evaluada y en base a ella se puede premiar o castigar en torno a las condiciones laborales-personales de los docentes. El segundo va dirigido a volcar las responsabilidades, acciones y la consecución de los objetivos en los docentes, desde la gestión de los recursos hasta los resultados en el aula. No estamos, en consecuencia, ante procesos de reforma impulsados por la búsqueda de mayor eficiencia y calidad en la prestación de los servicios sino, más dramáticamente, por el abandono de ciertas funciones que nadie está en condiciones de asumir. (Tedesco. 1992. 32).

En este contexto ¿qué es un docente?, ¿qué hace un docente? Entre un pasado y un presente discordante, la reforma curricular tiene un papel perturbador porque significa una desestructuración de las prácticas habituales y la pérdida del lazo de identificación con ciertos referentes, con el consecuente desequilibrio del repertorio praxeocognitivo que caracteriza a la práctica (Yurén. 2003. 637). La reforma laboral trastoca los sentidos de pertenencia y los modos de hacer carrera profesional en la docencia.

La innovación y mejora de la calidad debe ser una exigencia de moral profesional pero adecuadamente insertada en el marco de regulaciones laborales y profesionales. (Sacristán. 93). Porque es muy distinto una progresión basada en la evolución continua de los paradigmas que respeta las ideas y sentidos sobre la educación a un desarrollo que utiliza el desplazamiento de los significados históricamente construidos y solo recordarlos en hechos inconsecuentes, hacia otros paradigmas con fines distintos a la educación. Primero fueron introducidos cambios en los esquemas de reconocimiento,





profesionalización y aumento de sueldo que significaba carrera magisterial, con el convenio de Alianza por la calidad educativa. Al sumarse a la ecuación para la obtención de un resultado o calificación que le permitiera "pasar" o calificar para obtener un nuevo nivel de carrera magisterial, el llamado factor de desempeño docente, donde se evaluara el nivel de aprendizaje de los alumnos a través del examen de Enlace, representando un porcentaje de la calificación del docente.

Esas condiciones dividieron al profesorado, entre los que apoyaban la medida y los detractores de la misma, pues se tenía la esperanza de mayor transparencia y oportunidades en los resultados de carrera magisterial. Una división que creo fracturas en la relación entre docente-docente, que no solo sería explotada por las subsecuentes reformas. Aunado a eso, la dinámica de la gestión y el llamado a la intervención de los padres, se transforma en una auditoría educativa, al inclinarse más a por los principios como la rendición de cuentas y administración de los recursos, que en las estrategias de trabajo conjunto. Políticas, programas dirigidos a transformar las relaciones de los docentes con las comunidades y en especial con los padres de familia, que llevan a la confrontación, al señalamiento y de ahí al rompimiento de las relaciones, produciendo un nuevo abandono del docente, en sus relaciones entre los actores de la trama educativa.

La inserción del maestro en la escuela reconoce una doble e inseparable vinculación pedagógica y la laboral (Ezpeleta. 1992.110). La Ley redefine las condiciones: Quien ejerce la docencia en la educación básica y media superior que el Estado imparte tendrá garantizada su permanencia en el servicio en los términos que establezca la ley. Es decir, aquellos que resistan la dominación del estado, sean divergentes en los sentidos prescritos o carezcan de las condiciones esperadas del docente, de su deber ser, serán despojados de su condición social y laboral de docentes. En este sentido la labor del docente se vuelve más un asunto de sobrevivencia a las condiciones actuales, donde la estrategia a seguir se basa en la aceptación incondicional de las normas y prescripciones o ir sobrellevando el proceso de reforma. Un primer reto que enfrenta la tarea de modernizar el sistema educativo y de profesionalizar a los maestros es, desde esta óptica, el asegurar que haya maestros que profesionalizar, desde una mínima estabilidad laboral. (Fierro. 1992. 295)

Abandonado por todos, Estado, sociedad y su propio sindicato, no en el sentido material y humano, porque siempre lo acompañan de una u otra forma, sino en el más elemental, sus definiciones y





relaciones en todos los aspectos de la actividad docente, vertidos en las reformas producen vacíos cargados de sentidos de culpa y desesperación. ¿Cómo están respondiendo en los ámbitos concretos?

Del despojo al abandono de sí mismo

Un abandono de fuera hacia dentro del docente que se complementa con el que se produce de adentro hacia afuera del mismo, generado por las condiciones externas tan precarias para los docentes. Los costos humanos de esta contradicción entre “lo que le dijeron al maestro que era”, “lo que se creyó y se propuso” y “lo que hace y observa que otros hacen” es una fuente permanente de frustraciones y conflictos que los docentes habrán de procesar como puedan. (Fierro. 1992. 300). Porque ante el abandono de los demás, el docente despojado de sus significados, es dirigido consciente o inconscientemente y en algunos casos orillado a abandonarse a sí mismo.

Hay un abandono al *cuidado de uno mismo*³ (Foucault. 1999), la toma de decisiones sobre la dirección a recorrer y el significado para constituirse como sujeto. La desolación interna del docente se produce al abandonar el cuidado de uno mismo y el gobierno de sí mismo. El reducir la toma de decisión a la dirección de los agentes externos ante los sentidos que produce y representa a los docentes enfrentarse a la ley de servicio profesional es renunciar al gobierno de uno mismo y dejar en los otros las decisiones y con cierta esperanza de que sean bien intencionadas y dirigidas al progreso de los docentes. Los hombres no son capaces o no quieren conducirse a sí mismos, y porque otros se han prestado servicialmente a tomarlos bajo su conducción. Es *“un acto o, mejor, a una actitud, un modo de comportamiento, una forma de voluntad que es general y permanente y que no crea en absoluto un derecho, sino simplemente una especie de situación de hecho en la que, por complacencia y de alguna manera gracias a una cortesía ligeramente teñida de cálculo y astucia, pues bien, resulta que algunos han tomado la dirección de los demás”*. (Kant citado por Foucault 1983. 45-46). Pero a la vez una certeza que significa abandonar las condiciones de trabajo, su zona de confort y con ello varias definiciones de sí mismo y de su labor como docentes. Y aun así con esperanza, las decisiones son dejadas a los otros. En los proyectos personales a futuro es más palpable al ser abandonados y cambiados por otros que rayan en las dudas, en los excesos de trabajo, en la incertidumbre y el malestar de los docentes, pero que aun así se acepta y se apropia como algo natural, sin la posibilidad de intervenir directamente sobre el futuro colectivo





de la profesión docente. Una sobrepreocupación aun dentro de la tarea docente, resulta igualmente desprofesionalizante por lo que supone de “rutinización” y consecuente pérdida de calidad. (Fierro. 1992. 295)

Reflexiones

La realidad de la educación en México y de las condiciones de vida de los docentes parece estar en una encrucijada, al estar atravesada por paradigmas que sirven a distintos propósitos e intereses que en muchas ocasiones están alejados de la educación, por necesidades apremiantes de ofrecer resultados en el mejoramiento de la educación, hasta el punto de realizar cambios extremos sin considerar a los actores involucrados. Culpados de los actuales condiciones son despojados de su ser, significados, relaciones, condiciones de vida y su conciencia, para ser abandonados en un estado de desolación que más que contribuir la llamada revalorización de la profesión, los victimiza.

El abandono externo, de afuera hacia dentro en sus diversas modalidades: curricular, laboral y las relaciones entre sujetos, contribuyen en el despojo de sus significados y formas de acción del docente, imposibilitando al carecer de ellas, la constitución de una identidad. Todo ello producto de las reformas que tenían objetivos más allá de los sujetos y sus formas de vida, para estar centradas en los porcentajes de logro y en los recursos materiales, económicos y humanos provisto para a la educación.

El abandono interno producido como condición del docente a partir de las condiciones externas a él. Es generado en un contexto donde premia la desinformación, la carencia de significados, la sustitución de las prácticas y la amenaza a las condiciones de vida produce un sentido manifiesto de abandono de uno mismo y que se materializa de adentro hacia afuera en la aceptación de las condiciones, en la renuncia de la resistencia, en la modificación de los proyectos futuros, y se deja de practicar un autoconocimiento y cuidado de uno mismo. Lo más peligroso es el abandono del cuidado de sí mismo, porque es a través de él que uno mismo tiene la posibilidad de: actuar para gobernarse a sí mismo, cambiar su rumbo, protestar cuando no le parece algo, un autoconocimiento para construir su identidad y sobre todo de tener una vida digna.





Las posibilidades son diversas, esta investigación no termina en este punto apenas comienza, puesto que apuesta por la constante reconstrucción de la realidad de las condiciones y vivencia de los docentes estos tiempos de cambios y reformas.

Notas

¹El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

²Ser docentes puede interpretarse como el núcleo personal en que se desarrolla la identidad docente, tiene una vinculación intrínseca entre ser profesional y personal.

³Desde la perspectiva genealógica de Foucault, el cuidado de sí se entiende como un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones.

Referencias

- Ezpeleta, J. (1992). Momentos de la investigación, Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. La gestión pedagógica en la escuela. UNESCO OREALC, Santiago, Chile, Abril 1992. 101-120.
- Fierro E. M. (1992). Lista gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio. La gestión pedagógica en la escuela. UNESCO OREALC, Santiago, Chile, Abril 1992. 289-301.
- Foucault, M. (1983). Clase del 5 de enero de 1983- Segunda hora. El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983). D.R. © 2009, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A. 43-50.
- (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad en Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales Volumen III. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1999. 394-414.
- Furlán, A., Landesmann, M., Pasillas M. A. (1992). Despuntos: notas para “problematizar” lo normativo y la gestión. Josefina Granja Castro. La gestión pedagógica. Polémicas y casos. La gestión pedagógica en la escuela. UNESCO OREALC, Santiago, Chile, Abril 1992. 117-138.





Goodson, F. I. (2004). Profesorado e historias de vida. Un campo de investigación emergente. (1992).
Barcelona, Octaedro EUB: 45-62

Imbernon, F. (1997). El profesor, sus modelos de formación y sus funciones. La formación del
profesorado. Paídos, Barcelona 1997. 471-493.

Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de
formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de
profesor? Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (2). Consultado el día 3 de mayo
2015, en: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>.

Remedí, E. (1992). Desorden, sentidos, signos de la gestión: voces de los sujetos. La gestión pedagógica
en la escuela. UNESCO OREALC, Santiago, Chile, Abril 1992. 175-190.

Gimeno, J. (1992). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores.
La gestión pedagógica en la escuela. UNESCO OREALC, Santiago, Chile, Abril 1992. 64-80.

Tedesco, J. C. (1992). La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo. Estrategias de desarrollo y
educación: el desafío de la gestión pública. La gestión pedagógica en la escuela. UNESCO
OREALC, Santiago, Chile, Abril 1992. 21-24.

