

## LA AFLICCIÓN DE LA DOCENCIA Y EL TIEMPO DEL ENSEÑANTE

Rafael Serrano

La manera en que el maestro concibe la práctica docente y la manera en que la vive (ciclo de vida) inciden significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje provocando crisis, malestares//bienestares así como transformaciones que modelan la identidad del profesor. La acción pedagógica y su discurso oficial se distancian de la práctica cotidiana de la escuela y de las experiencias personales de sus docentes. Esto se manifiesta en la acción comunicativa, en su praxis comunicativa<sup>1</sup>.

### **Cuadro. La aflicción de la docencia (la escisión comunicativa)**

A lo largo de su tránsito por la escuela, las actitudes y comportamientos de los profesores se transforman, sus experiencias tejen historias propias, personales. La praxis pedagógica y la praxis comunicativa modifican el quehacer educativo. Gadotti (1969; 2003) nos plantea la existencia del docente como un ser sometido a una tensión: la de mediar entre el paradigma escolar institucional con su vida diaria; con el trabajo comunicativo, día a día, con sus alumnos. Abraham (1987) ha señalado que el docente es un *ser hijo de una sociedad controvertida de la que tiene que escaparse*<sup>2</sup>, un sujeto que vive entre la promesa y la esperanza del imperativo educativo de la escuela y la imposibilidad, la desesperanza de concretarla en la práctica; sometido a una aflicción constante, donde es, casi siempre, ignorado como persona: *“el enseñante deber existir como una abstracción; la literatura, los estudios lo ignoran como individuo, como ser humano que al igual que los demás tiene sus propios problemas, deseos y limitaciones”* (Gadotti, 2003; p. 13). Esta aflicción se refleja en la acción comunicativa.

### Cuadro. La aflicción de la docencia y su crisis expresiva

La personalidad del docente emerge con pena y está ligada a la estructura y madurez del grupo escolar (Abraham, 1987; p. 14). El grupo está centrado en realizar tareas racionales (*está ocupado*) pero esta actividad, *leit motiv*, se relaciona con preocupaciones compartidas que afloran en el aula y rompen las auténticas comunicaciones. Tiene que soportar la ansiedad de su existencia no solo de ocuparse sino de preocuparse por las comunicaciones escondidas donde aflora *un complejo subjetivo poblado de figuras, de significantes, de objetos, miedos y odios*...El profesor emerge como tal, cuando asume una imagen ideal de *sí mismo* (*fantasmagoría identitaria* a decir de Abraham), imagen que generalmente es impuesta por la institución educativa y que confronta con los alumnos, con el grupo escolar. Generalmente la *fantasmagoría identitaria* se contradice con las percepciones del grupo escolar, el cual devuelve al docente una imagen no ideal sino real y concreta, que contradice esa imagen ideal. Además, los alumnos piden no solo *ocuparse* sino tratar *sus preocupaciones* (lo que sucede con ellos). Pero los docentes son reacios a las preocupaciones o incapaces de manejarlas: “*el enseñante al ser incapaz de considerar al alumno como un sujeto y ayudarlo a comprender lo que sucede en él, éste último debe comprometerse consigo mismo y con el enseñante en una comunicación alienante...*” (Abraham, 1987; p. 55); es decir, se extrae del dialogo profesor-alumno su *naturaleza*, su *sentido: comprender al otro* (*preocuparse*) *para hacer* (*ocuparse*). El docente erosiona o destruye su imagen idealizada<sup>3</sup>. El profesor queda sujeto a múltiples presiones institucionales y confrontándose con las percepciones y comportamientos de sus alumnos. Tanto Hargreaves (2003) como Abraham (1987) hablan de las tensiones que provienen tanto del *sí mismo idealizado* como de las funciones complejas asignadas al rol docente que, además, se renuevan constantemente incrementando la tensión. La actual ola de cambios pedagógicos por el uso universal de las TIC aumentarán estas tensiones, incluso podrían incrementarse más y llegar a convertirse en destructivas de la identidad docente.

El docente como persona tiene que soportar la ansiedad de su existencia, producto de habitar un espacio de ocupaciones y de preocupaciones: “El funcionamiento del grupo educacional cuyo objetivo es la tarea racional de la educación de los jóvenes (*la ocupación*) está relacionado con un inconsciente compartido (*la preocupación*) y, a la vez, mantenido por comunicaciones escindidas, por la ruptura de la auténtica comunicación. Y esto es lo que impide alcanzar no solo las verdaderas metas educativas sino también cambiar” (Abraham, 1987; p.19).

La *escisión* comunicativa proviene cuando el docente intenta conciliar o mediar entre su mundo interior y el mundo exterior (colectivo) a través de construir o elaborar un mensaje o un discurso, coherente, congruente, verdadero: su subjetividad compleja, poblada de representaciones (*fantasmagorías*), de objetos, de medios que se enfrenta a un mundo colectivo representado por la estructura del grupo escolar (institucional) que le exige o le prescribe, la ejecución de un guión discursivo que no solo acota su iniciativa, su autonomía, su creatividad sino que lo divide: entre lo que aspira a ser y lo que finalmente puede ser; esta *escisión* le hace perder credibilidad, incluso su carácter legítimo y su autoridad. Pero no solo eso, sino que lo separa de las preocupaciones de los alumnos, *de lo que les sucede*. Esta situación se agravará cuando el docente transite hacia las modalidades virtuales para convertirse en un tutor o un coordinador de actividades para el aprendizaje. La distancia entre ego-profesor y los valores a promover se ahondarán.

Las pérdidas para el docente son graves: la destrucción de su imagen idealizada, la reducción de sus posibilidades de decisión y la pérdida del poder de simbolización que se manifiestan en una incapacidad para desarrollarse y realizarse; es decir, que el alejamiento del docente de la naturaleza de su trabajo provoca una *herida narcisista* en su *ego-profesor* (Abraham, 1987; pp. 144-150). La imagen que los alumnos tienen de los profesores está muy alejada del *sí mismo ideal* y se expresa en opiniones críticas, pocas veces positivas, llenas de matices y que se acercan más a su *sí mismo real* que al ideal. Esta situación se manifiesta en un deterioro de los diálogos y de las conversaciones con sus alumnos: no se aceptan sus críticas, se evaden o se disminuyen los intercambios con éstos, se

despersonaliza, se ignora, a los alumnos disidentes. El profesor entra en un estado de angustia y estrés<sup>4</sup>.

El docente, el profesor o el maestro, cualquiera de sus múltiples caras, ha sido, hasta hora, el protagonista de la educación. De sus capacidades o de sus incapacidades ha dependido el proceso educativo y sigue siendo el nudo gordiano con el que se ata el aprendizaje. Sin embargo, esta primacía ha comenzado a cambiar, el nudo gordiano se ha troceado: la llegada de la sociedad del conocimiento y sus pautas de acceso libre e universal a la información, su atemporalidad y su movilidad anuncian, al menos, una crisis de identidad en el docente y cambios de estatus y adscripción. En la praxis pedagógica y comunicativa, ego-profesor pierde autoridad y credibilidad, sus roles se empiezan a quebrar y se convierte en un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo<sup>5</sup>.

## Cuadro. El triángulo infernal de la docencia actual y su porvenir

“Los docentes se encuentran atrapados en el triángulo infernal de ser, al tiempo, *catalizadores* de la sociedad del conocimiento, *víctimas* de esa misma sociedad y *contrapuntos* para contrarrestar los peligros que comporta en la formación de la ciudadanía. Como catalizadores “deben intentar hacer de sus escuelas organizaciones de aprendizaje en las que las capacidades para aprender, así como las estructuras que sustentan el aprendizaje, respondan de manera constructiva al cambio, estén extendidas tanto entre los adultos como entre los niños” (Hargraeves, 2003; pp. 41-42 en Bolívar, 2003); “Sin embargo, el origen del descontento y desánimo actual del profesorado no reside tanto en el trabajo que supone el reciclaje continuo que la puesta al día de su labor profesional requiere, como en el escaso apoyo del resto de las instancias responsables de la educación de los jóvenes. Aluden constantemente a la escasa colaboración de las familias, la falta de apoyo y ayuda por parte de la Administración a la hora de resolver los conflictos en el aula y, en última instancia, a las exigencias desmedidas que pesan sobre su labor docente. En una palabra, su discurso transmite una gran soledad de los profesores y las profesoras en el desempeño de su labor.” (Usategui Basozábal y Del Valle Loroño, 2009).

### El tiempo y el enseñante

El concepto de tiempo interpela directamente al docente<sup>6</sup>. El tiempo para él, no es sólo una *ristra pasado-presente-futuro* que organiza su trabajo, la hoja de ruta donde despliega sus acciones o sus elecciones pedagógicas (un trayecto profesional) sino una experiencia recorrida (*un haber pasado-un haber sido*) configurada por recuerdos (*historias*) y un presente enfrentado a la incertidumbre del porvenir que tiene como horizonte final el retiro.

El tiempo es una experiencia vital que nos remite a las siguientes preguntas: *cuándo sucedió, cuándo sucederá, cuánto tiempo ha pasado y cómo ha pasado; cuánto tiempo*

*falta para qué pase, etc.*; y a partir de estas preguntas, depositadas en el pasado, *precursar* para enfrentar al futuro<sup>7</sup>. El ciclo de vida de un docente es además de *un reloj* que marca las horas de su práctica docente (cuánto tiempo ha pasado y cuánto tiempo falta aún por venir), una historia de vida, un relato de *cómo ha sido la experiencia vivida, qué ha pasado, por qué y cuál* su interpretación o sus interpretaciones<sup>8</sup>. Se sabe que el pasado es irreversible e irrecuperable, que el futuro es una eventualidad indeterminada y plástica (Heidegger, 1924; Jouvenal, 1999). Solo existe realmente el presente como precursor y como ancla vital; y el presente es siempre *habla* (Heidegger, 1924; pp.10 y ss.). Es una acción comunicativa. Por tanto, un intercambio de información desde el presente que siempre es un diálogo a propósito de lo que pasa, de lo que pasó y lo que creemos que pasará<sup>9</sup>.

La noción del tiempo como existencia nos plantea poner orden y diferenciar/distinguir en lo que nos ha sucedido y después expresarlo, darle un sentido y una dirección. *Hablar expresándose con otro en plenitud sobre de algo* nos permite definir nuestro presente, lo único que es real. El pasado no existe es, además, irrecuperable; el futuro tampoco existe, es eventual e indeterminado; sólo podemos, entonces, desde el presente, *hablar-los, interpretar-los, hacer-los* historias y adelantarnos (*precursar desde el pasado*) proyectando nuestras visiones sobre el futuro; escenarios donde el sujeto relata sus deseos, esperanzas, miedos, pesadillas o fantasías. El hablar del pasado o de lo pasado permite configurar el trayecto del *sujeto que ha sido-es; para tener objeto (qué soy)* y también para *proyectar-lo* hacia el porvenir, para *procurar ser*. La comunicación hace posible tener conciencia del tiempo, lo concreta al expresarlo y percibirlo y ajustarlo o representarlo, enriqueciendo o empobreciendo su interpretación. El tiempo es, por tanto, un momento de identidad. *Ego-alter* son actores que hacen consciente el tiempo, lo *procuran* al tratar lo que ha sucedido (informar-se), lo precursan (se adelantan) y acuerdan, ambos, alguna modalidad para ejecutar en el futuro (Heidegger, 1924; pp. 15-18) que implica qué, cuándo, cuánto y cómo hacerlo. El tiempo solo tiene sentido en la comunicación.

El *ciclo de vida* docente no es, entonces, solamente un reloj que marca los *cuántos* y *los cuándoos* del recorrido profesional (desde su inicio hasta el retiro) sino el *espacio* donde el docente *precursa*, interpreta su pasado y proyecta su porvenir. Donde determina su ser a

través del sujeto-ego que habla *ahí-presente* junto a *Alter* (el otro): “*Ser uno con otro en el mundo, en cuanto tenerlo uno con otro, posee una señalada determinación de ser. El modo fundamental del Dasein del mundo, el tener-ahí [mundo] uno con otro, es el hablar. Hablar es, considerado en plenitud: hablar, expresándose (sich aussprechendes), con otro sobre algo*” (Heidegger, 1924; p. 10).

El *ciclo de vida* es una parábola regida por una secuencia irreversible y homogénea que camina a la finitud; pero es también un itinerario al cual y desde el cual se interviene al presente; se adelanta al pasado, se *precura* para imaginar el futuro: “*Ser-futuro da tiempo, configura el presente y permite repetir el pasado en el cómo de su ser-vivido. Con respecto al tiempo quiere decir esto que el fenómeno fundamental del tiempo es el futuro. Para ver esto y malbaratarlo como paradoja interesante, el Dasein tiene que mantenerse en su precursar. Entonces se hace manifiesto que el trato originario con el tiempo no es la medición.*” (Heidegger, 1995; p. 14).

El tiempo descubre al sujeto su carácter individual, *lo que ha sido*, que es irrecuperable, único, intransferible e irrepetible pero interpretable, en la medida en que ese individuo *cuenta su historia*, exprese y comunique lo que ha vivido<sup>10</sup>. En la praxis educativa esta conciencia del tiempo, individualizado/vivido, se enlaza y en ocasiones se contrapone con los tiempos del reloj institucional que, como hemos dicho anteriormente, coloniza los tiempos de los profesores; colonización que en muchas ocasiones no toma en cuenta los *cómos* de las historias individuales de sus actores (docentes y alumnos) e impone una retórica sobre el porvenir, una ideología basada en la expropiación del futuro. Aquí radica una parte sustancial de la oposición y desconfianza de los docentes ante los cambios e innovaciones que se imponen desde las burocracias educativas, los cuales se presentan como acontecimientos inapelables en el ciclo vital del docente, como tales distraen y alejan al sujeto/individuo docente de *su presente* y de su conciencia para adelantarse al pasado y poder configurar el futuro<sup>11</sup>:

El tiempo existencial del sujeto/docente ha sido confiscado por el reloj institucional, el cual ha impuesto las modalidades de la temporalidad: un futuro sin interpretación, *sin un pasado recursado* por sus actores concretos (los profesores y los alumnos); impuesto como discurso omnisciente y única ruta hacia el porvenir, donde no ha habido un *acuerdo para hacer* (una comunicación), *un tiempo* para entender y comprender entre todos los actores educativos y significar el futuro. Se ha impuesto una retórica de la innovación donde los profesores, atados a las prioridades del presente, deben fugarse hacia las promesas tecnológicas que han dibujado un brillante porvenir y a las cuales no queda más remedio que adscribirse.

### **Cuadro: retórica de la innovación y su monólogo**

Dice Jouvenal que *cuando algo es urgente es demasiado tarde* (en Miklos, Arroyo y Jiménez, 2007). Se trastorna el futuro. La retórica de la innovación plantea una gestión del presente que se traduce en una línea discursiva que se resume en *promesas tecnológicas más crecimiento*. Desde esta concepción, la gestión del tiempo se estructura desde la herencia (pasado) que plantea prioridades al presente (*urgencias*) y desafíos *inmediatos* al futuro. El futuro se convierte en un *presentismo* que impide la reflexividad y nos deposita en la perplejidad; nos impulsa a una huida hacia delante. Se aceleran los cambios pero en realidad no se construye el porvenir sino se le parasita, se le coloniza al poblarlo con los problemas de hoy, *urgencias*; se hace *rapiña del futuro* (Innerarity, 2009). Como ejemplo: en las reformas educativas de los países latinoamericanos de los últimos años (México 1992, 2000 y 2007) o en las retóricas de las cumbres educativas se encontrará que *lo urgente/pasado* (el rezago en cobertura y calidad educativa) confiscan el futuro, limitando o reprimiendo la construcción compartida de un futuro deseable<sup>12</sup>.

Lo que se anuncia para el porvenir "... traerá cambios en la naturaleza del trabajo del profesor, pero éste, habitará una paradoja: tendrá que buscar su identidad en una comunidad interdependiente virtualizada y continuará aislado y fragmentado en términos de su vida y de su trabajo. Entre el pasado que lo ancla en su estatus y su antigüedad y el porvenir que lo convierte en un gestor de conocimientos que le demandará movilidad y cambios en sus funciones y roles. Desde el lado del aprendiz



las diferencias entre estudiantes y sus preferencias de aprendizaje puede marcar un punto de inflexión para los nuevos arreglos institucionales. Punto sobre el que la educación virtual promete además una atractiva individualización y accesibilidad (Twigg, 2001; OCDE, 2001); en (Miklos y Arroyo, 2007; p. 20). Esta oferta de porvenir no se *precura* colectiva, comprensivamente; no se delibera con suficiencia buscando otro *trato* con ese porvenir<sup>13</sup>. Los procesos atados al pasado colonizan los proyectos, quitándoles su carácter innovador. En el terreno educativo las *urgencias* se convierten en acontecimientos (*reformas educativas* que advienen, se presentan, en el ciclo de vida docente) y que “fluyen sin regresar (en pos del pasado) y apartan la visión del futuro, la invierten” (Heidegger, 1924; p. 15).

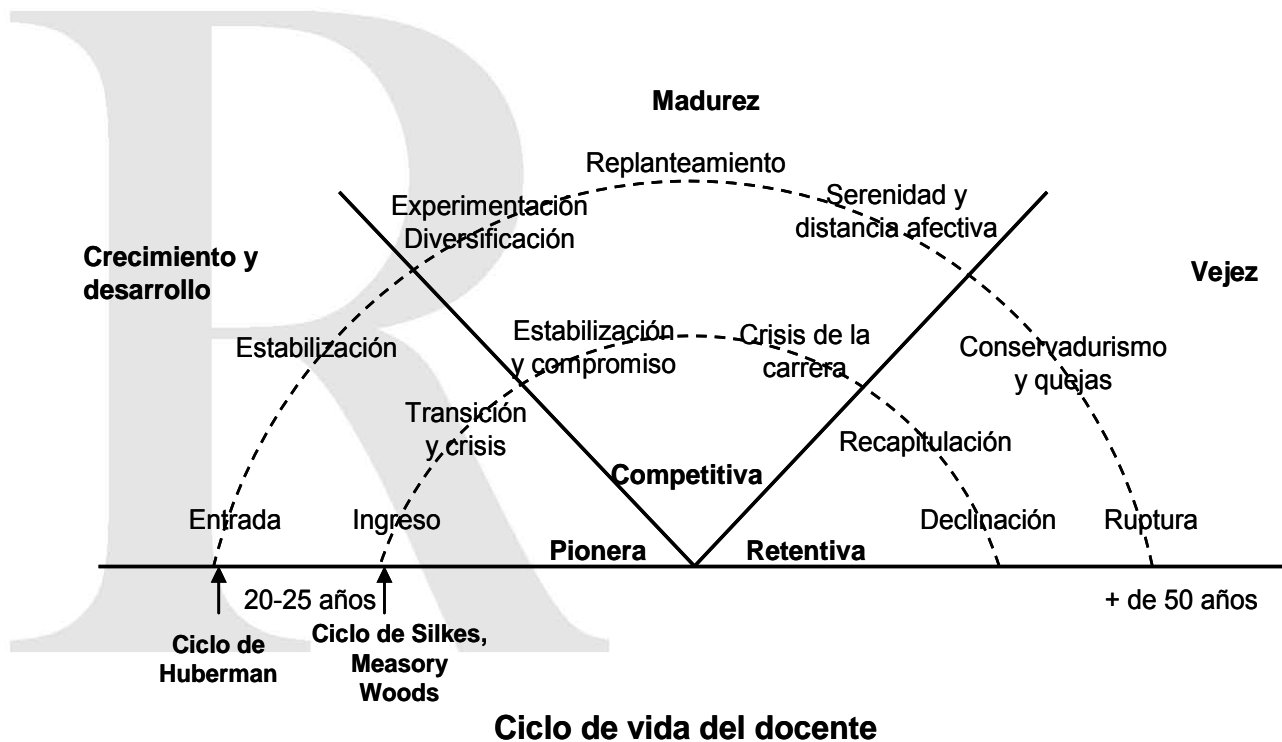
### El ciclo de vida docente

Es necesario *devolver* a los actores educativos (profesores/alumnos) el tiempo. Y construir un futuro deseable y posible, no perderlo más. Y como el tiempo se realiza en la conversación y cobra conciencia a través de la narración, de *una historia contada*<sup>14</sup>, es preciso activar mecanismos comunicativos, deliberativos, para reconfigurar el tejido escolar y emprender la construcción conjunta del futuro. La comprensión del ciclo de vida docente permitiría conocer como se configura el trayecto docente desde su experiencia y como la edad/antigüedad del docente explica sus motivos, sus aceptaciones y sus rechazos; lo que permitiría entender/comprender las actitudes y comportamientos de los profesores con respecto a los cambios institucionales y comenzar a zanzar la brecha entre el discurso burocrático y la praxis educativa realmente existente<sup>15</sup>.

El ciclo de vida docente se construye con las narraciones de los profesores, los relatos sobre su experiencia, lo que les ha permitido configurar un trayecto normativo, una carrera docente: la trayectoria profesional y su perfil profesional se expresan en el ciclo vital<sup>16</sup>. El ciclo de vida del docente es un modelo que muestra una hoja de ruta prescrita para la carrera de la profesión docente (inicio-desarrollo-retiro). Las investigaciones datan ese

trayecto en un periplo entre 30 y 50 años de actividad docente con un inicio de la carrera a los 20 años y un retiro entre los 60 y 70 años<sup>17</sup>.

Las descripciones sobre el ciclo de vida docente, tanto el de las 5 fases de Silkes, Measor y Woods (1985) o de las 7 fases de Huberman (1990) nos muestran que el ciclo de vida docente es un parábola que se inicia con una *etapa pionera*, la cual recorre dos fases: una de estabilización y otra de transición y crisis en la que el docente vive en la incertidumbre y en la búsqueda de una identidad para llegar ser docente; una *etapa de madurez* de dos o tres fases: de experimentación/diversificación o de estabilización y compromiso donde, según Huberman, se realiza, a veces, un replanteamiento de la práctica docente y que transita a una distanciamiento afectivo con respecto a los alumnos; mientras que Silkes y colaboradores identifican sólo dos fases: una de estabilización y compromiso donde el profesor despliega su identidad y que precede una fase de *crisis de la carrera*, en la que los docentes revisan críticamente su trabajo y el sentido de su profesión; y finalmente, el ciclo de vida culmina en una *etapa de vejez* donde, según Huberman, los profesores recorren dos fases: una que los vuelve conservadores y *quejosos*; y otra concluyente, en la que el docente abandona la práctica docente, a veces con amargura o a veces sin ella; mientras que Silkes y sus colaboradores, descubren que en la *vejez*, *estadio de más de 50 años*, los profesores recapitulan sobre su práctica, lo cual hacen críticamente, ésta autoevaluación se refiere tanto a los cambios institucionales vividos a lo largo de su práctica docente como al significado de su quehacer y de su profesión en el trayecto recorrido; en la vejez docente, se realiza un recapitulación que se liga con una de declinación de sus energías físicas y una disminución de su entusiasmo que anuncian su retiro. Lo podríamos visualizar de la siguiente manera:



**Ciclo de vida del docente**

**Cuadro. El ciclo de vida del docente**

**Silkes, Measor y Woods (1985) y las 5 etapas del ciclo de vida docente:**

1. La primera es el *ingreso a la profesión* (21-28 años). Es una etapa en la cual los profesores deciden el grado de compromiso con la profesión y en estos años predomina una incertidumbre acerca del futuro profesional.
2. La segunda la denominan *transición/crisis* de los treinta (28-33 años). Se caracteriza por un compromiso de los profesores con sus colegas, al tiempo se cuestionan su identidad profesional;
3. La tercera es de *estabilización y compromiso* (30-40 años). En este periodo se estabilizan las prácticas de la carrera junto con las obligaciones familiares. Aquí su autoconfianza alcanza el punto más álgido;
4. La cuarta etapa se denomina la *crisis de la carrera* (40-55 años). Aquí los maestros juzgan cual ha sido el progreso en su carrera y se observa una reserva crítica de aceptación o rechazo ante los cambios propuestos externamente;
5. La quinta etapa se denomina *estadio de más de cincuenta años*. Es un período

de recapitulación de su carrera. Aquí los maestros son más libres de expresar lo que sienten. Sin embargo, en algunos su entusiasmo y energía se muestran declinantes. Y otros viven una búsqueda del sentido de su desarrollo profesional. (Bolívar, 1999; pp. 64-67; en Sánchez y Cruz, 2009)

**El ciclo de vida docente de Huberman (s/f y 1990):**

1. La **entrada en la carrera**, se habla, sobre todo en los estudios empíricos, de la "supervivencia" y del "descubrimiento". El aspecto "supervivencia" traduce lo que habitualmente se llama "choque con la realidad": el titubeo la preocupación por sí mismo ("¿podré dar la talla?"), la diferencia entre los ideales y las realidades cotidianas de la clase, etc. En cambio, el aspecto "descubrimiento" traduce el entusiasmo de los comienzos, la experimentación, el orgullo de tener al fin su propia clase, sus alumnos, su programa, y de formar parte de un cuerpo profesional constituido.
2. la segunda fase identificada en la bibliografía conceptual y empírica como la **estabilización**. Se trata aquí del compromiso definitivo (tanto por parte del individuo como de la institución), la liberación de una vigilancia estricta, la pertenencia a un grupo de iguales, así como - en lo que concierne a los parámetros, propiamente pedagógicos - la consolidación de un repertorio base en el seno la clase. Se trata, especialmente en los estudios más fenomenológicos, de una mayor "comodidad" y "tranquilidad", de un "confort psicológico" mayor.
3. La **experimentación o de diversificación**, Para unos se trataría de mejorar su aportación y su impacto en el seno del aula, una vez establecida la consolidación pedagógica de la fase de "estabilización". Para otros la apuesta es más institucional; una vez "estabilizado", se combaten las aberraciones del sistema que, precisamente, reducen el impacto virtual en clase. Finalmente, la fase puede desencadenar una búsqueda activa de las responsabilidades administrativas -introduciéndose así la problemática de la ambición personal - o de nuevos desafíos, lo que respondería a un cierto miedo que sobresale: el de la rutina.
4. Aunque la siguiente fase "modal", **el replanteamiento**, esté sólidamente

representada en la mayoría de los estudios empíricos, sus orígenes y características no están muy claros. Por ejemplo, los "síntomas" pueden ir de un ligero sentimiento de rutina real crisis existencial cara a la continuación de la carrera. Por otra parte, no hay indicios de que la mayoría de los enseñantes pasen por tal fase, especialmente la mayoría de las mujeres.

5. La *serenidad y distancia afectiva*, presupone que el problema sea superado, al menos en un buen número de individuos. En los estudios empíricos, se trata más bien de un "estado de ánimo"; se sienten menos enérgicos, incluso menos capacitados, pero más distendidos, menos preocupados por los problemas cotidianos de la clase. Otro *leitmotiv* aparece entonces durante esta "fase", el de la distancia afectiva creciente frente a los alumnos, una distancia creada sobre todo por los mismos alumnos.
6. En algunos estudios se menciona una fase hacia los 50-60 años durante la cual un número importante de enseñantes se vuelven "protestones", quejándose de la evolución de los alumnos, de la actitud pública, de la política educativa y de sus colegas más jóvenes. Igualmente se tiende a creer, en el seno de este grupo, que los cambios raramente conducen a mejorar el sistema. De ahí que se le denomine fase de *conservadurismo y quejas*, que, sin duda, se (refiere) a la visión popular muy extendida y (avalada en) los estudios generales sobre la relación entre la edad y el conservadurismo.
7. La última fase señalada en los estudios que se centran explícitamente en la enseñanza, *la de ruptura*. Se trataría aquí de un repliegue progresivo, así como de una "interiorización" que se acrecienta hacia el final de la carrera. El contenido general es relativamente positivo; se desprenderían progresivamente, sin rencor, del marco profesional, para consagrar más tiempo a sí mismos, a los intereses externos al trabajo, y a una vida social más reflexiva, incluso más filosófica. No obstante, la demostración empírica de esta fase en la enseñanza no se ha realizado de forma unívoca.

Estos ciclos muestran que la carrera docente contiene momentos que van configurando su identidad, asumiéndola y después revalorándola críticamente. Los estudios de Huberman

(s/f, 1990) y Silkes y colaboradores (1985) muestran que en términos generales, el profesor se vuelve más conservador y más reactivo a los cambios conforme avanza hacia la vejez. Además, las innovaciones y cambios educativos, en el currículo o en el modelo de aprendizaje afectan al ciclo de vida:

“Las innovaciones colectivas dicen Huberman, Thompson y Weiland (2000) afectan, y son afectadas, por el ciclo de carrera profesional. Debido a que en el curso de la carrera hay diferentes tipos y niveles de compromiso, junto a niveles de satisfacción, dicho conocimiento puede ser una buena base para las propuestas de mejora. Cabe, entonces, preguntarse si puede haber estadios que sean más propicios para promover innovaciones. En la investigación de Huberman hay una fase central en la carrera profesional, situada entre la “estabilización” y “autointerrogación”, donde los profesores de Secundaria llegan a ser más activos. Una vez que han consolidado sus repertorios básicos, están interesados en extenderlos, implicándose en innovaciones que superen los límites institucionales. Más tarde irá disminuyendo las energías necesarias para implicarse en dichos cambios.” (en Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005).

El ciclo de vida docente también se vive desde los *tiempos* que representan las generaciones<sup>18</sup>, como sociedades que imponen a la vida docente un sentido y una dirección determinada a su quehacer. Pertenecer a una generación significa y distingue y también propone un estilo y una forma de vida, una historia común que compartir (Ortega y Gasset, 1923)<sup>19</sup>. Las generaciones de profesores habitan un tiempo, una época donde sus diferencias son menores y sus coincidencias mayores. Lo que distingue a una generación de otra es el pensamiento de una época con respecto al pasado y al futuro:

“Ahora bien: el pensamiento de una época puede adoptar ante lo que ha sido pensado en otras épocas dos actitudes contrapuestas —especialmente respecto al pasado inmediato, que es siempre el más eficiente, y lleva en sí infartado, encapsulado, todo el pretérito—. Hay, en efecto, épocas en las cuales el pensamiento se considera a sí mismo como desarrollo de ideas germinadas anteriormente, y épocas que sienten el inmediato pasado como algo que es urgente reformar desde su raíz. Aquéllas son épocas de filosofía pacífica; éstas son épocas de filosofía beligerante, que aspira a destruir el pasado mediante su radical superación. Nuestra época es de este último tipo, si se entiende por «nuestra época» no la que acaba ahora, sino la que ahora empieza.” Ortega y Gasset, 1923)

El pensamiento de una época influye en los docentes y siguiendo a Ortega y Gasset, divide a la colectividad en dos grupos: los que quieren conservar y los que quieren renovar. Los primeros son mayoría y los segundos una minoría que se le llama vanguardia. Los primeros se consideran el producto o la consecuencia de una tradición que hay conservar y continuar; y los segundos, se consideran reformadores de una tradición que hay que reformular, cambiar o abandonar. En los periodos de reformas educativas emerge esta división entre los que quieren cambiar y los que no quieren el cambio, entre conservadores y reformadores/innovadores:

“Cuando el pensamiento se ve forzado a adoptar una actitud beligerante contra el pasado inmediato, la colectividad intelectual queda escindida en dos grupos. De un lado, la gran masa mayoritaria de los que insisten en la ideología establecida; de otro, una escasa minoría de corazones de vanguardia, de almas alerta que vislumbran a lo lejos zonas de piel aún intacta. Esta minoría vive condenada a no ser bien entendida: los gestos que en ella provoca la visión de los nuevos paisajes no pueden ser rectamente interpretados por la masa de retaguardia que avanza a su zaga y aún no ha llegado a la altitud desde la cual la *terra incognita* se otea. De aquí que la minoría de avanzada viva en una situación de peligro ante el nuevo territorio que ha de conquistar el vulgo retardatario que hostiliza a su espalda. Mientras edifica lo nuevo, tiene que defenderse de lo viejo, manejando a un tiempo, como los reconstructores de Jerusalén, la azada y el asta”. (Ortega y Gasset, 1923)

Los estudios de Huberman (s/f) y Silkes, Measor y Woods (1985) nos señalan que los cambios o las reformas educativas tienen una ventana de oportunidad cuando los profesores transitan de la etapa pionera a la etapa madura, ventana que comienza a cerrarse cuando los profesores transitan de la madurez a la vejez. En términos comunicativos, los discursos innovadores que plantean renovaciones pueden ser *hablados* (informados y comunicados) con mayores posibilidades de éxito o de *acuerdo para hacer* entre poblaciones docentes jóvenes/maduras, mientras que entre las generaciones viejas, los discursos del cambio tendrían menos receptividad, incluso rechazo o ruptura<sup>20</sup>.

#### **Cuadro. La cuestión generacional**

“Por su parte en el estudio llevado a cabo por Hargreaves y otros (Goodson, Moore y Hargreaves, en prensa) sobre la sostenibilidad del cambio a lo largo del tiempo, en varias generaciones de profesores, defienden que los profesores se representan el

cambio y lo apoyan o se oponen no sólo en función de la edad de los profesores o de su estadio en la carrera, sino también de la misión generacional de la enseñanza y de las fuerzas que la configuran. Desde esta perspectiva, habría momentos históricos en los que domina una generación de docentes, que ha compartido –por tanto– un conjunto de experiencias y que, tras un periodo de innovación y optimismo, puede pasar a oponerse a los nuevos cambios. Esta visión generacional está, por ello, condicionada por las inquietudes del momento histórico que le ha tocado vivir y, al tiempo, puede añorar nostálgicamente la época (por ejemplo, fines de los setenta y los ochenta) en que estaban ilusionados y comprometidos como generación. Ahora, sin embargo, como se suele decir en España, pueden convertirse en una “quinta columna” que resiste a los cambios. Los ritmos de la vida personal y profesional dan lugar a un estado o modo de sentirse. El grado de compromiso e implicación se atenúa con el desencanto, tras las desilusiones provocadas por el fracaso –mayor o menor– de determinadas reformas en las que había puesto ilusiones. (Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005; pp19-20)

Una generación es también un modelo de comunicación, de conversación que impone objetos de referencia, temas y expresiones//percepciones y que su *habla* modela; cada generación es una interpretación de su época<sup>21</sup>. En la práctica docente actual se vive un cambio de época de gran magnitud, enfrenta a los contemporáneos de una manera peculiar, ya no sólo para la revisar el pasado y ajustarlo sino para transformarlo radicalmente, la llegada de las TIC rompe con los esquemas discursivos basados en la primacía de la enseñanza y además sus metarrelatos pedagógicos se dispersan, fragmentan o desaparecen y se inicia una nueva época<sup>22</sup>.

### **Los tiempos posmodernos**

Se viven tiempos de una profunda heterogeneidad donde los docentes ya no se solidarizan con los jóvenes estudiantes ni los jóvenes estudiantes se supeditan a los docentes, esta situación se agrava si la planta de profesores se acerca a la vejez, se anuncian tiempos beligerantes, eliminatorios y polémicos: “no se trata de conservar y acumular, sino de



arrumbar y sustituir, los viejos quedan barridos por los mozos. Son tiempos de jóvenes, edades de iniciación y beligerancia (a veces) constructiva” (Ortega y Gasset, 1923)<sup>23</sup>. Tal vez tiempos de pérdidas más que de ganancias.

Los efectos de las reformas se reflejan en las narrativas de los docentes, el cambio de época nos muestra que existe un agotamiento del modelo profesional basado en la enseñanza que fracasa ante los nuevos públicos de alumnos. Éstos desvalorizan no solo el contenido de lo enseñado por ego-profesor sino su autoridad<sup>24</sup>: han perdido su expresión, su *habla*.

“El discurso desplegado por los docentes, a modo de amplios diarios de quejas (*cahiers de doléances*), manifiesta la descomposición de un modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de la profesión, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora; es decir, aparezca como suficientemente pertinente y consistente para tomar el relevo. La crisis descrita manifiesta la imposibilidad de mantener un modelo de profesionalidad en plena descomposición. El docente especialista en una disciplina que, con maestría, transmite unos contenidos y una pasión intelectual, se muestra agotado, por la imposibilidad práctica de mantenerlo con el nuevo público escolar.” (Bolívar, Fernández y Molina, 2005).

Las reformas y reestructuraciones permanentes de los sistemas educativos también agotan a las generaciones de profesores. Los coloca en una crisis de identidad. La retórica de los cambios propuestos exige una reestructuración del rol docente y la adquisición de una instrumentación pedagógica que generalmente no tiene condiciones materiales para realizarse y que ante los alumnos se muestra como incompetencia, desconocimiento o ineptitud que se traduce una baja comunicabilidad y una disminución de la credibilidad y la autoridad docente:

“Las continuas llamadas a "reinventar" un nuevo profesionalismo de los profesores (HARGREAVES, 2003) señalan ideas sobre dónde debe ir, pero escasos atractivos y propuestas sobre cómo implementarlo prácticamente en las condiciones actuales. Mientras tanto, la identidad vivenciada como sustancial, integrada, consistente o unitaria empieza a escindirse en nuevos modos de ser o vivir. (en Bolívar, Fernández y Moreno, 2005).

Se viven tiempos de reconversión profesional que transitan de un cambio a otro, lo que se ha llamado *aceleración de los tiempos*, cuyo permanente y pernicioso movimiento se

convierte permanentes las crisis: *ego*-profesor no tiene *alter*-alumnos interesados en sus nuevos aprendizajes o roles de instructor/guía y sin embargo, se pide/exige a los docentes conocimientos, habilitaciones, competencias y actitudes que se renuevan con una rapidez inusitada (la diversidad de los saberes y su expansión vertiginosa) que no pueden alcanzar en el breve tiempo de un período escolar y que tal vez solo se alcancen en la etapa de madurez o de vejez de su ciclo vital:

“...redefiniciones estratégicas del ejercicio de la profesión como resistencia, supervivencia, una "segunda" ocupación, y otras inercias y comportamientos esquizoides, (que) sólo conducen al incremento de la vulnerabilidad de los docentes, cuando no al "victimismo". Mientras tanto, siendo la docencia, por naturaleza, no sólo un puesto de trabajo para ganarse la vida, sino primariamente una forma de realizarse personalmente, la crisis de identidad profesional tiene graves efectos desmoralizadores en el modo de sentirse en el ejercicio profesional y, esto a su vez, en el oficio cotidiano (insatisfacción, sentirse quemado o burnout)”. (en Bolívar, Fernández y Molina, 2005).

## **Propuestas para resistir el cambio de época**

### *Sobre los ciclos de vida y las reformas educativas*

“La vida de los docentes es el eje del sistema educativo de cada país. Su importancia es tal, que una de las hipótesis acerca del fracaso de las reformas generales de los sistemas educativos en los diversos países es que el desconocimiento de la vida de los profesores es lo que ocasiona el fracaso una y otra vez; desconocer las expectativas, preocupaciones, entornos y contextos de los docentes ha permitido suponer que el éxito acompañaría cada una de las propuestas (Hargreaves y Fullan, 2000). El docente, como adulto, experimenta períodos cíclicos de estabilidad y transición a través de su vida. Sargent y Sclossberg (en Kerka, 1991) sugieren que la conducta del adulto está determinada por transiciones y no por edades. Los adultos se ven motivados a realizar transiciones por una continua necesidad de pertenencia -búsqueda de identidad-, de control, de superioridad, de renovación y de hacerse presente. De acuerdo con Symonds and Jensen (en Offer y Sabshin, 1984) llegar a ser un adulto requiere hacer un ajuste con respecto a tres importantes áreas: educación, vocación y matrimonio. Dentro de tales transiciones existen patrones que una vez estudiados pueden ser definidos y con ello explicar en gran parte el comportamiento, tipo y nivel de expectativas, preocupaciones y aspiraciones de las personas adultas. De esta forma se concibe el estado de adultez no como una etapa final, sino como una serie secuencial de

nuevos períodos de desarrollo evolutivo, no necesariamente lineales, en los que vive cada profesor.” (Torres, 2005)

Desde la perspectiva micro, existencial, el profesor debe adoptar estrategias de resistencia y de reforzamiento de su ser docente. Proponemos algunas, producto una reflexión intuitiva basada en la experiencia propia, individual:

1. El ciclo de vida docente transita diversas crisis y está sujeta a los tiempos y la generación que le tocó vivir: *Ego*-profesor requiere realizar un acto de comprensión de sí mismo, auto-comprenderse. Tal vez debe comenzar por reconocer sus historias institucionales, sus recorridos y pasajes en las diversas escuelas y dejar que el tiempo dibuje un paisaje *verdadero* que le permita conciliarse con el presente o con su trayectoria, y pueda anticiparse a su futuro; es decir; llevar a cabo una visión retro y prospectiva dentro de la parábola de la vida docente.
2. La auto-comprensión implicaría aceptar las otras interpretaciones/historias sobre su carrera (su desempeño) y a partir de ellas construir un nuevo horizonte, tal vez menos centrado en él mismo y más en las diversas versiones de *lo que ha sido*. El diálogo del profesor con *los varios que ha sido* ampliaría sus posibilidades de significar y le permitiría conciliarse consigo mismo; de tal manera, que pudiera sortear con relativo éxito las crisis del ciclo de vida docente. Se trataría de construir una ética de la congruencia desde la existencia misma del docente, que haga sustentable su trayectoria. Aspirar a una vida longeva en la docencia no debe ser el fruto de un cúmulo de crisis no resueltas, sino una gestión exitosa de los conflictos de la misma existencia docente.
3. El ciclo de vida docente trae otra reflexión: a lo largo de su vida profesional, el profesor adopta diferentes actitudes que van desde el paternalismo autoritario al paternalismo libertino, del infantilismo ingenuo al despotismo ilustrado, o desde el *Moisés con las tablas del conocimiento* hasta el *chamán tipo Zaratustra*. Cualquiera de ellas, llevadas al extremo, puede convertirse en una patología. En realidad, lo que conviene es comportarse como un adulto comprensivo. Ante la avalancha de los cambios: serenidad y paciencia, llegar hasta donde se pueda y administrar con prudencia la obligación a cambiar.

4. Si la educación es *modelaje*, por que expone/enseña/muestra ejemplos paradigmáticos, entonces el profesor, a lo largo de su tránsito escolar, debería ocuparse por mostrar cuál ha sido su experiencia y relatarla con verdad (con significados compartidos), e integrarla en sus modos de *pensar, decir y hacer*; sobre todo exponer *la ristra de errores* que como profesores hemos cometido a lo largo de nuestro ejercicio profesional y que, después, se han convertido en aprendizaje.
5. Reconocer que el trabajo del profesor consiste en *modelar identidades, formar personas*. Pero ello no significa que esos resultados, esas identidades modeladas, se podrán realizar/concretar en el tiempo corto de un ciclo escolar. El tiempo pedagógico de un semestre, un año lectivo o de una carrera no mostrará inmediatamente los resultados formativos de los alumnos. Sin embargo, el espíritu de Pígalión se cumple anticipadamente, las identidades formadas cobrarán vida en el futuro y en otro espacio que ya no es la escuela. Habrá que conformarse solo con los logros formativos del presente. Un ejemplo: Un profesor viejo tiene encima generaciones de alumnos jóvenes que creyeron en algo, aprendieron algo y que después se evaporaron en la vida (o de su vida). Nunca sabrá, a ciencia cierta, si lo que hizo sirvió. Sabe que el tiempo no le dará la oportunidad de verificar, en concreto, los frutos de su escultura, de su *modelaje*. Esa es la tragedia de Pígalión pero también su épica, su comedia y su poesía.

## Bibliografía

ABRAHAM, Ada (1987). El mundo interior de los enseñantes, Barcelona, Gedisa.

ÁLVAREZ, L. (2011). “Composición de la planta docente de ingeniería de la FES-Acatlán según antigüedad”.

AYUSO Marente, José Antonio (s/f). “Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout”. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653): <http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf>

BOLIVAR, Antonio (2003). Reseña de “Hargreaves, Andy (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)”. <http://www.edrev.info/reviews/revs38.htm>

BOLÍVAR, Antonio (1999). Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Bilbao, Mensajero.

BOLÍVAR, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005, Noviembre). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13 (45). <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>

BOLÍVAR, A.; M. Fernández y E. Molina (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. FQS. Forum Qualitative Social Research, Sozialforschung. Volume 6, No. 1, Art. 12 – Enero 2005: <http://Volume 6, No. 1, Art. 12 – Enero 2005 www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/516/1116>

(CIEPBA/SADOP. Provincia de Buenos Aires (2010). Primera encuesta provincial de trabajo y salud: [http://www.adeepra.org.ar/jornadas/6ta\\_jor\\_inv/2%20SADOP%20Presentacion\\_ADEEPR A%20FINAL.pdf](http://www.adeepra.org.ar/jornadas/6ta_jor_inv/2%20SADOP%20Presentacion_ADEEPR A%20FINAL.pdf)

DEFINICIÓN.DE (s/f) en: <http://definicion.de/generacion/>

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel (1995). “Ciclos en la vida profesional de los profesores”. Revista de Educación, número 306; pp153-203  
[http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=1159&clave\\_busqueda=2002](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1159&clave_busqueda=2002)

FUNDACIONSES (s/f) "Proyecto Formación Docente por derecho a la educación. percepciones de los docentes sobre la formación docente en relación con el trabajo en contextos vulnerables":

<http://www.funds.es.org.ar/archi/programas/formaciondocente/percepciones%20del%20trabajo%20docente%20en%20contextos%20vulnerables.pdf>

GADOTTI, M. (1996). *Pedagogy of Praxis. A dialectical philosophy of education*, New York: Suny Press.

GADOTTI, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México, Siglo XXI.

GIMÉNEZ, Felipe (s/f). Lecciones sobre Ortega y Gasset. <http://www.filosofia.net/materiales/tem/ortegayg.htm>

HARGREAVES, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona (España): Ediciones Octaedro, Reseñado por Antonio Bolívar. Universidad de Granada. 13 de septiembre de 2003.

HARGREAVES, A., & Fullan, M. (2000): "Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50 - 57.

HAMELINE, David (1973). *La libertad de aprender*. Madrid, Studuim.

HEIDEGGER, Martín (1924). *El Concepto de tiempo*. Noticia preliminar, traducción y notas de Pablo Oyarzun Robles: [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

HUBERMAN, M. (1990). "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión", en *Curriculum*, núm. 2, Washington.

HUBERMAN, M. et al. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et hilan d'une profession*, Paris, Neuchatel

INNERARITY, Daniel (2009). *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*, Paidós, Barcelona.

JOUVENEL, Hugues de (1999) "Prospective, l'anticipation pour l'action" *Futuribles*, hors série, janvier, 1999.

KERKA, Sandra (1991): *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*, ERIC digest (Columbus, Ohio); no. 115: <http://catalogue.nla.gov.au/Record/4055082>

MACOTELA FLORES, Silvia , Rosa Del Carmen FLORES MACÍAS e Ileana SEDA SANTANA (1997). "Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro". *Revista Iberoamericana de Educación*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

MIKLOS, Tomás, y Margarita Arroyo (2007). El Futuro de la educación a distancia y del e-learning en América Latina. Una visión prospectiva. ILCE.

OFFER, Daniel y Melvin Sabshin (1984): *Normality and life Cycle. A critical integration*. New York, Basic Books, Inc. 1984.

ORTEGA Y GASSET, José (1923). “La idea de las generaciones” [ Primera parte de El tema de nuestro tiempo]. <http://caribe.udea.edu.co/~hlopera/Web-etica/generaciones.html>

PEDRÓ, Francesc (2006). “Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa”. Centro para la Investigación y la Innovación Educativas (OCDE, París). *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 243-264.

SÁNCHEZ CERÓN, Manuel y Francisca María Del Sagrario Cruz (2009). “Etapas de Desarrollo profesional y carrera magisterial en Oaxaca”. X Congreso Nacional de Investigación educativa.

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_10/ponencias/0046-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0046-F.pdf)

SIKES, Patricia. Lynda Measor y Peter Woods (1985). *Teacher Career: Crisis and continuities*, London. The Palmer Press.

TORRES Herrera, Moisés (2005): *La Identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. Cuadernos Instancias de Investigación; México, CREFAL: [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/cuadernos\\_estancias\\_moises\\_torres\\_herrera/capitulo\\_1.pdf](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/cuadernos_estancias_moises_torres_herrera/capitulo_1.pdf)

USATEGUI Basozábal, Elisa y Del Valle Loroño, Ana Irene (2009). “Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado”. *REIFOP*, 12 (2), 19–37: <http://www.aufop.com>

<sup>1</sup> “Cabe mencionar que en términos generales, el análisis de las creencias de docentes de aula y de apoyo realizado (...), indican conocimiento del discurso oficial, lo que constituye un paso importante para la adopción de los planteamientos inherentes. Sin embargo, es claro que existen distancias entre el nivel declarativo y la práctica cotidiana, particularmente cuando están implicados conceptos que contrastan con las historias y experiencias personales e institucionales.” (Macotela, Flores y Seda, 1997).

<sup>2</sup> “Tiene encima la autoridad y el tabú de la expresión...” debe permanecer desconocido. Perdido en el abstracto, con un modelo de identificación: “... a veces inalcanzable o incomprensible...en el mismo personaje se mezclan en el plano de las proyecciones simbólicas, el maestro, el padre, el juez, el exorcista, la autoridad a secas...” (Hameline, 1973).

<sup>3</sup> “la creación *del sí mismo idealizado* explica la rigidez del enseñante y su oposición al cambio. En efecto, el riesgo de ver a su *verdadero sí mismo* manifestarse en una forma inesperada aumentará si, al abandonar un método bien conocido, experimentara nuevos medios pedagógicos. De allí surge su tendencia a huir de las situaciones nuevas, a evitar toda experiencia humana concreta...” (Abraham, 1987; pp. 54-55)

<sup>4</sup> Los estudios refieren al *síndrome Burnout*: un estado de inquietud, pérdida de interés y abatimiento que es producto de un desequilibrio entre expectativas individuales del profesional y la realidad del trabajo diario. (Ayuso, s/f)

<sup>5</sup> En otros estudios se nos dice: “Al analizar el discurso de los docentes entrevistados, se percibe que el profesorado ha perdido progresivamente el control sobre aspectos esenciales de su trabajo. Ha perdido la capacidad de decidir cuál ha de ser el resultado de su trabajo, pues éste le llega previamente establecido en

forma de asignaturas, *horarios*, programas, normas de rendimiento, etc. La Administración, a través de los programas oficiales, es la única competente para detallar rigurosamente el plan de trabajo al que necesariamente deberá regular su actividad docente el profesorado. El profesorado poco o nada tiene que decir sobre las distintas materias que deberán impartirse en cada curso, *las horas que se dedicarán a cada materia* y los temas que los compondrán.” (Usategui Basozábal y Del Valle Loroño, 2009).

<sup>6</sup> La administración escolar tiende a controlar más el tiempo del profesor, a colonizarlo para realizar sus objetivos y sus tareas disminuyendo el tiempo para que el docente se desarrolle personalmente, afectando su identidad privada: acceso a la camaradería y la convivialidad espontáneas (Hargreaves, 2003).

<sup>7</sup> *Precursar*: adelantarse; *precursar en el pasado* significa ir adelante con lo pasado que precede y anuncia el porvenir: ir adelante en el tiempo, *ser futuro*.

<sup>8</sup> “*El reloj nos muestra el ahora, pero ningún reloj muestra jamás el futuro ni jamás ha mostrado el pasado*. Toda medición del tiempo quiere decir: traer el tiempo al cuánto. Cuando determino con el reloj la ocurrencia futura de un evento, no me refiero al futuro, sino que determino el cuán largo de mi esperar ahora hasta el ahora mencionado. El tiempo que un reloj hace accesible es visto como [tiempo] presente. Cuando se intenta derivar del tiempo natural lo que es el tiempo, entonces el *vov* es el *μετρον* para pasado y futuro. Entonces el tiempo es interpretado ya como presente, el pasado es interpretado como ya no más presente, el futuro como indeterminado aún no presente: el pasado es irrecuperable, el futuro, indeterminado” (Heidegger, 1924: p.17) y: “El pasado permanece clausurado para un presente en tanto que éste, el *Dasein*, no sea, él mismo, histórico. Pero el *Dasein* es histórico en sí mismo en la medida en que es su posibilidad. En el ser futuro, el *Dasein* es su pasado; vuelve a él en el *Cómo*. El modo del volver atrás es, entre otros, la conciencia (*Gewissen*). Sólo el *Cómo* es repetible. El pasado —experimentado como historicidad propia— es completa mente distinto al haber pasado. Es algo a lo cual siempre puedo volver” (Heidegger, 1924; p. 19).

<sup>9</sup> “En el *hablar* se juega preponderantemente el ser-en-el-mundo del hombre. Esto ya lo sabía Aristóteles. En la manera en que el *Dasein*, en su mundo, habla sobre el modo del trato con su mundo está dada también una *auto-interpretación (Selbstausslegung) del Dasein*. Enuncia a título de qué se comprende a sí mismo el *Dasein* en cada caso, a título de qué se toma. En el hablar uno con otro, en lo que uno, así, anda hablando, reside en cada caso la autointerpretación del presente, que se entre-tiene (*sich aufhält*) en esta conversación. (Heidegger, 1924; p. 10)

<sup>10</sup> “Pero ¿en qué medida es el tiempo, en cuanto propio, el principio de individuación, es decir, aquello a partir de lo cual el *Dasein* es en la eventualidad? En el ser futuro del *precursar*, el *Dasein*, que es en la medianía, deviene él mismo; [es] en el *precursar* [que él] se hace visible como la única oportunidad (*einzigste Diesmaligkeit*) de su único destino en la posibilidad de su único haber pasado. Esta individuación tiene la peculiaridad de no llegar a una individuación en el sentido de la configuración fantástica de existencias excepcionales; reprime todo exceptuarse. Individúa de tal manera que hace a todos iguales”.(Heidegger, 1924; p. 19)

<sup>11</sup> Los acontecimientos advienen pero no contienen tiempo, tienen lugar, salen al encuentro: Que los acontecimientos sean en el tiempo no significa que tienen tiempo, sino que, adviniendo (*vorkommend*) y teniendo lugar (*daseiend*), salen al encuentro en tanto que discurren a través de un presente. Este tiempo presente se explica como curso secuencial que rueda constantemente a través del ahora; una sucesión de la cual se dice que el sentido direccional es único e irreversible. Todo lo aconteciente rueda desde un futuro sin fin hacia el pasado irrecuperable. Dos cosas son características en esta interpretación: 1. la irreversibilidad, 2. la homogeneización en puntos ahora (*Jetztpunkte*).”(Heidegger, 1924; p. 20).

<sup>12</sup> “En los comienzos del siglo XXI, el escenario es pesimista: el crecimiento económico en la región ha sido del 3% promedio; 44% de la población sigue viviendo en condiciones de pobreza (CEPAL, 2005). En la reunión de ministros de educación de América Latina celebrada en Cochabamba (UNESCO, 2000) se reconoce que no sólo no se lograron las metas propuestas en la Declaración de México (UNESCO, 1979), ni tampoco en la de Quito (UNESCO, 1981) ni en la de Guatemala (UNESCO, 1989): eliminar el analfabetismo y universalizar la educación básica.” (Miklos y Arroyo, 2007; p. 8).

<sup>13</sup> Lo que existe es una ruptura entre el discurso pedagógico de la institución escolar y la práctica docente: “existe un problema de pertinencia en los modelos pedagógicos aplicados en la región (latinoamericana). Señalan que el modelo pedagógico institucionalizado refleja poco la práctica docente realmente existente. Más bien, refleja un divorcio entre el modelo pedagógico y lo que sucede en el aula, presencial o virtual. Se propone crear una *teoría de alcance medio* que surja desde el profesor, la escuela concreta y la comunidad-familia.” (Miklos y Arroyo, 2007; p. 127).



<sup>14</sup> “Es decir, no sólo es que la vida en la enseñanza sea una historia narrada, sino que la propia enseñanza es una historia narrada. De tal manera que, la narrativa nos ha ofrecido el marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales de la enseñanza del profesor y de su desarrollo en el tiempo. Porque la codificación escrita de las cosas que le ocurren cuando enseña, le proporciona al profesor una visión textual de la enseñanza, capaz de revelar aspectos de su práctica difícilmente perceptibles de otro modo y, por tanto, le facilita la sistematización de su conocimiento práctico, y la reconstrucción de su experiencia pasada. Pero además, el elemento narrativo enfatiza cuánto de subjetivo, idiosincrático y significativo tienen sus experiencias docentes los informes narrativos parciales se integran en el relato de la experiencia personal, en el ejercicio de la docencia donde lo esencial no son los hechos relatados, sino el significado que el profesor les atribuye. Para Day, Pope y Denicolo (1990), la investigación sobre el profesor puede configurarse desde el momento en que la vida en la enseñanza puede ser representada por la vía narrativa y sus objetivos pueden ser centrados en la construcción, reconstrucción y reorganización de las experiencias que le dan significado.” (Fernández, 1995).

<sup>15</sup> “Huberman (1989) en su estudio sobre los ciclos de vida de los profesores observó que aquellos profesores que habían estado más comprometidos con el cambio y las reformas educativas, con el tiempo, sufrían mayores cotas de desengaño, reclusión a las tareas de su aula, lejos de los compromisos anteriores. Por su parte Warren Little, en sucesivos trabajos (1993, 1996, Little y Barlett, 2002), ha profundizado en esta “paradoja de Huberman” mostrando la ambivalencia y contradicciones de las reformas en las vidas de los profesores: al tiempo que factor de compromiso y de estimular el entusiasmo, lo son de desengaño y malestar docente; si amplían las oportunidades de desarrollo profesional, al tiempo erosionan otras dimensiones. Como, por su parte, constata Fullan (2003: 313), “la experiencia de los docentes con la reforma les provoca, en muchos casos, profundas emociones negativas y una sensación de desesperanza, ya sea porque están a la defensiva frente a los ataques externos o porque han sido parte de pequeños grupos de reformadores víctimas del desgaste” (Bolívar, Gallego, y Pérez, 2005; pp.19-20).

<sup>16</sup> Los estudios sobre los ciclos de vida docente nos muestran que el método consiste en realizar estudios biográficos (entrevistas o historias de vida) sobre los profesores relacionados con datos objetivos de diverso tipo antropológico, biológico, sociológico, etcétera referidos a sus contextos sociales. Huberman (s/f) señala que los estudios sobre los ciclos de vida son recientes y tienen tres dimensiones: 1) una, *psico-dinámica*, que termina por construir una conceptualización normativa (Eriksson) que establece *las 8 crisis de la vida*; 2) otra sociológica, que investiga a los docentes a partir de sus historias orales de vida; donde destacan los estudios de Burke (1970); 3) otra referida a lo que se llama *Life-span developmental psychology*, que según Huberman “...han integrado progresivamente conceptualizaciones y datos empíricos provenientes de varias disciplinas: de la biología, de la historia, de la sociología, de la fisiología y sobre todo de las subdisciplinas de la psicología (cf., para un ejemplo reciente, Baltos et Brim, 1982)”.

<sup>17</sup> Entre los diversos estudios que existen sobre la vida docente (Sikes, Measor y Woods, 1985 y Huberman, 1989, 1990) encontramos que el ciclo de vida docente tiene un trayecto de 50 años aproximadamente (esperanza máxima de vida), siempre y cuando el profesor o las circunstancias no lo interrumpan; con un inicio entre los 20 y los 25 años.

<sup>18</sup> Por generación entendemos a un grupo o conjunto de personas que, por haber nacido en el mismo periodo histórico, recibieron estímulos culturales y sociales similares y, por lo tanto, comparten gustos, comportamientos e intereses” (*definición.de*, s/f); “la generación es, pues la unidad molecular en que la historia se divide. Ortega propone el concepto de generación como eje interpretativo de la historia. Por ser los individuos de una misma época partícipes de una herencia común, cada generación vive de los mismos presupuestos teóricos. Hasta tal punto existe una comunidad de estos presupuestos, que siempre serán mayores los parecidos entre los hombres de una generación que sus diferencias, por más que ellos se empeñen en resaltar las diferencias en las ideas que propugnen o discutan.” (Giménez, s/f).

<sup>19</sup> “...cada generación representa una cierta altitud vital, desde la cual se siente la existencia de una manera determinada. Si tomamos en su conjunto la evolución de un pueblo, cada una de sus generaciones se nos presenta como un momento de su vitalidad, como una pulsación de su potencia histórica” (Ortega y Gasset, 1923)

<sup>20</sup> Estudios sobre edad y antigüedad de profesores universitarios en México y en Argentina muestran que la edad promedio de un profesor es de 52 años en México y de 44 años en Argentina; con una antigüedad promedio de 22 años en México y de 17 años en Argentina (Álvarez, 2011 y *Fundaciónses*, s/f). Los profesores de escuelas privadas de primaria en Argentina tiene una edad promedio de 37 años con una

antigüedad promedio de 12 años y en la secundaria, los profesores tienen una edad promedio de 40 años y 13 años de antigüedad (CIEPBA/SADOP, Provincia de Buenos Aires, 2010).

<sup>21</sup> La educación y la práctica docente se ha modificado a lo largo de la historia de occidente por la acción de generaciones de maestros que interpretaron los grandes cambios y constituyeron grandes relatos de la pedagogía que acompaña a cada época: el cristianismo impone el discurso de enseñar un sistema de valores (enseñar es predicar, es convencer a través de una retórica) sustituyendo la inculcación de técnicas y de rituales (el discurso del adiestramiento de talentos para realizar valores estéticos o instrumentales) de la educación pagana de la antigüedad; el Renacimiento niega la escolástica, *la enseñanza no es más el resumen de la cultura intelectual del adulto*, es la obra del hombre cuyo objeto es el entendimiento humano como guía para participar en la creación y recreación de la naturaleza (Durkheim, 1984; pp.46-91); y que continuó con la Ilustración y su huella discursiva que consiste en reafirmar el poder de la razón frente a la superstición; en la Industrialización que impone la secularización de la educación y la alfabetización como requisito instrumental para producir; y finalmente en el mundo contemporáneo que extiende la secularización y impone una pauta globalizadora, planetaria centrada en las revoluciones técnico-científicas.

<sup>22</sup> Heidegger (1924) dice que existe un misterio sobre la comunicabilidad entre las generaciones que se expresa tanto por la convergencia como por la divergencia en sus propuestas de vida.

<sup>23</sup> "...Este ritmo de épocas de senectud y épocas de juventud es un fenómeno tan patente a lo largo de la historia, que sorprende no hallarlo advertido por todo el mundo. La razón de esta inadvertencia está en que no se ha intentado aún formalmente la instauración de una nueva disciplina científica, que podría llamarse metahistoria, la cual sería a las historias concretas lo que es la fisiología a la clínica. Una de las más curiosas investigaciones metahistóricas consistiría en el descubrimiento de los grandes ritmos históricos."(Ortega y Gasset, 1923).

<sup>24</sup> "Ante el nuevo alumnado escolar, que no tiene previamente creada la motivación para el trabajo sino que debe ser generada por la actividad escolar cotidiana, o se modifican sustantivamente las prácticas (en un proceso de reconstrucción de la identidad) o se entra en una crisis de identidad profesional. Este cambio de escenario profesional lo expresa un profesor así: "de los 30 años que llevo, vamos, ahora me preocupo más de mantener el orden en una clase, que de enseñar, es que enseñar no puedo". Por su parte, una profesora señala: "antes, en los primeros años que daba clase, no tenía que convencer a los alumnos de nada, y, ahora, pues tengo, en primer lugar, que convencerlos y crear el ambiente que me permita, en segundo lugar, desarrollar la clase". (En Bolívar, Fernández y Molina, 2005)