

*La persona del
Docente,
del reconocimiento
al olvido*

CAROLINA DOMÍNGUEZ CASTILLO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Este libro pretende volver la mirada hacia el docente como persona, a quien exigimos resultados, pero a quien poco conocemos, es reconocido pero también está olvidado. La vida y profesión del docente están entrelazadas. El conocimiento y la emoción están imbricados constantemente. El estudio realizado está dirigido a las visiones y versiones del docente, en lo particular y como integrante de una cultura profesional. El tejido narrativo permite conocer de manera más íntima sus pensamientos, sentimientos e identidades profesionales, desde donde podría edificar su profesionalidad personalizada.

Este acceso a la subjetividad docente desde él mismo, ha facilitado entrever los aspectos que lo identifican, así como las percepciones de sus relaciones, con los sujetos con quien se vincula e interactúa y acceder a la comprensión de este impacto en su ejercicio profesional.

Un hallazgo significativo ha sido que para el maestro los padres de familia son actores fundamentales e ineludibles en su quehacer docente; el maestro considera que su trabajo está signado por los padres de familia, tanto por su permanencia en la escuela como en la relación con sus alumnos; también los docentes nos descubren las imbricaciones emocionales que pueden vivir sus estudiantes a partir de las relaciones entre maestros y padres de familia.

El conocimiento que aporta esta investigación, proporciona un universo de circunstancias concatenadas en el ejercicio profesional del docente y que indudablemente impactan en la calidad de su enseñanza, los cuales no han sido considerados en la educación formal.

La persona del docente, del reconocimiento al olvido

Carolina Domínguez Castillo



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



La persona del docente, del reconocimiento al olvido

Carolina Domínguez Castillo

carolina.dom.castillo@gmail.com

Primera edición digital, enero de 2020

© Derechos reservados por la autora, Carolina Domínguez Castillo

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco número 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

ISBN 978-607-413-325-7

LB1719

M6

D5.5

Domínguez Castillo, Carolina

La persona del docente, del reconocimiento al olvido /

Carolina Domínguez Castillo. -- México : UPN, 2020.

1 texto electrónico (262 p.) : 2.1 MB ; archivo PDF --

(Horizontes educativos. Investigación)

ISBN 978-607-413-325-7

1. MAESTROS -- MÉXICO. 2. PAPEL DEL DOCENTE II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

CAPÍTULO I

EL DOCENTE INTERPRETADO

Y COMO PERSONA	21
Esbozos históricos sobre la figura del docente	22
En México, ¿qué temas se investigan sobre el docente?.....	67
¿Por qué concebir al docente como persona?	88

CAPÍTULO II

DOCENTE DE TIEMPO COMPLETO:

¿ESPERA AGRADECIMIENTO Y RECONOCIMIENTO?	95
Caso “A”: maestra las 24 horas del día.....	97
Caso “E”: maestro en espera de agradecimiento y reconocimiento	134
Un comparativo entre los casos “A” y “E”	157
Síntesis	163

CAPÍTULO III

MIRADAS DOCENTES SOBRE SER MAESTRO,

SOBRE ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA	165
Visión y versión sobre el ser maestro	168

Interiorización del trabajo docente.....	177
Mirar a los alumnos.....	193
Los padres de familia, jueces del trabajo docente	199
Corolario general sobre las narrativas docentes.....	213

SER DOCENTE: ENTORNOS DE UNA PROFESIÓN.

RECAPITULACIONES FINALES	217
---------------------------------------	------------

REFERENCIAS.....	237
-------------------------	------------

ANEXO A

Comie: Trabajos de investigación en Congresos Nacionales de Investigación entre 1995-2005.....	251
---	-----

AGRADECIMIENTOS

La culminación de este libro no hubiera sido posible sin el estímulo, aportaciones y acompañamiento de las personas que generosamente contribuyeron y enriquecieron con sus miradas los diferentes momentos en el desarrollo del trabajo; de igual manera, fue importante contar con el apoyo de instituciones y comisiones.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, por todas las facilidades brindadas a través de mis estudios de doctorado, donde tiene origen la obra que presento.

Un reconocimiento especial a los miembros de la Comisión Mixta-Paritaria de la Beca Comisión y a la Dirección General de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, por otorgarme durante tres años la beca-comisión para disponer del tiempo necesario y poder cursar parte de mis estudios de doctorado.

A todos y cada uno de los docentes que con magnanimidad compartieron sus experiencias, opiniones y emociones sobre su vida personal y profesional, componentes esenciales en el proceso y culminación de este libro.

Al doctor Ángel Díaz Barriga, investigador emérito del IISUE de la UNAM, quien como tutor me brindó todo su apoyo, su ejemplo, sus conocimientos y compartió sus experiencias en el oficio de la investigación, todo lo cual facilitó que asumiera con autonomía y

compromiso académico el desarrollo de la investigación que da lugar a este libro.

Al doctor Jaime Calderón, compañero y amigo de años, por su aliento constante y comentarios valiosos al trabajo realizado. Al doctor Raúl Anzaldúa, quien en forma generosa me brindó su tiempo, escucha, apoyo y orientación en la realización de mi trabajo. A la doctora Aurora Elizondo, quien de manera profesional y solidaria contribuyó con sus observaciones en la investigación que antecedió a este libro. A la doctora María Luisa Murga, por su profesional y cuidadosa lectura que incluyó apreciables comentarios para profundizar y mejorar los procesos culminantes de la investigación.

A las doctoras Concepción Barrón y Frida Díaz Barriga, quienes con la lectura y recomendaciones al trabajo original contribuyeron a mejorarlo.

Un agradecimiento muy especial a María Rivera, profesional del lenguaje, quien con su disposición y cuidadoso trabajo favoreció la comprensión de mis escritos.

A Silverio, mi esposo, por su apoyo moral, sustento intelectual y comprensión. A mis hijos Diana Carolina y Silverio, por su aliento y respaldo constantes.

INTRODUCCIÓN

*A la hora de comprender algo tan intensamente personal como
es la enseñanza, es fundamental que conozcamos
al docente como persona.*

Ivor F. Goodson

El deseo se sitúa en el centro de una buena enseñanza.

Andy Hargreaves

Hoy día en que la mirada está puesta en el docente como el agente que pone en marcha una reforma educativa –emanada de las políticas que se proponen en materia de educación, con el propósito de elevar la calidad de ésta desde los espacios áulicos–, a partir de la cual adquieren mayor importancia los resultados que los estudiantes obtienen en los exámenes que a manera de concurso se les aplican, el docente pasa a un segundo plano, como parte del escenario educativo.

Este énfasis en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales,¹ cuyas aplicaciones devienen de las recomendacio-

¹ Como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y PISA (siglas en inglés del programa para la evaluación internacional de alumnos: Programme for International Student Assessment, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]).

nes de organismos internacionales a los gobiernos, especialmente en América Latina, colocan el acento en el comparativo de los resultados, por lo que el trabajo del docente queda subordinado a éstos y su persona es relegada.

En materia educativa, al parecer la meta se encuentra en los resultados de las evaluaciones, el trabajo docente se supedita a ese fin, de tal manera que los contenidos y aprendizajes de los estudiantes se observan periféricos, y el docente como persona está tachado, es un simple medio para generar buenos resultados en las evaluaciones; si bien el docente es reconocido en muchos sentidos sociales, también está olvidado, ajeno en un hilo de invisibilidad a las políticas educativas que plantean sus evaluaciones antes que un conocimiento de su identidad personal y profesional, de su pensar.

Esta obra, *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*, pretende volver la mirada hacia ellos: a quienes exigimos resultados, pero a quienes poco conocemos.

Pensar en el docente más allá de los resultados en las evaluaciones escolares parece fuera de lugar; interesarnos en su visión y versión sobre sí mismo, su profesión, sus estudiantes, en su vida y en su carrera, es una rotunda locura; sin embargo, el hecho de no hacerlo, de no considerarlo como un profesional cuya vida y profesión están tan entrañablemente engarzadas por la misma naturaleza de su trabajo, significaría dejar pasar y abonar en su malestar y en un profesional frustrado y ajeno a su diaria tarea, sin pasión por enseñar ni para transmitir a sus alumnos el deseo de aprender y disfrutar del conocimiento, sin lo cual poco o nada podrá contribuir a la educación y al aprendizaje de sus estudiantes.

Este trabajo de indagación que presento lleva a conocer de manera más íntima los pensamientos y sentimientos de los docentes de educación básica, sus identidades profesionales, su autoimagen, los significados (ligados a sí mismos y a su profesión) desde donde construyen el saber sobre su práctica y desde donde podrían edificar su profesionalidad; es decir, un desarrollo profesional personalizado.

En este trabajo me propuse estudiar a la persona del maestro, lo que piensa de sí mismo, de sus estudiantes y de su profesión. Opté por una perspectiva sistémica, ya que ésta representa una forma más comprensiva de ver la realidad: circular y no lineal, a partir del principio de que los elementos constitutivos de un fenómeno guardan relación entre sí.

En el caso del docente, su vida y su profesión están concatenados, y lo importante son las visiones y versiones que sobre sí y su realidad ha ido construyendo, pues es con base en ellas que lleva a cabo sus acciones profesionales y, por ende, la comprensión de sus propias circunstancias y las de sus estudiantes.

Esta perspectiva concibe los sistemas humanos, a las personas como parte de un sistema en el cual participa y en el que está integrado; donde la relación entre las personas y su entorno se influyen mutuamente; de igual manera, el comportamiento de una persona puede considerarse perteneciente a varios sistemas.

El enfoque sistémico permite ampliar o reconstruir las perspectivas de las realidades que observamos, ya sea para intervenir de mejor manera o interrogar con más acierto las situaciones o comportamientos de interés.

La persona del maestro se constituye a través de su subjetividad, la cual entra en relación con los otros en un contexto determinado. Aunque el docente es considerado el centro de la acción educativa, el conocimiento y comprensión de su persona, la dimensión personal y subjetiva de su existir han sido soslayados en el ámbito de la educación formal; se le menciona, pero no como un ser singular que genera visiones, actitudes y construcciones personales de la realidad.

Aquí se plantea un acercamiento al maestro, una escucha de su persona: lo que él piensa, siente y hace; una aproximación a su subjetividad a través de las narrativas construidas en su presente y en su historia.

La pregunta central de la investigación ha sido: ¿qué historias se cuentan los maestros de educación primaria como personas, de sí

mismos y de sus estudiantes, desde su función docente?, importan sus construcciones a través de sus narrativas, de sus relatos. Este acceso a la subjetividad docente a partir de él mismo, ha facilitado entrever los aspectos que lo identifican, sus experiencias, sus creencias, sus expectativas y las percepciones de sus diferentes relaciones con los sujetos con quienes se vincula e interactúa y acceder a la comprensión del impacto que ello tiene en su ejercicio profesional. Se parte de la premisa de que el profesor lo es porque está vinculado inherentemente a sus alumnos. Éste constituye el interés central de lo aquí expuesto, lo cual permitirá conocer las diferentes aristas que encierra el ser un docente de educación básica.

La persona del docente, desde una perspectiva epistémica de la complejidad, es un sujeto que a través de sus experiencias y por la diversidad de intercambios que establece, todos inmersos en una cultura, va construyendo múltiples narraciones de su existencia; éstas conforman su realidad, sus modelos o los lentes *desde y con* los cuales examina los acontecimientos; así, en el dinamismo de esas interacciones y de los intercambios con otros sujetos y con el entorno eco-cultural, va configurando su realidad interna, su subjetividad.

La proximidad a la subjetividad docente se da con base en las perspectivas constructivista y narrativa; desde tales miradas teóricas, los sujetos construyen socialmente la realidad y la comparten en conversaciones; al compartirla, al negociar significados y establecer relaciones van conformando una cultura, que es narrada cotidianamente a través de los diversos relatos. Esos relatos constituyen la cultura que forma a los sujetos que la integran. En esa espiral de interrelaciones, interacciones y retroacciones se construyen las subjetividades.

Por tanto, un aspecto crucial del trabajo aquí expuesto es la narrativa del docente, pues es por medio de ella que es posible acceder a la singularidad de su subjetividad, visualizándola en una cultura y una sociedad concretas, de modo que pueda ser comprendida y comunicada eficazmente a otros docentes y a la sociedad.

La génesis de investigación sobre la persona del docente data de la década de los ochenta en Europa, estos estudios dan cuenta de la importancia que tiene esta perspectiva de la docencia y del maestro en particular, y permiten considerarla una línea de investigación indispensable en el campo de la educación en nuestro país.

Aunque la temática *persona del maestro* no aparece como tal en los índices de bancos de información, sí es un tema relevante para los estudiosos; si bien en Europa emerge frente al grave problema de la deserción y crisis en la docencia y en el maestro, es en los congresos, simposios y eventos similares donde se inicia su estudio, más allá de la vía formal del papel docente; es decir, se empiezan a examinar asuntos relacionados con la vida y el malestar del profesorado.

Ada Abraham (1975) utiliza por primera vez la palabra *persona* para referirse a este planteo singularizador del maestro; en uno de sus libros de compilación, *El enseñante es también una persona, conflictos y tensiones en el trabajo docente* (Abraham, 2000/1984), sostiene que todo profesor es y está más allá de su ejercicio áulico; afirma además, que todo aquello que se encuentra fuera de lo institucionalmente establecido impacta en el ejercicio docente y el ejercicio de la docencia impacta en la persona del maestro.

El trabajo de Abraham (1975) puntará una vía alterna de acercamiento al docente en términos de quién es el maestro, en contraposición a los estudios que hacían hincapié en las cualidades del buen maestro; Abraham cuestiona tal tipo de preceptivas, en tanto que no garantizan el éxito ni existe un retrato común para todos; además, enfatiza el total desinterés de esos trabajos por la persona real y concreta del enseñante, que si bien obtiene satisfacción de su trabajo, también sufre cansancio y desgaste individual en el ejercicio de su profesión.

En Europa se ha producido un auge en la indagación sobre el maestro según estas nuevas consideraciones; hasta la fecha continúan desarrollándose proyectos estimulados por los planteos de Ada Abraham; también han dado lugar a alternativas de investiga-

ción viables, análogas en sus fines, que buscan acercarse y estudiar al maestro como persona; entre ellas la aproximación de Antonio Bolívar Botía y sus colaboradores, en España, que han obtenido hallazgos notables al utilizar las historias de vida de los maestros para aproximarse *de otra manera* a las problemáticas educativas y docentes; también destacan los trabajos de Ivor Goodson, en especial, con su libro *Professional Knowledge, Professional Lives* (2003) en Inglaterra, y Andy Hargreaves, en Canadá, quien mediante sus entrevistas y diálogos con profesores ha puesto el acento en las emociones de sus entrevistados.

En el caso de Latinoamérica, los estudios sobre el maestro como persona son escasos y aislados; sobresale el trabajo de Deolidia Martínez, *El riesgo de enseñar* (1992), donde se analiza cómo se enferma el maestro a través del ejercicio de su profesión, tanto en México como en América Latina.

En nuestro país, los temas y líneas de investigación sobre el maestro han estado presentes en congresos e instituciones de investigación educativa, aunque de manera escasa y dispersa; si bien existe la búsqueda de la identidad docente, desde quienes optan por esta profesión hasta las representaciones e imaginarios que permiten acceder a la subjetividad de los maestros, es esta última perspectiva la que cuenta con mayor solidez entre los investigadores. Los trabajos sobre la persona del maestro son escasos y aislados, por lo que los estudios que faciliten conocer, comprender y, especialmente, dar la palabra al docente desde lo que él es y lo que él considera relevante en su ejercicio profesional, requieren fortalecerse.

El docente ha sido observado parcialmente y desde el exterior. Pero, ¿quién es el maestro?, ¿cómo está vinculada su persona a su función? En esas formas de vinculación entre los sujetos y su papel de enseñantes, ¿es posible identificar elementos en común?, es decir, si cada maestro *mira e interpreta* a sus estudiantes, ¿existen puntos de coincidencia que estructuren esa mirada interpretativa?, ¿se puede encontrar alguna estructura significativa que dé cuenta de ello, de manera sistémica, en relación con diversos elementos plan-

teados en sus historias y narraciones?, éstas, entre otras preguntas, me interesan.

Se asume aquí que el término *persona* denota la unidad entre lo orgánico y lo social; lo que caracteriza a la persona humana es la autoconciencia y la subjetividad organizada y se muestra ante nosotros como un sistema cognitivo autoconsciente.

Como todo ser vivo, la persona se distingue por ser *autopoiética*: el término se forma con los vocablos *auto*: por sí mismo; y *poiesis*: producir; significa que los seres vivos se producen a sí mismos continuamente, son sistemas cerrados constituidos por redes circulares de producciones moleculares, cuyas interacciones originan las moléculas que constituyen la misma red que las generó y especifican sus límites. A la vez, estos sistemas vivos se mantienen abiertos al flujo de materia y energía, en tanto que son sistemas moleculares; así pues, los seres vivos son sistemas cerrados y abiertos, simultáneamente; autónomos (*autopoiéticos*) pero también ecodependientes; esta condición biológica descubierta por el biólogo del conocimiento Maturana (2003, 1994), trasciende hasta los procesos cognitivos y coadyuva a comprender al docente.

La persona del docente se visualiza como un sistema en constante resonancia con otros sistemas de pertenencia o de relación con los cuales interactúa, y así da lugar a sus experiencias y subjetividades de vida, conjugadas en su accionar profesional en un tiempo y lugar determinados; experiencias que podrán focalizarse de acuerdo con el interés de acercamiento y a las cuales se accede a través de su narrativa.

Por tanto, se emplea la palabra *persona* para referirse a alguien que habla *por sí mismo* de manera racional, que a la vez manifiesta *sus emociones* en ese hablar. Se produce, entonces, una concordancia entre lo que se habla, lo que se experimenta emocionalmente y la experiencia o acción; puesto que todo quehacer humano se da en una emoción.

Con esa mira, el lenguaje resulta un elemento importante del relato; en tanto forma especial del funcionamiento cognitivo, la

narrativa y los relatos que produce permiten la construcción de mundos posibles o modelos, con los cuales los sujetos llevan a cabo transacciones con otros seres humanos en la vida cotidiana.

El lenguaje nos permite descubrirnos conversando, o como observadores de nuestro propio observar y de la observación de otros; estas distinciones las hacemos en el lenguaje, pues el acto de observar y la persona que observa son operaciones en el lenguaje (Maturana, 1997).

Con este trabajo se contribuye al conocimiento sobre el docente como persona en el contexto de su función como maestro; a identificar las historias dominantes que los maestros se cuentan de sí mismos y de sus estudiantes y a analizar la composición de los significados que tiene el docente acerca de ser maestro, de su profesión y sobre sus estudiantes como alumnos.

Este tipo de estudios puede enriquecer y ayudar a replantear el desarrollo profesional de los maestros, ya no sólo porque se precisa de ellos en las reformas educativas; es decir, ya no tanto en términos de que son los ejecutores inmediatos de éstas, sino que dichas reformas tendrían que equipararse a los cambios y necesidades que los docentes van desarrollando en el transcurso de su carrera y en los ciclos de vida profesional. Ello significa dejar a un lado la tendencia a la homogeneización de los profesores desde una perspectiva lineal, cuyo origen está en los requerimientos educativos exclusivamente; es necesario acceder a las diferentes cosmovisiones de los maestros.

Después de conocer los trabajos que se habían hecho sobre el maestro en diferentes latitudes y tiempos; de igual manera, una vez que se concibió el concepto de persona, así como los recursos teóricos para su comprensión, resultó imprescindible crear un modelo de entrada al terreno empírico, para conocer al docente y sus construcciones, por lo que partí de tres grandes aspectos:

1. El *entorno personal*, en relación con las experiencias significativas, en cuanto a la elección de la carrera, su familia y su relación con la profesión, etcétera.

-
2. La *vida profesional*, referida a las relaciones con el colectivo, con autoridades, entre otros.
 3. La *vida docente*, que comprende la vida en el aula con sus alumnos y la relación con los padres de familia.

La forma de acceder a estas dimensiones fue a través de las entrevistas a profundidad, para lo cual se contactó a ocho docentes, frente a grupo, que desarrollan su labor en distintas escuelas, ubicadas en diferentes contextos socioeconómicos.

Una vez hechas y transcritas las entrevistas, desarrollé el procedimiento de análisis e interpretación que he denominado *figura-fondo*, en virtud de haber optado por realizar dos modalidades de tratamiento de los datos, las cuales se visualizan como en un continuo; para ello me inspiré en el trabajo de Baz (1996), quien hace el análisis de casos en lo particular y en lo global a partir de entrevistas individuales y grupales con bailarinas, desde una perspectiva psicoanalítica; en esta investigación, todas las entrevistas fueron individuales.

La primera modalidad del análisis, denominado *figura*, aborda el trabajo por caso; éste permite una mirada integral de la labor del docente, así como de sus detalles y su transformación en el tiempo; de tal modo que el tejido del caso se efectúa a partir de los hilos y tejidos que el propio docente aporta en sus narrativas.

La segunda parte del procedimiento, que denomino *fondo*, está conformada por el análisis-interpretación del conjunto de los casos; parafraseando a Baz (1996), tiene el propósito de trascender lo particular de los casos para captar la estructura relacional de los ámbitos del objeto de estudio y aproximarnos a las realidades docentes en conjunto.

Después de trabajar con las entrevistas y llevar a cabo los análisis, aquel modelo de entrada a la investigación empírica y que contribuyó a desarrollar la guía de entrevista, fue cambiando con base en los mismos hallazgos y narrativas docentes, en las siguientes dimensiones:

-
- *Condiciones y percepciones del trabajo docente*: identidad, naturaleza del trabajo y la relación con los padres de familia.
 - *Historias y percepciones de los alumnos*, el contexto escolar, las relaciones con alumnos y la consideración de los alumnos entre el aula y los padres de familia.
 - *Historias y percepciones sobre los paterfamilias*, condiciones que facilitan u obstaculizan el trabajo docente.

Un hallazgo significativo ha sido el hecho de que para el maestro los padres de familia son actores fundamentales e ineludibles en el quehacer docente; el maestro considera que su trabajo está signado por los padres de familia, tanto en lo que se refiere a su permanencia en la escuela como en la relación con sus alumnos; los docentes nos descubren también las imbricaciones emocionales que pueden vivir sus alumnos a partir de las relaciones entre maestros y padres de familia.

El *padre de familia*, término genérico, resulta un componente esencial para el maestro, con diversas aristas.

Frente a los requerimientos de apoyo institucional en las relaciones e interacciones con los padres de familia, el docente se encuentra inerme y vulnerable, a expensas de sus recursos y características personales, cuando la institución debería fungir como mediadora en estas relaciones.

Dicho lo anterior, este libro se estructuró en tres capítulos. El primero de ellos comienza con el esbozo de un recorrido histórico, a modo de estado del arte, en el transcurso de cincuenta años aproximadamente, con base en los hallazgos que sobre el docente y su persona han surgido en diferentes latitudes. Se prosigue con los temas que han sido de interés para el estudio sobre el docente, especialmente en México, para finalizar con la temática de por qué se requiere concebir al docente como persona y de qué manera se puede hacer.

En el capítulo II, se da prioridad a las narrativas docentes, a partir de las cuales se tejen los grandes temas que estructuran dos ca-

sos, los que permitieron acceder al devenir profesional anclado en la vida de cada maestro. Estas narrativas particulares se trabajaron en tres niveles para su comprensión; el primero, comprende las narrativas suscitadas por las entrevistas, el foco está entonces en las grandes temáticas que surgen y dan cuenta de un amplio repertorio de temas emergentes; en el segundo, se busca desde una perspectiva sistémica acceder a las narrativas que devienen en el tiempo, se entretejen con nuevas experiencias y retroalimentan las explicaciones del maestro, en especial, respecto a su entorno áulico. El tercer nivel de estudio de las narrativas particulares comprende un comparativo entre los dos casos, a partir de los componentes de sus relatos y sus contextos particulares; este cotejo hizo posible profundizar en la comprensión de los escenarios particulares del docente y en las condiciones generales en que ejerce su profesión.

El capítulo III, incluye el estudio e interpretación de los datos provenientes de las entrevistas en su conjunto; para ello, se trazaron tres grandes cortes de datos, a fin de agruparlos por temas relevantes: las historias propias del ser maestro; historias y percepción de sus alumnos, e historias y percepciones sobre madres y padres de familia.

En la última parte, titulada “Ser docente: entornos de una profesión. Recapitulaciones finales”, se lleva a cabo una serie de reflexiones sobre el trabajo de investigación realizado, al seguir el camino trazado y las premisas que fueron el punto de partida tejidas con los hallazgos resultantes; de hecho, esta introducción se complementa con la parte que se concibió a manera de conclusión.

CAPÍTULO I

EL DOCENTE INTERPRETADO Y COMO PERSONA

*Enseñar bien no se reduce a ser eficiente,
adquirir competencias, dominar las técnicas
y poseer los conocimientos indicados.
La buena enseñanza también implica
un trabajo emocional. Está imbuida de placer,
pasión, creatividad, desafío y júbilo.*
Hargreaves (1995, 1997 y 2003)

Este capítulo pretende contextualizar el trabajo de indagación desarrollado, al mismo tiempo que trata de bosquejar el haz de dimensiones que comprende el asumir la persona del docente como un paradigma de conocimiento y comprensión del profesional de la educación: el docente, en su singularidad.

La serie de temas en torno a la persona del maestro se organizó en tres grandes apartados; el primero es un esbozo histórico que permite visualizar el panorama en el tiempo y en el espacio de la génesis y desarrollo de esta temática y sus alcances en la comprensión de una figura central en el campo educativo.

Un segundo apartado cumple el propósito de presentar los diversos aspectos que se han indagado sobre el docente, desde las

tareas de la investigación educativa primordialmente. En el último apartado se pretende explicitar un porqué concebir al docente como persona, así como una propuesta de caracterización.

ESBOZOS HISTÓRICOS SOBRE LA FIGURA DEL DOCENTE

El docente está más allá de circunscribirse al frente de un grupo y al interior de un salón de clase; el maestro es una persona en quien se tejen su vida personal y profesional, cuyas experiencias entrelazan su edad, género, etapa de su carrera e impactan en su interés y respuesta a las innovaciones y cambios de mejora educativa.

Lo que piensan, sienten y actúan los maestros desde su propia cosmovisión son de nuestro interés pues, como lo explica Goodson, “los docentes también son personas. Usted no puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona” (Goodson, 1991, en Fullan y Hargreaves, 2000, p. 60). Los autores citados y, de manera significativa, Ada Abraham, con su libro *El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente* (1984/2000), delinean los aspectos que se consideraron al indagar temas relacionados con el ser personal e íntimo del maestro. Con esas ideas iniciales a manera de brújula, se emprendió la búsqueda de trabajos que hubieran explorado sobre el tema del docente en tanto persona.

Resulta un tema obligado por múltiples razones: por los antecedentes y las implicaciones que tiene para el desarrollo de la educación en general; por su impacto en los aprendizajes escolares y por la necesidad de buscar estudios que aporten explicaciones sobre estas figuras centrales de la educación: las y los docentes.

La temática subsume diversas cuestiones que han sido soslayadas en la educación formal o vistas sólo tangencialmente en la formación y profesionalización de los maestros; aspectos como qué piensan, qué sienten, cuáles son sus opiniones y cuáles sus valores; qué elementos se urden en el tejido de su vida y su profesión; cómo

funcionan o disfuncionan estos elementos tanto en su vida personal como en la profesional; estos y otros asuntos, que ejercen un peso decisivo sobre la educación, únicamente son vistos de modo colateral a los métodos, procedimientos y contenidos enfatizados en las políticas y propuestas de la educación formal.

Otra razón para congregarse trabajos relativos al tema, parte de las preguntas: ¿cuándo y por qué se empieza a hablar del docente como persona?; es decir, ¿cuándo emerge la temática?; en esta indagatoria, el interés se centró en la subjetividad del docente, entendiendo que “la subjetividad es todo lo que me concierne como sujeto distinto de otros: mi lugar social, mi lugar familiar, mi manera de hablar, de pensar, de interpretar mi relación con los demás.” (Colin, 2001, p. 39); al mismo tiempo, nos circunscribimos al docente de educación básica.

La persona del docente, surgimiento de una problemática

¿Cuándo y por qué se empieza a hablar del docente como persona?
¿Cuándo emerge dicha perspectiva como temática de estudio? Se intentará dar respuesta a esto en los siguientes párrafos.

La dimensión personal y privada del maestro –su persona– surge temáticamente y adquiere importancia mediante tres vías:

1. La creación de instituciones especializadas.
2. La investigación acerca de la dimensión personal de los enseñantes.
3. El surgimiento de congresos y eventos organizados para analizar la llamada *crisis de la profesión docente*.

Instituciones especializadas

La persona del docente ha sido punto de interés y preocupación especialmente en Europa; la reflexión e investigación multidisciplinar centrada en la subjetividad del maestro, en su experiencia profesional cotidiana y en el deterioro que ésta implica, ha devenido en

formas organizativas concretas, como L'Association Internationale pour la Recherche sur la Personne de l'Enseignant (AIRPE), fundada por Ada Abraham.

En Dresden, Alemania, existe un instituto de atención médica y psicológica para atender a los docentes; los estudios que ahí se llevan a cabo giran en torno al “desarrollo y estímulo de la personalidad del maestro, y las áreas sobre las que se centran sus acciones son el cuidado de la salud, la atención de las enfermedades profesionales, el seguimiento de la productividad en el trabajo y la satisfacción que produce el mismo” (Martínez, 1992, p. 40). Pese a estas emergentes asociaciones de ayuda específica al docente, su presencia y acción resultan aún muy aisladas, casi anecdóticas.

Investigación acerca del docente como persona

El término “persona del docente” aparece en la investigación educativa hacia 1970, en Jerusalén, con el trabajo de Ada Abraham, editado primeramente en francés; tanto su obra inicial como la posterior constituyen una respuesta a los estudios que, aunque tocan el tema del docente, su propósito central es mejorar la calidad y eficiencia de la enseñanza, pero sin comprender la dimensión personal e íntima de uno de sus protagonistas, el maestro. En esos estudios se investiga y se perfilan las características de un buen enseñante; pero sus planteamientos no garantizan el éxito escolar. La crítica de la autora radica en el desinterés por la persona real, concreta, del enseñante (Abraham, 1987, p. 12).

Abraham se refiere a la persona del maestro en términos de *unidad de funcionamiento con el exterior e interior de sí mismo*, desde una perspectiva psicoanalítica y rogeriana. En el transcurso de sus indagaciones y de su reflexión, Abraham desarrolló un instrumento denominado *Matriz interpersonal del sí mismo profesional del enseñante*, el cual ha empleado en sus diversos trabajos, desde la década de 1980 hasta 2005, según los datos recabados. Dicho instrumento se aplica en combinación con otras pruebas; algunos estudiosos han seguido la línea de trabajo de Abraham.

Congresos y eventos frente a la llamada crisis de la profesión docente

En la Europa de los años ochenta debió acaecer un suceso inédito: la deserción de los docentes, para que la investigación académica empezara a preocuparse y a ocuparse de la persona del maestro, de esa dimensión individual y privada que, no obstante, ejerce su influjo sobre la vida profesional. Esa defección, que hubiera ruborizado a la misma Christine de Pizan, apuntaba hacia una crisis de la profesión docente. Frente a esto, se produjeron diversas respuestas, tanto de índole gubernamental como de especialistas interesados en la problemática; se organizaron reuniones y eventos académicos destinados a analizar la situación.

En seguida se presenta una tabla que reúne los eventos o productos sobre la persona del docente, de manera general, en diferentes países.

Tabla I. Concentración de eventos o productos sobre la persona del maestro

Año	Lugar	Producto o evento
1980	Jerusalén/ Francia	Libro: Ada Abraham (compiladora) (1983) <i>El enseñante es también una persona (The teacher as a person)</i> , producto del Coloquio en la Universidad de Jerusalén, en julio de 1980.
1981	Ginebra, Suiza	Reunión organizada por la Oficina Internacional del Trabajo para analizar las condiciones laborales de los profesores.*
1982	España	Libro: J. M. Esteve (compilador) (1984) <i>Profesores en conflicto</i> . Coloquio Internacional de la Universidad de Málaga, septiembre, 1982.
1983	Suecia	Se comienza a plantear una crisis en la educación, cuyo indicador fue la progresiva deserción de los docentes.*
1983	Gran Bretaña	Producto del evento de 1983, el libro: Ball y Goodson (compiladores) (1985) <i>Teachers' lives and careers</i> .
1984	Francia	Dos libros: <i>Mientras nos queden profesores</i> y <i>Los enseñantes perseguidos</i> .*
1985	España	II Congreso Mundial Vasco, cuyo producto fue el libro: Aurelio Villa (coordinador) (1988) <i>Perspectivas y problemas de la función docente</i> .
1988	Francia	<i>Le Monde de L'Education</i> , en su número de enero reconocía que Francia se estaba quedando sin maestros.*
1991	España	I Encuentro Internacional de Intercambios Científicos sobre el Rol Docente, Sevilla, España, en febrero de 1991, organizado por el grupo de investigación "Estudio de los aspectos psicosociales del rol docente en Andalucía", cuyo producto fue el libro de Juidias y Loscertales (compiladores) (1993) <i>El rol docente</i> .
1992	Argentina/ México	Libro: Deolidia Martínez (1992) <i>El riesgo de enseñar</i> .
1995	México	Libro: De Ibarrola, Silva y Castelán, (1997) <i>¿Quiénes son nuestros profesores? Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995</i> .
1997	Inglaterra	Biddle, Good y Goodson (compilación) (2000), (1997) <i>La enseñanza de los profesores: volumen I, la profesión de enseñar</i> .
2000	España	XII Jornadas del Forum Europeo de Administradores de la Educación [Salud y satisfacción profesional de los docentes].
2002	América Latina	Libro: J. C. Navarro (editor) <i>¿Quiénes son los maestros? Carrera e incentivos docentes en América Latina</i> .

*Referidos por José Manuel Esteve (1994).

En América Latina, la preocupación se ha centrado más en el *ma-
lestar docente*, para referirse a lo que, imprecisa pero ciertamente,

se ha venido diagnosticando: “[...] sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué” (Esteve, 1994, p. 12).

Trabajos como el de Deolidia Martínez (*El riesgo de enseñar*, 1992) o como el de De Ibarrola, Silva y Castelán (*¿Quiénes son nuestros profesores...*, 1997) han abierto una brecha para la investigación estadística sobre aspectos familiares, educativos y socioeconómicos de los enseñantes. Asimismo, un esfuerzo compartido de los docentes de cinco países latinoamericanos es el libro que editara Juan Carlos Navarro, *Quiénes son los maestros* (2002), financiado por el BID.

Respecto a congresos o eventos académicos que específicamente analicen la persona del docente y las circunstancias de su vida individual, no se localizó ninguno en México.

La persona del maestro en estudios pioneros y subsecuentes

En esta sección se han agrupado estudios precursores de la problemática del docente; en éstos, el punto central de investigación y reflexión es el maestro; dichos proyectos resultan importantes no sólo debido a la temática, sino porque trazaron líneas de indagación o enfoques desde los cuales avanzar. Asimismo, se han incluido algunos trabajos ulteriores, que han seguido aquellas líneas o enfoques trazados, o bien, cuyos planteamientos o resultados centrales están concatenados a las tesis sostenidas por los autores precedentes.

Las obras están agrupadas en tres direcciones:

- a) Algunas donde predomina la mirada psicoanalítica.
- b) Otras donde se enfatiza una observación del docente por su efectividad .
- c) Aquellas consideradas como estudios de las implicaciones que tiene la dimensión personal del docente en su ejercicio áulico.

Mirada del psicoanálisis hacia el maestro

El interés de estos trabajos radica en la subjetividad y el inconsciente de los profesores; son obras surgidas alrededor de 1914, bajo la égida de Freud, y continúan hasta la fecha. Este tipo de investigaciones enriquece la mirada del psicoanálisis al conjugarse con otras posturas teóricas; el interés está puesto en los procesos inconscientes y en las pulsiones; así, los afectos son considerados como movilizadores en las relaciones que los enseñantes establecen con los otros y con el mundo; por ende, activan, trasminan y siempre atraviesan la tarea educativa.

Hacia principios del siglo XX, Freud (1914) analizó los afectos ambivalentes que el maestro despierta en los alumnos, así como el impacto emocional que deja en ellos al paso del tiempo; el psicoanálisis freudiano evidenció cómo esos afectos imperan sobre aquellos otros recuerdos relacionados con lo que el profesor enseñó y cómo los sentimientos suscitados por el maestro en sus alumnos pueden favorecer u obstaculizar el conocimiento; en otras palabras, Freud reveló que las emociones están ligadas al conocimiento presente y futuro de los estudiantes.

También desde el psicoanálisis, Gerber (1981) puso el acento en la relación maestro-alumno y en la percepción que tiene uno del otro; también examinó la *lectura* que el maestro hace sobre su lugar dentro de la enseñanza. Explica que el maestro está inscrito culturalmente en una imagen ideal de poder, autoridad y sabiduría; para llevar a cabo mejor su tarea, sostiene Gerber, deberá renunciar a este patrón que deviene desde las estructuras intersubjetivas e inconscientes propias y compartidas.

En México, se produce un esfuerzo por incorporar la mirada psicoanalítica a la educación mediante la compilación de trabajos como el de Bicecci, Ducoing y Escudero (1990), *Psicoanálisis y educación*, en el cual una tercera parte está dedicada a la formación de maestros; los temas exponen los vínculos, los imaginarios y las propuestas alternativas de investigación y de formación docente.

La conjugación de los supuestos psicoanalíticos con posiciones teóricas más actuales ha permitido conocer e incidir en el trabajo de los docentes con sus estudiantes. Así se ha mostrado en investigaciones como la efectuada por Anzaldúa Arce con maestros de educación básica (*La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*, 1996), en la que se analizan los procesos transferenciales experimentados por los profesores al trabajar y establecer vínculos con sus alumnos.

Otro ejemplo es el de Aurora Elizondo (1999) quien, apoyándose en la hermenéutica-dialéctica y el psicoanálisis, explora sobre la identidad de las educadoras –construida a partir de lo femenino inmerso en las normativas, reglas y principios de la formación docente– así como sus implicaciones educativas; donde, frente a la primacía de las mujeres en la docencia, hay una tendencia a instituir un modelo de mujer.

A través de estos trabajos de reflexión e investigación desde el psicoanálisis, se plantea la necesidad de analizar el peso de lo subjetivo y lo emocional; se demuestra la importancia que tienen las implicaciones afectivas e inconscientes del maestro en la relación que entabla con sus alumnos, así como su impacto educativo; pero también incorporan las construcciones sociales e institucionales y su influencia en la conformación de la identidad docente que, en última instancia, se filtra en el aula escolar, en el ejercicio de la profesión; todas estas cuestiones no son explícitamente sopesadas en la educación formal.

Observación y efectividad del docente

Aquí se sitúan los trabajos que, animados por una visión positivista, han estudiado el comportamiento del maestro para describir y delimitar su influencia sobre la enseñanza y los resultados escolares. Su metodología se finca en la conducta observable, medible y cuantificable. Tienen como corolario la conformación de un conjunto

de características que ‘hacen al buen docente’. Pese a la frecuente aplicación de pruebas y experimentaciones, su producto final deviene en un conocimiento atomizado, fragmentado.

En este tipo de investigaciones se inscriben quienes han indagado sobre la conducta verbal y la no verbal, así como las formas de interacción entre el maestro y los alumnos, el tipo de preguntas que formula el primero y las respuestas de los segundos, entre otros aspectos; por ejemplo, Flanders (1971) establece una clasificación de las conductas docentes en dos grupos: las de influencia indirecta y las de influencia directa. En esta misma línea, Marcel Postic (1978) sostiene que el comportamiento docente es observable objetivamente en cuanto a la comunicación verbal y no verbal con sus alumnos.

La búsqueda del ‘buen maestro’ está presente en estos trabajos, que marcaron su hito en el discurso y las políticas educativas, así como en los intereses de investigación. Desde su perspectiva, el maestro debe ser un eficaz ejecutor de las propuestas del sistema educativo; de hecho su persona está marginada, ni siquiera es mirada; el maestro es casi un objeto, un instrumento.

Implicaciones personales del maestro en el ejercicio de la docencia

Hacia la década de los ochenta, surge en México el debate acerca de la influencia que las expectativas del maestro ejercen sobre el aprendizaje; dicho debate, ya experimentado en algunos otros países donde se habían dado a conocer investigaciones respecto a la docencia y el maestro, ponía en la mesa de discusión la importancia del docente en el desarrollo académico e incluso profesional de sus discentes. Aunque con una explicación inclinada a la especulación, los trabajos referían el papel que tienen las expectativas y las representaciones que el maestro construye acerca de sus alumnos, en los aprendizajes y logros académicos de éstos.

La teoría de las expectativas surgió inicialmente en el ámbito laboral. Rosenthal y Jacobson (1980) adaptaron los supuestos de mejora laboral de los obreros al ámbito educativo. La proposición central de estos autores es que las expectativas y los pronósticos que los profesores se formulan acerca de sus alumnos conducen a que estos actúen para responder efectivamente a esas expectativas. Los presupuestos y las expectativas de los docentes ejercen una influencia decisiva en las conductas y los resultados escolares de los alumnos. El maestro construye modelos o imágenes de sus alumnos a partir de ciertas pautas que los distinguen y, según éstas, atiende y trata a cada estudiante; es decir, se forma un proyecto para cada alumno, y su trabajo áulico estará dirigido a ver cumplido ese pronóstico, ese proyecto que interiorizó.

En la misma línea de investigación de Rosenthal y Jacobson (1980) se inscribe el trabajo de Carina Kaplan (1992), el cual plantea que el profesor elabora una clasificación a partir de cualidades reales o supuestas de sus estudiantes, y con base en éstas genera expectativas diferenciadas de ellos. En dicha clasificación intervienen tanto algunas propiedades 'objetivas' de los alumnos como la subjetividad del maestro; en otras palabras: las representaciones que el docente construye acerca de sus alumnos no son el reflejo de lo observado, sino un producto en el cual se conjuga lo real con lo imaginario, la mirada subjetiva del docente con una dosis de objetividad. Lo relevante es que tales representaciones toman la forma de esquemas de clasificación, y con estos se echan a andar expectativas, formas de intervención pedagógica, maneras de relacionarse en el aula escolar. Entonces, el esquema de clasificación del maestro constituye un instrumento de conocimiento (sus saberes docentes). Por lo demás, clasificar implica distinguir, valorar y tener expectativa, esto es, tener en mente un resultado, esperarlo.

Estas clasificaciones se encuentran en íntima relación con el *modo de ser del docente*; proceden de las características de los maestros y de las condiciones históricas y sociales. De ahí que profesores y alumnos posean una doble existencia, según sostiene Kaplan:

“son como son”, en el sentido material-objetivo, y “son como son percibidos *por el otro*” (Kaplan, 1992, p. 29).

La decisiva influencia de las representaciones y expectativas del maestro en el desarrollo intelectual de sus alumnos (el llamado *efecto Pigmalión*) ha sido analizada en diversos estudios, los cuales han tratado de explicar, desde distintas miras, cómo las predicciones que el maestro se formula sobre sus alumnos llegan a realizarse por la misma actitud que asume frente ellos (Kaplan, 1992, p. 45).

Para Mary Nash (Kaplan, 1992, p. 46), la relación entre las actitudes del maestro hacia los alumnos y las conductas de éstos debe examinarse a partir de los *constructos personales* del docente, lo cual resultaría más significativo que imponer un *test* de actitudes “construido por el investigador”. Nash también llegó a la conclusión de que las ideas subjetivas del maestro son más importantes que los factores objetivos del alumno, para los maestros es más importante la “personalidad del alumno” que sus “características académicas”. Estas expectativas y clasificaciones permanecen ocultas o no se manifiestan tan claramente como podría ser a partir de una reflexión.

Hacia 1975 aparece el trabajo del psicólogo Philip Jackson, *La vida en las aulas* (1975). Su obra, paradigma de la investigación etnográfica, sabe ver y describir el peso de la vida personal del profesor en el ejercicio de la docencia; capta los acontecimientos del salón de clases, las observaciones y conversaciones con los profesores. Con delicadeza y sutilidad, aprecia los relatos que se generan y cruzan en la dinámica escolar, centrándose en lo que sucede en las clases de la escuela primaria. Su trabajo aúna los datos empíricos y su especulación, lo que le permite ofrecer una visión amplia y clarificadora de las complejas y profundas relaciones que se producen en las aulas escolares. Su objetivo es seguir muy de cerca las realidades sociales de la vida.

En relación con el maestro, Jackson (1975) plantea dos temáticas generales: las condiciones de enseñanza y la psicología general de los adultos que han preferido enseñar en primaria. Ambos aspectos se asemejan en la manera en que tanto niños como adultos

luchan con las exigencias de la vida institucionalizada; nosotros consideramos estos señalamientos como aspectos particulares de la persona del maestro, con base en lo que dice el propio autor: “nunca se han descrito las cualidades personales que permiten que los profesores puedan atender las demandas de la vida de la clase” (Jackson, 1975, p. 77).

La mirada de Jackson descubrió aspectos peculiares y poco vistos del docente; analizó cómo afecta su persona esa dimensión que nominó *fronteras existenciales*, la cual define los límites de sus preocupaciones. En tal escenario, el maestro debe realizar “la tarea de dirigir la tarea de veinticinco o treinta niños durante cinco o seis horas diarias, cinco días a la semana, cuarenta semanas al año”. Es allí donde los hechos se suceden rápidamente y donde “existe evidencia que demuestra que los profesores de escuela primaria sostienen normalmente 200 o 300 intercambios interpersonales cada hora de su vida de trabajo” (Jackson, 1978, p. 177).

La estructura de este “caleidoscopio”, como lo llama, no puede mirarse fácilmente y no está bajo el control del profesor. En este contexto, las explicaciones del docente no se formulan en un vocabulario técnico vinculado a la simplicidad conceptual, pues su mayor preocupación es la experiencia concreta; esto, que pudiera considerarse una limitación, si se la compara con el mayor uso profesional de pensamiento abstracto, es en realidad una ventaja, ya que conforme a la naturaleza de su trabajo, el ejercer una actividad intelectual abstracta lo llevaría a “ausentarse” del entorno físico y presente, y un maestro no puede hacer eso cuando está frente a veinticinco o treinta niños.

Otra ruta de trabajos que se vincula con la persona del docente es la de su autonomía, por no estar formalmente explicitada ni normada y que debido a ello conlleva la implicación personal del profesor, es la que explora José Domingo Contreras (1999), en su libro *La autonomía del profesorado*; en éste, desarrolla sus propuestas sobre la autonomía de los enseñantes. Establece que el trabajo docente ha sufrido la sustracción progresiva de una serie de cuali-

dades que han llevado al maestro a una pérdida del control y sentido sobre su propio trabajo, es decir, a la pérdida de autonomía (Contreras, 1999, p. 18).

La autonomía se desarrolla en un contexto de relaciones y no en soledad. Tiene que ver con una forma de mantener relaciones; las cualidades de éstas favorecen o entorpecen el proceso de autonomía. Se caracteriza por la búsqueda y construcción de un encuentro pedagógico, en un espacio de entendimiento.

En resumen, los trabajos sobre la implicación de la persona del docente en el ejercicio de su profesión muestran los hallazgos de investigación y el actual interés por comprender la influencia del maestro en sus alumnos, así como la manera en que el quehacer del profesor se vincula con sus características personales; peculiaridades que, aun cuando no están normadas, influyen en su desempeño profesional, a la vez que éste influye sobre su vida personal, al asumirlo como un acervo central de sus capacidades individuales.

El docente, su persona, su malestar, su vida y carrera

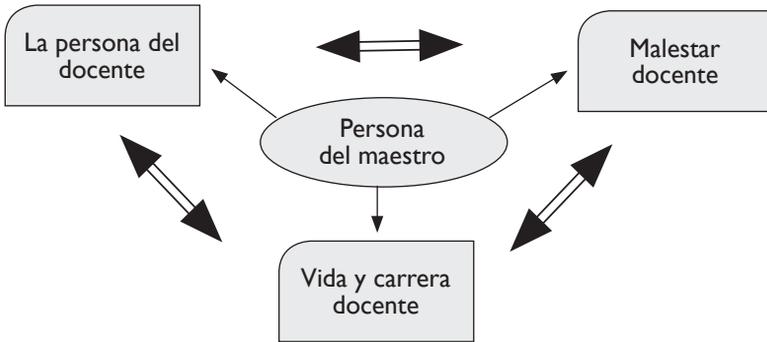
Al aparecer en el escenario de investigación el paradigma *persona del docente* se abrió el camino para visualizar al maestro más allá de su trabajo didáctico con sus alumnos. El haz de miradas hacia el docente, convergentes a su función en la educación, como aquel que pone en marcha un proyecto educativo, ha dado lugar al surgimiento de lo que denomino *campos de estudio* que fueron apareciendo en forma paulatina y que al encuentro de otras disciplinas y metodologías, hoy están presentes y continúan enriqueciendo el conocimiento y comprensión del docente vinculado a las propuestas y problemáticas educativas que van apareciendo.

Sin embargo, estos campos de estudio se presentan, hasta cierto punto, marginados del interés de la educación formal; no obstante, paradójicamente contribuyen a conocer y comprender mejor al

docente en su ejercicio profesional concatenado a su vida y etapa de carrera.

Estos campos se han construido de manera gradual y concatenada en el campo de la investigación, desde la concepción del docente como persona, los cuales se representan en la siguiente figura.

Figura 1. Relación entre los tres ámbitos de estudio



La persona del docente

En este rubro se inscriben temáticas acerca de la vida emocional del docente: los sentimientos sobre sí mismo y los demás, las mutuas influencias de su vida personal y de su praxis áulica, en constante movimiento e interdependencia, de tal manera que su trabajo cotidiano se ve afectado por cuestiones individuales y, a la vez, éstas son afectadas por el trabajo cotidiano.

Ada Abraham, pionera y autora clave en el estudio sistemático de la persona del maestro, inaugura la investigación contemporánea acerca de la dimensión privada y personal de los enseñantes. A partir de su tesis, *El mundo interior del docente* (1975) –cuya edición inicial data de 1970, en Jerusalén; luego otra en 1972, en París; posteriormente una nueva versión gala de 1982, y hacia 1987, la traducción al español– inicia y sostiene este campo de estudio, ejer-

ciendo una considerable influencia sobre proyectos de investigación semejantes, que han retomado sus propuestas, principalmente en Europa.

En *El mundo interior del docente*, Abraham se introduce al ámbito del profesorado desde la clínica, al buscar preservar el equilibrio psíquico del maestro con el fin de que tome conciencia de sus tensiones y angustias inconscientes. Para Abraham, la persona es un *sí mismo* integrado por los conocimientos conscientes e inconscientes, los cuales responden al unísono en respuesta a los estímulos del entorno; y esa respuesta será adecuada y satisfactoria cuando es consciente, y a la inversa, causará conflictos, ansiedades y tensiones en el sujeto; por tanto, el individuo se constituye como unidad de funcionamiento con el exterior y con el interior en *sí mismo*.

Abraham construye una prueba psicológica denominada Matriz Interpersonal del Sí-mismo Profesional del Enseñante (MISPE), que puede emplearse como un instrumento para el trabajo clínico con docentes, en términos de diagnóstico, o bien, como instrumento de investigación. Dicho test comprende aspectos centrales del comportamiento del enseñante, su actitud hacia los alumnos, hacia los colegas y los inspectores. Mediante la prueba se pretende examinar y comparar la imagen ideal y la real que tiene el docente.

Hacia 1984, cuando surge la preocupación ante la deserción de los docentes en Europa, especialmente en algunos países como Francia, Abraham compendió una serie de trabajos, producto de un coloquio realizado en la Universidad de Jerusalén, en julio de 1980. La obra apareció en francés en 1984, y en español hasta 1986, y tuvo una reimpresión en el año 2000, bajo el título de *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones del trabajo docente (The Teacher as a person)*. En el conjunto de trabajos prevalece una idea de persona como unidad en funcionamiento con el exterior e interior. Los diez trabajos revisados denotan una mirada hacia el interior del maestro; muchos de ellos centrados en las emociones, los afectos, las actitudes y las autopercepciones docentes; es decir, desde donde el maestro actúa en resonancia con su entorno.

En otras palabras, ver al maestro como persona implica ponderar aspectos que están más allá de la tarea que formalmente le ha sido asignada; entre tales aspectos se encuentran los socioinstitucionales; éstos lo abarcan y lo influyen al mismo tiempo, así como favorecen, perturban u obstaculizan la tarea docente.

Los trabajos compilados en *El enseñante es también una persona...* son en su mayoría ensayos; algunos con referente empírico, donde se han empleado entrevistas o pruebas psicológicas; en otros, los planteamientos teóricos se apoyan en determinadas investigaciones de corte experimental, cuyos datos apuntalan los planteamientos hechos por el autor.

En cuanto a los resultados, los diferentes trabajos resaltan la importancia de las características personales (no dadas en formación explícita), las necesidades emocionales, la satisfacción profesional, así como las cuestiones de género ligadas a las emociones, coyunturales para un adecuado desempeño profesional del maestro(a) y de su bienestar emocional. A continuación aparece una tabla que resume los trabajos revisados.

Tabla 2. Trabajos seleccionados de *El enseñante es también una persona*, de Ada Abraham (2000)

Autor	Temática	Enfoque o perspectiva	Resultados	Tipo de trabajo
C. Rogers	Cualidades del maestro como persona para la facilitación de los aprendizajes.	Rogeriano, con apoyo en investigaciones empíricas de otros autores	El docente puede crear un clima de facilitación a partir de sus características personales: escuchar, comprender el mundo del estudiante, cálida simpatía y respeto por el alumno como persona. El docente que se sienta cómodo y seguro.	Ensayo con referentes empíricos de investigaciones de otros autores, de EU y Alemania
Ada Abraham	Dificultades docentes.	Rogeriano y psicoanalítico	La vida profesional del maestro se desarrolla en un espacio donde él mismo caracteriza sus significaciones; este espacio facilita u obstaculiza al docente.	Ensayo con referente empírico
A. Moyne	Emociones frente al grupo. Cómo se establece la relación pedagógica y organizacional con los estudiantes, de la cual surgen determinados afectos.	Psicoanalítico	Las barreras entre la vida intelectual y afectiva pueden bloquear al maestro y producir en él mayor desgaste, depende de la forma en que asuma su papel como docente y la forma en que trabaja con el grupo.	Ensayo
M. Huberman A. Schapira	Ciclo de vida profesional y percepción de su trabajo y de sí mismos.	Empírico	Del estudio surgen tres temáticas: a) los maestros tienen necesidad de comunicarse y confiarse a alguien; b) ignorancia de la evaluación personal, y c) la intervención de la vida emocional (privada) en la vida profesional.	Investigación

M. Roy	Tensión docente.	Formación docente con perspectiva empírica	Satisfacción en el trabajo inversamente proporcional al estrés. Formación docente: aprender sobre sí mismo para prevenir el estrés.	Ensayo con apoyo empírico
Ada Abraham	Género: motivaciones, preocupaciones, placeres y conflictos de las maestras.	Rogeriano y psicoanalítico	Las preocupaciones, en orden de aparición, de las maestras fueron: el conflicto entre madre-docente; el cónyuge como agente de confirmación; la actitud frente a los niños y niñas; compatibilidad profesional frente al enseñante varón; relaciones con la autoridad; celos entre colegas y relaciones con el medio familiar del alumno.	Investigación empírica
J. M. Esteve	Vida personal y acción docente.	Aplicación de pruebas psicológicas	Los resultados sugieren que los problemas personales guardan una estrecha relación con una acción deficiente en la enseñanza.	Investigación
P. Ducros	El docente y el grupo son vistos como un sistema, cuya resonancia se deja sentir sobre el maestro (en lo cognitivo-afectivo), y ello afecta el deseo de aprender de los alumnos.	Enfoque sistémico	Plantea la primacía del ser sobre el tener (saber): "ese es el objetivo de una verdadera formación centrada en el desarrollo personal; que dé lugar a la expresión de sentimientos y emociones, y no sólo de las ideas".	Ensayo
E. Breuse	Plantea una formación docente centrada en la persona; es decir, considerar los componentes intelectuales, afectivos y psicomotrices.	Centrado en la persona, con antecedentes empíricos	Estas ideas se han desarrollado en Bélgica con éxito, permitiendo la flexibilidad en la acción, la plasticidad mental y la capacidad de enfrentar con éxito las dificultades, con la cooperación e innovación, entre otras.	Ensayo

C.Vallas-Vaslet	Comparativo de maestros; los que están satisfechos con su profesión y los que ejercen por necesidad.	Aplicación de pruebas psicológicas y test proyectivos	Los maestros están menos estimulados que antes en un trabajo donde la parte personal cada vez es menos importante. Para poder ayudar a realizarse a los niños, tienen que hacerlo ellos también.	Investigación con empleo de pruebas psicológicas
-----------------	--	---	--	--

En la continuidad de sus investigaciones sobre la persona del enseñante, Abraham (1993) ha propuesto desmitificar el concepto de *personalidad*, pues equivale a configurar una *esencia* del profesor, desde la cual se pretende explicar mucho de su proceder. Su postura, en cambio, enfatiza la persona del maestro haciendo hincapié en su existencia concreta, en cuyo devenir su praxis docente se teje entre lo real y lo imaginario, entre las contradicciones individuales y colectivas en las que se inscribe como unidad, como un *sí mismo*.

Resultan reveladores los hallazgos de sus investigaciones –realizadas en distintos países con profesores judíos, árabes, franceses, italianos, portugueses, españoles, entre otros– en cuyo proceso se ha aplicado el MISPE para indagar sobre el *sí mismo* de los profesores. En los más variados casos, los resultados arrojan esquemas semejantes, a pesar de la diversidad cultural en que se inscribe su ejercicio profesional. El coeficiente de correlación entre el *yo actual* y la *imagen ideal* es de .90, lo cual indica que puede establecerse la existencia de una *cultura profesional*, transpersonal y transcultural.

En esta *cultura profesional* predomina el presentarse *como se debe ser*, y no *como se es*. De ahí que el docente tienda a presentarse como un ser perfecto. Pero esta imagen ideal y perfecta no se corresponde con sus quejas y sentimientos ante su acontecer cotidiano. De manera que surge, por una parte, una autorrepresentación idealizada, perfecta y embellecedora y, por otra, imágenes desvalorizadoras en extremo (Abraham, 1993, p. 35).

En el transcurso de su trabajo en torno a la cultura profesional del docente, Abraham sostiene la necesidad de que los maestros

de este segundo milenio esclarezcan su concepto de *cultura*, en un orbe donde son ellos, precisamente, quienes transmiten esa cultura y con ésta, una identidad nacional que, a su vez, se ven reflejadas o recreadas en los procesos psicosociales (*Les enseignants: survivre dans un monde conflictuel et imprévisible* [Los enseñantes: sobreviven en un mundo conflictuado e imprevisible], 2002). Según la autora, la cultura debe ser considerada en los múltiples aspectos que la conforman: elementos inconscientes y fantasmas colectivos, símbolos y materia de la nueva conciencia del yo colectivo, los cuales son lenguajes de sus normas y valores.

Abraham sustenta lo anterior en los resultados de su investigación cultural, efectuada en Bélgica, España, Canadá, Israel e Italia, y señala que éstos:

[...] nos dan la posibilidad de aclarar el *Yo Soy* profesional de los enseñantes, sus ansiedades y sus mecanismos de defensa, la identificación con la profesión y el grado de agotamiento; estos mismos resultados nos permiten concluir que las diferencias culturales y la condición del enseñante son universales.

Así, este análisis del enseñante en su dimensión individual y colectiva ha contribuido a concebir los nuevos modelos necesarios en la formación de los docentes. Al cabo, el trabajo de Ada Abraham ha impactado en otras latitudes y muestra de ello es el libro que, como un reconocimiento a su labor, se publicó en Francia, *Être enseignante. ¿Un Métier impossible? Hommage à Ada Abraham* (Caglar, 1999). En el volumen colaboran autores que sostienen distintas posiciones teóricas, desde las cuales exploran el laberinto interior de los docentes: de cara a una sociedad en mutación; la presencia y el peso de lo femenino en la educación, la formación personal del enseñante, entre otros asuntos. Desde el psicoanálisis, varios de los textos allí reunidos exponen diferentes preocupaciones sobre el docente, y a partir de esta percepción psicoanalítica se arriba a las necesidades personales, a las exigencias que los ideales de la profe-

sión presentan, a la identidad profesional, a la posición femenina en el ámbito de la docencia.

El impacto de Abraham también es perceptible en el sistema de referencias de múltiples investigaciones y proyectos, como los presentados en el *I Encuentro Internacional de Intercambios Científicos sobre el rol docente*, celebrado en Sevilla en 1991, cuyos productos se publicaron bajo el título de *Rol docente*, edición coordinada por Juidias y Loscertales (1993); en 14 de los 32 textos que lo integran, se hace referencia a Abraham. Destaca entre ellos el de Comunian (1993), de Italia, donde se da continuidad a la indagación de Abraham sobre la imagen que tienen los docentes de sí mismos y sus conflictos, y se desemboca en nuevas hipótesis relacionadas con la identificación profesional y la familia, la identificación y el grupo profesional, la realización, la satisfacción.

También los trabajos de Oliver (1953) y de Pollard (1980), contribuyen a enfatizar la importancia que tiene la dimensión personal y subjetiva del maestro en la vida del aula; pues lo que se genera en el salón de clases rebasa la mera instrucción; se relaciona con aquello que el maestro trae en su historia particular, con sus percepciones del mundo y los otros, con la imagen de sí mismo y la manera en que se concibe frente a su tarea docente. De tal modo que la vida íntima, subjetiva, de esa persona denominada *maestro*, repercute en la vida de sus alumnos, crea una resonancia en la praxis escolar, en tanto forma parte del basamento afectivo que se requiere en el proceso de enseñanza y aprendizaje al interior del aula.

En la misma esfera de interés se encuentra el trabajo de Loscertales (España, 1993). En éste, se explica que el binomio alumno-maestro tradicionalmente se ha estudiado enfocándose en tres aspectos: alumnos → contenidos → procedimientos y métodos. Sin embargo, ha faltado explorar un elemento básico:

[...] uno de estos temas, todavía en germen, es el que corresponde al profesor como figura humana que desarrolla una tarea profesional. Se trata de un territorio amplio y poco conocido que está convocando en

los últimos tiempos la atención de muchos investigadores (Loscertales, 1993, p. 21).

¿Por qué es fundamental la condición de persona del profesor? Porque la tarea educativa se da en términos de interacción, que subsume la relación maestro-alumno, pues gran parte del éxito de los aprendizajes tiene como condición la calidad de los contactos entre ambos sujetos, uno de los cuales –el alumno– ha sido amplia y centralmente estudiado; además, porque el docente, inscrito en un ambiente institucionalizado, desempeña una profesión que implica una tarea social, y ésta trasciende el escenario institucional para repercutir en la sociedad y la cultura, pero a la vez sigue respondiendo al compromiso de la institución; esa tensión, intrínseca a la actividad docente, la vuelve difícil, contradictoria, ambigua, con resonancias y efectos que parecieran enigmáticos; a esta complejidad se suman las expectativas sociales, que recaen directamente sobre los maestros, las exigencias de éxito que les plantea su entorno y su propia persona. En esta heterogénea realidad, los aciertos y logros educativos resultan poco visibles, incluso parecen tornarse una incógnita para los mismos docentes.

¿Qué nos pasa a los maestros? A partir de esta pregunta generadora, Guadalupe Valera y Patricia Montañó (1993), exponen una consistente reflexión sobre el vacío –social, político, discursivo– que se hace en torno a la persona del enseñante. Explican cómo el debate, la información, los relatos sociales en general, plantean exigencias educativas, necesidades de formación y actualización docente, diversas concepciones acerca de la docencia (‘un apostolado’, ‘una prioridad nacional’...); sin embargo, en el centro de todo ese discurso queda un vacío, ante el cual las autoras se preguntan:

Pero, ¿y la persona del maestro?, el maestro en tanto sujeto que vive y crece con su profesión, que muchas veces también la padece, este maestro, ¿en donde está? ¿En dónde está el educador como persona? (Valera y Montañó, 1993, p. 1).

Este maestro está desafortunadamente fuera de los debates sobre educación, lo encontramos en un discurso que no tiene más espacio, más sitio que la vivencia y la experiencia personal de nosotros los maestros. Es un discurso que no hemos sabido escuchar, que hemos podido –hasta el momento– disfrazar, no obstante los altos costos en salud y ejercicio profesional resultantes.

Este planteamiento se enlaza a las cuestiones de depresión, tristeza, abandono, desesperación, fatiga, insomnio y angustia; todas ellas ligadas a la necesidad de no desatender la identidad personal y profesional, que sigue sufriendo descabros a pesar de los avances educativos en otros rubros.

A través de los diferentes trabajos queda de manifiesto la importancia del docente como persona y la significación que tiene para favorecer la calidad de la enseñanza; primero, por la especial relevancia del maestro en su condición humana, enlazada a su profesión; y luego, porque la imagen de sí mismo y sus relaciones profesionales repercuten en su sentir y en su actuar. En la misma vena temática se encuentra el libro *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*, editado por Navarro (2002). Se trata de un estudio donde se consideró la inscripción de los maestros a instituciones diferenciadas: públicas, privadas y católicas, pues se parte de esta tesis: basado en la premisa de que el factor que más influye sobre la calidad educativa es la calidad de la docencia, el libro define los incentivos como *cualquier estímulo que los maestros experimenten para desempeñar su trabajo*.

Entre las conclusiones más sobresalientes está el que las escuelas privadas y las católicas tienen mayor probabilidad de contar con características que contribuyen a una mayor efectividad; los docentes tienden a considerar su institución como más efectiva; el compromiso con su actividad y la satisfacción en su trabajo y en su carrera es mayor, pero lo que aún se ignora es cómo las escuelas privadas logran este éxito. Las características clave generalmente están asociadas con la efectividad de los planteles. Dichas escuelas muestran bajo ausentismo, poco conflicto y mayor colaboración entre los docentes.

En los trabajos revisados convergen diferentes miradas y aproximaciones, pero su común denominador es la necesidad de mirar al docente, de estudiar qué pasa con él, por todas las repercusiones que esto tiene para él mismo y para la praxis educativa, pieza cardinal en nuestras sociedades. Desde tal horizonte, se examina específicamente la convergencia entre la vida privada y la profesión docente, sus percepciones (del mundo, de los otros, de sí mismo), el tipo de interacciones que establece en el aula, entre otras cuestiones, todo ello dirigido a la satisfacción y comprensión del profesor; temas que no son considerados explícitamente en el campo de la educación formal. Los planteamientos corresponden prioritariamente a Europa, aunque hay una creciente inquietud por conocer también al docente en Latinoamérica.

El malestar docente

Han surgido trabajos relativos a cuestiones como la frustración y la situación social desfavorable para los maestros y su profesión; factores que dan lugar al malestar del docente y quebrantan su salud, tanto física como psicológica, aspectos que a su vez, podrían constituirse en otra dimensión de estudio, pero que indiscutiblemente se relacionan con la situación que cada maestro vive en lo personal y en lo profesional.

En esta vertiente de investigación destacan dos autores: José Manuel Esteve (1994) y Deolidia Martínez (1992). El primero, a partir de las propuestas de Abraham, enfoca su análisis en el enseñante, en términos de su *malestar docente*, referido a los efectos de carácter negativo permanentes que afectan su personalidad, como consecuencia de las situaciones sociales y psicológicas en que ejerce la docencia.

Martínez, basada en los intercambios con Esteve, desarrolla una serie de proyectos de investigación que tienen como categoría de análisis el *trabajo docente*. Desde esta categoría analítica, su obra

examina un mosaico temático que da cuenta de la configuración y posicionamiento del *sujeto* que realiza la educación: el maestro. Ambos autores convocan a analizar tanto el *malestar* como el *trabajo* docente, los cuales guardan una relación directa con el *bienestar* docente.

En este marco, nutrido y convocado por Esteve y Martínez, se ha encontrado un gran número de artículos cuyo tema de estudio son cuestiones como el *burnout*² del docente, término que remite al estrés, al sufrimiento experimentado por el maestro, a raíz de su fatiga o las tensiones producidas en el aula escolar.

El constructo *malestar docente* lleva a considerar aspectos de la profesión que aún están al margen de la educación formal, y que representan atisbos del ámbito personal del enseñante; al seguirlos, se engarzan con las temáticas reconocidas en el área anterior, referida a la persona del docente propiamente.

Un breve recorrido de algunos trabajos dan cuenta de la importancia e impacto del malestar docente en los maestros y, por ende, en la docencia.

Iniciamos este recorrido en España, con la compilación de Esteve (1984), titulada *Los profesores en conflicto*, obra surgida del Coloquio Internacional “Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los profesores”, que organizó la Universidad de Málaga en septiembre de 1982. Dicho evento daba continuidad al efectuado en la Universidad de Jerusalén en 1980, el cual a su vez tuvo como antecedentes el seminario auspiciado por el Consejo de Europa en 1979 y la reunión de la Oficina Internacional del Trabajo, celebrada en Ginebra en 1981, ambas reuniones se destinaron a examinar las condiciones laborales de los profesores, ante la cre-

² *Burnout*: apagado, quemado, sin fuerza; energía psíquica agotada, sin afecto, sin pasión. Despersonalización o “cosificación de la relación”: sentimientos negativos en las relaciones de trabajo (cinismo, ironía, humor ácido, intolerancia fría), decisión de “no sufrir-no sentir”. Descalificación o involución en el desempeño laboral, habilidades perdidas, desinterés intelectual, aislamiento social. Tales son los valores semánticos de este término.

ciente deserción de éstos. Tal crisis, señalaba Esteve, había sonado la alarma sobre “la situación personal de los profesores en ejercicio”. Al respecto, el debate internacional evidenció el creciente malestar y ausentismo de los diversos profesorados europeos: en la Universidad de Estocolmo, Suecia; en la de Cambridge, Inglaterra, en Chris Kyriacou y John Surtcliffe; en la de Ginebra, Suiza; en Francia y Bélgica, cuyos ministerios de Educación determinaron conocer la situación de los profesores; y en Israel, donde Abraham llevaba una década de estudio e investigación sobre la crisis profesional docente. En este clima internacional se realiza el coloquio malagueño que reporta Esteve.

Los aspectos centrales fueron los referentes a la situación personal de los profesores en ejercicio; los trabajos se agruparon en los siguientes rangos: *a*) Métodos de investigación y diagnóstico (clínico); *b*) El estado actual de la investigación (en la función docente); *c*) Conflictos de la enseñanza: identificación de las fuentes de tensión, y *d*) Estrategias de ayuda y readaptación profesional.

En la obra de Esteve se trazan tres líneas de aproximación al enseñante:

1. La función docente.
2. Las fuentes de tensión en el trabajo profesional del maestro.
3. Las disonancias afectivas y cognitivas en el maestro, cuyas consecuencias son el desamparo e impotencia docente.

En este orden, aparece la comunicación de Carrasco (Esteve, 1984, pp. 89-105), la cual da cuenta de profusas indagaciones que tienen como hilo conductor las *funciones docentes*. El texto de Carrasco equipara *función* con *eficacia* docente, y ésta, con *eficacia* en la enseñanza, es decir, rendimiento y resultados escolares de los alumnos; o bien, se analizan las funciones docentes en virtud de parámetros indirectos, como los títulos y estudios. Los acercamientos al enseñante se realizan en términos de observación del comportamiento docente y lo que privilegia su desarrollo y descubrimiento personal.

Respecto a lo que es un buen profesor, la mayoría de las investigaciones han planteado caminos unidireccionales, como la influencia del maestro en el alumno; las indagaciones deberían considerar las relaciones bidireccionales, pues, “parece que las variables interpersonales son decisivas, a la hora de estudiar la eficacia docente”, según García (1984). Al parecer, los estudios que buscan los rasgos del perfil del *profesor ideal* han resultado inútiles, finaliza esta autora.

También en Esteve (1984) se recogen otro tipo de trabajos, como el de Breuse (“Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante”, Esteve, 1984, pp. 143-161), quien realizara un estudio en Bélgica por encargo del Ministerio de Educación Nacional. El objetivo era determinar las dificultades a las que se estaban enfrentando los docentes jóvenes, puesto que se había detectado un creciente malestar en este segmento del profesorado, que se traducía en absentismo, abandono del puesto y enfermedades nerviosas. Mediante la investigación, Breuse identificó cinco fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante:

- a) motivación negativa;
- b) desigualdad entre lo enseñado y la realidad;
- c) la relación con el niño;
- d) la relación con los padres de los alumnos, y
- e) la relación con la autoridad.

Según dicho estudio, el desánimo del profesor proviene más de la desvalorización del oficio, de la pérdida del estatus. Los enseñantes jóvenes se cuestionarían acerca de su utilidad en la sociedad y experimentarían un conflicto con lo rutinario de la praxis, por la carencia de libertad de expresión en el marco institucional y por la discriminación de que son objeto por parte de otros docentes de niveles de enseñanza diferentes; aunque también hay maestros jóvenes felices en su profesión.

En 1987, en su libro *El malestar docente*, Esteve explicaba:

[...] las respuestas que exige la educación en la sociedad contemporánea suponen para el profesor un profundo reto personal, pues es en el ámbito de su capacidad de relación personal, y no en el de los conocimientos acumulados –aunque éstos deben suponerse– donde el profesor va a conseguir una educación de calidad (Esteve, 1994, p. 60).

En 1996, Esteve junto con Breu y Lens (1996), analizaron desde un horizonte sociopolítico el *malestar docente*. Sostienen que dicho concepto traduce una realidad actual, compuesta por diversos indicadores, como la insatisfacción profesional, el estrés, el absentismo o bajo desempeño profesional, el abandono de la profesión docente, e incluso, estados de agotamiento y depresivos.

Comparando los resultados de diversas investigaciones en países como Austria, Alemania, Holanda, Bélgica, España y Portugal, puede advertirse que los profesores con menos de 35 años de edad no contestaron la pregunta: “¿yo estoy satisfecho con mi profesión?”

En el citado ensayo, los autores plantean que una medida para prevenir el malestar docente es la clarificación de los supuestos y creencias que los potenciales profesores poseen sobre el ejercicio de una profesión y respecto a sí mismos; es necesario que durante su formación desarrollen concepciones más realistas y adecuadas en lo relativo a la actividad docente, al conocimiento y a sí mismos.

Señalan también dos principales objetivos en la formación inicial de los enseñantes: primero, contribuir al descubrimiento de cualidades personales que puedan ser aprovechadas para un desempeño personalizado de una práctica profesional y no una comparación constante con un modelo idealizado de profesor, con el que no se identifican. Segundo, revalorizar la imagen social de los profesores y del trabajo docente, por ejemplo el papel imprescindible del maestro en la sociedad actual.

Esteve (2001) continúa en la misma línea de investigación sobre el malestar docente; analiza el impacto del trabajo y la personalidad

docente en la salud de los profesores; respecto a la investigación enfocada en la efectividad, en la productividad laboral del enseñante, sostiene que el docente, como ser concreto y singular no importa en dichos proyectos. Frente a esto, asegura:

[...] va a surgir una línea de investigación centrada en el estudio del profesor como persona: ¿qué piensan de sí mismos los profesores?, ¿cómo evolucionan con la edad?, ¿qué dificultades deben superar?, ¿cómo se sienten en su trabajo profesional?...

Afirma que el libro de Ada Abraham, *El enseñante es también una persona* (1984), puede considerarse como el manifiesto de un nuevo paradigma en la investigación sobre profesores: “el paradigma persona” (Esteve, 2001, p. 2).

Por su parte, Martínez, con base en investigación de campo y encuestas, elabora su libro *El riesgo de enseñar* (1992), donde plantea las problemáticas del docente en Latinoamérica, desde una perspectiva laboral, pues la hipótesis central de su indagación relaciona el deterioro de la salud de los maestros con las malas condiciones de trabajo y el ambiente escolar generador de tensiones y fatiga (Martínez, 1992, p. 133). Argumenta además que la salud de los docentes va unida a la calidad de la enseñanza.

Desde la psicología del trabajo, Martínez va a proponer más adelante la categoría de análisis *trabajo docente*; explica que hay una separación entre el conocimiento teórico-práctico-didáctico del maestro y todo lo que regula su labor; la normativa a que está sujeto y la escuela como lugar de trabajo; pero esta escisión va a resonar en el interior del docente; es decir, va a trascender al ámbito de su subjetividad; estas investigaciones llevaron a Martínez a impulsar la red Estrado,³ así como nuevos estudios sobre el trabajo docente. Las problemáticas que animaron estos proyectos habían comenzado alrededor de 1968, prolongándose a la década de los

³ Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente.

setenta, en Francia e Inglaterra, donde las investigaciones alertaban sobre los empleos de mayor estrés, entre los cuales se identificaba la docencia, considerada hasta entonces una profesión inocua.

En este contexto, Martínez establece el *núcleo afectivo* como lo más visible del trabajo docente; ese núcleo se manifiesta —a través de angustia o depresión— cuando hay dificultades, ya sea con la autoridad, con los colegas, o incluso con la sociedad, en tanto que el maestro es el representante del Estado en materia educativa; asimismo, el docente se ve abrumado ante las demandas sociales, pues la escuela es filtrada por la sociedad y sus transformaciones, y entonces los espacios escolares deben incorporar comedores y ampliar sus horarios, entre otras cosas.

Confirmando centralidad a la categoría de *trabajo*, la obra de Martínez analiza los diversos aspectos que configuran el espacio laboral donde se cumple la tarea pedagógica y que, de una u otra forma, van alterando o desgastando la salud de los maestros. En primer lugar, la escuela como lugar de trabajo resulta insalubre y riesgosa, en la mayoría de los casos; luego, el valor deontológico que se le otorga a la responsabilidad del profesor de cuidar a sus alumnos y establecer relaciones eficaces con los paterfamilias; el maestro defiende su trabajo como sacrificio, en deterioro de su salud; otra fuente de angustia para él es el *tiempo-espacio*, pues la prescripción de éstos no corresponde con los tiempos reales; además, en el hábitat escolar las normas se viven como amenazantes, permanecen ocultas, pero cuando se infringen o se quiere llamar la atención del maestro, aparecen.

Respecto al proceso de trabajo y el deterioro que desencadena en el enseñante, una de sus manifestaciones es el *burnout*, esto es, la alienación y desencanto del profesor, quien muestra apatía y deseos de no hacer nada; así, entre más rutinario es su trabajo, más aguantará este malestar, ya que es una manera de defenderse. Esta forma de sufrimiento psíquico puede deberse, en mayor o menor grado, a factores de personalidad de los docentes o a determinadas características del ambiente de trabajo.

Muchas investigaciones han identificado los problemas de disciplina en la escuela como uno de los componentes causales del ya citado *bornout*; además de la violencia, la falta de seguridad, una administración insensible a los problemas de los docentes, burocracia que entorpece el proceso de trabajo, aulas superpobladas, falta de autonomía, salarios bajos y nulas posibilidades de ascenso en la carrera profesional, aislamiento y ausencia de una red social de apoyo, indiferencia u hostilidad de las familias de los alumnos, opinión pública adversa y crítica al desempeño docente, así como una preparación o actualización inadecuada, son los factores que más se asocian al *burnout* entre los docentes.

En 1999, en el marco de las Jornadas convocadas por la Federación de Psicólogos en Argentina, Carlos Saavedra y Deolidia Martínez (1999) expusieron su trabajo sobre el sufrimiento psíquico de los maestros y su conexión con situaciones laborales concretas; plantearon alternativas de intervención, desde las cuales se trata el tema del malestar docente, la diversidad de elementos que lo generan, la prevención y la intervención en crisis. Entre las propuestas planteadas están las siguientes:

- Fortalecer las redes sociales, que incluyan la escuela;
- promover redes solidarias;
- reformular la organización escolar, y
- desarrollar áreas de prevención, entre otras.

Así, se transita conceptualmente del *estrés del profesor* (experiencia de emociones negativas y desagradables como enfado, frustración, ansiedad, nerviosismo, causadas por algún aspecto del trabajo docente) al *burnout* (síndrome resultante del prolongado estrés a que se ve sometido el maestro, caracterizado principalmente por el agotamiento físico, emocional y actitudinal) para pasar al *malestar docente* (un constructo en el cual se involucra el orden subjetivo y emocional de los enseñantes), hasta llegar a la *insatisfacción docente*.

En torno a este proceso de desgaste, en España han surgido importantes trabajos, desde una perspectiva psicoanalítica (Del Pozo, 2000), cuyo interés se enfoca en la depresión de los profesores en el ámbito escolar. Su análisis se inscribe en el marco del malestar docente y las consecuencias para la educación. Explora en la evolución de dicho deterioro y sus efectos sobre los diversos niveles vitales: personal (corporal-psíquico-emocional), social y laboral. Ese proceso se inicia cuando, por la influencia directa o indirecta del entorno laboral, surgen el desconcierto y la insatisfacción. Tales sentimientos provocan que el maestro actúe con inseguridad e inhibición en el trato con sus alumnos y, en general, en toda la actividad educativa. Va perdiendo no sólo las energías, sino también la motivación hacia el trabajo. Por ello se incrementan sus peticiones de traslado, para huir de las situaciones conflictivas que empiezan a generarse y, en algunos casos, llega hasta el abandono de la docencia. Sin embargo, ante la imposibilidad real de abandonar la profesión, y como un mecanismo para escapar de una situación que empieza a serle insoportable, aparece el absentismo laboral. Para la educación, las consecuencias de este deterioro profesional son evidentes:

- Ausencias laborales por asuntos familiares, personales, comisiones o enfermedades somáticas.
- Aumento de la rotación del personal mediante cambios, traslados, comisiones.
- Disminución del trabajo real, debido a la práctica del rumor, la maledicencia, la crítica destructiva, la jactancia y el descontento permanente.
- Bajo rendimiento, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo.
- Quejas internas y externas: clima laboral e institucional dañados.
- Incremento de solicitudes de intervención sindical: conflictos constantes; necesidad de mediación.

- Imagen negativa de la organización escolar, tanto entre su personal como entre los usuarios externos (Del Pozo, 2000, p. 85).

Otros trabajos apuntan –por ejemplo en la Universidad de Granada (Jurado y otros, 1998, en Del Pozo, 2000)– que un porcentaje de 27% de los profesores no universitarios de dicha ciudad presentaban síntomas depresivos; los más afectados resultaron ser quienes se desempeñaban en colegios públicos de enseñanza primaria y que tenían una larga trayectoria en el magisterio; esas tres condiciones parecerían aumentar los riesgos de sufrir depresión reactiva y, según el estudio, entre las causas de tal situación están el número excesivo de alumnos por aula; la falta de medios, el ruido y las interrupciones, las presiones de los paterfamilias, de los alumnos y de los directivos, así como el nulo reconocimiento social de la función docente.

El desgaste psíquico del docente incide en todo el escenario educativo; frente a un trastorno de esa naturaleza, el profesor afectado verá alterarse y modificarse todo lo que hasta ese momento era su vida personal, profesional y social. Y en el caso del alumno, cuyos primeros años de formación y escolaridad transcurren al lado del maestro, su desarrollo evolutivo estará influido por la figura y los comportamientos que ve en ese guía y compañero de sus aprendizajes; esta estrecha interacción entre docente y discente hace necesario revisar los elementos que configuran la situación y construir alternativas para prevenir, enfrentar o resolver dicho malestar.

Arimany (2001) formula algunas propuestas para prevenir y remediar el estrés docente: disminución de ratios, profesorado especialista y de apoyo en el aula, distribución equitativa de alumnos con necesidades educativas especiales, posibilidad de sancionar en forma inmediata y directa conductas de indisciplina en la clase, recompensar al profesorado: económicamente, con horarios más flexibles, años sabáticos..., formación continua y adaptada en respuesta a las necesidades reales, colaboración y comunicación fluida entre todos los profesionales que intervienen en la educación –pro-

fesorado, psicólogos, pedagogos, técnicos y administrativos–, entre otras vías remediales.

Así llegamos al tema de la insatisfacción laboral del docente. Sobre éste, Livio Grasso (2003) sometió a análisis la influencia de múltiples factores –desde los ambientes escolares donde se desarrolla la actividad del maestro, hasta los elementos contextuales que caracterizan el escenario social en que se desempeña– para comprender cómo y en qué grado influyen dichos factores en la profesión docente y la insatisfacción laboral que experimentan las maestras de Educación General Básica (EGB) en Argentina.

Mediante una encuesta, Grasso mostró los efectos que producen ciertos aspectos negativos de las condiciones sociales y psicológicas en que aún se ejerce la docencia en la etapa de EGB. Entre los resultados más relevantes, destaca el hecho de que los problemas propiamente áulicos afectan escasamente. Más bien prevalece la relación con los colegas y la limitada participación, así como la desvalorización del docente por parte de autoridades, paterfamilias y políticos. Son estos tres factores los que generaron insatisfacción laboral, un deseo de cambiar de trabajo y la sintomatología propia del estrés, entre las maestras interrogadas.

Las docentes consideraron los problemas de la clase como dificultades inherentes a su trabajo y no les concedieron un significado traumático; en cambio, los problemas referidos a la consideración social de su trabajo, la crítica radical de sus modelos de enseñanza y el clima que rodea a la institución escolar son cuestiones que les afectan profundamente y además no tienen capacidad ni posibilidad de controlar la situación.

Otro evento que intensificó la atención sobre la salud y la satisfacción docente fue el de las II Jornadas del Forum Europeo de Administradores de la Educación (2000), cuyo núcleo temático –la salud y la satisfacción profesional de los docentes– ofreció la ocasión para discutir y analizar la profesión docente desde dos perspectivas: una, la parte positiva, que plantea la docencia en términos de utilidad social y satisfacción; otra, el lado negativo, que

expone los riesgos intrínsecos de esta actividad, la cual puede transformarse en una fuente de desequilibrio personal y emocional.

Los esbozos sobre el malestar docente dan cuenta de aspectos no considerados en la educación formal ni en la formación del docente; son cuestiones de la profesión que impactan en la persona del enseñante y provocan un malestar que puede desembocar en el estrés laboral, en el *burnout* y, por consecuencia, en la insatisfacción profesional. Todo ello repercute tanto en la *calidad de vida del maestro* como en el carácter de la educación.

Por lo demás, el hecho de que la docencia vista como trabajo docente desvincula su ejercicio con la normatividad, produce una escisión subjetiva en el docente y por lo tanto, un malestar.

Vida y carrera docente

Con el título de *vida y carrera docente* decidimos agrupar una serie de obras cuyas exploraciones y búsquedas están encaminadas a dilucidar tanto cuestiones de la vida personal como aspectos de la carrera docente, pues admitimos que...

[...] el desarrollo de una carrera es, al fin y al cabo, la historia de los altibajos por los que pasan la satisfacción, el compromiso y la competencia... la premisa de que el éxito de la reforma educativa –es más, de la educación– gira críticamente en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera (Bruce, Good y Goodson, 2000, p. 20).

A tenor de ello, se han empleado los estudios de la narrativa, los biográficos y las historias de vida –mediante entrevistas, prioritariamente– para acceder a los aspectos particulares y singularizadores de los docentes y, de este modo, esclarecer las situaciones problemáticas que se presentan ante los cambios educativos; todo esto con miras a contribuir en la *mejora educativa*.

En este tramo discursivo se considera tanto la dimensión ontológica del enseñante como la profesional, y se resalta la importancia de un mayor acercamiento y comprensión del orden afectivo del maestro; de sus emociones ligadas a su ejercicio profesional; desde tal óptica, la persona del docente es el centro de las investigaciones. En esta vertiente de estudio destacan autores como Andy Hargreaves, Ivor Goodson, quienes incluso han trabajado juntos, en Inglaterra y Canadá; así como Antonio Bolívar y Jesús Domingo, en España, principalmente.

En 1983 se efectuó en Saint Hilda, Oxford, un congreso cuya temática había sido la vida de los docentes; asistieron importantes investigadores de Europa y América, y un relevante producto bibliográfico de dicho evento fue *Teachers' Lives and Careers* [La vida y la carrera de los docentes], dirigido y compilado por Ball y Goodson (1985); el libro resultó crucial por varias razones, pero quizá la de mayor peso sea que abrió el camino a una serie de investigaciones que dieron centralidad al tema de la vida y la carrera de los profesores. Desde metodologías etnográficas e interaccionales, los textos compilados por Ball y Goodson abordan la experiencia profesional de los maestros, tanto en lo objetivo como en lo subjetivo. Así, se analizan los acontecimientos vitales del maestro, esos que afectan su identidad y su profesión, el ciclo de la carrera docente y las actitudes del enseñante hacia su trabajo. Contundente, Goodson afirma:

Si trabajamos con algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente. La escasez de nuestro conocimiento en esta área es una muestra clara de los límites de nuestra imaginación sociológica (Goodson, 2003, p. 735).

Goodson expone cómo la aplicación de pautas para controlar, cada vez más, administrativa y políticamente a los profesores, los criterios de estandarización mundial de la currícula escolar y las consiguientes formas de enseñar, la multitud de edictos con nue-

vas directrices políticas para la organización de las escuelas, los requerimientos internacionales de evaluación docente, así como un conjunto de inéditas responsabilidades de los maestros, entre otras características contextuales, han generado que la vida y la carrera de los enseñantes experimenten cambios significativos, pero además han modificado la propia visión que los maestros tienen de su trabajo.

En ese contexto educativo de estándares y evaluación internacionales, el papel del docente como persona, capaz de tomar decisiones sobre su trabajo y ser agente de transformaciones en su concreto ámbito social, se ve disminuido, a la vez que los investigadores soslayan o desvían su interés de la vida individual de los enseñantes.

Los congresos académicos han contribuido a la construcción de equipos y proyectos orientados a explorar e investigar sobre la carrera de los maestros en términos esenciales, para proveer datos y planteamientos conceptuales capaces de mejorar la concepción de la actividad docente. Los trabajos que se han producido a la luz de este interés apuntan a destacar las necesidades, desde el punto de vista de los maestros, respecto a su carrera y trabajo en relación con el contexto y su vida entera. Este aspecto del conocimiento profesional del maestro puede ser indagado a través de metodologías cualitativas que se acerquen a lo que piensa y siente el maestro respecto a su oficio. En sucesivas obras, Goodson desarrolla un enfoque biográfico-narrativo que destaca la dimensión discursiva del profesor a partir de sus vivencias; por ejemplo, en su artículo sobre el reformador que destruye la vocación del docente, plantea a través de historias ejemplificadoras cómo las reformas niegan, ignoran o desvirtúan el sentido de misión de excelencia del maestro, así como a la persona que escribe su relato; este hecho lo denomina *calentamiento global del propósito vocacional* [*global warming*] (Goodson, 2006).

En Ontario, desde 1985, Goodson ha mantenido su preocupación y su trabajo por la persona del docente, al escribir sobre las narrativas del yo, confiriendo centralidad a las 'políticas de vida', a los

estudios sobre la vida y trabajo del maestro en un contexto de mudanzas económicas y superestructurales asociadas a la posmodernidad, que perfilan promesas para el mundo educativo; su proyecto representa, en varios sentidos, un llamado a las voces de los profesores, con base en el análisis de sus propias historias, inmersas en las problemáticas educativas. Paradójicamente, frente a estas narrativas pedagógicas aparece, a la vez, una avalancha de prescripciones, cuestionamientos, exigencias evaluativas del trabajo docente; esto plantea un divorcio entre el conocimiento del maestro y la perspectiva de las políticas y micropolíticas desde la teoría (Goodson, 1995). En el mismo sentido, alude a la importancia de la persona, al referirse al *desarrollo de las cadenas de cambio*; reseña los diferentes segmentos en los procesos de cambio educativo, que son los internos, el externo y el personal (Goodson, 2000). En otro libro de Goodson, Bruce y Good, *La enseñanza y los profesores/La profesión de enseñar* –versión inglesa editada en Holanda hacia 1997–, los autores revisan la producción bibliográfica en torno a la enseñanza, ordenándola en tres tipos:

- a) Trabajos que describen la función del profesor por sus capacidades ‘oficiales’.
- b) Proyectos enfocados en las expectativas puestas en las funciones del docente, además de las suyas.
- c) Trabajos recientes centrados en las carreras y vidas de los maestros (Goodson 1981, Goodson y Hargreaves, 1996). En estos estudios se han aplicado métodos de investigación que van desde narraciones autobiográficas escritas por profesores, pasando por biografías profesionales, historias de vida o estudios de casos sociales elaborados por terceras personas, hasta estudios cualitativos de profesores, efectuados a partir de escuelas y contextos concretos.

Dichos estudios buscan fomentar la autonomía del maestro, replantear los propósitos reales de la educación o promover el autoa-

prendizaje de los enseñantes; la indagación y el interés por la vida profesional del docente comienzan hacia los años ochenta, surgen y se desarrollan porque cada vez hay más consenso de que la energía, los conocimientos y habilidades del maestro están ligadas a la efectividad escolar.

Por medio de los relatos puede apreciarse el proceso de convertirse en profesor y quedan claras dos conclusiones: las experiencias y las creencias previas son centrales para configurar la línea argumental del relato, así como el contexto en el que tiene lugar el proceso. Estas creencias sirven de lentes interpretativas, base del sentido común, mediante las cuales los profesores noveles dan significado a su experiencia y enmarcan e intentan resolver mejor sus problemas relacionados con la enseñanza. Los hábitos que se tienen para enfrentar los problemas apoyan y refuerzan las creencias, y éstas mantienen hábitos que son difíciles de cambiar. Así, funcionan frecuentemente como conocimiento tácito; son las asunciones subconscientes sobre las que se fundamenta la práctica (Bullough, 2000).

En la misma perspectiva planteada en 1996, por Goodson y Hargreaves, quienes reconocían el complejo trabajo en que se ha convertido la enseñanza y la necesidad de darle mayor flexibilidad, en su obra *Professional Knowledge, professional lives, studies in education and change*, Goodson (2003) explora en el mundo de creencias y motivaciones de los maestros, en las historias que cuentan sobre su existencia personal, siempre engarzada a la profesional; su trabajo ha dado lugar a nuevas aproximaciones y a advertir algunos errores comunes que se cometen al aplicar determinadas políticas educativas, errores u omisiones que pueden encontrarse en el corazón de algunas reformas recientes. Al realizar estudios longitudinales de las reformas escolares en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, el proyecto de Goodson se acerca a una mejor comprensión del papel que tienen las misiones y creencias personales de los enseñantes, factores que pueden ser provechosamente explorados.

Para Goodson y otros investigadores, resulta imprescindible estudiar las historias vitales de los maestros vinculándolas con el de-

sarrollo de su actividad pedagógica y con el cambio educativo, sin parcializar estos aspectos, ni aislando los relatos docentes, pues esto equivaldría a restarles su valor teórico, sus vínculos con el contexto y con narraciones más amplias (el cambio social y la globalización, verbigracia).

De esta manera, se enfatiza la idea de una profesionalización más personalizada, capaz de unir el aprendizaje constante a la experiencia del docente, no sujeta a estándares de actualización.

Goodson reconoce que hacia la década de los ochenta se empezó a poner atención en “las condiciones adversas en las que trabajan los docentes”, con la consiguiente pregunta: “¿cómo ven los profesores su trabajo y su vida?” Aun con este creciente interés, los investigadores no se percataban “de la complejidad del docente como agente activo del desarrollo de su propia historia”, continuaban tratando a los maestros como “categorías intercambiables que no cambiaban bajo ninguna circunstancia y para los cuales el tiempo parecía no pasar”. Era preciso abordar de una forma distinta el tema –sostiene Goodson– para superar esa falsa idea del maestro intemporal: seguir la vida del docente en su evolución cronológica, mediante las narrativas de vida y profesión. Ésta ha sido su propuesta más fructífera.

En esta línea surgen nuevos estudios, más allá de referentes centrados en el saber personal y práctico de los docentes, para vincular dicho saber con el conocimiento teórico y contextual; de otra manera, tales proyectos no sólo rompen la conexión entre la actividad pedagógica y su consecuente teorización, además reducen el complejo proceso educativo a una *practicidad* que se somete a las circunstancias sociales y políticas, pues no posee la lucidez teórica para advertir que “el trabajo diario de los docentes se construye política y socialmente”.

Goodson sostiene que estudiar las historias de vida de los docentes permitirá observar al maestro en relación con su contexto histórico: mirar la interacción entre su historia y la sociedad, ponderando el abanico de elecciones, contingencias y opciones que se

presentan al profesor; así las historias de vida de las escuelas, de los sujetos y de la profesión docente ofrecen importantes conocimientos contextuales y abren la posibilidad de replantear nuestras concepciones y los estudios sobre la enseñanza.

Andy Hargreaves (1994), se ubica en otra línea de trabajos de corte cualitativo sobre las problemáticas del docente, la enseñanza, la educación y el cambio. Desde su posición teórica, fundada en el interaccionismo simbólico, la crítica social y la teoría de la posmodernidad, plantea que la buena enseñanza involucra las competencias en habilidades específicas, pero también los propósitos morales; la inversión emocional (deseos), la conciencia política y la experiencia; “las emociones son códigos sociales, pues auxilian a regular los patrones básicos de la interacción humana al interior de los grupos, particularmente en la forma en que ésta se expresa” (Hargreaves, 1994, p. 28); así, el cambio educativo y la resolución de los problemas que la escuela enfrenta hacen preciso reevaluar la percepción del docente con una mirada más abarcadora y comprensiva.

Las historias personales y narrativas docentes aportan alternativas a las condiciones mundiales del trabajo al desarrollar, desde sus voces, mapas cognitivos para influir y tener capacidad de generar cambios.

Las transformaciones que enfrenta el maestro confluyen con las culturas del trabajo de la enseñanza (Hargreaves, 1999), conformadas por el conjunto de supuestos básicos –actitudes, valores, creencias– compartidos entre los docentes junto con las pautas de relación y las condiciones contextuales de su trabajo.

Por lo anterior, el profesor constituye la clave definitiva del cambio educativo y de la mejora de las escuelas.

Otros elementos que inciden en el trabajo áulico de los maestros son el desarrollo profesional que se ha logrado, las satisfacciones (o insatisfacción) debidas a sus carreras, las relaciones con los colegas, el estatus obtenido, las recompensas y el liderazgo alcanzado en su ámbito.

Quienes estudiamos la enseñanza, hoy sabemos más acerca de lo que piensan los profesores mientras enseñan y planean; sin embargo, ignoramos casi todo acerca de su dimensión emocional.

Este bagaje vivencial no ha adquirido suficiente importancia, pues no se ha sabido escuchar “lo que dicen los profesores sobre las dimensiones emocionales de su trabajo” (Hargreaves, 1999, pp. 165-166). Las investigaciones suelen referirse a valores y actitudes de orgullo, compromiso e incertidumbre entre los enseñantes, pero en las historias de vida y las narrativas docentes, *el maestro habla de emociones como la ansiedad, la frustración y la culpabilidad*. No es posible comprender al docente ni su quehacer sin entender lo que él es como persona (Fullan y Hargreaves, 2000 y 1996, p. 60).

Así visto: “La edad, la etapa de la carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total” (Fullan y Hargreaves, 2000 y 1996, p. 65).

Visualizar al docente como persona significa considerar, entre otros, los siguientes aspectos: la etapa de la vida y de la carrera, el ciclo de vida del docente (Skies, 1985); el trato recibido por la administración escolar y sus directores; el equilibrio entre su vida personal y su vida profesional; sus expectativas sobre el cambio y su compromiso, y aunado a todo ello, están los contextos sociales de la enseñanza, como son: *a)* el manejo del aula, *b)* la enseñanza en su realismo y *practicidad* (el ritmo del día escolar), y *c)* el tamaño del grupo y el tiempo de preparación de clase (Fullan y Hargreaves, 2000 y 1996).

Mientras tanto, en España se ha mantenido la preocupación por la función docente y sus diversas aristas; ahí encontramos el libro *Perspectivas y problemas de la función docente* (Villa, 1987), como un fruto del II Congreso de Educación, celebrado en Bilbao, en octubre de 1987. En la parte postrera, el texto aborda temas vinculados a la persona del maestro, a su situación existencial, engarzada a su desarrollo profesional; otros matices temáticos que aparecen en estos apartados se refieren a investigaciones sobre el estrés de los profesores, el malestar docente y la salud mental de los maestros.

Milbrey McLaughlin desarrolló un trabajo sobre *Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores* (Villa, 1987), parte de preguntas como “¿Qué es lo que motiva a los profesores? ¿Qué factores les animan a intentar dar lo mejor de sí mismos, a ser creativos?, ¿qué cualidades del lugar de trabajo apoyan una carrera docente estimulante, realizadora?” Entre los resultados están que las escuelas o centros donde los profesores se encuentran entusiasmados con sus tareas son escuelas dotadas de recursos suficientes, integradas, colegiadas, donde se resuelven problemas en lugar de ocultarlos, y están centradas en impulsar inversiones más que en revisar resultados.

En suma, para fomentar la motivación del profesorado y mejorar la enseñanza es necesario establecer una *gestión de oportunidades*, con el fin de facilitar oportunidades y ayudarlos a crecer.

También en España, encontramos autores como Bolívar, Domingo y Fernández (2001 y 2005), quienes impulsan los estudios educativos, tanto de los docentes como de las problemáticas y de los cambios curriculares desde *la investigación biográfico-narrativa*. Los supuestos para desarrollar investigaciones en torno a cuestiones educativas, desde el enfoque biográfico-narrativo, plantean *grosso modo* que el sujeto se convierta en objeto de saber, de tal manera que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación; se emplea el término “investigación biográfico-narrativa” como una categoría amplia que –ostensiblemente– incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, como dice Gusdord, al *territorio de escrituras del yo*: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, “cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 18). Se inscribe en las llamadas investigaciones cualitativas.

Con esta metodología emerge una *nueva visión*, cuyo interés se enfoca en los enseñantes como personas, con unas trayectorias

profesionales y un ciclo de vida (personal y profesional) concreto, “como aspectos nucleares de cualquier propuesta de cambio y mejora profesional” (Bolívar, 1999, p. 13). Dicha propuesta surge como alternativa frente a las innovaciones educativas externas, ajenas a la cultura e historia de los centros escolares y, en especial, a aquellas propuestas de formación planteadas en términos de carencias y déficit de los profesores; todo ello en un marco de desarrollo profesional y mejora de la enseñanza; pues “la dimensión personal es un factor crucial en los modos como los profesores construyen y desarrollan su trabajo” (Bolívar, 1999, p. 13).

El interés por el estudio de las vidas de los profesores mediante la narrativa conlleva considerar información de primer orden, para conocer con mayor profundidad el proceso educativo. Señala que “la investigación biográfica parte de que el profesor es una persona y, por tanto, su autoimagen es tan importante como su práctica, en el caso de profesiones donde la persona no puede ser fácilmente separada de su ejercicio profesional” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 203).

También con base en las narrativas biográficas, Michael Huberman (2005) planteó el ciclo de vida profesional de los maestros. Su modelo propone temas sucesivos del ciclo profesional del maestro:

1. *Supervivencia y descubrimiento*: entre uno y tres años, con el ingreso a la carrera.
2. *Estabilización*: entre los cuatro y seis años de ejercer.
3. *Experimentación o activismo y la reevaluación o dudas personales*: entre los siete y 18 años de docencia.
4. *Serenidad, o distancia racional o conservadurismo*: se produce entre los 19 y 30 años de trabajo docente.
5. *Indiferencia*, en términos de *serenidad* o *amargura*: entre los 31 y 40 años de actividad en la enseñanza.

Las tres áreas o dimensiones exploradas –la persona del docente, malestar docente, vida y carrera– están vinculadas; aparecen sucesivamente, pero al mismo tiempo concatenadas. La primera, enfo-

cada en la persona del docente, con la pregunta clave: ¿Quién es el maestro? La segunda, problemas específicos –como el abandono de la profesión, cuya frecuencia demandó atención especial– que fueron conjugándose al abrir el abanico de patologías y un sinnúmero de trabajos que evidenciaban el malestar docente, las repercusiones en la salud del maestro debido a las características de la profesión. Tercera, la necesidad de enfrentar las problemáticas educativas desde una perspectiva y situación cuyo eje central sea el maestro, considerando su vida y carrera en concordancia con su ejercicio profesional y, en consecuencia, su repercusión para las mejoras y cambios educativos.

A lo largo de las tres áreas, el maestro es apreciado en sus condiciones de particularidad; las respuestas a sus condiciones profesionales pueden ser diversas; esto es, habrá docentes que lleven a cabo su tarea con “pasión” y otros con agobio y sufrimiento, llegando incluso a enfermarse; de igual modo, los contextos y el devenir de su desarrollo profesional y de vida estarán implicados.

Las indagatorias emplean en forma prioritaria un método cualitativo, con el empleo de entrevistas, desde la perspectiva de la historia de vida, autobiografías, todo ello engarzado a las problemáticas escolares.

Las tres líneas de trabajo sobre la persona del maestro han emergido, están vigentes y sus más importantes desarrollos se localizan en países de Europa y Canadá, principalmente, y son las que se enuncian a continuación:

- La línea iniciada por Ada Abraham, a través del instrumento que desarrolló, denominado Matriz interpersonal del yo profesional del enseñante (MISPE), el cual ha sido aplicado en investigaciones en diversos países, sobre todo europeos, y por otros investigadores desde los años ochenta.
- El enfoque desarrollado por Goodson y Hargreaves, aproximadamente desde 1995, centrado en las carreras y vidas de los maestros, donde se aplican métodos autobiográficos, bio-

grafías e historias de vida, e indaga acerca de los propósitos y dificultades propios de la educación.

- Los de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, quienes han desarrollado una metodología de acercamiento a los problemas educativos, considerando al docente como persona y como tales a otros integrantes de la comunidad educativa; denominan su propuesta *enfoque biográfico-narrativo*, es de índole cualitativa y acepta diferentes modos de acercamiento a los fenómenos.

EN MÉXICO, ¿QUÉ TEMAS SE INVESTIGAN SOBRE EL DOCENTE?

Los congresos de investigación permiten trazar un panorama nacional sobre las investigaciones realizadas en el país. En este apartado se recogen las temáticas que versan principalmente acerca de lo que concierne al maestro en lo particular.

Por tanto, para el desarrollo de este segmento el principal apoyo documental fueron las publicaciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), instancia que iniciara sus trabajos hacia 1982 y una de cuyas funciones es la organización de los congresos nacionales de investigación educativa, junto con otras instituciones y universidades (el anexo “A” incluye los trabajos identificados); esto como una forma de estimular y difundir la investigación educativa del país.

Otros organismos también destacan por su trabajo de búsqueda y reflexión en torno a la educación básica, como el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav-IPN).

En ambas fuentes, nuestro interés se centró en las investigaciones que se refieren a la persona del docente desde distintas perspectivas.

El docente como un sujeto social: década 1982-1992

La primera década reportada de investigación sobre docentes –de los niveles básico y normalista– se sitúa hacia 1993; comprende el periodo de 1982 a 1992 (Calvo, Cedillo, Romero y Sandoval, 1993). Este primer estado de conocimiento conceptualiza al docente como un sujeto social. Se destaca el impulso de la etnografía; se expone una visión de la escuela ubicada en sus contextos: social e institucional:

[...] el maestro en tanto sujeto social y sujeto histórico, es concebido como un hombre en la sociedad, y en tanto docente, como trabajador que recibe un salario a cambio de sus servicios profesionales. Se trata de un actor social [...] (Calvo, Cedillo, Romero y Sandoval, 1993, p. 7).

Así, el profesor se distingue como categoría social: “¿Quién es el maestro?”; los trabajos ofrecen un repertorio conceptual: “su perfil como docente y trabajador, sus características socioeconómicas, sus condiciones de vida, el tipo de actividad docente que desempeña, su autoconcepción como maestro, su identidad, su vocación” (Calvo, Cedillo, Romero y Sandoval, 1993, p. 15).

En cuanto a las perspectivas disciplinarias que predominan, están la antropología social, la etnografía, la sociología y, en menor medida, la historia, la filosofía y la pedagogía. En el transcurso de dichos trabajos se expone la macroproposición de que la actividad docente no representa lo fundamental para el maestro, sino la supervivencia, sus condiciones materiales de vida. En su mayoría, estas obras apuntan a un maestro que concibe su profesión como un trampolín y un seguro de vida; aparece subordinado al sistema y su trabajo sufre una suerte de desvalorización.

Estas investigaciones encontraron la *desidentificación* e insatisfacción vaga; los resultados apuntan a lo que Esteve (1984) ha denominado *malestar docente*: desvalorización del trabajo escolar, vinculada a la condición de género; baja remuneración económica,

que genera doble o triple carga laboral; a su vez, la falta de reconocimiento a la tarea docente da como consecuencia una actitud de indiferencia entre los enseñantes, a quienes poco importa si se es buen o mal maestro; y por lo tanto, la imagen desvalorizada del docente como un aplicador de currícula, sin concurso y con la negación de su experiencia profesional, así como las prácticas sindicales de control político de los maestros. En este mosaico de contrariedades aparece desvaído el carácter profesional de la docencia; todas esas circunstancias, precisamente, vacían al magisterio de su contenido profesional (Sandoval, 1986, 1991 y 1992).

En otro tipo de trabajos se analiza cómo impactan en el desempeño y eficiencia docente los factores psicológicos, económicos y de percepción de la institución: “la desvalorización y la ineficacia generan frustración y desesperanza y esto inevitablemente repercute en la educación” (Calvo, Cedillo, Romero y Sandoval, 1993, p. 19). Estos datos evidencian un malestar docente; sin embargo, el tema—cuya vigencia ya se dejaba sentir para esta fecha en el discurso educativo—no es explicitado; curiosamente, tales datos contrastan con los obtenidos en estudios de corte etnográfico, según los cuales había satisfacción docente (Bertely, 1992).

En cuanto al proceso de selección de estudiantes a la Normal, se presenta como un mecanismo de control político del Estado sobre el magisterio (Calvo, 1989, 1991; Bertely, 1992; Fierro, 1991 y Calvo, 1992); en el mismo sentido, el perfil del estudiante normalista revela que la mayoría son mujeres, quienes se integran a la vida laboral alrededor de los 18 años, sin vocación, movidas por el dinero y sin un proyecto dentro de la carrera docente, pues no consideran ser maestras a largo plazo, más bien lo asumen como un “trampolín” y un seguro de vida; su preparación es técnica o especializada en didáctica (aplicación de técnicas) y manejo del libro de texto gratuito (Calvo, 1989). En estas investigaciones el perfil del enseñante se analiza en el marco de una contradicción: la imagen *oficial* del docente y la imagen real. Se visualiza como un sujeto subordinado al sistema, al cual reproduce acríticamente: “los maestros se dis-

tinguen por sus intereses orientados a su supervivencia personal, a salvaguardar la imagen de sí mismo, y la enseñanza queda como un interés secundario” (Calvo, Romero y Sandoval, 1993, p. 17). Me pregunto por qué no se abrió una interrogante al respecto.

Otra temática abordada es la *enajenación del maestro*, que se analiza mediante entrevistas y cuestionarios; se reporta que “ésta se expresa en una insatisfacción vaga del maestro, fruto de la incompreensión por parte del docente del papel que juega en la institución educativa y de cómo sirve al sistema” (Calvo, Cedillo, Romero y Sandoval, 1993); asimismo, la falta de conciencia, debida a la falta de formación e información provoca una baja autovaloración de su papel y de su misión (Zapata y Aguilar, 1986).

Desde estos proyectos de indagación, resalta la devaluación del poder adquisitivo del maestro, aunada a la crisis económica del país en la década de los ochenta; se afirma que a partir de dicha crisis se produjo el empobrecimiento del maestro, lo cual repercutió en su vida cotidiana; al percibir un bajo salario, tuvo que buscar otros, se contrató en varios centros escolares e incrementó así su carga laboral; en consecuencia, había mayor cansancio, lo cual afectaría su desempeño (aquí encontramos indicios del malestar docente).

Respecto a los profesores de los niveles básico y normalista, se señala la dimensión del trabajo docente como “formas en que los maestros, como sujetos, producen, reproducen y dan sentido a sus actividades en el ámbito de la vida cotidiana de la escuela”, donde participan en asuntos político-sindicales; al mismo tiempo que desarrollan estrategias para permanecer en la escuela y participar en la organización y funcionamiento de esta misma.

En resumen, esta primera década de investigación respecto al maestro, reportada por el Comie, nos muestra un panorama del docente como trabajador, suscrito al sistema político-educativo; inmerso en una crisis económica que repercute en su vida cotidiana y, por ende, en su trabajo, que trasciende en su identidad y lo conduce a un malestar profesional. Sólo se apuntan los hallazgos, los

cuales requieren mayor explicación y establecimiento de relaciones concatenadas entre estos reportes. Llama la atención que, a pesar de que en el ámbito internacional ya se estaba trabajando sobre el malestar docente y la crisis del maestro, estas cuestiones no fueran recuperadas en las investigaciones que, en cierta forma, arribaban a determinados hechos de la profesión docente que las referían, las anunciaban o, incluso, las evidenciaban.

En esa década, los trabajos que se desarrollaron desde el DIE están referidos al maestro y marcaron una tendencia en temática y método, prevaleciendo la etnográfica; en ellos se conceptualizaba al enseñante como un trabajador de la educación (Aguilar, 1986); como un sujeto histórico-social. Se revela un interés por conocer etnográficamente la escuela; hacia 1986 aparece el libro *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates* (Rockwell y Mercado, 2003), y *La escuela cotidiana* (Rockwell, coord., 1995).

Un notable trabajo del DIE es *La identidad de una actividad: ser maestro* (Aristi, Castañeda, Edwards, Landesmann y Remedi, 1987), un proyecto de corte etnográfico, animado por las propuestas de Philip Jackson, en el que se emplean la observación de clase y la entrevista.

Los autores equiparan el ser docente a la identidad de una actividad. Al investigar la identidad docente recuperan la importancia del quehacer cotidiano del maestro: aquello en lo que piensa, dice y actúa; así, se plantea la identidad como actividad. Comparan sus resultados con los de Jackson, de quien retoman las características de la actividad docente:

- a) la inmediatez de la actividad, su urgencia y espontaneidad;
- b) informalidad, que caracteriza el trabajo cotidiano;
- c) autonomía, la cual para Jackson gira en torno a la relación con sus superiores y al plan de estudios, y
- d) individualidad, que según Jackson, es la atención que el maestro pone a cada alumno.

Formación y saber pedagógico, hacia la identidad docente: década 1990-1999

Ya entrada la década de los noventa, aparecen trabajos donde el docente es focalizado en cuanto a su formación, su saber y su identidad, aunque también se va a escindir la figura del docente en dos: como maestro y como académico; este último, principalmente en su papel de docente universitario.

En México, la preocupación por formar a los docentes ha pasado por varias etapas; desde cursos aislados, programas vinculados a la promoción de los profesores, hasta las propuestas de la tecnología educativa (Naziff, 1994). Durante la década de los setenta se intensificó la formación magisterial, debido a la masificación de la enseñanza y el consecuente incremento de la demanda educativa.

Para Naziff, la problemática respecto a la formación docente se ha estructurado sobre una idea deficitaria que en sí misma alude a una visión disminuida del maestro, a una situación de persistente desventaja en la que se desarrolla la actividad educativa:

[...] sostener básicamente la noción de mejoramiento del trabajo docente ha colocado al profesor en la posición de sujeto carente, que requiere ser capacitado en métodos y técnicas didácticas... Al situarlo en un lugar de necesidad y carencia, el maestro [...] es observado permanentemente desde la imagen que se tiene de él, la cual es reforzada por las expectativas propias que él tiene de sí mismo (Naziff, 1994, pp. 15-16).

Tlaseca (1999) busca rescatar y revalorar el saber pedagógico que el maestro ha ido desarrollando a través de su experiencia, pues existe una laguna de desconcierto y desconocimiento frente a la persona del docente y su bagaje cognoscitivo, se sabe poco de quién es el maestro y del acontecer de su tarea; hasta entonces se le veía como un concepto, una imagen incompleta, con falta de conocimientos.

¿A qué se debía este *no ver* al maestro? En principio, a una elisión histórica. El ser docente, visualizado en su condición singular

a la vez traspasada por el devenir, fue eclipsado en el discurso social, omitido de la investigación educativa; la imagen del docente como principio de conocimientos ha sufrido un grave desdoro: “[...] desconfianza y falta de credibilidad en los conocimientos del maestro, o en el maestro como sujeto de conocimiento” (Tlaseca, 1999, pp. 32-33).

En la década de los ochenta, aún prevalecían las ideas instrumentales sobre el trabajo de los maestros, asimilando el proceso de formación al de aprendizaje...

[...] dejando de lado la persona del maestro y sus modos e historias de vida; era evidente que no se reconocía a los profesores en sus contribuciones a la educación y a su propio proceso de constitución, nos parecía que el maestro había sido expulsado de la historia y con ello, de su propia historia (Tlaseca, 1999, p. 32).

Distinción entre maestros y académicos

Hacia 1995, en el recorrido por los resúmenes analíticos de los diferentes trabajos presentados, resulta peculiar la distinción que se establece entre investigaciones referidas *a maestros* (11), y otras, *a académicos* (14).

En esta mitad de la década, en lo relativo a maestros, los temas explorados se refieren a profesores de preescolar, primaria y secundaria; tratan sobre los procesos de formación y actualización, la reforma curricular y trabajo docente, identidad docente y modernización, así como características socioeconómicas de los maestros.

Por otro lado, los textos vinculados a los académicos versan sobre sus representaciones del mundo escolar, ya sean previas al ejercicio de la docencia, o bien, referidas al ámbito social, las cuales están construidas desde lo afectivo-social.

En otra línea de trabajos, Ángel Díaz Barriga (1993, 2005) en varios de sus escritos, tanto individuales como en colaboración, formula varias hipótesis que colocan la tarea docente –y la dimensión pedagógica de ésta– en el centro del debate educativo; pues en

dicha tarea entra en juego la identidad del sujeto enseñante, como profesional de la educación, al igual que las emociones que se desprenden de la situación que guarda con su trabajo cotidiano.

La actividad docente en su dimensión pedagógica se advierte transitada y traspasada por una serie de componentes y circunstancias que la delimitan, amén de su misma naturaleza. Entre los elementos y componentes que rescatamos están la historia y el análisis de la profesión desde la sociología de las profesiones, las demandas institucionales, los planteamientos de organismos internacionales; las evaluaciones de que es objeto el desempeño del docente, así como el análisis curricular en la formación de éstos; en este interjuego de circunstancias aparecen la “frustración docente” y la “imagen social distorsionada y devaluada del profesor”; y en tal representación latente del maestro, entra en escena la rutina y la inercia en su trabajo diario. El autor señala: “[...] en esta actividad docente existe una serie de condiciones históricas, sociales, económicas y académicas que genera un permanente deterioro de la imagen profesional y que afecta, con el tiempo, notoriamente su autoestima” (Díaz Barriga, 1994, p. 96; 2005, pp. 94-95).

El autor (1993) explica, entre las condiciones pedagógicas de la tarea docente, la dinámica misma de la actividad y el contacto afectivo constante que implica la tarea de enseñar, los cuales contribuyen a la carga emocional del trabajo educativo, que da lugar a un agotamiento personal del maestro.

Otros núcleos temáticos que aparecen en la década de los noventa son la *vocación*, la *concepción pedagógica* y *el docente entre su vida y su profesión*.

Así, desde una perspectiva psicoanalítica y por medio de entrevistas, se busca indagar acerca de la vocación magisterial; una de las hipótesis expuestas es que la vocación de los maestros de primaria se da entre las fuerzas antagónicas del narcisismo y del ideal del yo (Romero, en Conie IV, 1997).

La investigación acerca de su concepción pedagógica se realizó con profesores en servicio, en busca de mejorar su desempeño, pues

se partía de la premisa de que al maestro se le consideraba un técnico de la educación, “la concepción pedagógica fue un concepto construido para designar la forma en que los maestros conciben su función” (Rosas, en Conie IV, 1997); entre los hallazgos, la autora encontró una estructura en la concepción pedagógica.

La elección de carrera y el conocimiento que sentían poseer constituyen los dos núcleos del proceso en el que los enseñantes construyen su concepción pedagógica. Filtrada por diversas vertientes, dicha construcción abarca diversos ciclos o movimientos:

- Interno (inicial), caracterizado por los ideales que animan al iniciar la carrera y relacionarse con sus contenidos; este movimiento alude al maestro en su dimensión personal, pues se refiere a su deseo, entusiasmo o ilusión por dedicarse a la docencia, así como a la forma en que esos sentimientos van variando durante su trayectoria profesional.
- El segundo, es su descubrimiento del niño.
- El tercero, la relación que se genera entre los maestros y los padres de familia.
- El cuarto, la relación entre los maestros, conforme se adentran en el sistema educativo, lo que puede propiciar el aislamiento y el individualismo.
- El quinto es el impacto que ha tenido por el paso por diferentes tipos de escuela (Rosas Carrasco, 1997, p. 2).

En este documento, aunque no fue el foco de atención, los resultados muestran que la vida personal del maestro está vinculada a la vida profesional, pues los acontecimientos significativos de su vida privada irrumpen en la profesional. Además, la autora plantea un acercamiento a la persona del maestro con base en los datos empíricos.

En otra investigación (Domínguez, Conie IV, 1997) se expone que la relación entre vida y profesión del docente no se examina durante la formación de los enseñantes. Aquí se sostiene que el co-

nocimiento está mediado por múltiples perspectivas y experiencias; la vida íntima y privada constituyen el tamiz por el cual discurren y transitan las diversas explicaciones que se construyen acerca de la realidad, pues se parte de una visión de ésta como construcción de campos problemáticos. Pese a esta relevancia del ámbito personal, una de las conclusiones del citado trabajo es que la formación docente instituida no considera las repercusiones de la vida privada del maestro en su actividad profesional.

Hacia 1999, las temáticas giraban en torno a la identidad docente, la profesionalización y las expectativas del maestro respecto a sus alumnos. Las aproximaciones metodológicas fueron primordialmente cualitativas; la mitad de los textos son reportes parciales. Para esta vertiente investigativa, el maestro efectúa su trabajo empleando modelos de estudiantes. La identidad docente radicaba en la superación profesional y la acumulación de conocimientos. Al mismo tiempo, en forma paradójica, el ejercicio de la docencia se considera un robo de tiempo a la familia (Trujillo, en Conie V, 1999).

Según su práctica áulica, los profesores se clasifican en cuatro amplias categorías:

1. Artesanal (sin experiencia)
2. Técnico eficientista (por planeación)
3. Humanista (es el recurso más importante), y
4. El hermenéutico reflexivo (la enseñanza, actividad compleja) (Cacho, en Conie V, 1999).

Otro intento por conocer al maestro lo representa el trabajo de De Ibarrola, Silva y Castelán (*¿Quiénes son nuestros profesores?*, 1997), quienes abordan el tema desde un ángulo estadístico, sustentado en encuestas, con una muestra de 3,724 profesores frente a grupo, en 333 escuelas de dos turnos del sistema público de educación, para buscar la cuantificación y representatividad estadística sobre rasgos básicos del magisterio mexicano. Entre los resultados más

significativos destacan: que el magisterio es fundamentalmente femenino, pues sólo 20.5% son varones; está conformado por personas mayores de 35 años, 40% de éstas señalan la elección de la carrera por vocación. Están casadas, tienen dos o tres hijos y viven con sus cónyuges. Hay motivación y valoración de la educación en ascenso, pues los hijos de más de la mitad (58.3%) de los encuestados tienen o desarrollan una escolaridad universitaria.

Representaciones e imaginarios docentes: década 2000-2009

Las representaciones e imaginarios docentes será un tema recurrente en numerosas investigaciones realizadas a partir de ésta década; sin embargo, esta perspectiva coexistirá con otros enfoques sobre el maestro, todas ellas interesadas y dando cuenta del mundo subjetivo de aquél y sus impactos en el acontecer de su profesión.

Desde el análisis cualitativo, antropológico y etnográfico, Patricia Medina Melgarejo (*¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, 2000), investiga comparativamente al maestro normalista y al profesor universitario, con el propósito de comprender cuáles son sus diferencias y concordancias. Mediante las trayectorias profesionales y personales, analiza el impacto de las políticas en las identidades docentes, para entender la distancia que media entre los profesores normalistas y los universitarios. Para esta autora, el acento está puesto en los sujetos particulares, en sus historias y en la reconstrucción tanto de su trayecto profesional como el personal.

En la configuración de la identidad profesional normalista intervienen el origen de la familia y el género, las generaciones, el tránsito en la formación escolar y las formas de control del ejercicio profesional.

Al contrastarlos con los profesores universitarios, la autora advierte un común denominador inicial: en ambos casos se percibe la docencia como un quehacer cuestionado; es decir, el carácter profe-

sional de la docencia, tanto el llamado *saber enseñar* del normalista como el *poseer conocimiento* de los universitarios, resultan falsas dicotomías, que cobran sentido en las diferencias sociales, cultural e históricamente construidas.

Entre otros aspectos relevantes del estudio, se encuentra el impacto de las políticas educativas en las identidades profesionales, las cuales se van conformando a través del cruce entre pertenencia y referencia. La caracterización de una llamada *profesión de estado*, aunada a una distinción del maestro, de una carrera corta contra una carrera larga (universitaria), además de ser siempre cuestionada y controlada.

El texto de Medina vincula vida y profesión. Al referirse a las distintas generaciones, apunta a la temática de ciclos de vida del docente. Sus resultados refuerzan la necesidad de incursionar en el estudio de la persona del maestro; logra mostrarnos cómo el maestro –según su trayectoria profesional, insertada en un momento histórico y de frente a los *momentos críticos* (concepto no delimitado en el estudio)– hace repercutir sus preocupaciones cotidianas y particulares en el trabajo escolar; cómo los factores de la vida personal producen un perfil de acercamiento profesional, especialmente al efectuar su tarea docente; este fenómeno se evidencia cuando se compara a un maestro con una maestra de generación distinta, más joven; ella refleja mayor preocupación y ocupación sobre los procesos de enseñanza, y él está más pendiente de su profesión en tanto actividad productiva (cubre interinatos, pues de joven renunció a su plaza, lo que le ha traído frustración); cada sujeto asume su vida y su profesión desde distinta perspectiva (Medina, 2000, p. 175).

Desde una perspectiva sistémica, estos resultados rebasan las situaciones meramente individuales o casuísticas, configuran una realidad docente problematizada que repercute en el accionar del maestro y, por extensión, en la calidad educativa. La autora vincula, desde la dimensión privada y particular, trayectorias profesionales y de vida, las políticas educativas y el entorno social, cómo son vividos por los sujetos, al mismo tiempo que son impactados por éstos;

es decir, la vida de los sujetos refleja y concreta la puesta en marcha de las políticas educativas.

Entre los resultados más destacables en la línea de las *representaciones e imaginarios* están aquellos que reconocen los imaginarios históricamente formados como una impronta en la actividad docente (Zaccagnini, en Conie VI, 2001); se estima, asimismo, que los enseñantes conciben los programas como ficheros o esquemas vacíos que deben llenarse; o que buscan efectos inmediatos en el rendimiento, como enseñar al alumno a resolver exámenes.

En los diversos trabajos que exploraron el tema del maestro y asuntos aledaños, se alude a la reforma educativa de los noventa: la formación docente, la gestión educativa. Se empleó la observación y las entrevistas con profesores; algunas de sus conclusiones se centraron en aspectos personales del docente, entre éstos, su condición de género.

Un tema relevante respecto al docente son los supuestos que sostienen su labor. En un artículo producto de su tesis de doctorado (2001), la autora denomina *creencias* a tales suposiciones y afirma que éstas operan en dos formas: como obstáculo para el desarrollo de docencia innovadora o como búsquedas. Las *creencias* “cumplen un papel relevante en la concepción y organización del mundo, en ellas interviene un conjunto de factores personales y sociales que vienen a constituir las cualidades de la epistemología” (Durán, 2001, p. 2). En su proyecto, la metodología fue cualitativa y hermenéutica; aplicó cuestionarios con 26 preguntas, así como la entrevista a profundidad; realizó dos entrevistas a 12 profesores: cuatro de nivel básico, cuatro de nivel medio superior y cuatro de nivel superior, todos egresados de la maestría en educación.

Entre sus hallazgos, Durán establece ciertos funcionamientos de algunas creencias pedagógicas muy arraigadas, como la de: “Emplear el mayor tiempo de clase como mecanismo controlador y [creer] que es suficiente para el trabajo de un profesor [...]”. Esto convierte la disciplina en coercitiva. Otra creencia es que “la evaluación es una carga que les significa [a los profesores] tiempo per-

dido, tanto para un mejor desarrollo de su clase como para su vida personal, algunos docentes la consideran como una actividad permanente y obligada”. Derivado de esto, se tiene que:

Para algunos profesores, dedicar tiempo personal a las actividades que apoyan la docencia es un sacrificio y lo viven como un agobio, como un sentimiento de insatisfacción y estrés. Este es un tiempo que les quita el estado de tranquilidad y comodidad que se debe tener para atender situaciones personales (Durán, 2001, pp. 6-8).

Otra creencia importante es la de estimar que impartir el mismo curso significa emplear menos tiempo para su desarrollo; esto sólo denota una idea inmovilista del conocimiento.

La investigadora entrevistó a profesores de diversos niveles educativos; sus hallazgos resultan más importantes si se advierte que el tipo, existencia y forma de operar de las creencias de los profesores trasciende su formación y los posgrados que todos ellos habían realizado; éstos no afectaron sus creencias pedagógicas ni la manera en que éstas inciden en el ejercicio docente.

Pensadores como Foucault, Bourdieu y Moscovici son profusamente considerados y sus propuestas teóricas orientaron estas investigaciones, cuyo resultado global es una mirada del maestro como sujeto social; para ésta resultaban importantes, entre otros aspectos, sus representaciones de los imaginarios pedagógicos. La entrevista y el trabajo etnográfico predominan, aunque también la aplicación de cuestionarios y pruebas estandarizadas; por ejemplo, para examinar aspectos de agotamiento emocional (Treviño, Grajales y Guerra, en Conie VI, 2001), los asuntos tratados fueron, entre otros: vocación magisterial, improntas en la actividad docente, conflictos escolares, percepción de los programas escolares, formación docente, espacios discursivos del docente, gestión y género vinculado a formación y relaciones gremiales. En este periodo se privilegian las posturas teóricas que respaldan las interpretaciones, más que los hallazgos sobre el docente y sus circunstancias.

Hacia 2003, las temáticas se centraban en las “representaciones e imaginarios sociales en la identidad del maestro de educación normal”. Así, la dimensión de la subjetividad comprende el punto de vista, las creencias, valores, expectativas y sentimientos; en cuanto a los resultados, entre los docentes se encontraron continuas evocaciones a épocas gloriosas del normalismo; más que una mirada nostálgica, de esto se desprende un proceso de apelación a referentes de identificación simbólicos tradicionales (Güemes García, en Conie VII, 2003).

En torno a las identidades profesionales de los maestros de primaria, se afirma que la identidad se va construyendo a partir de tres procesos: 1) construcción histórica de la profesión; 2) formación inicial y permanente de los profesores; y 3) actividades docentes cotidianas, ubicadas en un contexto escolar específico (Cacho, en Conie VII, 2003). Otros trabajos tratan acerca de las posiciones teóricas de los profesores y sus acciones en el aula; los “significados de las prácticas docentes que tienen los profesores y su repercusión en las acciones cotidianas”; actitudes docentes y su incidencia en el rendimiento escolar. Un documento más, versa respecto al desgaste profesional de docentes universitarios; asimismo, la formación constituyó otra temática constante.

Hacia 2005 prevalecían temáticas como los *imaginarios*, que continúa desarrollándose, así como *rituales de formación, actualización, evaluación docente y desgaste profesional*.

En las memorias del congreso (Comie, 2005) pudimos localizar un total de 12 trabajos relacionados con el docente, cuyas temáticas abarcan la evaluación y los profesores; productividad; los docentes frente a la integración; un modelo de competencias docentes para evaluar a maestros; la narrativa biográfica para docentes; prácticas, procesos y rituales en la formación inicial del maestro; docentes universitarios; “una nueva identidad: el docente tutor” (universitario); en ese mismo renglón aparece “el trabajo docente: dos grupos en un mismo espacio: tutorías y competencias” y los maestros y el Pronap.

Otros trabajos plantean los aprendizajes de los maestros, quienes viven la disyuntiva entre el imaginario normalista y las condiciones concretas de trabajo docente. Un documento presenta el desgaste profesional en los académicos (síndrome de *burnout*) y su relación con el ambiente de trabajo. Algunos más tienen que ver con el maestro de procedencia normalista:

[...] preferirían una actualización que ofrezca elementos didácticos para el trabajo cotidiano; una serie de propuestas más reales o cercanas a sus problemáticas pedagógicas y que la actualización oficial se acerque más a los maestros, los conozca y considere su opinión en el diseño de políticas actualizadoras (Encinas, en Conie VIII, 2008, p. 9).

El docente se encuentra entre el imaginario normalista y las condiciones reales en que desempeña su trabajo (Jiménez, en Conie VIII, 2008); mientras en la formación inicial del maestro, las prácticas y procesos de adiestramiento se ritualizan y sacralizan, lo que permite mantener latente la idea de “cambiar para no cambiar” (Mercado, en Conie VIII, 2008).

En el estado del conocimiento, del Comie 1992-2002, queda excluida la temática de profesores de educación básica y normal.

El área temática denominada *Sujetos: actores y procesos de formación 1992-2002*, presenta el estado del arte de la década en dos tomos; el primero incluye tres campos temáticos: formación para la investigación, académicos (los académicos en México, hacia la constitución de un campo de conocimiento) y el de actores colectivos, donde se inscriben el SNTE y los organismos internacionales.

En el segundo tomo, aparecen dos campos temáticos: formación de docentes (normal y universidad) y profesionales de la educación, formación profesional y el de estudiantes.

Los autores mencionan que durante esta década –1992-2002– se excluyó a profesores de educación básica y normal del campo temático:

[...] quedó parcialmente desprotegido, no por carencia de investigaciones desarrolladas sobre la temática, sino debido a que el grupo responsable de integrarlo no logró consolidarse y, por lo tanto, desplegar todas las actividades que reclama la elaboración de un trabajo de esta naturaleza. [...] Con esto queremos señalar que, a pesar de no haber logrado presentar el estado de conocimiento del campo, sí hay un conjunto de investigadores que continúa manteniendo su interés por esta problemática y cuya producción da cuenta de la existencia del campo mismo (Comie, 2005).

El segundo tomo contiene un capítulo denominado “Identidad de los profesores de educación básica y normal”; fue organizado en torno a la problemática identitaria en el marco de los procesos económicos de la globalización y del proyecto neoliberal. En esta década prevalecieron las perspectivas de estudio sociológica y psicológica, aunque no se discute la concepción del término *identidad*; los autores mencionan que a partir de la revisión de 50 trabajos, dan cuenta de la naturaleza e importancia de esta temática; desglosan cinco de los trabajos revisados, cuyos títulos son: “La actualización de docentes como espacio de construcción de identidad” (Baldenegro, 1996); “La modernización educativa y las relaciones laborales de los trabajadores llamados maestros” (Montero, 1994); “Modernidad y posmodernidad en el campo educativo: la cuestión del sujeto” (Remedi, 1995); “Identidad y memoria del normalismo” (Sandoval, 1993) y “Un lugar imposible para la maestra de preescolar” (Elizondo, 1994).

Por su parte, el trabajo de Sandoval (1993) se enfoca en el maestro y plantea:

en la actualidad, el trabajo del maestro es objeto de una desvalorización social que, incluso, ha repercutido en la autoestima de los propios docentes. La crisis del magisterio se presenta a nivel mundial y se expresa en indicadores comunes: abandono de la profesión [...] baja demanda para la carrera [...] y lo que se ha denominado malestar docente (Sandoval, 1993, p. 234, en Comie, 2005, p. 614).

En resumen, los trabajos presentados desde 1982 en relación con los maestros, aunque exponen temáticas constantes, dan la impresión de no mantener líneas de desarrollo del conocimiento en este campo que indiquen su consolidación; aunque sí han abundado los enfoques de aproximación a los temas planteados, como han sido la etnografía, la sociología y la psicología, al igual que el énfasis en las representaciones e imaginarios docentes.

Sin embargo, entre líneas o entreverada con las cuestiones registradas y analizada de manera fragmentaria, sí se advierte la aparición de la persona del maestro, su malestar y su vida integrados a su profesión; tales elementos parecen filtrarse en los resultados de las diferentes investigaciones, a partir de la década de los ochenta, por ejemplo, cuando se analizan las crisis económicas y su repercusión –social, laboral– en la desvalorización del maestro, con el consiguiente malestar; o bien, en la preocupación constante por comprender al maestro, en temas como la identidad docente, concebida desde diferentes ángulos; o cuando, para 2003, la subjetividad del profesor se concibe en términos de sus opiniones, valores, expectativas y sentimientos, encapsulados en el término *representaciones docentes*, o bien, como imaginarios.

Se concluyen dos últimas consideraciones, por un lado, la necesidad de vincular las temáticas de investigación al entramado internacional de los estudios respectivos, con la finalidad de enriquecer los análisis y sus resultados; por otro lado, la fuerza que representan las instituciones y los investigadores “punteros” en el campo de la educación, quienes van constituyendo *habitus*, es decir, formas de concebir y hacer el trabajo investigativo y organismos de estudiosos que marcan perspectivas predominantes en la reflexión y la investigación.

Según Colina y Osorio (2004), la investigación educativa se encuentra altamente centralizada en instituciones como el DIE-Cinvestav y el CESU-UNAM, actual Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE); asimismo, el Comie agrupa a la mayoría de investigadores, por lo cual aquí se ubica el mayor capital

social para la investigación; los equipos de trabajo son escasos, se forman por necesidad y luego desaparecen; en el país se requiere fortalecer la investigación desde instituciones donde se priorice ésta, como han sido los casos de las dependencias ya citadas; otra conclusión del estudio y que compete a este trabajo, es el hecho de que para 2004, había más investigadores interesados en la educación superior que en la educación básica; además, al interior de la SEP, la preocupación y ocupación en la investigación a través de sus diversas instituciones es limitada e insuficiente; por todo ello, es necesario robustecer y estructurar las condiciones de investigación alrededor de la educación básica; y, en este caso, en relación con el docente.

Planteamientos sobre la persona del maestro

Encontramos estudios cuyo interés central radica en la persona del maestro; en estas aproximaciones se concibe en contextos diversos y desde ángulos diferentes; por ejemplo, la tesis de Rivera (1998) propone crear un módulo sobre la persona del docente, como parte de un diplomado dirigido a profesores universitarios, con miras a la autocomprensión de éstos; el tesista justifica su propuesta al señalar que esta área no se aborda en los programas de formación. Surtido el efecto, se organizó un grupo de aprendizaje en el cual se dio ese proceso de autocomprensión entre docentes universitarios. La temática se examinó a la luz de la teoría rogeriana y la metodología instrumentada fue constructivista, según los principios de la educación de adultos.

Entre los resultados que reportó ese grupo de trabajo, sobresale que trabajar con los profesores en torno a su persona los llevó a mejorar su desempeño docente. Se afirma, además, la posibilidad de desarrollar una labor sobre aspectos psicológicos, sin que sea terapéutica, mediante la cual los docentes construyan su propia experiencia y nuevos conocimientos respecto a sí mismos (Rivera, 1998,

p. 80). También, que el enseñante en muchos sentidos resulta un desconocido para él mismo; así pues, se precisa hablar de aquello que es silenciado, el discurso personal y el social.

En el área de la formación magisterial se editó el libro *La persona del maestro*, de Domínguez (2002 y 2005), producto de la investigación en dicha área; a la luz del enfoque sistémico y la teoría constructivista, yuxtapuestos a un método cualitativo de investigación, el proyecto estuvo dirigido a estudiar la persona del maestro y su repercusión en los procesos de gestión académica de la puesta en marcha de un plan de estudios, para acercarnos a las variantes de un proyecto educativo en operación. El texto plantea que la primera herramienta con que cuenta el maestro es *su persona*. El trabajo se desarrolló por medio de entrevistas con profesores, cuyos relatos acerca de su lugar y la relación con sus colegas y alumnos, permiten conocer las características específicas del sistema que conforman de manera particular. Sus narraciones e historias manifiestan sus subjetividades, en tanto que trazan sus relaciones profesionales y, por ende, su desempeño, distinguiendo finalmente las características propias del sistema.

Por su parte, en su tesis *El docente como persona*, Vega (2003) hace una revisión, a partir de 1970, de las formas en que se ha tratado y conceptualizado al maestro; revisa si se le ha considerado como persona en el transcurso de las políticas educativas, y señala:

[...] parece que el docente es utilizado como un medio o instrumento para hacer de la educación nacional mexicana [...] olvidando a veces o quizá minimizando el aspecto persona, una parte esencial para el desarrollo docente... (Vega, 2003, p. 18).

Por otro lado, lleva a cabo un estudio con profesores de primaria del Distrito Federal, preguntándoles si estaban conscientes de ese aspecto. Entre los resultados, sobresale que 81% de los profesores cuestionados considera ser visto socialmente como un empleado más, de escasos recursos, flojo, faltista e improductivo; también

considera que esta devaluación de su trabajo y el deterioro de su imagen se deben a su poca preparación; además cree que su labor docente no es reconocida por los padres de familia ni por los medios de comunicación, incluso ni por los mismos docentes (López, 2003, pp. 88-89).

En esta indagación de Vega, 62% de los enseñantes “considera ser percibido (por las autoridades) como un empleado más, ser ignorado económicamente, a veces ser considerado un profesionista y a veces un burócrata” (López, 2003, p. 89); 57% experimenta un sentimiento de desvalorización, se siente inconforme, frustrado, indefenso y con limitantes que no le permiten trascender; el maestro está consciente como persona, pero juzga que en su ambiente laboral, de manera cotidiana, no le dan sus derechos; percibe que es el ámbito social que lo rodea y en el que ejerce, el que no lo visualiza como persona.

La tesista delimita el término: “la *persona* es la totalidad de una serie de capacidades: intelectuales, fisiológicas, emocionales y volitivas, es decir, una totalidad indisoluble” (Sánchez Vázquez, 1969, en López, 2003). Su trabajo concluye asentando la poca o nula consciencia de lo que implica el concepto de *persona* en la profesión magisterial.

La autora explica cómo el maestro, al no tener control en toda la situación educativa en que está inmerso ni en su función ni en sí mismo, actúa ejerciendo más control sobre el grupo escolar, o preocupándose en demasía por el control del aula, lo cual desemboca en tensión, en un malestar que suele revestirse de preocupación por los aspectos disciplinarios, lo que implica una no autenticidad docente y, por lo tanto, una evasión emocional:

Todas estas emociones o sistema de emociones no manejadas a través de la misma aceptación hacia la existencia de éstas, influyen indudablemente en el desempeño de su función y actividades docentes, que de éstas derivan, en el trato y actitudes del docente hacia su grupo (López, 2003, p. 5).

Según la tesis referida, el maestro no ha establecido los límites de su profesión, pues ésta invade mucho del tiempo y espacio de la persona del profesor.

En síntesis, llama la atención que estos diferentes trabajos –donde hay una preocupación central por investigar en torno a la persona del profesor, para lo cual se instrumentan los estudios realizados– sean tesis, tanto de licenciatura como de maestría. Este hecho indica varias cuestiones: *a*) que en el ámbito de la investigación institucional la temática está marginada; *b*) que no se visualiza la dimensión personal del docente como una temática; *c*) que no es prioritaria en sí misma, aunque aparezca entre líneas a través de los hallazgos de otras investigaciones.

¿POR QUÉ CONCEBIR AL DOCENTE COMO PERSONA?

La persona del maestro conforma un conjunto de aspectos, interrogantes, formas de acercamiento innovadoras; constituye una temática que ocupa a los investigadores educativos desde la década de los ochenta, más en Europa que en América Latina; sin embargo, a partir de los noventa ha recibido un fuerte impulso por los estudiosos de nuestro continente; aunque ha habido investigadores –como Juidías y Loscertales, 1993; o Esteve, 1984– que se pronunciaron previamente por la necesidad de incursionar en el multicitado tema.

Los estudiosos del campo coinciden en la necesidad de considerar la dimensión personal del docente; afirman que el “profesor como figura humana” es un tema pendiente en la investigación (Juidías y Loscertales, 1993) y que la persona del maestro recién se empieza a considerar como un nuevo paradigma, cuyo establecimiento fue dado por los trabajos de Abraham (Esteve, 2001).

En un alto porcentaje, los trabajos carecen de una definición, aunque algunos plantean una caracterización (Abraham, 1982). Las diferentes temáticas apuntan a los aspectos afectivos del enseñante y a la reflexión sobre las representaciones que posee de su persona y

su trabajo; es decir, a la unidad que guarda lo profesional con lo personal en la tarea cotidiana de enseñar, en la cual confluyen su biografía, sus orígenes, su devenir profesional, que repercuten en los acontecimientos personales; hasta aspectos que podrían considerarse al margen de su formación magisterial, como sus creencias, expectativas, experiencias previas a sus estudios, la intervención de su conocimiento tácito al enfrentar problemas particulares de su labor, así como sus sueños y aspiraciones; todo ello en el marco de los contextos específicos de interés. De tal manera que la *persona del maestro* constituye un término que sintetiza problemáticas diversas, no consideradas en la educación formal y que, junto con lo profesional, interactúan con las tareas docentes. Por todo ello, se emplea el constructo *persona del docente* para enfatizar que la profesión del maestro es un oficio fundamentalmente relacional, pues lo que el enseñante es y su trabajo están imbricados en el accionar de su tarea, en la manera de asumirla; se entremezcla con su biografía y pensamientos previos a su formación profesional.

Aunque el término *persona* no ha sido suficientemente delimitado, en torno a él sí se ha construido un haz de características que se entretejen a un conjunto de circunstancias y experiencias; esta visión permite aprehender la persona del docente como una entidad en interacción y retroacción con su entorno; siendo un término sintético, el vocablo *persona* nos remite a mirar al docente como un profesional en particular, situándolo en el tejido de circunstancias producto de su vida privada y su trabajo docente; tejido que, a su vez, lo crea a él y a sus narrativas sobre sí mismo; es decir, el enseñante produce las circunstancias que lo producen a él; en esta visión circular y *recursiva* radica nuestra cualificación del concepto *persona* que, por otra parte, refiere aspectos del maestro no considerados formalmente por las políticas educativas.

Desde el surgimiento de la temática en Ada Abraham (1984), las cuestiones abordadas se ubican en los límites de la educación formal; por ejemplo, las cualidades personales del docente para favorecer el aprendizaje; sus emociones frente al grupo, sus tensiones,

sus ciclos de vida, sus satisfacciones y frustraciones son aspectos que impactan en su trabajo. También las cuestiones del inter-juego entre su vida personal y la profesional pueden llevar a que el maestro transite desde el malestar hasta la enfermedad; de ahí que su salud está en correspondencia con su desempeño profesional.

Desde la óptica de los estudiosos de la vida y carrera docente, ya no era posible hablar de un maestro intemporal y descontextualizado; a través de las historias de vida se ha demostrado la vinculación entre su desarrollo personal y el profesional; la conexión entre el desarrollo de su trabajo y la dimensión personal; además de que la ideación frente a su actividad docente y su consecuente despliegue resultan nucleares en toda propuesta de cambios educativos; también su importancia (como sujeto singular) al visualizar los problemas de la educación de manera más real, desde las consideraciones de los maestros frente a sus éxitos y dificultades.

Nuestra investigación parte precisamente de este examinar la *vida y carrera docente*; de igual manera, se corresponde con la investigación cualitativa que hemos realizado, la cual hace que prevalezca observar los acontecimientos desde la perspectiva de la gente.

Desde el área de *vida y carrera docente*, cuyos lineamientos de trabajo encabezan Goodson, Hargreaves, Bolívar, Domínguez y Fernández, nos interesa centrarnos en la persona del maestro, *con* y *desde* su palabra. Los autores citados emplean el método biográfico, las historias de vida y el biográfico narrativo; predominan las entrevistas como vías de acceso a la subjetividad y narrativas docentes; si bien en sus aproximaciones prevalece el término *vida docente* antes que *persona* —o se enuncian concatenados— sus obras enfatizan la importancia de considerar al maestro como una persona, con argumentos extraídos de sus trabajos de indagación, especialmente; así visto, *persona* es un término subsumido en las historias de vida y biografías docentes; ello es hasta cierto punto lógico, pues la persona (el individuo de la especie humana) no sólo se apropia del mundo a través de ese lenguaje con que lo nombra y se ubica en él, ese hilo de palabras que tiende entre él y los otros, además, tanto

su identidad como el mundo conservan para él su estatuto de realidad en la medida en que este lenguaje prosigue.

Por otro lado, la perspectiva sistémica como tal no es mencionada, aunque sí una mirada integral a través de sus estudios; encontramos el trabajo de Ducros (Abraham, 2000), quien desde 1984 planteaba que la verdadera formación está centrada en el desarrollo personal, la cual da lugar a la expresión de sentimientos y emociones, y no sólo de ideas; docente y discente eran ya visualizados como un sistema, de modo que el maestro repercute en el quehacer de su grupo; también está el trabajo de Domínguez (2005), quien desde 2002 viene concibiendo la necesidad de incorporar la perspectiva sistémica en la investigación educativa; por lo tanto, la vigencia del tema, el enfoque y las aproximaciones de investigación son pertinentes a la interrogante formulada.

¿En qué contribuye el enfoque sistémico al estudio del docente? Se trata de una perspectiva que implica considerar los fenómenos de manera integral, organizados, regulados; se estudian dentro de un contexto, enfatizando sus conexiones y relaciones, más que verlos de manera aislada (Pap, 1988, p. 50). En el caso del maestro, cuando nos referimos a su persona, lo hacemos desde estas consideraciones, visualizándolo como un ser social que forma parte de varios contextos al mismo tiempo, y no sólo el profesional, sino el familiar, de pareja, de hijo, de hermano, de amigo, de miembro de un sindicato de trabajadores, de una comunidad, entre otros; todos estos ámbitos poseen un significado para él y entran en “juego” a través de sus acciones y percepciones. La persona forma parte de ese todo contextual, y este todo contextual está en la persona (en sus representaciones, en sus relatos, en su lenguaje...).

Nos interesa incursionar en los ámbitos profesionales del docente, en sus relaciones primordiales, esto es, con los alumnos, los padres de familia, los compañeros de trabajo, autoridades, con su propio trabajo, consigo mismo, su vida personal y su devenir. Nos interesan las maneras en que el docente concibe estas relaciones, ¿qué historias se cuenta al respecto?

El término persona

Para finalizar, es conveniente plantear la concepción de *persona* y de *persona del docente* de la cual se partió en el desarrollo de la investigación.

El término *persona* denota la unidad entre lo orgánico y lo social, ámbitos indisolubles, desde una perspectiva de la complejidad; son varios los autores que definen o caracterizan este vocablo: “[...] la persona como una totalidad viviente individual y única [...]” (Allport, 1988, p. 242).

Aunque desde diferentes premisas y campos de estudio, coinciden en su unidad de autopercepción y de comportamiento. La *persona* se constituye en un devenir cuyo surgimiento ocurre en el proceso de la experiencia y de las actividades sociales; es decir, la persona es una unidad compuesta organizada y surge de la experiencia que se subjetiviza, pues sólo es accesible al individuo humano, quien posee conciencia de ser objeto para sí mismo; por lo cual, sin un cuerpo que le constituya no podemos hablar de persona (Mead, 1973).

Por su parte, Bali (2007, p. 1) explica: “[...] lo que caracteriza a la persona humana es la autoconciencia y la subjetividad organizada [...]”. Entonces propone: “[...] denominar *persona* a toda organización que se muestra ante nosotros como un sistema cognitivo autoconsciente” (Bali, 2007, p. 5).

Más específicamente, la noción *persona del maestro* comprende tanto sus experiencias de vida como su accionar docente en un tiempo y lugar determinados, los cuales podrán focalizarse dependiendo del interés de acercamiento.

En un trabajo anterior, formulé ya una caracterización de *persona*; la expliqué a través de sus experiencias y, especialmente, sus intercambios inmersos en una cultura; gracias a éstos va construyendo narraciones de su existencia, las cuales conforman su realidad, sus modelos y las perspectivas (lentes) desde las cuales examina los acontecimientos y cuya base serán las emociones, ligadas a su lenguaje (Domínguez, 2002, pp. 81-82). De ahí que:

La persona del docente, entonces, se visualiza como un sistema en constante resonancia con otros sistemas de pertenencia o de relación, con los cuales interactúa dando lugar a sus experiencias y subjetividades de vida, conjugadas en su accionar docente en un tiempo y lugar determinados; que podrán focalizarse dependiendo del interés de acercamiento y a los cuales se accede a través de su narrativa.

Desde una perspectiva sistémica es posible aproximarnos a diferentes niveles de realidad significados; realidad de pensamiento subjetivo a través de las narrativas particulares; pues las construcciones personales son subjetivas, pero a la vez interactúan con los contextos, inciden en estos y con la interpretación que el profesor hace de los ámbitos de su vivir, según sus recortes, que le son significativos; de igual manera, esos recortes se relacionan con su biografía y con lo que ha aprendido de sí mismo y del entorno; de modo tal que cada sujeto *—por y en su lenguaje— recorta* de manera distinta su realidad; así, en sus narraciones aparecerán discursos dominantes, constantes. En otro nivel más particular, tenemos que la persona del maestro comprende los aspectos afectivos y racionales, de manera integrada, que va construyendo a partir de sus experiencias de vida manifiestas en sus explicaciones; constituyéndose así un contexto que enmarca sus acciones profesionales.

CAPÍTULO II

DOCENTE DE TIEMPO COMPLETO: ¿ESPERA AGRADECIMIENTO Y RECONOCIMIENTO?

*[...] que de verdad pudiéramos, el maestro de grupo,
decirle al que está ahí arriba, que es de lo que se trata,
que voltearan a ver, que no nada más se trata
[...] de echarle más culpas y más carga de trabajo al maestro.*

Profesora Juanita (2003)

Este capítulo comprende los resultados del trabajo de análisis e interpretación efectuados a partir de las entrevistas a profundidad¹ aplicadas a docentes de educación primaria. En el centro de ellas está la narrativa del maestro, la cual se concibe como una construcción de la realidad debido a la capacidad configuradora de la narrativa, a través del lenguaje, donde los relatos conforman la urdimbre de acciones, personajes y escenarios (Bruner, 1991).

¹ Coincidimos con Merlinsky (2006), al asumir la entrevista cualitativa como una conversación entre dos personas para favorecer la elaboración de un discurso y las argumentaciones del entrevistado sobre temas definidos en el marco de la investigación.

Estas narrativas se dan en el seno de una cultura y en las redes de relaciones humanas, y se producen en un contexto social que dan la rúbrica de los estados emocionales (Bruner, 1988).

El tejido del capítulo se ha dado a partir de lo que denominé *figura*, que compone la primera modalidad del análisis, en la cual se aborda el trabajo por caso; la *figura* nos permite una mirada integral de este mismo, así como de sus detalles y su devenir; el tejido del caso se efectúa a partir de los hilos y el entramado que el propio docente ofrece a través de sus narrativas; esto es, se va construyendo un lienzo que da cuenta, a modo de cuadro narrativo, de los diversos componentes que el narrador nos fue brindando mediante sus relatos sobre una misma cuestión, en distintos momentos.

Esta primera modalidad comprende tres niveles de análisis e interpretación, el primero fue trabajar con las *narrativas suscitadas* por las entrevistas al docente-persona-sujeto,² como unidad de análisis, y a partir de sus narrativas, *reconstruir las grandes temáticas* o cuadros narrativos que aportan (Aceves, 1998).

El segundo nivel se lleva a cabo también en relación con cada caso; su finalidad es buscar a través de una mirada de segundo orden³ una síntesis de la estructura relacional sistémica de los componentes planteados en los relatos docentes; de qué manera sus diversas narrativas se entretajan y se retroalimentan, dando lugar a una cierta composición de explicaciones relacionales, fundamentalmente, en correspondencia con su entorno áulico.

² Empleamos el término sujeto-persona, con base en la propuesta de Medina Melgarejo (2005), para dar cuenta del entramado entre las construcciones subjetivas, manifiestas en las narrativas docentes y el interjuego de estas construcciones con los escenarios magisteriales; la autora lo plantea en función de la confluencia en los sujetos de lo social y las identificaciones de éstos en momentos y contextos determinados, manifiestos por acciones narrativas.

³ Con *mirada de segundo orden*, me refiero a las observaciones que el investigador u observador hace acerca de aquellas que formulan los docentes a través de sus narrativas, esto desde una concepción sistémica.

El tercer nivel tiene como propósito realizar un comparativo entre los casos por medio de una mirada de segundo orden; pretende acceder a una concepción del ser maestro, para “profundizar” en la inteligencia de los escenarios docentes y en las condiciones generales del ejercicio profesional del maestro, así como en su devenir.

Los casos que a continuación se desarrollan fueron seleccionados de entre los ocho contactados; esa selección obedeció a la amplitud y riqueza del primer caso; al realizar el examen de cada uno, se ponderó el contexto y las particularidades del primero para elegir al segundo, con el fin de contrastarlos y desde ahí buscar y establecer una comparación, teniendo presentes las circunstancias de trabajo y las condiciones de vida y género.

CASO “A”: MAESTRA LAS 24 HORAS DEL DÍA

La maestra que identificamos como caso “A” es oriunda de otra entidad de la República; la necesidad de trabajo y la obtención de su plaza laboral en Chihuahua hicieron que se trasladara y se estableciera definitivamente aquí, no sin antes pasar, durante 12 años, por diferentes comunidades, hasta alcanzar cierta estabilidad profesional; estos acontecimientos los vivió lejos de su familia, en especial de su hija, circunstancia que la convirtió en lo que ella misma dice, “mamá de vacaciones”, al mismo tiempo que se fortalecía y delineaba su vocación magisterial.

Hoy, con 47 años de edad y 26 de experiencia docente, luego de una trayectoria llena de vicisitudes, retos y satisfacciones, a la distancia, la entrevistada considera que la máxima compensación a todos sus esfuerzos es saber que ha sido útil a sus alumnos, al ofrecerles la oportunidad de aprender a leer y escribir. Esa capacidad transformadora de su trabajo es lo que estima como el mayor mérito de ser maestra.

Primer nivel de análisis: caso maestra “A” (47 años, 26 años de experiencia docente)

Al encuentro de las temáticas narrativas

En este nivel se trabajan los datos a partir de la búsqueda y distinción de los temas narrativos que va exponiendo la maestra a lo largo de las entrevistas realizadas; cabe advertir que una característica dialógica de las maestras es que al responder a alguna pregunta incorporan otros temas y los intercalan en la conversación; de modo que si al hablar sobre otras cuestiones en un momento posterior necesitan ejemplificar o recordar algunos episodios, retoman esos temas que intercalaron y los vuelven a comentar, ampliar o dar más detalles.

Aunque abrimos la sección con la contextualización del relato docente, principalmente al dar noticias sobre el lugar de trabajo de la entrevistada, en seguida se procede a identificar los cuadros narrativos; en éstos, hay momentos en que se interpolan breves comentarios de la entrevistadora, los cuales en general pretendimos que fueran fugaces y lacónicos, pues buscamos que prevaleciera siempre la voz de la maestra.

A) Descripción del contexto del tejido narrativo

Al momento de recabar las narrativas docentes, la maestra labora en un centro escolar de *altos recursos*, al que, por lo tanto, se le cataloga de bajo rango de marginación; es decir, se trata de una escuela cuyo alumnado proviene de la clase media, con recursos económicos para proveer a los hijos de lo necesario para sus estudios; además, al pertenecer al subsistema estatal, dicha escuela cuenta con instalaciones amplias –ocupan una manzana– y tres patios, así como con aulas suficientes y espaciosas, también recibe beneficios de infraestructura, al participar en diversos programas escolares; dispone del material educativo adecuado.

La organización escolar está conformada por 32 docentes; de ellos, 28 son mujeres y cuatro hombres. Se atiende a 20 grupos, con

un total de 960 alumnos; cada grupo tiene entre 30 y 40 alumnos; de primero a cuarto, hay tres de cada uno; y cuatro grupos para quinto y sexto grados, respectivamente. Además, se imparten cursos especiales de música, educación física, inglés, computación, dibujo; una persona atiende la biblioteca. La maestra tiene a su cargo primero y segundo grados, de manera alternada.

Ella es originaria de Coahuila, tiene 47 años de edad y 26 como docente. Es egresada de una escuela normal particular, pero no ejerció de inmediato, pues se casó; al divorciarse, se vio en la necesidad de mantener a su única hija, por lo cual buscó una plaza de maestra; esto la llevó al estado de Michoacán, donde permaneció durante 12 años; sus padres le ayudaron con el cuidado de su entonces pequeña hija; luego de múltiples vicisitudes, consiguió la plaza en otro estado del norte del país, en Chihuahua, donde ha permanecido desde entonces, pues nunca logró conseguir una plaza en su lugar de origen.

Cuando cumplió 23 años de antigüedad como docente y obtuvo su título de la Licenciatura en Educación Plan 94 de la UPN, logró un incremento salarial en su plaza estatal, lo que le permitió renunciar a su plaza federal; hasta entonces, había requerido ambas para sostenerse y enviar a Coahuila el dinero para la manutención de su pequeña hija; ya establecida en Chihuahua, la maestra envió por su ya adolescente hija, la cual permaneció a su lado una temporada, pero tuvo que regresar a Coahuila. En la actualidad, tras el fallecimiento de sus abuelos, la hija regresó a vivir con ella, estudió medicina y cursa una especialidad en la Ciudad de México. La maestra vive sola, pues no volvió a convivir con una pareja.

B) Estructura temática de las historias narradas

a) Inicios en la profesión docente

La maestra llegó a Michoacán porque ahí se encontraba la persona a quien le había entregado 50 mil pesos por una plaza; pero luego de un año, al ver que no lograba su propósito, se sintió defraudada-

da. Ella había egresado de una escuela normal particular, donde no otorgaban plazas, por eso había recurrido a aquella persona. Pagarle por la plaza representó un esfuerzo familiar, pues su progenitor tuvo que vender una casa para reunir los 50 mil pesos que se le exigieron. El sindicato les ayudó, a ella y a otros maestros, a que recuperaran su dinero. La contrataron por seis meses –de marzo a agosto de 1982– para que ejerciera el magisterio en un pueblito lejano, al cual se llegaba luego de un viaje de 20 horas a caballo; allí, en un albergue escolar rural inició su trabajo docente. En ese 1982, precisamente, se echaba a andar el proyecto de los albergues escolares rurales, que luego se convertirían en un programa de la SEP.

Con el tiempo, la maestra ha aprendido a valorar los 12 años que permaneció en Michoacán, en especial, la impronta de esa primera experiencia en el albergue escolar rural, de la siguiente manera:

En todos esos años en Michoacán, mi vida económica y política fue muy buena, porque después de pasarla muy larga, inauguramos lo que fue la delegación de albergues escolares, a nivel nacional, fui la primer Secretario [*sic*] nacional de albergues, fui Director de albergues [*sic*], pudimos hacer muchas cosas (AFEA 4-5).⁴

[...] con mucha necesidad de trabajar, con muchas ilusiones de cambiar el mundo, y dentro de ese trabajo [se] me dio la oportunidad de llegar a una comunidad donde no había maestros, entonces ahí era la gran personalidad, no había ni sacerdote ni médico, entonces nos tocaba hacerla de todo... Eran comunidades muy hostiles, muy difíciles y muy pobres, pero donde el maestro era muy querido y muy respetado... Era sentirse el personaje más importante, era muy emocionante (AFEA 10-11).

Yo me di cuenta de que los planes y programas de educación para el maestro le hablan de cosas completamente descontextualizadas con [respecto a] la realidad, aunque bien es cierto que nos hablan por ejemplo

⁴ El código de identificación de las viñetas comprende la letra del caso, género, escuela de altos o bajos recursos y las páginas de localización en la fuente de datos organizada.

de..., pero nos están hablando de programas en otros países, con otras condiciones de vida, con otras condiciones bien diferentes a [las de] nuestro país (AFEA 11).

[...] cuando llegabas al pueblo te dabas cuenta de que con lo único que contabas era con tus planes y programas, con los niños y a echarle para adelante, ahí no había chance de continuar preparándote, porque si estabas a veinte horas del primer pueblo comunicado..., entonces algunos de mis compañeros aprendían, por ejemplo, a escribir a máquina, o a escribir con la mano izquierda, por si algún día se nos fregaba la derecha, algo que yo no hice... (AFEA 11).

Un “incidente crítico”⁵ que se manifiesta en el hecho de accidentarse, daría un giro a su profesión y a su vida futura:

[...] en esa comunidad nada más duré año y medio hasta que me accidenté, entonces salgo de ahí... Nos caímos el caballo y yo, y este..., de ahí ya queda mi lesión en la columna; de ahí llegamos a la comunidad de Coalcomán y me revisan, me dan cinco inyecciones y me regreso a la comunidad en una avioneta; llegamos ahí y dejo de caminar, los compañeros me cubren y luego me sacan dos meses después a Colima; en Colima me internan, luego me pasan a Morelia, luego a Uruapan, luego a México; me reintegran al trabajo y me mandan a Aguililla; en Aguililla duro dos ciclos escolares, y luego me trasladan a Iztaccíhuatl, donde ya estuve ocho años (AFEA 12).

Sí, la lesión que yo adquirí en esa caída la voy a llevar de por vida. En aquel primer momento, cuando nos fuimos al rancho y yo dejo de

⁵ Este término fue propuesto por Sikes *et al.*, en 1985 (citado en Bolívar, 1999, p. 66) para resaltar el papel que desempeñan estos ‘incidentes’ en el desarrollo e identidad profesional, los cuales pueden ser: *a*) individuales, como puntos de no retorno o sucesos críticos que dan lugar a un cambio de identidad, o *b*) como resultado del incidente, parte de la identidad original ha sido reafirmada mientras se ha renunciado a otra; estos llevan a la persona a reconocer cosas en sí misma que antes no comprendía.

caminar fue algo que no sabíamos, ni teníamos una clínica del ISSSTE, ni quedó estipulado como accidente de trabajo, es algo que nunca..., no sabíamos que tenía que llevarlo y todo ese rollo, o sea no, no queda en expediente como un accidente de trabajo, simplemente fue un accidente que pasó y ya (AFEA 46).

Siempre vivía en las comunidades, siempre en los internados, no tenía una casa aparte (en otra comunidad) sí me hicieron mi casita aparte, pero estaba dentro del terreno del internado (AFEA 13).

Bueno, pues a veintiséis años de distancia ya hasta se puede uno reír de lo que le hizo llorar ¿verdad?, pero yo creo que fueron muy importantes, yo creo que todas fueron para bien, aunque algunas fueron muy..., muy mal... Creo que todo estaba muy bien, lo único que estaba mal era estar tan lejos de mi casa..., a veinte horas a caballo obviamente que no podía cargar con mi pequeña, y desde entonces es que se queda con mis papás, entonces yo soy mamá de vacaciones, viene aquí a hacer el tercero de secundaria, y se regresa con mis papás, luego ya se vienen y nos instalamos aquí, por unos meses, y luego ellos deciden que se regresan otra vez y me vuelvo a quedar sola (AFEA 13).

Durante ocho años, la maestra estuvo solicitando su cambio a Coahuila, pero nunca pudo lograrse, la opción que el sindicato le dio fue otro estado del norte:

[...] hablo yo con uno de los representantes del Comité Ejecutivo Nacional, le explico mi situación, le digo que soy de Coahuila, que tengo doce años trabajando en Michoacán y que mi gran deseo es regresar al norte del país [...] porque todo ese tiempo estoy lejos de mi familia [...] (AFEA 8).

b) Ser maestra

[...] yo tenía ganas de ser maestra desde que estaba en primer grado de primaria, yo creo que se lo debo a mi maestra de primero, y luego mi preparación hacia el magisterio se da primero que nada porque los niños siempre me gustaron, pero también tuve otra intención, tuve la intención

de ser médico [su hija es médico con especialidad en pediatría] pero en la preparatoria, con la especialidad de biología, me di cuenta que pues para nada [...] y entonces inicio porque me gusta, y a veintiséis años creo que no me equivoqué, me siguen gustando [los niños], pero eso no quiere decir que a veces no me saquen de quicio (AFEA 9).

Siempre contó con el apoyo de su familia, sus padres y dos hermanos mayores, y un mandato paterno fue la calidad en el hacer:

Mi papá siempre me dijo que yo tratara de ser lo mejor en lo que fuera, y que si iba a ser maestra, pues que tratara de ser una buena maestra...

En cuanto a las *recompensas como docente*, señala que además de lo económico, ha estado el ayudar a sus alumnos a leer y escribir:

[...] como maestra, en lo profesional, yo creo que es haber ayudado a que los niños aprendieran a leer y a escribir [...] (AFEA15).

Para ella, un maestro va a sentirse realizado...

Cuando está dentro de su grupo, y lo que está haciendo lo satisface y le sirve al niño, ahí, yo no recuerdo más satisfacción que cuando estaba con un niño aplicando un examen, y él trataba de leer la primer palabra y consigue leerla, voltea y abre sus ojotes llenos de maravillarse de que lo puede hacer, entonces es cuando uno dice: “¡ay, bravo!”, cuando sabe que lo que le enseñó le va a servir (AFEA 16).

[...] De la situación rosa que implica el ser maestro, tener que buscar un trabajo para salir adelante, saber que ese trabajo..., ese bienestar económico (de mi hija) dependía de mi trabajo, entonces al llegar al trabajo es cuando yo aprendo a conocer a los niños, los aprendo a querer, aprendo que mi trabajo es muy importante, que no nada más me da lo económico, sino me da satisfacciones muy grandes, muy bonitas. Sentirme el personaje central de una comunidad donde no había ni médico ni sacerdote, eso tenía un encanto muy importante (AFEA 47).

Considera sentirse satisfecha:

[...] a través de todos estos años he dado de mí todo, he podido tener la maravillosa experiencia de querer a mis alumnos como si fueran mis hijos, de respetarlos como tales, de..., a lo mejor no ser tan capaz como mucha gente sí lo ha sido, pero sí de poder dar de mí todo lo mejor que creo que tengo, me siento satisfecha. No creo ser la mejor, pero creo que sí soy buena (AFEA 16).

Con el paso del tiempo...

Sentir que estoy haciendo lo que me gusta hacer, sentir que a veintiséis años me limita y me duele el no poder hacer todo lo que me gusta hacer con los chiquillos. Pues mira que hasta Dios podría castigarme por decir que la salud, porque mira que dentro de todo y la lesión (en la columna) que tengo, pues es mucho lo que puedo hacer (AFEA 19).

[Por] La lesión de mi columna, pero, por ejemplo, me gustaría poder seguir poniendo bailables, como antes lo hacía, poder jugar carreras con ellos, ahora me limito a discutir con ellos sobre fútbol, por ejemplo, ellos tienen un equipo y yo tengo otro y apostamos, y además cuando pierden les exijo que paguen; a veces apostamos unas papitas o unas sodas, pero si yo pierdo también pago, les pago, les he enseñado que las apuestas son de honor (AFEA 19).

A algunos no les parecerá ¿verdad?, pero ya no puedo correr con ellos, ya estoy viejita, ya no es lo mismo los tres mosqueteros que veinte años después, ya me canso más (AFEA 20).

Una razón básica para atender preferentemente primero y segundo grados:

Primero, yo considero que [el primero] es el grado más importante para los niños, porque yo creo que un buen primero te garantiza toda una vida profesional aprovechada, y un mal primero te marca para siempre, es lo que yo creo (AFEA 20).

Después de haberse titulado en la UPN, en la Licenciatura en Educación Plan 94...

[...] tengo tiempo libre, hace tres años que tengo tiempo libre, gracias a Dios y a la UPN, ¡Hurra, hurra! (AFEA 22).

[...] es que después de veintitrés años de doble plaza ya, después de veintitrés años de soñar qué hacía la gente normal cuando sale de su trabajo, fue increíble; bueno, primero hago lo que me da mi regalada gana, a veces, por ejemplo salgo de mi escuela y salgo como alma que lleva el diablo a mi hogar, nada más a encerrarme en mi casa, eso es bien placentero; otras veces, por mis cuestiones de salud tengo que llegar a educación física, a terapia, pero eso es bien suave, porque además de que me estoy recuperando no tengo la presión de siempre andar pidiendo permiso a otra escuela y viéndoles mala cara; porque eso es algo que tiene todo maestro que se enferma, aparte de aguantar su enfermedad, aguantar malas caras (AFEA 22).

[...] ahora desde que..., algunas veces he ido al cine, otras veces por ejemplo, casi nunca, pero a veces, me voy a vagabundear en la ciudad, a veces sentir que ya no tengo nada que hacer, hijole, es bien padre. A veces me voy a ver la ciudad, es más, ahora estoy empezando a conocer la ciudad. Apenas, a raíz de que mi hija compró el carro, y a ver qué encontramos por acá, y por ahí (AFEA 23).

Tengo la suerte de tener muy buenas amigas, a veces no me tomo el tiempo, pero cuando alguien está enfermo o necesita terapia de piojito me da tiempo para asistir, y a veces no me gusta que se metan en mi tiempo, me gusta estar sola, sobre todo cuando estoy enferma o triste, no me gusta compartirlo, a menos que ya ande muy, muy fregada, entonces sí, pero regularmente no, porque creo que ya bastante carga trae cada uno, por ahí hay alguien escondido que dejaré escondido, que me hace la vida agradable, nada más de él diremos eso... desde hace 15 años (AFEA 23).

[...] a mí me gustaría poder seguir atendiendo a los chiquillos, es que es más sencillo, el director tiene que rifársela con los maestros, con los alumnos, con los padres de los alumnos, con el inspector, con el departamento... no, son otros rollos (AFEA 47).

c) Naturaleza del trabajo docente

Respecto a las implicaciones del trabajo diario del maestro: ¿cuál es su naturaleza?, y ¿qué piensa sobre los quehaceres domésticos para los docentes?

Pues la verdad es que como siempre lo he tenido que hacer, para mí ya forma parte de mi forma de vida, no me veo ni en mis sueños más guajiros nada más haciendo mi trabajo en la escuela...., se ha formado un “modus vivendi”, digamos que ni me mortifica, porque como siempre ha tenido que ser, entonces, por ejemplo para mí andar de vacaciones y buscar materiales didácticos no es un peso, sino es un gusto porque encuentro cosas nuevas, novedosas, bonitas (AFEA 22).

Yo pienso que nuestro trabajo está bien demeritado por la sociedad en general, porque lo que manejan los medios es siempre cuántos días trabajamos, y algunos se atreven a decir que el calendario es de 200 días, y que nada más cumplimos 150 o menos, entonces la sociedad en general, cuando dices “maestro” ellos no saben si ganas bien o ganas mal, pero sí saben, o piensan que nuestro trabajo se limita a las horas frente al grupo, o sea, alguien que no tenga contacto con un maestro en su casa, no se da cuenta de cuánto tiempo le inviertes para preparar los trabajos, para revisar los otros, o sea que nuestro trabajo frente al grupo representa una parte importante, pero no la totalidad del tiempo (AFEA 43-44).

[El trabajar en casa] es común porque nadie alcanzaría a terminar con el tiempo que te da la escuela a revisar, a preparar, a planear y a todo lo demás, no, no creo. Es más, estoy segura que no (AFEA 44).

Se desconoce totalmente la cantidad de trabajo que hace el maestro extra, incluso el padre de familia muchas veces no tendrá idea de cuánto tardó el maestro en preparar tal o cual material, lo que sí sabe el padre de familia es si lo preparó o no lo preparó, porque lo ve reflejado en sus hijos, ahí sí (AFEA 44).

Además... el maestro no tiene derecho a enfermarse:

[El maestro] No, no tiene derecho de enfermarse, ni con el padre de familia ni con el director ni con el inspector ni con nadie que se le atraviese, entonces, eso... (AFEA 44).

d) El ambiente de trabajo

En este caso estará conformado, según el orden que nuestra entrevistada mencionó, por los compañeros profesores, la directora y la inspectora, todo ello enmarcado en el tipo de escuela en la que labora, la cual es una de las más grandes, muy presente para las autoridades educativas. En estas circunstancias, por iniciativa de la dirección el personal participa en muchos, si no es que en todos los programas y eventos que se proponen desde las instancias oficiales de educación.

La maestra inicia su relato explicándonos cómo visualiza ella la organización entre los docentes, específicamente el tipo de maestros que ella observa:

[...] somos más de treinta [maestros] y esto complica la situación por el número de intereses y de preparación y etc., etc., y de vanidades, eso es algo también importante (AFEA 16).

[...] Existimos maestros que nos creemos la última coca-cola en el refrigerador; existimos maestros a quien nos vale madre lo que esté pasando con tal de pasárnosla suave; existimos maestros que sentimos que sin nosotros la vida no existiría; y en ese universo en el que yo trabajo, hay de todo, pero hay algo bien importante que tiene mi escuela, tiene proyectos, y a la hora del trabajo y del proyecto todos le entramos, el que se siente la última coca-cola es el que proyecta, pero hacemos falta los gatos para que ese proyecto se llegue a hacer, entonces tiene que haber el de las ideas y el que pueda redactar maravillosamente, luego hace falta el otro que esté dispuesto a obedecer al otro para que el proyecto se defina, y al final se suman todos esos intereses y sale algo bonito (AFEA 16).

[...] yo creo que se da también el respeto. Independientemente de que algunos no nos caigamos bien, porque eso debe de suceder, sí nos respetamos, sí nos dirigimos la palabra todos, después de estar la mayoría casi todo el año juntos, sí nos duele cuando fallece el familiar, o cuando el hijo está enfermo, sí nos juntamos cuando cada uno de nosotros va terminando la UPN, y buscamos cómo ayudar al compañero (AFEA 17).

[...] todos [los maestros] hemos cambiado, yo creo que ahora me ven como una persona menos activa en muchas de las situaciones de la escuela.

la, me estoy refiriendo concretamente a lo que son fiestas, a lo que son bailes, en donde todos nos armábamos, en donde podíamos convivir más... No somos muy fiesteros, pero una vez al año, el Día del Maestro, pues nunca faltábamos al baile todos, y yo creo que de un tiempo para acá yo he cambiado, yo creo que me he estado aislando, por salud, definitivamente (AFEA 24).

De la directora:

[...] a pesar de los malentendidos, o malas interpretaciones que tengamos, no se ha dado... la traición, que no sé si sea peor que la falta de respeto, pero la traición, en cuanto a decir 'juego a que todo lo que haces me gusta', pero ya es a nivel personal, no a nivel laboral (AFEA 17).

Yo pienso que es una traición cuando no se valora igual a todos los maestros, cuando... por ejemplo yo, en esta escuela, yo tuve una directora que fue la maestra Yolanda Robles, que a todo mundo trataba igual, que a todo mundo le respetaba igual, que a todo mundo le exigía igual. A diferencia de ahorita (está como encargada de la dirección desde hace seis años y ha sido profesora en esa escuela desde hace dieciséis) la maestra simula respetar igual a todos los compañeros, pero no se les trata igual, si supiera que soy la más querida, hele, porque también me da mi avión cuando le conviene (AFEA 17).

De la inspectora:

[...] la inspectora es una buena persona, pero muy bruta. Es una gran administradora, y es una persona muy trabajadora y muy organizada, eso habla de sus cualidades, porque tiene muchas, pero es distraída, ¿por qué digo que es distraída?, porque al maestro lo trata con total despego emocional, o sea, ella le va a pegar al que trabaja y al que no trabaja, al que la respeta y al que no la respeta, cuando se trata de salvar su pellejo no le va a importar a quien sacrifique, y por eso yo digo que es bruta, porque si bien es cierto que es solidaria en algunas ocasiones, en otras comete el terrible error de hablar de los errores de uno con todos los demás. Como que no

se ha dado cuenta que todo se sabe de todos, y cuando a uno le llega la situación, lo menos que uno dice es “está bien, a lo mejor tiene razón, pero ¿por qué no me lo dice a mí?”, y eso genera una incomodidad en cuanto a su persona (AFEA 18).

[La inspectora] Trabaja ahí dentro de la escuela, tiene su oficina, eso es de las cosas que más me molestan, que un grupo esté ahí atrincherado en una bodega porque ella está ocupando dos salones con sus inspecciones, ah, porque además hay dos inspecciones ahí. Están ocupando un lugar que necesitan los niños (AFEA 18).

Del trabajo administrativo y burocrático:

[El trabajo administrativo] Está muy cargado, por ejemplo, como mi escuela, dicen, es una de las mejores que tiene la ciudad, y de hecho es la más grande, entonces la situación de lucimiento es muy grande, entonces todos los concursos que ahí se desarrollan..., se hacen con bombo y platillo, entonces es muy cargado lo administrativo, es muy cargado lo burocrático (AFEA 18).

Esto mortifica definitivamente [el trabajo cotidiano] porque cuando usted se dedica a tantas situaciones que no... No menos importantes, porque son de proyección, pero te quitan mucho tiempo de clase, o sea, porque o estás acomodando la semana cultural, o cualquier otro evento de esta índole, que no dejan de ser importantes, pero que sí te quitan mucho tiempo. Luego, cada vez que hay reuniones de directores o de inspectores, como mi escuela es muy grande, nos están molestando, porque tener a tanta gente extraña no es agradable, siempre, siempre, siempre (AFEA 19).

Su escuela: un lugar de trabajo pedagógico donde cuenta con recursos suficientes, aportados por los diversos actores sociales que allí confluyen:

[...] con todos los que yo necesite, porque la escuela tiene bastantes recursos didácticos, pero además dentro de mi grupo si yo requiero materiales, algunos los compro yo, otros me los compra la sociedad de padres, y otros mi grupo (AFEA 19).

e) Percepciones y expectativas sobre los padres de familia

Yo creo que me gustaría que el padre de familia pues tuviera una conciencia de lo importante de su papel en la educación formal, que se diera cuenta de que cuando el maestro lo llama y le pide apoyo no es nada más porque quiere molestarlo, sino porque es participe de la educación (AFEA 20).

Me gustaría que se hiciera para atrás este programa de Vázquez Mota, en el que dice que los niños desde los tres años van a ir a la escuela y van a mantenerse más horas en la escuela para que la madre pueda seguir trabajando, eso me parece que lejos de ser un proceso, es un retroceso en la educación (AFEA 20).

Porque si bien es cierto que la madre de familia se quitaría al niño de encima, que eso es lo que literalmente están haciendo, el niño pasaría más tiempo con el maestro, pero menos tiempo con su familia, y yo creo que la “educación se mama”, yo creo que damos instrucción, y sí ayudamos o tratamos de dar educación, pero creo que chocamos con algo bien importante ahorita, el papá o la mamá, que por necesidad tiene que trabajar –y vaya que yo lo entiendo– pero que se desobliga completamente y nos deja todo, pero no nada más nos lo deja, sino que está en competencia con nosotros, porque cuando le hablamos y le decimos “¡fíjese que su niño está mal en esto!”, con tal de no mortificarse, nos da el avión, y al niño le sigue dejando hacer lo que le da su gana; entonces el niño se encuentra en una lucha entre lo que el maestro dice y lo que ve que el papá hace (AFEA 20-21).

¿Faltarán límites?

Y no nada más eso, sino que muchas veces el padre de familia para congraciarse con su niño no hace caso, y por eso el niño lo refleja en la escuela, y eso es muy triste (AFEA 21).

No haciendo caso, valiéndole gorro, o incluso llegando a lo más... Lo más terrible que a mí me ha pasado, por ejemplo, que le estoy dando la queja al padre de familia, y el padre de familia le diga al niño: “¿Es cierto

eso?” y el niño diga: “¡No!”, y el padre de familia entonces diga: “El niño dijo que no”. Entonces, te están restando completamente autoridad, entonces él está aprendiendo que..., los niños son bien inteligentes, los niños se portan según donde están, y entonces aprenden que te agarran el pie, no se da cuenta el padre de familia que lejos de buscar un aliado, está buscando una situación en la que él ya no va a poder manejar, porque yo le voy a poder ayudar, el primero o..., a lo mejor dos años en la formación de su niño, pero el resto de su vida él va a cargar con el monstruo que está haciendo (AFEA 21).

Mis padres de familia son personas que ya tienen dos años conmigo, ya me conocieron, y no puedo presumir que todos me quieran porque a lo mejor no es cierto, a lo mejor me dan el avión, pero no es verdad (AFEA 29).

[...] mis padres de familia, yo tengo desde gente que va a la maquila, hasta abogados, médicos que están bien ocupados y algunos tienen bien descuidados a sus niños, o sea lo económico, puedo decir que está... casi en su totalidad, porque también, por ejemplo, tengo un niño que tiene otros dos hermanitos y a veces no van a la escuela porque no tienen para el camión, esa mamá tengo, y sin embargo, es una señora bien bonita y bien cumplida, tengo dos madres de familia que son sureñas que no saben leer ni escribir y que están al pie del cañón con sus chavales (AFEA 29).

Yo creo que el trato entre los padres de familia y entre..., yo, es de respeto, de estimación, pero con un límite bien delgado, o sea, yo voy a platicar con ellos, voy a bromear con ellos, pero nunca voy ser parte de ellos, como ellos tampoco van a ser parte mía, yo creo que eso es bien importante que el maestro debe de seguir manejando; al igual que tampoco creo en la relación de más amigo que padre, y más amigo que maestro y más amigo que padre y maestro, yo creo que no, yo creo que esos límites deben existir para mantener un equilibrio (AFEA 30).

Yo creo que, por ejemplo, el padre de familia debe de ver en mí una persona respetable y respetuosa, ante todo respetuosa, para poder ser respetable, de cada uno de ellos con sus diferencias (AFEA 30).

[...] de manera personal, por ejemplo, yo puedo ver en cada uno de mis niños lo que sus papás piensan de mí, yo puedo ver que hay interés de algunos, hasta cariño, hasta le llevo el remedio, hasta la llevo a su terapia,

hoy le mando..., por ejemplo, cuando yo regresé de mi incapacidad fue muy bonito el recibimiento, el sentirme acogida con ellos, el poder sentir que están viendo lo que estoy haciendo, tengo un grupo muy bonito ahorita, tengo niños muy bonitos. No siempre le tocan a uno grupos así, pero ahorita tengo un grupo muy, muy bonito, muy trabajador, muy dado a platicar lo que siente y lo que quiere... (AFEA 30).

Y con confianza...

Y con confianza, sin que esto quisiera decir que la bronca era personal, si no era con mi equipo, entonces yo creo que son..., son maravillosos los enanos, dormiditos y en su casa y trabajando también, pero es muy difícil detener toda la energía que ellos traen, de tal manera que si uno fuera solamente a platicar con ellos, ellos no se cansarían de hablar con uno, porque extrañamente platican más con uno que con sus papás. Yo creo que ahí el maestro tiene mucho de gane, porque cuando ellos escriben sus cartas y los papás llegan y me dicen: “¿maestra a poco se la dictó?”, pero se da uno cuenta de que no los conocen, se da cuenta de que uno los conoce más (AFEA 31).

[...] nada más que a veces tienen quinto año y un programa tan saturado que va tomando nada más los casos muy, muy especiales, pero en ese tomar los casos muy especiales va perdiendo a la mayoría, no te da tiempo de conocer a la mayoría, porque nada más toma a los que más le están dando problemas, y muchos de ellos le pasan así como en maquila, y... (AFEA 31) [esto pasa más] hacia los grados más altos, porque se va saturando más la currícula, porque se va saturando más el número de materias, entonces es menos el tiempo. En una escuela como la mía, en donde hay clase de dibujo, clase de educación física..., o sea son muchas las horas especiales, y es mucho lo que le quitan a uno de tiempo.

f) “*Que voltearan a ver al maestro...*”

Un continuo temático: desde las reformas educativas elaboradas sin consultar ni preparar a los maestros, el papel que desempeñan las autoridades de la SEP; de cómo enferman los maestros; de los maes-

tros mal comidos por falta de tiempo y del impacto del sindicato en el trabajo docente.

Respecto a las reformas educativas y las autoridades:

De manera inmediata y mediata me gustaría que la gente que está en la Secretaría de Educación Pública no se viera como [que logró] un premio, como es en este caso a la situación política, me gustaría que de verdad se volteara a ver a maestros, que muchas de las veces cuando se escogen maestros y llegan a otro puesto, ya piensan y sienten diferente. [...] que de verdad pudiéramos, el maestro de grupo, decirle al que está ahí arriba, que es de lo que se trata, que voltearan a ver, que no nada más se trata de justificar sus plazas tratando de echarle más culpas y más carga de trabajo al maestro (AFEA 26).

A mí me parece bien que si se hace una reforma educativa, el maestro trabaje, vamos a suponer de ocho a una o a dos, nada más con las materias, que las materias colaterales y la sociedad después, eso me parece muy bueno porque por ejemplo, yo no digo que pierdan su tiempo [los alumnos] en educación física o en dibujo o en música, pero sí digo que se interfiere mucho ese tiempo en el tiempo que yo necesito, por un lado me conviene porque es hora descansada para mí, pero por el otro nunca me ha alcanzado el tiempo para llenar el programa (AFEA 26).

Todas las reformas educativas que ven al maestro igual, o sea, el maestro no va a ser más que el escalón necesario para donde van, yo creo que las reformas educativas han tenido buenas intenciones, pero todas han sido copiadas de otros países con otras condiciones y con otra situación (AFEA 27).

Lo que pasa es que, pues no todas han venido a beneficiar al niño, se ha satanizado todo lo viejo, como si todo lo nuevo fuera bueno, y yo creo que no es cierto, yo creo que la educación, este..., ¿cómo le llaman ahora?, hablamos de hacer ahora alumnos críticos, analíticos y no sé qué tanto, que en papel suena muy bonito, pero que en la realidad aterriza en las condiciones propias de nuestro país, de nuestro entorno, no están así como para eso (AFEA 27).

Yo digo que no estamos preparados nosotros los maestros, así como para decir: “no le voy a decir al niño que está mal hasta que él se dé cuenta que está mal”. Ahora, yo creo que también se ha mal interpretado esa reforma, porque yo creo que, por ejemplo (para) PALEM, los maestros no estábamos preparados ni conocíamos el programa y nos lo soltaron como nos han soltado todos los programas... La enseñanza del español, entonces, yo creo que no nos dijeron cómo hacerlo, nos dijeron que sobre la marcha vamos a aprender, entonces algunos entendimos que a los niños era dejarlos que ellos hicieran lo que quisieran, lo que les diera su gana, y no es cierto, ningún programa puede darnos resultados si no tiene límites, todo debe tener límites, nosotros debemos tener límites, porque si no nos perdemos (AFEA 27).

Entonces, yo creo que las reformas han tenido buenas intenciones, pero no nos han dejado entenderla cuando ya llegó otra, creo que las reformas han tenido muchos intereses de ambiente político y económico (AFEA 27).

De cómo enferma el maestro:

En las propuestas de reforma educativa al profe se le percibe como un chivo que tiene que pagar nada más, no está tomado en cuenta, nada, nada de los derechos, nada de las situaciones, nada de lo que en realidad es cierto, los psiquiátricos están llenos de maestros (AFEA 26).

Nuestro trabajo es desgaste de los nervios, ya no hablemos del alma porque también se la desgasta uno, pero..., o la repartes, esa la repartes, pero por ejemplo, en cuanto a los nervios o en cuanto lo que sea que es tratar con treinta o cuarenta chamaquitos diario (AFEA 26). Ahorita tengo treinta y dos, pero he llegado a trabajar con cuarenta y cinco, entonces el desgaste emocional es tremendo; por ejemplo, a los cincuenta y ocho años, según lo que maneja la reforma, pues yo creo que vamos a estar en calidad de..., porque ahorita tengo cuarenta y seis años y tengo veintiséis años de servicio, pero dieciséis nada más en éste y me siento muy diferente a hace algunos años, yo creo que de aquí a los cincuenta y ocho años, si no ahorco a uno me va a ir muy bien, yo creo que la mayoría de los maestros está en la misma, porque antes se iba uno de vacaciones y regresaba uno descan-

sado, tranquilo, calmado, a darle otra vez, pero ahorita hay veces que uno regresa de vacaciones y regresa tan o más jodido que cuando se fue, y eso no nos habla más que de un desgaste, de un desgaste emocional y mental, agotador, entonces yo creo que eso no se tomó en cuenta para la reforma, yo creo que los que lo están haciendo o ya van de salida (AFEA 26-27).

La locura es una enfermedad profesional nuestra, porque tanto desgaste termina en broncas mentales... , ha habido compañeros míos a los que han tenido que recluir de manera periódica, no he conocido a uno que se haya quedado de plano allá, ¿verdad?, porque a lo mejor uno repite nada más las historias que escucha, pero que uno ya no está en las mismas condiciones mentales, eso es cierto, y que uno ve, por ejemplo, compañeros que hace dieciséis años eran toda ternura, toda alegría y toda comprensión con los niños y ahorita somos una bola de histéricos, me incluyo, o sea eso no es historia, eso es verdad (AFEA 28).

De los maestros con doble plaza:

Yo no me puedo quejar de mi sueldo, pero no todos los *profes* ganan lo mismo, y hay profes, como yo lo estaba antes, que teníamos que correr de una escuela a otra, con todo lo que esto quiere decir, el desgaste emocional, el físico, mental, y no podía llegar de una escuela a otra, o tenía que hacerlo sin haber comido, porque no me alcanzaba el tiempo, no porque no tuviera para comer, sino porque no tenía el tiempo para comer, entonces un profe como yo, que durante mucho tiempo tenía que comer una coca y unas barritas durante el recreo, pues no creo que estuviera en condiciones precisamente, ni físicas ni mentales, como para atender un grupo, y te voy a decir que muchos de los profes que trabajan doble plaza están en la misma situación, porque yo los veía llegar, porque yo no era la única sacrificada, éramos muchos.

De la preparación continua del docente y los concursos:

Bueno, yo pienso que por ejemplo los cursos que se dan al inicio de los ciclos escolares son muy buenos y han ido evolucionando... Ahora

los cursos se dan por escuela y por turno, que eso es muy importante, porque ya lo que se planea es en base a la situación real de la escuela, no de manera general, se hace el plan de trabajo y el curso de actualización en base a lo que se tiene en la escuela, a las necesidades físicas, o geográficas y todo lo demás (AFEA 50).

Durante todo el año se lleva a cabo lo que es el proyecto escolar..., a los que se tiene que asistir a cursos durante todo el ciclo escolar por las tardes o sábados y domingos, o sea que no influyen ya en el horario de la escuela, entonces, por ejemplo ahorita, los maestros de mi escuela... se metieron a unos cursos para conseguir lo que es el premio al desempeño, entonces algunos de ellos, por ejemplo, los que aceptan, porque ya no es de manera forzosa, venir, por ejemplo siete miércoles en un bimestre a la sesión técnica para tener cursos de ética, de formación y todo ese rollo, pero sí hay mucha gente que los hace (AFEA 50).

Significa oportunidad, primero que nada de prepararse, porque sí es cierto que hay mucha gente que nada más va para seguirse preparando, claro que dentro de esos está la oportunidad también de poder adquirir un premio que sería el estímulo al desempeño, que implicaría 500 pesos por quincena, durante el ciclo escolar en el que salgas premiado. Y que hay cosas en las que algunas personas no podemos participar, por ejemplo, este año yo no puedo participar porque este ciclo escolar estuve dos meses incapacitada, entonces eso me limita, no puedo ser considerada para ganarme el premio de estímulo al desempeño de este año, pero además de todo [...] por decisión propia no voy a entrar nunca al estímulo al desempeño, porque considero que..., en primer lugar, está muy amañado, en segundo lugar para mí es muy desgastante pelear contra diecinueve maestros durante todo el año, por un premio de 500 pesos, entonces... (AFEA 50).

Porque hay gente que sigue consiguiendo constancias de cursos cuando no va, porque siguen siendo los que votan, por un lado el representante sindical y por el otro el director, que no va a ser del todo parejo, entonces para qué aventarse tanto pleito, al final de cuentas yo trato de hacer mi trabajo dentro de lo que puedo. [...] tengo la suerte de contar dentro de mis amigas..., y entonces ya me proveen de materiales que me sirven a mí para mi trabajo, no para ir a tomar un curso (AFEA 51).

Del sindicato y su relación con los maestros; y las formas en que impacta esa relación en el trabajo docente:

Bueno yo creo que al igual que el Departamento de Educación en el que está aislado, ahí están los que están en el Departamento de Educación y bajo su criterio y bajo sus intereses definitivamente están bombardeando al maestro con los programas y proyectos que ellos quieren (AFEA 24).

Yo creo que el sindicato ha manejado a diestra y siniestra al maestro para conseguir sus intereses bien personales y bien particulares, creo que tengo autoridad para decirlo, porque cuando yo inicio en Michoacán, cuando me roban mi dinero y me tracalean, inicio los albergues escolares, el proyecto nacía como algo que manejaban las autoridades de manera bien autoritaria, y cambiaban y llevaban a la gente para donde mejor les daba su gana, yo creo que cuando nos cambiaban y cuando nos votaban, y cuando hacían de nosotros lo que les daba su fregada gana..., fue en la sección 18 –niveles especiales– quien a mí un día me dijo que también nosotros teníamos derecho, y me enseñó los estatutos... (AFEA 24).

[...] y a mí me dijo que yo como representante sindical tenía la obligación de defender al maestro, con y sin razón, si a usted le comprueban que el maestro hizo algo, usted va a decir que no es cierto, si hay fotografías usted va a decir que el maestro fue engañado, usted lo va a defender, bajo ninguna situación usted le va a tirar, usted le va a decir: “mira, aquí y así,” tampoco le va a seguir el juego, le va a decir, “oye, no la chingues”, ¿verdad?, pero ante los demás usted lo va a defender, porque esa es su función. Si la parte administrativa le va a comprobar errores, de cualquier manera usted lo va a defender, porque esa es su parte, defenderlo con y contra todo, esa va a ser su función (AFEA 24).

[...] Y cuando yo me di cuenta que de verdad era cierto, y que de verdad también se tiene poder desde ese campo, y muy amplio..., cuando el delegado de Primaria y el jefe de albergues escolares rurales decidieron los cambios que se iban a hacer, de los veintisiete albergues que estábamos hablando, mmmh..., yo me paré ante el ingeniero Carreño y le dije: “señor, ninguno de estos cambios procede porque no los hemos negociado”. Y el ingeniero Carreño me echaba unos ojotes como diciéndome que cómo

que tenía que negociar conmigo, todo lo traía organizado, y entonces yo le dije, “no señor, no le voy a firmar ningún cambio” (AFEA 25).

Habló a Primaria y mi satisfacción fue cuando llegó y me dijo: “Dice Primaria que nos sentemos a negociar, maestra”. Me di cuenta que era verdad, que ser secretario general tenía un poder y bien amplio, de sentarme con él al tú por tú, y decirle “vamos negociando cambio por cambio, y vamos a hacerlo así, cuando empatemos en uno de los cambios que quedamos, lo que va a definir va a ser la preparación y los años de servicio, si en todo estamos de acuerdo, adelante, yo te firmo y tú me firmas, pero si no, nos vamos a agarrar del chongo, y no va a ganar más que el que tenga la preparación y los años de servicio” (AFEA 25).

[...] esa fue la más grande de las satisfacciones como secretario general, y la más triste como secretario general, haber tenido que actuar más como director que como representante..., fui secretario de organización, por muy poco tiempo afortunadamente para mí, entonces en aquella situación, sí pudo más sobre mí como administrativo que como secretario general, pero..., estaba en juego el acoso sexual en contra de un alumno, entonces ahí sí, aunque era secretario general, no podía defender a un docente, ahí sí actué más como director (AFEA 25).

Yo creo que el sindicato está para defendernos, y yo creo que sí lo hace, yo creo que también están inmersos en un sistema que no les permite hacer muchas cosas aunque quisieran..., yo creo que todo responde a intereses y a sistemas muy organizados, muy añejos y muy difíciles de tumbar, y dentro de ese poder la gente se corrompe (AFEA 25).

Yo creo a más poder, más corrupción, yo creo que hay gente que llega ahí con buenas intenciones, pero que cuando se da cuenta que puede salir beneficiado dobla sus buenas intenciones, no todos, pero los que se..., interfieren en este sistema son callados, hechos a un lado o asesinados..., me han platicado (AFEA 26).

Del lugar del docente en la estructura administrativa:

Bueno, es que yo siento que en la estructura administrativa en la que estamos, por ejemplo, al inspector le preocupa que el director le rinda cuentas

en lo administrativo, al director le importa que uno le entregue la planeación correcta, la documentación en orden, que no falte, eso es muy importante, que no le ocasione ninguna bronca, y si además no le ocasiona broncas con los padres de familia, pues será considerado un maestro así nada más, buen maestro (AFEA 48).

A las autoridades les importa que la escuela salga adelante, que todo esté bien y que no haya ninguna queja ni ningún problema, entonces si el maestro está enfermo o no, no es de su consideración, para eso está lo... del plan médico, y que no rebase las incapacidades médicas. Mientras no las rebase no le representa ningún problema, para el director..., lo que le importa es que su escuela funcione como relojito, y que como en esta semana cultural el padre de familia venga y observe y se lleve muy buena imagen de la escuela (AFEA 48).

Se puede decir que la semana cultural fue un éxito, y que fue un trabajo de toditito, y que a la hora de mostrarlo al director sólo le toca sentarse con las autoridades, mostrar lo que su personal ha hecho y sentirse muy satisfecho. Que el maestro haya ido el sábado, el domingo o los días..., eso no es relevante (AFEA 48).

g) Didáctica y trabajo con el grupo

[...] los niños son diferentes, los padres son diferentes, la escuela es diferente, entonces los niños de primero son diferentes a los que llegaban hace veintiséis años; ahora la edad propia del niño no implica los intereses que tiene... (AFEA 31).

Los alumnos que llaman su atención:

Los que están más tristes, los que tienen menos dinero, los que necesitan más de mí..., el que me va a costar más trabajo, el que va a venir con menos capacidades, pero no nada más mentales, sino a veces físicas, y a veces sentimentales, ese me va a doblar, aunque yo no lo demuestre en el grupo, pero aquí sí lo voy a confesar, es cierto que no se quieren igual a todos. Entonces, muy difícil tratar de aparentar que se quiere igual a todos cuando

hay unos que te doblan más que otros, y sobre todo que cuando lo doblan a uno, no permitir que esa empatía te permita permitirles cosas diferentes, o sea, no dejar que el cariño te doble para exigirles diferente, a la hora de exigir hay que exigir parejo, no hay que concesionarles nada (AFEA 31).

[...] la experiencia nos da mucho, y cuando llegan los niños en primero yo tengo la capacidad y la experiencia de decir “a ese le falla algo, a ese esto”, aunque no sepa qué es lo que le falla de primer momento, entonces le llamo al grupo de apoyo y les digo “éste y éste son diferentes, ayúdeme a saber en qué”, porque hay maestros que cuando les llegan alumnos especiales o diferentes, los dejan en calidad de bulto, y se la pasan a todo dar, porque no les dan bronca [...] (AFEA 31). Yo soy de las que muy fácilmente me engancho en esos casos, me engancho porque creo que necesitan algo más importante..., para mí el saber que el niño sepa que yo lo quiero, para tratar de ayudarlo a que llegue a donde están los demás, que dejarlo así nada más, y en ese enganche muchas veces me conflictúo con el padre de familia, porque regularmente esos niños están desatendidos, entonces cuando le pides ayuda al papá en algo, una de dos, en raras ocasiones se enganchan con uno, en otras... me dicen que a mí qué me importa (AFEA 32).

[...] llaman en mí la atención también las niñas, son más delicaditas, no todas pero algunas sí, son más ternecitas, me llama la atención, por ejemplo, cómo las arreglan, cómo les acomodan el moño, cómo esto, cómo lo otro, cómo hablan, cómo se sientan, cómo se acomodan para pararse igual que yo..., como que las siento más cercanas, y los niños se me hacen que agarran forma hasta después.... (AFEA 32).

Qué grupos atender:

[...] el director siempre nos decía a todas las maestras que mientras él fuera director ningún maestro tendría primero; [a los maestros] a la mayoría como que no les gustan los chiquitos, como que son más secones, como que les gustan más los grupos [de] más grandes, pero no porque les falte capacidad, sino porque como que no les gusta meterle tanto trabajo, porque sí son más trabajo los chiquitos (AFEA 33).

Respecto a la planeación:

[...] vamos a suponer que por ejemplo yo hoy tenía planeado ver “La zorra y el conejo”, pero resulta que mi cuaderno de planeación se me quedó, y luego entonces los niños estaban jugando en la entrada, no, mejor voy a ver matemáticas, y me lo aviento (AFEA 34).

Mantener la atención y motivación de los alumnos:

¡Vaya!, eso es lo más difícil para un maestro..., por ejemplo, para algunos maestros no les molesta que haya mucho ruido en su salón, hay maestros que pueden trabajar perfectamente; yo sí tengo problema con eso, yo sí necesito tener la seguridad de que todo está como relojito trabajando, porque de lo contrario me salgo de mis casillas (AFEA 34).

Tengo que tener la atención completa, o sea es algo maravilloso de mi trabajo, por más cansada, por más problemas, por más dolor incluso que tenga (ella tiene una lesión en la columna) tengo que tener la misma atención sobre todos ellos al mismo tiempo, no puedo quitarles los ojos de encima porque entonces ya no sé qué es lo que está pasando, trato de tenerlos a todos a la vista, para saber qué están haciendo... (AFEA 35).

Estrategias diferentes:

[...] busco estrategias diferentes, a veces platicamos un cuento, a veces preguntamos qué están haciendo, a veces vemos cómo está el clima, a veces vemos una película, un libro, llevo material, o sea, siempre es de manera diferente, luego el libro de español, por ejemplo, a mí me marca dónde va a haber una pregunta, o sea, si yo me apego al libro me va a guiar de manera confiable, pero si no me apego a él, voy a buscar estrategias que me sirvan..., es más, hasta hacer las preguntas que ahí vienen, pero si no, porque de esa pregunta van a salir mil cosas de los niños que para mí va a ser, lo más difícil va a ser poderlos encauzar, porque cuando preguntas: ¿qué es lo más bonito del día de hoy?, los treinta y dos van a querer participar, entonces tengo que tomar dos, cuatro, cinco o seis, y luego fijarme

de que a la siguiente contesten otros, porque si no, pueden ganar nada más los que están participando y los demás no van a participar (AFEA 34-35).

De la interacción entre los alumnos:

[...] nunca los dejo que lo hagan con los mismos, por ejemplo, a veces digo con los tres primeros que encuentren, con puros niños, con puras niñas, con el que está sentado a un lado, con el que está sentado atrás, con el de la izquierda, o sea, siempre los cambio, o los dejo con quien se les dé la gana, pero cuando veo que ya no se quieren separar, entonces ya los cambio (AFEA 35).

De la evaluación:

Los niños están siendo bombardeados por situaciones inmorales y éticas por los propios padres de familia, cuando algunos se atreven a comprar los exámenes y aplicarlos antes del periodo de examen, eso me parece inmoral, me parece inmoral que..., un padre de familia..., mande a su niño con la tarea hecha por él... (AFEA 36).

Me gustaría que los planes y programas fueran más acordes a nuestra realidad, me gustaría que al maestro en formación se le enseñaran más cosas éticas y morales para poder tratar con nuestros niños (AFEA 36).

Yo creo que nos estamos volviendo inmorales, no éticos, yo creo que el mismo sistema nos está arrastrando a ello, por ejemplo cuando un maestro... decide que el niño debe reprobar porque no está preparado para el siguiente grado; nos encontramos con una normativa que nos dice que ya no se vale reprobar,⁶ entonces, mientras que el maestro llega a mayo o junio pensando cómo hacerle para que el chamaco aprenda a leer y escribir, si eso es lo que se va a continuar, pues los exámenes deberían desaparecer (AFEA 37).

⁶ De acuerdo con las normas vigentes, informa una directora, en la actualidad se requiere un estudio hecho por especialistas en educación, que justifique e incluya por lo menos cuatro firmas para poder reprobar a un alumno, que son las del maestro, el especialista, el director y el padre de familia; el maestro por sí solo ya no puede reprobar a los alumnos.

Eso defrauda al maestro, porque entonces se supone que mi trabajo era prepararlos para el siguiente nivel, y que a juicio mío, porque yo estoy evaluando, si yo considero que el alumno no está preparado para el siguiente..., yo no soy quien repruebo o apruebo, es el niño quien nos va marcando que está listo para la siguiente situación. (AFEA 37).

[...] entonces yo siento que parte de la Secretaría de Educación Pública está tomando como normativa el hecho de que el niño ya no debe de reprobar, pues entonces como venga, ¿no?, ¿cuál va a ser la motivación del niño si estudia o no estudia?, por moral y ética, no la tiene todavía; el padre de familia, ¿la va a tener?, pues menos, el padre de familia quiere que pase, es más, y que se vaya de su vida (AFEA 37).

Es inmoral pero es cierto. Entonces, al maestro, así como que dice uno, ¿qué hago?, preparo mi clase, trato de hacer lo más posible, trato de que el niño aproveche lo más posible, con la mayoría lo voy a conseguir, pero el que nada más va a flojear, porque esto es parte de la realidad, eso también existe (AFEA 37).

[...] eso, por ejemplo, a mí me tiene bien triste, porque tengo dos casos..., y ya se los mandé a la de los niveles especiales, ya les aplicó el examen y dice que todo saben, o sea, el conocimiento sí lo traen, pero no quieren trabajarlo, si yo le hago una prueba oral al niño, la va a pasar, pero no se va a poder llevar la vida de una manera oral, o si le hago una pregunta y me va a contestar lo que le dé su fregada gana, porque no lo va a analizar, no lo va a leer, para qué, rojo, verde o anaranjado, aunque le preguntes qué edad tiene, nada más toma las respuestas y las va a aplicar, mientras que existe lo otro, afortunadamente, entonces sí es desmoralizante, definitivamente. Y todos los acuerdos que manda la Secretaría, que a veces no tienen pies ni cabeza... (AFEA 38).

De concursos, escuelas y turnos diferentes:

Por ejemplo, va a haber exámenes de... ¿cómo se llama?, va a haber concursos de conocimientos y a mí me van a aplicar el concurso de matutino y vespertino, entre mi escuela y la de la periferia; yo creo que eso es algo completamente inapropiado y absurdo, los concursos de conocimientos a

mí me parece que deberían existir, pero que se homologaran en cuanto a criterios... (AFEA 38).

Y no es así, los concursos y toda la serie de proyecciones que el Departamento de Educación necesita solamente es para lucimiento, y demeritan lo demás; por ejemplo, si un chamaco es buen atleta lo van a sacar para fútbol, básquetbol, béisbol, para todo, y lo van a sacar en horario de clase, ¿y qué va a pasar con el chamaco?, o cumple aquí o cumple allá, porque no va a poder cumplir en las dos partes (AFEA 38).

Entonces, el maestro queda en desventaja porque no puede rendir aquí y allá, no es de batería; como por ejemplo, el hecho de vernos a los maestros como si fuéramos una bola de flojos que no queremos más programas y más proyectos (AFEA 38-39).

Yo creo que hay mucho que salvar, hay mucho que hacer y hay mucho que sólo podemos hacer nosotros los maestros (AFEA 39).

De las relaciones maestro-alumnos:

Yo pienso que se crea un vínculo muy especial entre el maestro y sus alumnos, en realidad ahí se cierra. Muchas veces el director puede recibir una planeación que no refleje exactamente lo que estamos haciendo en el grupo; entonces, yo creo que entre el alumno y el maestro existe un vínculo exactamente, una complicidad entre lo que pasa [...] entre lo que vive el maestro entre él y sus alumnos, esto independientemente de lo que sienta el maestro y el director, el maestro y el Departamento de Educación. Aunque bien es cierto que todo influye, es más cercano, es más directo, es más confidencial, se puede llamar que es un refugio [...] la mayor parte del tiempo es positivo, pero no quiere decir que no haya conflictos (AFEA 40-41).

Antes decían que el maestro deja los problemas en la puerta y ya no entran, pero eso no es posible siempre, lo que sí es posible es que al entrar con el grupo te absorbe de tal manera, que llega un momento que por fuera ya no lo sientes, no dan espacio...es una de las maravillosas bondades... cuando el maestro está muy enfermo, muy cansado, o está neurótico, a veces no deja espacio para esto (AFEA 40-41).

Ahora, hay maestros que consideran que su trabajo nada más es ir a impartir conocimientos, entonces creen que el ser buen maestro es ir

a vomitar sobre ellos todo el cúmulo de conocimientos que ellos traen, y ven al niño como si fuera un recipiente nada más, que nada más puede recibir, recibir y recibir, y aparentemente sí, pero si no fue entregado con cariño, con chance de que se asimilara, de nada sirve que se acumule, porque lo van a olvidar al día siguiente (AFEA 41).

De cómo se siente frente a sus alumnos y en la atmósfera afectiva creada en su salón de clases:

A veces me siento como la mujer maravilla, cuando estoy dando la clase y ellos abren sus ojotes y van y me preguntan [...] a veces me siento desesperada cuando no encuentro la forma cómo todos me entiendan, que es lo que quiero hacer. A veces me siento consentida por ellos, a veces siento que nada más soy un medio en el proceso del conocimiento, no que lo tengo yo, sino que lo voy construyendo junto con ellos, y regularmente el papel que más me gusta con ellos es sentir que confíen en mí y que confío en ellos, que estoy en un lugar seguro, o sea, me siento en mi salón en un lugar seguro, honesto, lleno de cariño y lleno de seguridad (AFEA 47).

h) Diferencias entre los maestros federales y estatales, un permanente diferencial que va del sueldo, prestaciones, percepciones, hasta el trabajo diario

[...] como maestra federal, yo creo que la preparación del maestro ha empezado a despuntar a raíz de lo que es Carrera Magisterial, o sea, que empezaron a hacer los cursos, los puntos, la puntuación que desemboca en un incremento salarial concretamente..., fue cuando empezaron los maestros a participar en todos los cursos; yo creo que muchos maestros sí se están preparando cada vez más; en el estado, pues básicamente yo creo que la UPN fue un detonante muy importante en el que, por ejemplo de mi escuela, solamente hay dos que no tienen la UPN, o sea todos los demás la han cursado (AFEA 41-42).

Yo pienso que [hay diferencias] por las condiciones de trabajo que hay entre unos y otros, o que había, como que empezó a crearse cierta rivali-

dad, porque no se aplica lo que dice la Constitución, que a igual trabajo igual sueldo, ese es uno de los grandes detonantes, entonces el maestro federal trabajara lo que trabajara, pues tenía un menor sueldo que el estatal, las condiciones de salud son completamente diferentes; no es lo mismo ir al ISSSTE, que ir a Pensiones, y todo eso viene demeritando las condiciones en que trabajan un maestro federal y uno estatal, sin que ninguno de los dos sean culpables [...] (AFEA 42).

Porque el federal ve con envidia al estatal, y el estatal algunas veces ve con desprecio al federal, como si tratáramos de diferentes razas; yo pienso que eso es una..., o sea, el federal tiene un resentimiento hacia el estatal, porque gana más, porque tiene mejores condiciones de trabajo, porque tiene mejor servicio médico, entonces se refieren a ellos como los parientes ricos; en respuesta a esa agresión, el estatal ve al federal como los parientes pobres, o los veían así, porque ahora con lo que es carrera magisterial en el nivel, casi se iguala el sueldo, pero con la reforma al ISSSTE, vuelve la situación... (AFEA 42-43).

Y yo pienso que el maestro federal es más crítico que el estatal, yo creo que tiene más oportunidad y más conocimiento de política sindical y situaciones administrativas, son más críticos, más analíticos, más razonados, porque el estatal, como tiene tantos beneficios, tiene menos que cuestionar, entonces el otro pregunta más, porque está más enterado, conoce más la Ley General del Trabajo... (AFEA 43).

Repercusiones en el trabajo docente:

Una escuela estatal tiene más dinero, más material, más medios, y son contados los niños que no pueden ir con sus materiales; en el federal –y en el turno vespertino sobre todo, estamos hablando de la periferia– son contados los niños que llevan sus materiales completos, y eso tiene que influir en el trabajo del maestro también (AFEA 43).

Sobre la persona del maestro:

Yo creo que el trabajo que está realizando es muy interesante, porque está tomando en cuenta al maestro como persona, y yo creo que para la perso-

na del maestro es muy importante tener la oportunidad de expresar todo ese cúmulo de sentimientos y resentimientos que tiene por la carrera y por el trabajo que desarrolla. Yo creo que es bien interesante, bien estimulante voltear y de repente decir “ah, mira, a alguien le importa saber lo que pienso, lo que siento y lo que soy, no como un número en pensión, o como un número en el talón del cheque”... Porque cada uno puede tener un punto de vista diferente, pero habrá cosas en las que tengamos que coincidir, y ojalá coincidamos en la situación de a veintiséis o diecisiete años de servicio no habernos equivocado, ojalá, porque debe ser bien feo para aquel que se equivocó, estar hace treinta años en lo que no le gusta (AFEA 51).

Segundo nivel de análisis del caso A: de la síntesis interpretativa a una comprensión sistémica del entorno áulico⁷

Maestra: maestra las 24 horas del día

Al elaborar una recapitulación de la identidad, género, relaciones, redes, vínculo con la profesión y expectativa del futuro personal, este caso ilustra un escenario del ejercicio profesional del docente de primaria, entretejido con su vida personal; nos muestra la pertinencia de considerar al maestro como persona en virtud de la integridad y unicidad entre su vida y su profesión, y de cómo se encuentran vinculadas una con otra de modo inexorable; nos expone también las tribulaciones que debe pasar la enseñante y el bagaje de experiencias que nutre el contexto en el cual se vincula con sus estudiantes, todo ello expresado en sus narrativas docentes. Al final, tribulaciones, bagaje experiencial, contexto, vínculos y narrativas desembocan en su praxis profesional, es decir, en su entorno áulico.

⁷ Se optó por este recorte del entorno áulico, componente del objeto de estudio y por su correspondencia con la pregunta inicial de la investigación, y en especial, porque es ahí donde se manifiesta el ser maestro en su cotidianidad.

Las narrativas de la docente se han organizado en ocho temáticas,⁸ que fueron deducidas a partir de lo que ella iba relatando durante la entrevista a profundidad; sus puntos de interés se suscitaron por la misma dinámica que se estableció en ésta. En el transcurso, los relatos van mostrando las características de sus construcciones, tanto las que se refieren a las formas en que ha vivido su devenir profesional, entretelado con su vida personal, como las percepciones que tiene de su entorno, conformado por la naturaleza de su trabajo, las relaciones con los diferentes actores de éste y sus juicios acerca de la profesión y del ambiente.

Su identidad personal –de origen, familia y cultura– se vio quebrantada al tener que emigrar del norte del país a otro estado e iniciar su profesión en un ambiente rural y no urbano, del cual procedía; además de no contar con una vivienda propia, estar lejos de su familia, dejar a su hija de un año al cuidado de sus padres (posiblemente, como una sustitución simbólica) y después de haberse divorciado a los pocos meses del nacimiento de su hija.

El lugar, especialmente la comunidad a la que llega, y las subsecuentes durante 12 años, le parecen difíciles y hostiles; sin embargo, se “enamora” de los niños, aprende a conocerlos (es posible que por ser madre, ella sintiera nostalgia por su hija ausente). Los alumnos, su desempeño docente, la administración del albergue escolar rural, su necesidad de trabajo y sustento, su desarrollo como mujer y profesora, la llevan a ajustar su *círculo de vida* a estos ámbitos. Según Goodson, las primeras experiencias profesionales resultan clave para el maestro, pues marcarán su *ruta de vida* y la *relación personal con su profesión*. Estas primeras experiencias dejan una impronta

⁸ Las temáticas producto del análisis de este caso, se engloban de la siguiente manera: A) Descripción del contexto del tejido narrativo; B) Estructura global de las historias narradas: a) Inicios de la profesión docente; b) Ser maestra; c) Naturaleza del trabajo docente; d) Ambiente del trabajo docente; e) Percepciones y expectativas sobre los padres de familia; f) “Que voltearan a ver al maestro”; g) Didáctica y trabajo con el grupo; y h) Diferencias entre los maestros federales y estatales.

profesional en el docente: “La experiencia vital y la trayectoria anterior del (a) profesor(a) contribuyen a conformar su visión de la enseñanza” (Goodson, 2005).

Esta visión se produjo en el marco que constituyó, en lo sucesivo, el accidente que la maestra sufrió al caer del caballo, lo cual le generó una lesión de columna vertebral de por vida; al no haberse considerado este hecho como un accidente de trabajo (debido a falta de información y experiencia), ha suscitado que, ante la llegada de la edad madura, esta mujer sienta temor de no poder continuar enseñando a los niños y de que la “echen de la escuela” (pues supone que cuando *no sirves* las autoridades te desechan).

Además, la etapa de vida y de carrera docente por la que transita en la actualidad, le hacen tomar conciencia de que no puede llevar a cabo las mismas actividades con sus alumnos –bailables y juegos físicos– como al inicio de su profesión; esto evidencia que la vida profesional del maestro atraviesa por ciclos, como lo ha planteado Huberman (1990), quien ha estudiado las fases de la experiencia profesional, más que la edad biológica del docente.

Sin embargo, en la dimensión personal de su vida, la maestra tiene la satisfacción de haber costeado la educación de su única hija, a quien apoyó para que cursara la carrera de medicina y su especialidad en el Distrito Federal, y de convivir más con ella (pues como nos dice, “en Coahuila sólo quedan mis muertos”). No obstante, guarda para sí misma la relación que mantiene con una persona que enviudó y que tiene tres hijos; este ámbito más íntimo y personal, vinculado a sus recuerdos ya enmarcados como satisfactorios de sus primeras vivencias personales y profesionales, le permiten mantenerse orgullosamente y con satisfacción dentro de su trabajo, con disposición, gusto y compromiso para con ella y sus alumnos.

El vínculo con su profesión, desde el inicio y hasta cumplir 23 años de antigüedad, fue de doble jornada y casi de 24 horas, con dos plazas (una federal y otra estatal); apenas tres años atrás y habiéndose titulado de la UPN, pudo renunciar a una de ellas y trabajar en

una sola plaza, por lo que hasta ahora considera contar con “tiempo personal”, pues esto era algo que ella desconocía, según nos relató.

Respecto al carácter del trabajo docente, su experiencia personal y la de otros maestros le han permitido observar cómo enferma el profesor, en un desgaste emocional y físico, en especial quienes deben laborar doble plaza —generalmente, los federalizados—,⁹ quienes no cuentan con tiempo para una alimentación balanceada y afrontan su plaza vespertina con cansancio y requerimientos alimenticios. Por otro lado, ella como cualquier maestro, trabaja más allá del salón de clases y muchas veces incluye el fin de semana; hecho que no sale a la luz pública.

Dados sus antecedentes y las experiencias profesionales en el terreno educativo, tanto en Chihuahua como en otro estado nortero, y después de 26 años de labor docente, ha advertido las mismas contradicciones del sistema político-educativo; éstas la han llevado a considerar que el trato que recibe de las autoridades educativas consiste en “no ser mirada” ni tomada en cuenta, no obstante, sí se le exige ser una buena maestra, en términos de no crear problemas y no tener inasistencias más allá de las oficialmente permitidas.

En el trato cotidiano con autoridades y paterfamilias, aunque en general guarda una relación de respeto y cordialidad, reitera percibir que en muchas ocasiones “le dan el avión”; es decir, le dan por su lado y no la toman en cuenta con seriedad.

La maestra nos permite asomarnos al hecho de que los padres de familia, ni siquiera en un grupo, pueden verse de manera homogénea, tanto por su escolaridad como por su nivel económico. Asimismo, nos hace observar cómo su autoridad frente al niño, en ocasiones, se ve trastocada por el padre o la madre de familia, quienes llegan a formar una “alianza” con el hijo en contra de ella. Esto es un factor que resiente en lo personal, pero donde más afecta es

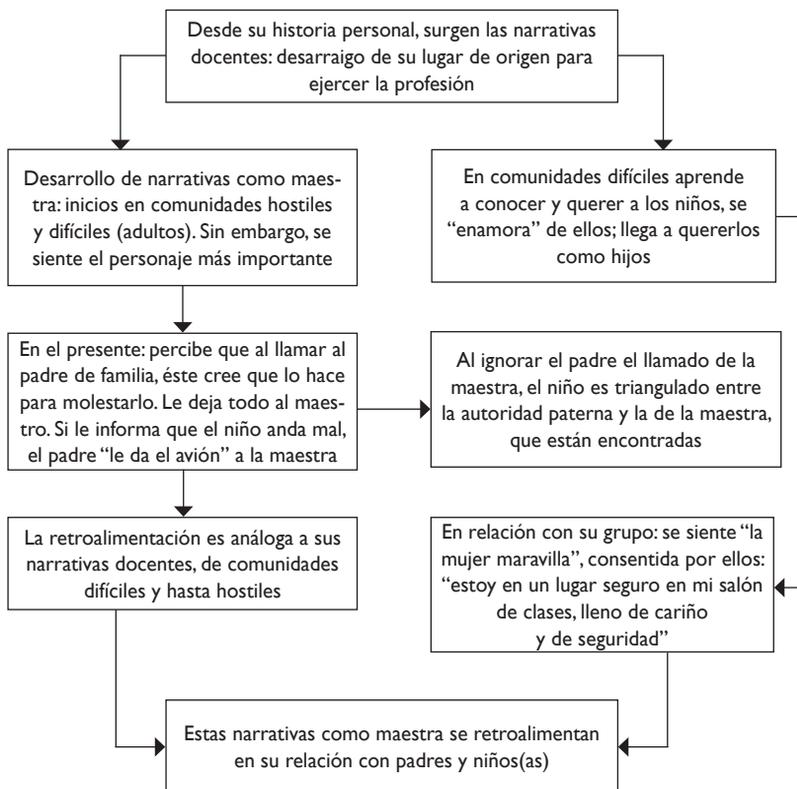
⁹ Esta necesidad de los maestros federalizados de buscar una doble jornada, aunada a las prestaciones médicas y otras más que los diferencian de los docentes estatales, es causa de muchos resentimientos de éstos hacia los otros, creándose una animadversión entre todos, unos frente a otros.

en el ámbito profesional, ya que al restarle autoridad frente al niño, también se le están restando posibilidades a su labor de enseñanza con el alumno; los intercambios relacionales en el aula escolar son, en gran medida, de orden afectivo-emocional, y unidos a las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje determinan, en parte, las posibilidades de aprendizaje del alumno. Si tales intercambios son alterados por agentes extra aúlicos, se afecta todo el proceso.

Sin embargo, según manifiesta, el vínculo establecido con sus alumnos es especial y cerrado, en términos de complicidad y confidencialidad; frente a ellos, predominan los sentimientos agradables; aunque los pequeños lleguen a desesperarla, ella se siente la “mujer maravilla” y consentida por ellos, pues les ayuda a construir un conocimiento, muy palpable en niños de primero y segundo grados: a leer y escribir. Al final, su salón de clases es un “lugar seguro, honesto y lleno de cariño”. El aula escolar es el refugio de esta maestra de 24 horas.

Desde un ángulo sistémico, en este suceder narrativo observamos la estructura relacional en el entorno aúlico de la docente, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 2. Síntesis interpretativa del caso “A”



Explicación de la figura

La historia personal promueve ciertas narrativas, desde el desarraigo de su lugar de origen se integra a su profesión como maestra, y labora en “comunidades difíciles y hostiles”, en las que se “enamora de los niños”; como maestra se siente de maravilla, “su realización está dentro del grupo”; en ocasiones, los paterfamilias actuales evocan en ella esas narrativas de “comunidades difíciles y hostiles” donde inició su carrera, ya que a veces asumen la actitud de ‘aliarse’ con sus hijos en contra de ella; pese a algunos episodios de este tenor, la enseñante confirma su estancia al interior del grupo como

“un lugar seguro donde es querida y respetada”, pues ha establecido con sus pequeños alumnos “un vínculo de complicidad donde ella es querida”.

Los jefes de familia, de niveles escolares y laborales diversos (trabajadores de maquila, abogados, médicos, madres que no saben leer ni escribir) suelen darle por su lado; creen que si los llama es para “querer molestarlos”; ella considera que los padres “se quitan de encima al niño”, “el padre se desobliga y deja todo al maestro”; pero al mismo tiempo, “el padre está en competencia con el maestro”; si le informa al padre, éste “le da el avión”. De esa manera, el niño queda triangulado entre lo que dice la maestra y lo que hace el padre o la madre; este hecho resulta importante, pues le quita autoridad a la profesora, dificultándole su labor; en consecuencia, el niño puede perder esos límites de conducta que coadyuvan al éxito de sus aprendizajes; además, propician la indisciplina de los niños y los problemas de comportamiento escolar, creando así “un círculo vicioso”, que perjudica principalmente al alumno(a).

Por otro lado, como grupo, sus alumnos le retroalimentan una narrativa cuyo significado central es la confianza y el afecto: al “estar con ellos está en un lugar seguro, lleno de cariño y de confianza;” de modo que sus aprendices le restablecen su lugar como una maestra maravillosa; por lo demás, éstos “platican más con ella que con sus papás”; ella los conoce más que sus progenitores, de tal manera que la relación con sus alumnos y en su grupo es un lugar de vínculos de complicidad y confianza. Ella les enseña, les da cariño, pues ha aprendido “a quererlos como si fueran sus hijos”. Sus alumnos la hacen sentir segura y querida. Cabe preguntarnos si, en este sentido, habrá algo de competencia de ella frente a los padres de familia.

Observamos que las narrativas propias de la maestra la llevan a mirar sus relaciones de cierta manera, y de igual modo, éstas retroalimentan sus narrativas; conformándose así una estructura relacional en su entorno docente, donde interactúa principalmente con sus alumnos y con los padres de éstos.

Parecería que los vínculos con sus pequeños estudiantes y la atmósfera afectiva con que signa su aula escolar constituyen los factores que contrarrestan su miedo a no “servir” más. El accidente que sufriera al inicio de su carrera no sólo lesionó su columna vertebral, también gestó en ella el temor y hasta cierta desvalorización (una actitud de quien se siente en desventaja); al paso del tiempo afloran esos sentimientos, se revelan en su relato del ya “no servir como maestra y que por ello la pueden desechar”, y en ese mismo campo semántico, la sensación de que “las autoridades no la miran”, y para las cuales debe ser una *buena maestra*, “que es aquella que no da problemas [no se enferma] y no falta” [no se incapacita tan a menudo]. De modo que el aula escolar –donde es “la mujer maravilla” y se respira confianza–, el vínculo con sus alumnos y la aportación tan concreta que hace a sus vidas (enseñarles a leer y a escribir) configuran su estrategia para lograr el equilibrio.

CASO “E”: MAESTRO EN ESPERA DE AGRADECIMIENTO Y RECONOCIMIENTO

El profesor del caso “E” llegó a la práctica profesional de la docencia por necesidad, tal vez debido a las circunstancias económicas en que se desarrolló su adolescencia y su primera juventud; cuando cursaba el sexto grado de primaria, su deseo era estudiar locución; luego, en la secundaria, se sintió atraído e ilusionado por la carrera de medicina; sin embargo, la situación económica familiar no favoreció esta primera elección profesional del joven; además, tenía otros hermanos que también requerían estudiar y recibir el apoyo de la familia. De tal modo que decidió prepararse para docente de educación básica. Al término de sus estudios, como otros maestros de su generación, inició su actividad como profesor en comunidades rurales; apenas había comenzado su ejercicio profesional cuando sufrió un estado de coma que lo postró en cama por varios años; al despertar, dadas las secuelas, las autoridades querían ubicarlo en

oficinas, en una actividad alterna; no obstante, él insistió en que era profesor y quería ejercer como tal. En la actualidad cubre los dos turnos –matutino y vespertino– en una escuela federal. Sus relatos dejan ver el malestar que siente ante ciertas figuras y determinados aspectos del sistema educativo. El bagaje de experiencias que se transmite en sus narrativas parecería indicar más insatisfacciones que recompensas; aun así, su mayor satisfacción como maestro es, coincidentemente con el caso “A”, el haber sido capaz de enseñar a leer y escribir a sus alumnos de primer grado y ver el destello de la cognición en los ojos de sus discípulos.

Primer nivel de análisis: caso maestro “E”
(45 años de edad y 25 de experiencia docente)

Al encuentro de las temáticas narrativas

Al igual que en el caso anterior, el primer nivel de análisis comprende la ubicación contextual del relato (tipo de escuela donde labora el docente, etc.) y los cuadros narrativos que el maestro relator perfila a partir de las preguntas formuladas a lo largo de la entrevista.

A) Descripción del contexto del tejido narrativo

El docente labora en un centro escolar del subsistema federal, de *bajos recursos*, por lo cual se le considera de *alto rango de marginación*; es decir, se trata de una escuela cuyo alumnado proviene de la *clase baja*, que no cuenta con recursos económicos para proveer a los hijos de lo necesario o lo adicional para sus estudios; además, al no participar en los programas escolares convocados por las autoridades educativas, la escuela no recibe recursos adicionales que pudieran beneficiarla, ni tampoco al alumnado. Se ubica en la periferia de la ciudad, las colonias que la rodean son de escasos recursos económicos, con una población de baja escolaridad; cuentan con los servicios básicos de luz y drenaje. Las instalaciones escolares ocupan el espacio de una manzana. Aquí labora el profesor Martín,

en el turno vespertino, que cuenta con un grupo por grado; es decir, seis grupos, cada uno con un promedio de 25 alumnos.

En el aspecto corporal del profesor sobresalen las secuelas físicas en el brazo, la mano y la pierna derecha, debido al problema neuronal que le hizo permanecer en coma durante seis meses, y otro tiempo más únicamente dormido; esto sucedió a los cuatro años de haber iniciado su labor profesional; actualmente tiene 45 años de edad y 25 de antigüedad laboral. Su familia está formada por su segunda esposa —una maestra jubilada con la que tiene un año de casado—, y sus dos hijas, una de 20 y otra de 21 años de edad, de su anterior matrimonio: “[...] con mis hijas sí, son mi vida, son mi motivación, son mi sentido” (EM 125).

El maestro trabaja doble plaza, ambas en la misma escuela federal, en turnos diferentes.

B) Estructura global de las historias narradas

a) Ser maestro, cuando quería otra carrera: una breve historia

Por necesidad, yo cuando estaba en sexto de primaria, la maestra nos pidió que hiciéramos una composición sobre lo que queríamos ser de grandes, entonces, pues yo en mi pensamiento de niño elegí ser locutor [...] Cuando entré a secundaria, en tercero, ya para salir, te hacen la prueba vocacional, y salí en primer lugar para médico, en segundo no me acuerdo para qué y en tercero era para docente; entonces como médico yo quiero ser médico; pero [...] yo tenía un hermano mayor [...] que salió de preparatoria, entonces yo..., mi origen es de una familia de recursos económicos (escasos) [...] mi papá (y) mi mamá [...] no podía entrar a Bachilleres, entonces opté por enfocarme a educación física, y no me gustó, entonces me cambié, y dije: “hago mi carrera corta y me pago mi escuela de médico”, y empecé a trabajar dos años fuera, los primeros años en [...] y ahí me quedo dos años y medio [...] (EMFB 126).

La madre quedó encantada cuando supo que iba a estudiar para maestro:

Mi mamá encantada, porque ella siempre quiso que yo fuera maestro, tengo una hermana mayor y un hermano mayor que ya son [maestros] jubilados, y cuando yo estaba en la secundaria me decían: “Entra a la Normal porque quién sabe qué...”, y entonces, pues estaban encantados (EMFB 128).

Con el paso del tiempo sigue considerando que la docencia se le impuso por necesidad, aún anhela explorar en otra profesión...

Pues le repito: yo estudié esto [para profesor] por necesidad [...] hace años estaba en mi casa en la mañana, estaba trabajando en la tarde nada más, y recibí una llamada, que me había ganado una media beca para estudiar inglés, y fui, pero tenía que mantener un promedio de 9 para conservar la beca; y luego, después, un profesor que tuve en la Normal, que también estudió pero para abogado y eso, y me dice..., entonces, he pensado algún día eso; estudiar para abogado (EMFB 131).

b) Inicios de la profesión docente

En la primera escuela donde laboró:

[...] a la primer[a] escuela que llegué había una maestra para primero, dos maestros para segundo, y luego había un tercer grado, y quedaba un tercero y un cuarto que fue el que atendí yo, luego un quinto y un sexto. Entonces yo les explicaba a los de cuarto y les ponía trabajo y me iba a tercero [...] (EMFB 128).

A los cuatro años y medio de iniciar su trabajo docente, sobrevino un *incidente crítico*. Repentinamente, el maestro Martín sufrió un ataque que lo dejó en coma; luego de un lento proceso de recuperación, volvió en sí, pero el padecimiento le dejó secuelas físicas que modificaron su existencia, sus relaciones y posiblemente sus actitudes hacia la vida, la profesión y hacia los demás:

[...] y en ese lapso sufrí un problema de salud que me mantuvo en cama, bueno, más que en cama, me mantuvo inconsciente, duré dos años y tres

meses inconsciente [entre] 1987, en enero, y desperté otra vez hasta marzo del 89 (ya estaba casado y tenía hijas). Ya mi bebé la mayor tenía un año con un mes cuando la vi la última vez, la otra todavía no nacía, nació dos meses después de que yo me quedara dormido, cuando yo desperté tenía dos años y la otra tenía tres años y tres meses (EMFB 126).

Yo no me acuerdo de nada, pero me platican personas que me vieron que duré seis meses en estado de coma, es lo que me platican, yo no sé en realidad que pasó [...] Y ya después estuve nada más dormido, yo no me acuerdo de nada (EMFB 126).

Las secuelas de su enfermedad neuronal, que le llevaron del estado comatoso durante seis meses a un profundo sueño, hasta despertar en 1989, tuvieron impacto en su ejercicio profesional, pues lo imposibilitaron para impartir clases, debido a los requerimientos de rehabilitación por los que debía ausentarse de la escuela tres veces por semana. Así, de 1990 a 1995 su quehacer docente se vio trastocado:

[...] en el 90 es cuando me dieron mi cambio ya aquí a Chihuahua, porque tuve que estar haciendo otra actividad, entonces ya aquí voy a una escuela dos veces por semana, porque tres veces por semana iba a rehabilitación, y luego después ya me dieron de alta y ya regresé todos los días, y ya en ocasiones que faltaba algún compañero, yo cuidaba al grupo, y así estuve hasta que busqué mi cambio y me cambiaron a una escuela que está aquí juntito, a tres cuadras, después seguí, y tenía un cambio de actividad hasta febrero y me quedé con un grupo, y tengo desde 95 (EMFB 127).

Renuncia a la actividad alternativa a la docencia...

Porque, yo me preparé en la normal para dar clases, en segundo lugar me di cuenta que no había perdido capacidad mental ni memoria y luego quería mi grupo, una vez me comentaba un profesor que soy la única persona que conoce que cambia la actividad [alternativa a la docencia] por tener un grupo (EMFB 127).

c) *Economía del profesor federal*

[...] yo desde que entré a trabajar, mi primer cheque eran 10,300 pesos, era por quincena, con 10,300 pesos volteo, me pagan la siguiente quincena y todavía tenía de la anterior. Cuando me llegó a mí el cheque de julio y agosto del primer año me llegó un cheque de 35,000 pesos y uno de 20,000 pesos, traía yo más de 50,000 pesos en la bolsa, y cuando salí de vacaciones con esos 55,000 pesos [...] Sería el 85, 86, es cuando los precios de todos los artículos comestibles o no comestibles se van para arriba y el sueldo [...] lo mismo que compraba siempre ya no era lo mismo, y desde ahí ya empiezan los problemas del magisterio (EMFB 127).

[En la actualidad con dos plazas] yo tengo en el banco, son 3,800, porque tengo pensión alimenticia, un préstamo del sindicato..., y si yo recibiera todo serían como 8,000 pesos al mes (con las dos plazas) (EMFB 128).

d) *Ser maestro*

Recompensas docentes:

En la graduación, cuando estás en la graduación es cuando dices: “valió la pena todo”, ahí le va una recompensa así significativa [...]

[En la primera escuela donde laboró] en tercero había un niño, Francisco, y era un niño muy alto y se la pasaba en puro relajo, y él quería que lo corrieran, pero nunca lo corrieron, entonces al siguiente año me toca cuarto grado y lo vuelvo a tener en cuarto grado, pero ya diferente, ya tenía otros amigos que quería tener, ya no tenía la misma actitud de tercero y un día ya caminando me lo encontré, ya era un tipo mucho más alto que yo y me alcanzó: “¿cómo estás?”, “no, pues bien”, y me dijo que estaba [...] Sí, me comentó que sí y que estaba estudiando. Entonces me imaginé si lo hubiera corrido en tercero, a lo mejor ya no hacía nada (EMFB 129).

[Otro tipo de recompensa] cuando me dejaron por primera vez el primer grado vi que había un material [...] había [un material] uno con un pájaro, y yo les decía: “el pájaro vuela”, y un día ya, un niño dijo: “el pájaro vuela”, pero de que lo empezó a leer (EMFB 129).

[...] Una vez que me tocó tercero, una niña me dejó un mono dibujado, y las demás vieron y me empezaron a mandar dibujitos, y todo eso yo lo conservo. Entonces eso es lo que yo valoro de..., o sea, en esta carrera para mí son pura satisfacción, de lo económico no podemos hablar que sea un sueldo bueno, entonces yo pienso que todo eso es lo único que nos va quedando a nosotros (EMFB 137).

Una teoría sobre los alumnos en primaria:

Y fijese, yo me he dado cuenta que los de primero a cuarto grado tienden a comportarse y el interés de saber y aprender más, ya de quinto en adelante no, empiezan a cambiar, quizás porque empiezan a cambiar, unos primero que otros, pero a tener cambios sexuales. Ya tienen otros intereses, entonces, para mí los de primero a cuarto grado es más fácil [...] (EMFB 129).

Sobre los programas de estudio y en comparación con los de Estados Unidos:

[...] por ejemplo, vamos a ver historia, y que a mí me digan que la primera unidad o el primer bloque tengo que ver esto, y tengo que llevar español, matemáticas, civismo, natural. Nadie tiene el mismo programa, nada más de..., para ver un tema tengo que hacer alguna actividad para que se quede un poquito más, de hacer una maqueta, por ejemplo, o trabajar con el globo terráqueo..., porque con cada materia no son veinte minutos, es más... (EMFB 129-130).

Tengo ahorita veinte alumnos, y no me da tiempo, entonces no, no, no alcanza el tiempo, yo considero que el programa está saturado de muchos conocimientos (EMFB 129-130).

Esa es una, y la segunda es que en martes y jueves tienen una hora de educación física y entonces ya es un tiempo menos. Entonces, ahí es cuando yo digo que los niños tienen mucho que aprender y no lo aprenden, entonces..., se vuelve repetitivo, lo que se vio en..., por ejemplo en matemáticas se vio algo en el primer bimestre y luego se repite otra vez en el cuarto bimestre, eso no, no, no, por ejemplo, este se reafirma, pero

se tendría que hacer en todo el programa, entonces nunca vamos a alcanzar una educación de calidad (EMFB 129-130).

[Sugiere] que se quitaran algunos contenidos, porque esos contenidos se pueden adquirir cuando están en secundaria (EMFB 129-130).

[...] tengo una hermana que vive en Estados Unidos; el hijo de ella es mayor que mi hija, de tal manera que cuando entró mi hija a primaria, él entró a la primaria también, igual, entonces [...] en tercer grado vino a visitarnos, mi hija tenía así [indica que más] de conocimientos y él así [indica que menos] (EMFB 129-130).

Explicación respecto a la comparación entre los estudios básicos en México y Estados Unidos:

[...] pasaron a sexto y a secundaria y mi sobrino se fue, se fue y se fue [avanzaba en el conocimiento], pero mi hija se fue quedando [...] mi cuñada es maestra en San Antonio, [...] me dijo que los conocimientos que trabajan en primaria es ir poco a poco, si quieren trabajar, trabajan y no los obligan, van aprendiendo poquito a poquito, hasta ya en secundaria te dan las bases cimentadas para adquirir los conocimientos, es muy diferente la educación de aquí a la que hay allá, entonces yo considero que debería ser menos conocimiento, para que se aprendiera bien (EMFB 129-130).

Autopercepción docente:

Sí, y le digo me gusta [ser maestro] y lo hago bien, siempre he pensado que lo hago bien (EMFB 131).

No desea una dirección. En cuanto el desarrollo profesional en el magisterio, podría estudiar más para optar por una dirección, pero no le interesa:

Mire, aquí honradamente, si yo pudiera entrar a hacer una maestría y luego así un doctorado, invertir mi tiempo libre en algo así, pero no se crea, hacer una maestría no me remunera más económicamente [...] me dan

más puntos, pero puntos para una dirección, pero no me interesa la dirección, a mí me gusta mi grupo (EMFB 131-132).

Nos preguntamos por qué no le interesa, si por lo general es una de las aspiraciones más frecuentes entre los docentes, al menos empíricamente reconocida:

No me llama la atención un puesto administrativo, porque cambia uno, yo conocí a una maestra que después se fue a administrativo y se vuelve uno más serio, más..., no sé, sí cambia uno, sí cambia, entonces yo no quiero cambiar, yo quiero seguir siendo el que soy (EMFB 131-132).

Su expectativa profesional a corto y mediano plazo es...

Ganar el dinero que es necesario para no andar pidiendo prestado ni fiado (EMFB 131-132).

e) Naturaleza del trabajo docente

[...] la sociedad en su conjunto nos cataloga como flojos, porque trabajamos nada más de lunes a viernes y trabajamos nada más cuatro horas y media o cinco horas, sábados y domingos descansos, y vacaciones; pero vamos a suponer que yo solamente tengo esta plaza en la tarde, pero yo me tengo que llevar trabajo a la casa, porque yo, si me pongo a preparar las clases aquí, pues no puedo, simplemente no puedo. Porque lo hago o atendiendo a los niños, entonces no puedo, entonces me llevo trabajo a mi casa; luego, cuando es la aplicación de exámenes, yo no puedo estar revisando aquí, entonces me llevo el trabajo a mi casa. Luego, por ejemplo ahora que fuimos al museo, me fui un día en la mañana al Museo Nacional de Antropología e Historia por material y me lo llevé a mi casa para saber qué les iba a dar, y aparte tengo que tener tiempo para estudiar la materia que estoy dando o voy a dar, pues para recordar o para informarme. O sea, no nada más es agarrar y..., en principio está el programa, pero hay que ver cómo lo voy a dar y qué... (EMFB 139-142).

Mire, lo que muchos hacemos, a lo mejor no tanto, o a lo mejor sí..., por ejemplo, ahorita a las matemáticas es a lo que más se le da importancia, pero los programas vienen saturados; entonces yo preparo lunes y martes español y matemáticas; el miércoles, ciencias naturales y después historia; el jueves, historia y geografía; y el viernes, geografía; pero no me alcanza [el tiempo].

Entonces la ventaja que tengo, es que yo estaba en una escuela particular y con los materiales y todo, pero es mucha exigencia, y eso me ayudó para darme mis habilidades de enseñar mucho en poco tiempo (EMFB 139-142).

Vamos a suponer que en el primer bimestre son veinte lecciones de matemáticas; entonces yo las divido en semanas y no me alcanza; entonces lo que hago yo es preparar la primera lección de matemáticas el lunes y la segunda el martes, y la tercera el lunes y así me voy, y cuando se acaba el bimestre ya voy en la lección 20. Y es más sencillo, porque luego los niños ni se dan cuenta cuando de español ya pasamos a matemáticas, por la habilidad que se me va dando, y así me prestan atención (EMFB 139-142).

f) El ambiente de trabajo

Respecto a las relaciones con los compañeros...

Aquí en esta escuela la veo yo muy bien, y sobre todo aquí están los cursos de trabajo en grupo. Por eso el año pasado me puse yo para darles un curso de un día de cómo dar historia a los niños, y nos quedamos un día y empezamos a trabajar, con técnicas que yo he aprendido, y mucha disposición de los compañeros. Eso es en la tarde, y también en la mañana, pero como somos más (en la mañana) se nota menos (EMFB 132).

Pues la directora..., ya todo, ya tengo varios años aquí y mi respeto para la escuela porque está bien organizada, bien todo.

El equipo de docentes es un buen equipo, no pensamos igual y precisamente ese es lo que hace... (EMFB 139).

[...] por ejemplo, con el profesor Ricardo, somos muy buenos amigos desde hace muchos años, tiene muy buena opinión mía, hay grandes amistades, creo que con todos me llevo bien, platico bien, pues yo pienso que si

no tienen buena opinión, cuando menos están ahí a la mitad, ni para allá ni para acá.

Respecto a la directora:

Pues yo siento que con mi jefe inmediata, que es la directora..., yo con mis directores he llevado buena relación, no he tenido problemas serios, ha habido diferencias, pero siempre hemos platicado y se liman; y no es que sea personal ni mucho menos, simplemente son puntos de vista diferentes en ese momento, pero yo defendiendo lo que yo creo, pero si sé que cometí un error y sé que está mal algo, sé reconocerlo (EMFB 138).

Respecto al supervisor:

[...] con la supervisora actual [...] llevamos una buena relación, de supervisor a profesor de grupo; [con otro supervisor] revisó documentos, se fue a otros grupos (luego con mi grupo) pasaron alumnos al pizarrón y les empezó a preguntar de la regla de tres y a darles una cátedra de matemáticas. Y me decía: “hay unos libros que se llaman ‘dosificación para cada grado’”, [...] y me empezó a decir que tenía que seguir ese libro y que no lo estaba haciendo, entonces le dije: “ni usted ni nadie me va a venir a decir cómo trabaje yo en mi grupo, cómo se preparan las clases, hasta ahorita yo no conozco a nadie que con mi trabajo me haga dudar de cómo yo trabajo, entonces mientras no haya otro que me convenza [...] yo sigo trabajando así” (EMFB 139).

[...] Y ya se acabó ese día y me fui a mi casa, y habla el director y me dice: “Profe, el supervisor se fue muy molesto, dice que usted anda mal por esto, por esto y por esto”. “Bueno, pues dígame que venga a hablar conmigo, porque yo le dije que me dijera las cosas de frente, y no tuvo el valor, entonces, así como él me manda recados yo le mando el recado”, y así se quedó [...] (EMFB 139).

[Con otro inspector] me dijo que mi trabajo era diferente, y la maestra quería que estuviera ahí dando contenido, estrategia, cantidad y todo eso..., entonces hacía unas como..., fichas de trabajo, y otras de evalua-

ción, y ya las revisaba y me decían: “¿y las estrategias?”; “Pues yo sé cuáles son, no las tengo por qué apuntar”. No, pues que sí, lo tenía que apuntar; y bueno, puse las fichas y les puse título, y nada más porque..., era lo mismo, pero por tener el titulito ya no me dijeron nada [...] Hasta ahora que llegué a esta escuela, con la computadora cambió y es más práctico preparar las clases (EMFB 139).

Aquí estrategias también son las actividades, es que no tiene bien definido qué es la estrategia, para mí la estrategia es una manera de lograr algo, pero cuando empezamos a ver estrategias me decían que no eran estrategias, que eran actividades (EMFB 139).

De la relación entre el sindicato y los maestros:

[El apoyo del sindicato es] nulo, el sindicato como lo tengo entendido es una institución que está en defensa de los electos y las jubilaciones de los que estamos aquí, y desde que yo estoy en servicio no he visto al sindicato, el sindicato es la mano derecha del gobierno.

[El sindicato nos ve] como súbditos [...] hace unos años, tres o cuatro años, fui al sindicato [...] sabía que ya había hojas de préstamos, y precisamente a quien está ahorita de dirigente [...] (era quien las daba) le comento que tengo necesidad de un préstamo, y me dice: “Profe, la instancia que debe de seguir es (otra).” “Yo sé a dónde tengo que ir, pero las hojas que necesito es la suya...”, y me dio vueltas y vueltas y... pues le dije “Gracias por nada”, y me salí.

¿Sabe por qué fue?, porque él no me conoce a mí; cuando bajo al segundo nivel con el coordinador de primaria, cuando yo estuve, y le digo, “Profe, necesito una hoja de préstamo”, y él ‘luego luego’ me la dio. Entonces, si usted tiene alguien que la conozca a usted, casi tiene las puertas abiertas. (EMFB 139-140)

De cómo la sociedad mira al maestro:

Primeramente, aparte de la sociedad, bueno es que también los ingenieros, los médicos, son parte de la sociedad y nos ven como subprofesio-

nales, dan por hecho que no estudiamos Bachilleres, porque antes de la secundaria era directo a la Normal, no teníamos bachillerato. Por eso nos catalogan como subprofesional, así nos ven. Mi tío es médico forense y es médico gracias a los profesores desde la primaria, entonces me molesta (EMFB 139-141).

¿Sabe cuándo se valora? [el trabajo del maestro], cuando pasan la película de [*Simitrio*] el 15 de mayo, cuando entregan [...] las medallas, que las entrega el Presidente a algunos maestros allá en la Ciudad de México (EMFB 139-141).

[...] la sociedad en su conjunto nos cataloga como flojos [...] (EMFB 139-141).

[...] los mismos que son profesionistas, llámese antropólogos, médicos, ingenieros..., se les olvida su pasado, que fue la primaria.

[...] es la falta de reconocimiento, el no reconocer a un maestro de primaria porque no está presente en él, o sea, yo soy ingeniero porque yo me lo propuse, yo le eché ganas y yo lo logré. ¿De qué primaria saliste?, de tal, ¿te acuerdas de tu maestro?, pues sí, si no hubieras tenido a ese maestro o maestra no serías ahorita doctor, o no serías abogado (EMFB 143).

g) Didáctica y trabajo con el grupo

El trabajo y su forma de relacionarse con sus alumnos: pensar como ellos, reír con ellos y no exigirles rapidez, sino capacidad para escuchar...

Yo soy otro niño aquí, yo me di cuenta que para entenderlos a ellos hay que pensar como ellos, entonces yo soy un niño, yo bromeo mucho con ellos [...] yo creo que los hago pensar; por ejemplo, ahorita ya no les exijo las cosas rápido porque ya aprendieron a escuchar, ellos ya piensan bien cuando les hago una pregunta, ya reflexionan bien (EMFB 132).

De cómo cree que lo perciben los alumnos:

[...] soy una persona a la que le tienen confianza para pedir, para platicarle, hasta para bromear, pero van aprendiendo (EMFB 132).

Como estrategia, en atención a la lectura:

Por ejemplo, esto es ocurrencia mía, esto era cuando yo iba en la primaria, te hacían leer de aquí a aquí, y otro de aquí a aquí, y el pedazo que nos tocaba era el que le ponías atención; entonces yo me pongo a leerles: “el plancton constituye parte del ecosistema canino”, es lo que yo leo aquí: “canino”, y lo pongo, pero nadie me dijo nada, no me ponían atención, “yo también me equivoco”, les decía, y cuando leía de nuevo: “en las aguas se permite que el plancton se reproduce con una enorme ‘languidez’...”, “¡rapidez!” , y me empezaban a corregir, entonces yo ya estaba seguro de que me estaban siguiendo, y así. Después de un tiempo ya les leo algo y también ellos, y ya estaba yo seguro de que me seguían, eso fue algo que se me ocurrió (EMFB 133).

Otra estrategia...

Por ejemplo hace poco empecé a utilizar los cuestionarios, porque me di cuenta que les gustan los cuestionarios y competir, ahora también se me ocurrió lo de la relación de columnas, que es como otro cuestionario pero en otro formato, y así aprenden (EMFB 133).

Los alumnos que llaman su atención:

[...] a mí me llama mucho la atención... porque esta niña es muy agradable, y ella, cualquier ejercicio es la primera que lo entrega. Pero me gustan los niños y niñas. Pero los demás niños se motivaban porque querían acabar primero que ella [...] y así se empezaron a apurar todos, entonces le di las gracias [...] “porque todos los demás quieren acabar antes que tú, porque saben que tú eres la primera y te quieren ganar, y todo por ti, y me estás ayudando” [...] (EMFB 133).

Respecto a la motivación de los alumnos, se hace referencia a cómo captar la atención de los estudiantes:

No, yo no tengo así una línea, a mí se me facilita mucho, o sea soy muy recurrente; por ejemplo, empiezo a trabajar y estoy hablando y ellos también, entonces empiezo a bajar el volumen hasta que no oiga nadie, y así entre ellos se callan, o sea, son cosas que se me ocurren en el momento (EMFB 137).

De las preocupaciones con el trabajo del grupo y de cómo se entretene con la atención o falta de ella de los padres de familia (atrás del trabajo del maestro estarán los padres, su presencia, su palabra o su ausencia, los maestros no se relacionan únicamente con los niños, sino con los padres, a través de ellos).

Pues son de todos los días. Por ejemplo, con el tema que..., bueno es que cada tema yo lo planeo diferente, lo planeo para mis alumnos y no para como los demás digan; entonces, por ejemplo, hay veces que ya con la tarea puedo dar el tema de mañana, o de otra materia, pero un problema con el que me he topado en esta escuela es que muchos niños no cumplen con la tarea, y entonces, pues tengo que volverme a lo que digo y dejar el otro tema para mañana. Entonces, más que los niños son los papás, los papás no están entendiendo [...] (EMFB 133-134) [La tarea] Sí es importante, porque es reafirmar lo que se vio en la clase.

[...] para mí el ciclo..., para que el ciclo escolar se cumpla es también..., los papás y los alumnos, pero si los papás en casa no se fijan que hagan la tarea, pues ya se les quedó un vacío que no se recupera, entonces el que tengan la posibilidad de hacer la tarea es una ventaja. Y pues esa sería una preocupación, pero no me preocupó mucho, no, no, no. Cada quincena me llega mi pago, ¿no? Pero sí, así medio me alarma de niños que faltan, me alarma la parte de conciencia de los papás (EMFB 133-134).

Para mí [...] para que un ciclo escolar se cumpla hay tres elementos principales: el alumno, que es el principal, está el maestro y está el papá también; entonces, los tres deben trabajar y con uno que no trabaje el ciclo educativo no se da (EMFB 136).

h) Percepción y expectativas sobre los padres de familia

La clase social de los padres de familia:

[la clase social] de la mayoría es baja [...] Muchos trabajan en maquiladoras, otros trabajan de guardias [...] (EMFB 133-134).

[...] hay mamás que no saben por qué su hijo anda tan bajo, porque..., decir tanto como que no les interesa, no, pero son indolentes, a lo mejor piensan que con nada más mandarlo ya..., [el apoyo paterno] es fundamental (aunque hay excepciones) (EMFB 133-134).

Muchos toman la escuela como una guardería, el coraje por ejemplo cuando tenemos que salir temprano porque hay juntas de consejo, o cosas así... (Se molestan y dicen: “¡ay!, nada más puras vacaciones, a los profes en puras vacaciones se les va”). Entonces nos los mandan a la escuela, para ellos es la guardería, es dónde tener que dejarlos y (ellos dicen) “hacer mis cosas yo” (EMFB 135).

De la didáctica, la economía y el apoyo paterno:

[...] de 20 alumnos, el 50% cumpliendo con el material. Yo, mire, trato en lo menos dañar la economía de los papás; entonces, si necesito yo para trabajar una actividad elaborar algo con globos, papel periódico y engrudo, para ese tipo de actividades lo hacía y eran los globos, pero aun así era difícil, entonces les pedí a ellos traer el engrudo y el papel periódico. Pues de los 20 que tenía, ocho trajeron para sus actividades. Entonces, si yo encargo material para una actividad y más de la mitad no lo trae, pues es una actividad que no funciona [...] O sea, es lo que tiene este medio. No se preocupan ni los papás ni los niños (EMFB 135).

Yo tengo la idea, a lo mejor estoy equivocado, tengo la idea de que los papás del turno vespertino de aquí de esta escuela dicen que los maestros tenemos la obligación de brindarle a los niños lo que ellos necesitan para trabajar, [...] piensan que es obligación de nosotros los maestros organizarle a los niños [...] las festividades [...] como ocho años para acá que el gobierno del estado empezó a darles útiles escolares a las escuelas [...]

(EMFB 135).

[...] yo no sé qué más se podría hacer, yo cito a los papás a principio de año, que es la primera junta, ya me presento yo como maestro del grupo, de sus hijos, y les platico qué es lo que pido de ellos, les explico que yo aquí hago mi trabajo, pero ellos en su casa tienen que estar pendientes de las tareas [...] se los explico, pero no.

La primera junta son 20 alumnos y 20 papás, y a la segunda junta ya son 20 alumnos y papás sólo vienen algunos (EMFB 135).

Al respecto, el maestro siente...

[...] así como dicen: “de tanto golpe pues ya no me extraña, me resigno y ya” (EMFB 136).

De la percepción que cree tienen los papás de él:

Yo lo voy a decir abiertamente, me tiene..., no me preocupa el concepto que tengan de mí [los papas]...

No me preocupa, como que me hicieron callo los 11 años que duré en otra escuela, tuve una o dos mamás que me agredían mucho, y luego manipuladas por otra maestra [...]

En espera de un agradecimiento...

[En una escuela donde estuvo por 11 años] [...] yo conseguía donativos para lo de diciembre, y buenos donativos de dulces y eso, y nunca recibí nada a cambio; pero yo en mis adentros esperaba un “buenos días” o “buenas tardes,” o el Día del Maestro, “que tenga un buen día”, algo así, pero nunca lo tuve. Ya los regalos qué, ¿qué cosa más cara me puede regalar un alumno que no me lo pueda comprar yo?, lo material no me interesa, pero una tarjetita, así que..., de un niño que me diga algo, pues no. Tengo una carpeta que me regalaron y ahí empecé a guardar los dibujos que mis hijas me hacían cuando empezaron a escribir, y tarjetitas de alumnos, y empecé a coleccionar dibujos, tarjetitas y eso, para mí, eso son los regalos [...] en esta carrera para mí son pura satisfacción, de lo económico no podemos

hablar que sea un sueldo bueno, entonces yo pienso que todo eso es lo único que nos va quedando a nosotros (EMFB 136-137).

De quien esperaba las gracias era de...

De los niños (EMFB 137).

Por qué insiste en que los niños le den las gracias...

[...] conseguí unos peluches, yo tenía un cuarto grado, tenía como unos 26 alumnos y les conseguí regalos para el Día del Niño; cuando ya pasaron a sexto año me volvieron a tocar ellos, y una niña me dijo: “¿qué nos va a regalar ahora...?”, pero en un tono..., no le contesté, quizás puede ser un error como maestro o como escuela, porque se les hace creer a los alumnos que uno como maestro está obligado a darles a ellos (EMFB 137).

Necesita el apoyo de los padres para mejorar su práctica docente, para realizar mejor su trabajo:

[...] yo tendría que tener el apoyo completo de los papás, porque lo mucho o poquito que logre con los niños en cuatro horas de trabajo, si allá (en casa) no hacen nada, se pierde, y al otro día es empezar de cero, y así ya de lo demás yo me encargo, yo consigo láminas, materiales, inclusive hasta algunos libros de texto soy capaz de dar a los niños para que trabajen, pero yo necesito de la ayuda de los papás (EMFB 137-138).

De las relaciones que ha tenido con los padres de familia y su actitud ante ellos:

[...] desde que entré a trabajar, yo sé que los papás influyen, hablan de uno bien o mal. Sé que muchos papás o mamás son como líderes de muchos compañeros, hay muchos que no [...] yo desde que empecé a trabajar de profesor me metí en una cápsula: si hablan, si dicen, si atacan, si no atacan, a mí no me... (y con los niños) No, no, no, a mí afectarme, no (EMFB 137-138).

De cómo los padres pueden influir en la asignación de grupo a los maestros, de las formas que ha instrumentado para relacionarse con ellos y continuar en su trabajo en su actual escuela:

[...] en la otra escuela la directora me había puesto en sexto grado, pero fueron un grupo de mamás a hablar con la directora y que no me querían para sexto grado, y que no me querían para maestro de sus hijos, la amenazaron con sacarlos de la escuela si me dejaban en sexto grado; entonces [...] la directora me dio cuarto grado [...], en la tarde también tenía sexto grado y fue la misma cantaleta; entonces, cuando a principios de año escolar estoy en cuarto grado, llegaron dos mamás, y fue lo mismo, por comentarios que les habían hecho [...] y ya al final del ciclo escolar hice una junta y ahí estaban ellas, y les dije: “bueno, ya vieron cómo trabajo yo, sé que tenían chismes sobre mí, pero hay que tener valor civil para decirlo, y yo sí lo tengo. Y yo sé que usted y usted fueron las que fueron con la directora a pedir que no me dieran cuarto grado y amenazaron con sacar a sus hijos de la escuela, y después fueron conmigo y ‘profe qué bueno que nos va a dar clase’, yo no sabía, pero me enteré ‘luego luego’”. “No, pues sí, profe, nos equivocamos”. “No espero que me pidan disculpas, pero se pudo haber tomado otros caminos, pero son cosas que ustedes no miden, porque no ven más allá de sus narices” (EMFB 138).

Segundo plano de análisis del caso “E”: de la síntesis interpretativa a una comprensión sistémica del entorno áulico

Maestro “E”: en espera de agradecimiento y de reconocimiento

A través de los ocho temas,¹⁰ textualizados en cuadros narrativos que surgieron a través de las entrevistas, podemos acercarnos en un segundo nivel de observación, a la identidad, el género, las re-

¹⁰ En este caso fueron: a) Ser maestro, cuando quería otra carrera: una breve historia; b) Inicios de la profesión docente; c) Economía del profesor federal; d) Ser maestro; e) Naturaleza del trabajo docente; f) El ambiente de trabajo; g) Didáctica y trabajo con el grupo h) Percepción y expectativas sobre los padres de familia.

laciones y redes, al vínculo con la profesión y a las expectativas del futuro personal del entrevistado.

El profesor Martín es un hombre maduro, originario de la ciudad de Chihuahua; proviene de una familia conformada por sus padres, su hermano y su hermana, ambos mayores que él y actualmente jubilados como profesores; inició su labor en otra localidad, pero regresó a la capital del estado a los pocos años. Cuenta con 25 años de antigüedad docente.

Su familia, de limitados recursos económicos, no pudo facilitar-le estudiar la carrera de Medicina, como él lo deseaba; al iniciar su formación como maestro, proyectaba trabajar y estudiar, mas esto no fue posible; ahora piensa en estudiar Derecho.

Contrajo matrimonio; ya tenía a su hijita de un año y a otra más en camino, y poco más de cuatro años de haber iniciado su profesión docente, cuando de forma repentina sufrió un problema neuronal que lo llevó a estar en coma por seis meses y otro tiempo más en un sueño profundo; durante dos años y tres meses permaneció inconsciente; esto sucedió entre 1987 y 1989.

Las secuelas físicas de este padecimiento le impidieron ejercer la docencia frente a grupo, pues requería tiempo para su rehabilitación, especialmente, en el lado derecho de su cuerpo. Fue hasta 1995 cuando al fin pudo hacerse cargo de un grupo, de lo cual se muestra orgulloso, ya que generalmente los maestros en circunstancias similares buscan actividades alternativas.

Hacia 1985 y 1986, su economía se vio seriamente mermada, por cuyo motivo debió trabajar en los dos turnos, de ahí que tenga doble plaza; éstas son en la misma escuela, en turnos diferentes; de cualquier modo, su centro escolar está cerca de su casa. El maestro Martín se divorció y debe dar pensión alimenticia; hace un año volvió a casarse con una maestra jubilada; sus dos hijas, fruto de su primer matrimonio, hoy tienen 20 y 21 años de edad, respectivamente, y representan lo más importante para él.

El escenario donde realiza su labor está delineado por un ambiente de escasos recursos y los padres de familia tienen un nivel de

estudios básico o truncado. Su trabajo se dificulta al no contar con el apoyo paterno en la supervisión y realización de las tareas escolares de sus alumnos, las cuales considera primordiales para avanzar en el programa; así como en el incumplimiento de llevar material básico para las actividades escolares, como sería engrudo y papel, todo esto en un porcentaje de ocho alumnos que cumplen, de 22 que son en total.

A pesar del escaso apoyo paterno hacia los aprendizajes estudiantiles, él se considera un buen maestro, porque es “muy ocu-rrente”, pues logra captar la atención de sus alumnos mediante estrategias que va inventando junto con su trabajo áulico; las ha instrumentado hasta desarrollar, por ejemplo, algoritmos alternativos para la multiplicación; además, busca material extra para desarrollar mejor las actividades de su grupo. Dentro de su labor, y por las bajas condiciones económicas de la escuela y de los padres de familia, en fechas especiales como el Día del Niño y Navidad se dedica, al igual que muchos maestros y directivos de este tipo de escuelas –de limitados recursos– a buscar donaciones de empresas, tanto en juguetes como en comida. Este hecho, que excede su labor docente, ha sido visto por los alumnos y sus padres como algo obligatorio; según cuenta, ellos sienten que el maestro está obligado a dar todo lo que requieran los alumnos; esta actitud se intensificó cuando el gobierno federal empezó a regalar útiles escolares anualmente.

En su relato, el profesor enfatiza que los niños no le dan las gracias por lo que él hace, ni siquiera elaboran un “dibujo” para regalárselo, como han hecho algunos otros alumnos; guarda esos obsequios en una carpeta especial, en su casa, y constituyen una de sus satisfacciones, al igual que ser testigo de cómo aprendían a leer los niños, cuando en una ocasión atendió el primer grado; en general, los directivos le asignan los grupos de cuarto y sexto grados.

También narra que por lo menos en dos ocasiones se ha sentido maltratado por las madres de familia, quienes se oponían a que fuera el mentor de sus hijos y amenazaban con retirarse de la escuela

si la dirección no acataba su exigencia;¹¹ frente a esto, los directivos cedieron sólo una vez, pero cuando se enteró de la situación, ésta dejó en él un profundo resentimiento; ante tal tipo de experiencias, el maestro asegura sentir indiferencia (¿desprecio?), han hecho que lo tenga sin cuidado lo que piensen de él los paterfamilias: “me hizo callo”, comenta.

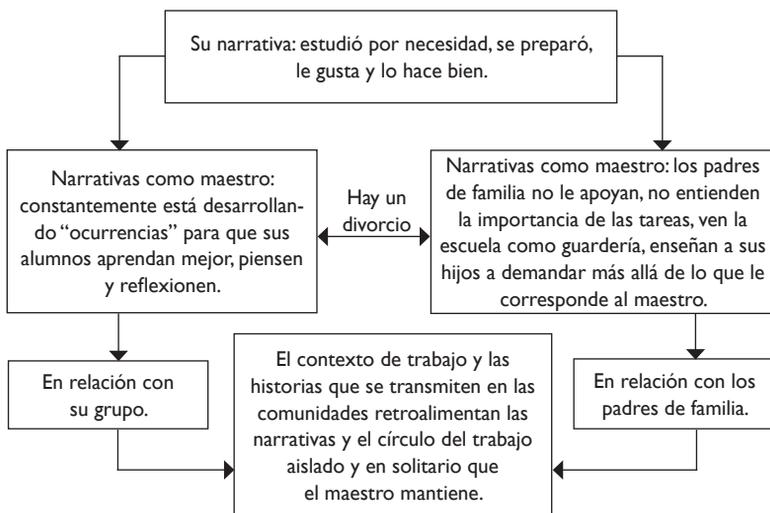
Sin embargo, una importante compensación para él es encontrarse con ex alumnos, ya como estudiantes de alguna carrera; pero a la vez, esto lo exalta cuando observa que los profesionistas, y la sociedad en general, consideran al maestro un subprofesional; se les olvida que en su historia hay un maestro de primaria que posiblemente impidió que fueran expulsados. Así pues, el docente manifiesta de manera alternada tanto satisfacciones como insatisfacciones por su profesión, y está en espera del agradecimiento de sus alumnos.

Además, la sociedad no está consciente de que el maestro trabaja más allá de su salón de clases y de que, mediante diversas instancias, se le exige laboralmente realizar requerimientos de planeación y administrativos; entre dichas instancias están la dirección, la supervisión y el mismo plan curricular, para cuyo cumplimiento el tiempo resulta insuficiente; esta saturación de los programas convierte el proceso de enseñanza en un curso de repaso y no de nuevos aprendizajes; todo esto se conjuga con la indolencia de los paterfamilias, con la posición de un sindicato para el cual el maestro está al margen de sus consideraciones y apoyos, así como con la aspiración del propio docente, quien tiene la expectativa profesional de ganar más dinero.

A través de las narrativas del profesor, en la siguiente figura observamos desde el ángulo sistémico la estructura relacional en su entorno áulico.

¹¹ En algunas escuelas de educación básica, tanto de primaria como de secundaria, han tenido que cerrar debido a la baja inscripción, pues las colonias muchas veces ya no cuentan con niños que acudan a determinada escuela.

Figura 3. Síntesis interpretativa del caso “E”



Explicación de la figura:

Estudió la profesión por necesidad, pero asume que se preparó en la Normal para dar clases, que le gusta y lo hace bien; desde esa estimación, frecuentemente manifiesta sus *ocurrencias* en su trabajo con el grupo, como una forma de llamar la atención sobre su creatividad docente, la cual le lleva a enseñar cada tema de manera distinta o buscar material para sus alumnos; “para trabajar con ellos es otro niño”, siente que para poderlos entender hay que pensar como ellos; los hace pensar y reflexionar; desarrolla diferentes alternativas para favorecer su atención y motivación durante las horas de clases. Considera que los alumnos le tienen confianza y bromea con ellos.

A través de las narrativas, el maestro da la impresión de que los malos entendidos con sus alumnos (la idea de que el maestro tiene la obligación de darles lo que ellos piden ajeno a las clases, como dulces el Día del Niño o juguetes en Navidad) se debe a que los padres les enseñan eso.

Por la saturación del programa y por otras actividades considera que no tiene tiempo suficiente para cubrir los temas y que esto se

dificulta por la falta de apoyo de los padres en las tareas y el envío del material mínimo que solicita para realizar mejor su trabajo.

Aunque se da lo anterior, el maestro se apoya en alumnos destacados y en actividades que los estimulen a trabajar más y mejor, como puede ser responder cuestionarios y competir en ello.

Por un lado demanda el apoyo de los padres, pero debido a las experiencias desafortunadas con ellos —en especial con algunas madres que no lo querían como maestro de sus niños— se muestra indiferente ante lo que ellos piensen de él; de este modo se ha dificultado más su relación y aumentado la distancia entre el maestro y los paterfamilias; podemos afirmar que el maestro trata de realizar lo mejor posible su trabajo áulico en solitario.

Sobre los casos “A” y “E”

Las relaciones de trabajo en ambos casos muestran las imbricaciones emocionales que están presentes en sus relaciones, tanto con los alumnos como con los padres de familia; la relación con estos últimos suele mostrar importantes diferencias, dependiendo de los niños, pero también de la escolaridad del padre o madre; hallamos que la *relación con los padres de familia* debería ser una *responsabilidad institucional; debería darse un filtro institucional* que regulara este trabajo; sin embargo, se deja a expensas de los recursos personales (personalidad) de los docentes; así, se genera una serie de dificultades y conflictos que trascienden hasta los alumnos, quienes en muchos casos quedan triangulados entre la maestra(o) y el jefe familiar, ambos autoridades frente al menor. Esta tensión relacional repercute frecuentemente en su comportamiento, pues diluye los límites y la consistencia que el niño requiere para desarrollar con éxito su actividad como estudiante.

UN COMPARATIVO ENTRE LOS CASOS “A” Y “E”

Este tercer nivel de análisis se requiere porque los dos niveles anteriores resultan insuficientes para comprender el accionar docente

en las aulas; es necesario ampliar la mirada sistémica hasta donde se encuentra el trabajo del maestro; lo importante es aproximarnos a cómo lo mira él o ella desde sus experiencias, a través de sus narrativas compartidas.

Sobre la selección de los casos

Se trata de una maestra y un maestro cuyas edades están alrededor de los 45 años, ambos con una antigüedad docente de cinco lustros, y quienes han vivido incidentes críticos vinculados a su salud y bienestar físico.

Los contextos y escenarios donde ellos laboran son diferentes en cuanto al subsistema educativo: la maestra (caso “A”) en el estatal, y el maestro (caso “E”), en el federal, aunque ambas escuelas son grandes (abarcen una manzana como espacio); la primera trabaja en un establecimiento escolar cuya población estudiantil es de recursos económicos medio y alto, con escolaridad alta o diversa; inscrita en diferentes proyectos académico-culturales mediante los cuales accede a recursos financieros destinados a infraestructura y materiales educativos.

Aunque la escuela del maestro es espacialmente grande, sólo tiene un grupo por grado, esto es, poca población escolar y está ubicada entre colonias de escasos recursos, donde los padres cuentan con una escolaridad básica o incompleta; no refiere que esté inscrita en algún proyecto académico-cultural que le permita acceder a recursos financieros, aunque sí se busca el apoyo de empresas para hacerse de materiales escolares o para festejos. Al parecer su presencia institucional no es relevante para las autoridades educativas, por lo que no se ve sometida a la realización constante de eventos especiales.

Comparación entre casos

El subsistema estatal permite a la maestra acceder a un buen sueldo, debido a sus logros académicos y antigüedad, y así trabajar una sola

plaza, por lo que cuenta con medio día de tiempo libre; además está afiliada a Pensiones del Estado, sistema de salud que facilita la consulta con médicos particulares adscritos a ese sector; en cambio, el maestro, al laborar en una escuela del subsistema federal, requiere trabajar una doble plaza y sólo dispone del servicio médico federal (ISSSTE).

El escenario de la maestra –el tipo de escuela de altos recursos, donde se les exige participar en diferentes programas– facilita la realización de un trabajo de mayor intercambio entre los docentes, según las tareas a efectuar; por lo tanto, resulta más estimulante y probablemente menos conflictivo, al tener actividades comunes que cohesionan al colectivo escolar; en cambio, el maestro se concreta a la conducción de su grupo y sus intercambios cotidianos con los maestros son los que van surgiendo durante las jornadas.

De su trabajo en general como docente

Para la maestra del caso “A”, las faenas de la docencia son desgastantes emocional y físicamente; con el tiempo, el maestro se transforma, al enfermar.

El tiempo no alcanza para cubrir los programas, que vienen saturados. Respecto a otras actividades de la escuela, como festejos para los alumnos, clases de música, deportes, inglés, computación etc., para la maestra significan restarle tiempo a su trabajo con los niños, aunque a la vez representan un tiempo de descanso. En el caso “E”, el profesor opina lo mismo; el tiempo no le alcanza, vienen programas saturados, y entonces los cursos por grado son remediales y no para avanzar.

En ambos casos, aunque en circunstancias diferenciadas, los docentes consideran *no contar con tiempo para desarrollar su trabajo de manera satisfactoria*, además de requerir inevitablemente del “tiempo en casa” para completar su trabajo docente; al interior de la escuela y frente a grupo, en una dinámica que les exige pro-

porcionar atención directa y constante a los alumnos, así como resoluciones prácticas, estiman inapropiado y casi imposible realizar un trabajo reflexivo de preparación, planeación y revisión; este tipo de tareas reclaman concentración, aislamiento, un tiempo específico.

Sobre los ambientes de trabajo y la percepción de los actores de relación

La maestra, por el escenario escolar en que se encuentra, está obligada a convivir e interactuar con más maestros, inspectores y autoridades, al tratarse de una escuela donde se realizan desde competencias escolares hasta ceremonias especiales. En cambio, el maestro se relaciona cotidianamente con los otros cinco maestros (as) de los grupos y con la directora, y de manera intermitente, con el inspector en turno.

Observamos también a través de las narrativas, que los docentes suelen llevar una convivencia “tranquila” con sus colegas, pero no del todo con sus directivos; en el caso de la maestra, al referirse al trato con la directora, lo percibe como de *traición* y salpicado de equivocaciones, no tanto con ella, sino con otros maestros; en el caso del profesor, lamenta no ser tomado en cuenta para asignarle grupo y ver que se les confiere más autoridad en esto a las madres de familia, lo cual lo *desarma* frente a éstas y le resta autoridad, que también se merma frente a sus alumnos.

Los inspectores o inspectoras resultan figuras importantes para los docentes, aunque poco o nada se sabe al respecto.

En el caso “A”, la maestra cuenta que la inspectora trata a los maestros con *despego emocional*, y suele ser indiscreta al comentar las fallas en el trabajo de los mentores. También le preocupa que el inspector quiera su planeación por escrito y de manera detallada, ya que ella tiene dificultades en su mano para escribir y teme que esto sea motivo para “desecharla” como maestra.

En el caso “E”, señala el docente que el inspector a veces se “entromete” al dar clases a los alumnos; en ambos casos, se les exige la planeación por escrito y con detalle. Por lo demás, llegan a tener problemas conceptuales como “estrategia” y “actividad”, para el maestro es lo mismo, para el inspector no.

Con estos elementos podemos aproximarnos al hecho de que *el maestro tiene dos jefes o autoridades inmediatas respecto a su trabajo áulico, metodológico*. ¿Podría llegar a estar triangulado, acrecentándose de esta manera las tensiones propias de la docencia?

De las autoridades educativas, de la sociedad y del sindicato

Estos tres ámbitos se han agrupado, pues tienen un común denominador: la percepción de ambos docentes respecto a ellos coincide sistemáticamente. Los relatos expresan cómo sienten los maestros que son mirados y cómo ven ellos estos espacios.

Autoridades educativas

Que voltearan a ver al maestro: este enunciado equivale a un vocativo, un llamado al conjunto de las autoridades para que comprendan los contextos en que trabajan los docentes, a los cuales, según la entrevistada, tratan de echarle más culpas y más carga. Dice, acerca de las reformas educativas: el maestro es un escalón más; las modificaciones provienen de otros países y no todas han beneficiado al niño, “el maestro no termina de entender una reforma cuando ya llega otra”. Para la estructura administrativa, ser un buen maestro significa “no ocasionar problemas y que no falte”.

La sociedad y su mirada al maestro

Para el caso “A”, la sociedad —a través de los medios masivos de comunicación— demerita el trabajo del maestro; mediáticamente se maneja cuántos días trabaja el maestro (como si fuera un peón, o menos); la sociedad piensa que su trabajo se limita a las horas frente

a grupo; aunque ese lapso es crucial para el proceso educativo, no es la totalidad del tiempo que el maestro invierte en su actividad; el total del “trabajo áulico” se desconoce, explica la enseñante.

El caso “E” considera que debe trabajar en casa porque, por un lado, el tiempo en la escuela no le alcanza y, por otro, con los niños ahí o con los padres de familia presentes, resulta imposible llevar a cabo todas las faenas que implica la enseñanza.

El profesor considera que la sociedad considera al maestro como un subprofesional. Se le valora el 15 de mayo, o cuando ven la película *Simitrio*, o cuando el Presidente de la República les entrega medallas, pero no cuando el mentor está al frente del grupo, esforzándose por cumplir de la mejor manera con su trabajo.

En este caso, si se compara lo que el profesor piensa de sí mismo y de su trabajo cotidiano, advertiremos que, por una parte, se estima como un buen docente; sin embargo, piensa que la sociedad valora en poco a los mentores; entonces, hay una tensión entre su autovaloración y la percepción que le adjudica a la sociedad; así, nos encontramos frente a una *doble identidad docente*, originada en dos esferas distintas: una identidad personal e inmediata, y otra de índole social; pero discordantes, contradictorias, incapaces de animar el desarrollo del trabajo docente de manera satisfactoria y completa.

Sobre el sindicato

La enseñante del caso “A”, al principio de su carrera magisterial ocupó un puesto sindical importante, cuando fue delegada en los albergues escolares rurales, lo que le permitió experimentar cierto poder, al designar plazas y discutir en términos de igualdad con las autoridades educativas; pese a ello, su opinión sobre el sindicato no es la mejor, pues considera que ha manejado a los maestros como ha querido, en función de añejos intereses del sistema y no tanto para responder a las necesidades de los mentores. Aclara que aun cuando algunos maestros de buenas intenciones puedan llegar a los altos mandos sindicales, pronto se ven arrastrados por el poder establecido.

Para el caso “B”, el sindicato es la mano derecha del gobierno; ve al “maestro como súbdito”. Señala que el apoyo sindical resulta parcializado y prevalece el amiguismo: “Si alguien te conoce tienes las puertas abiertas para resolver tus cuestiones de trabajo, como cambio de plaza; de lo contrario, no”.

SÍNTESIS

A lo largo de estos tres segmentos temáticos, se alcanza a ver que el trabajo del docente no se ha visto fortalecido, tampoco su autoridad ni su imagen; es necesario conferir al docente el poder sobre sus instrumentos básicos de trabajo, sobre su propia persona y sus métodos de enseñanza.

Hoy tenemos a un maestro disociado entre una identidad personal y otra social. La primera (en la dimensión de su vida particular) le permite amortiguar los avatares de una imagen social distorsionada, demandante y descalificadora; también le hace posible sobrellevar los reclamos y las exigencias que el sistema educativo le impone, mediante tareas, programas sobrecargados y reformas educativas. En ese gran escenario de demandas, aventuras reformadoras, descalificaciones y distorsiones mediáticas, el docente se ha convertido en la figura visible de la educación nacional; pero también se siente utilizado por quienes lo representan y *defienden* laboralmente.

Hay una problemática de la persona del maestro que se evidencia en sus expresiones y su malestar respecto a las autoridades y la sociedad; constituyen una “cortina de humo” que le impide verse a sí mismo frente a aquéllas; en general, los ve desde éstas hacia el maestro; mas en su trabajo cotidiano, en la relación afectiva con sus alumnos, en los logros cognoscitivos que suscita en ellos, él se rescata de aquella problemática o, por lo menos, logra un cierto equilibrio que le permite efectuar su trabajo docente de la mejor manera posible.

CAPÍTULO III
MIRADAS DOCENTES SOBRE SER MAESTRO,
SOBRE ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA

*[...] la enseñanza es un ejercicio diario
en una situación de vulnerabilidad...*

*Está siempre en la intersección
de la vida personal y pública...*

Palmer, 1988, en Day, 2006

Este capítulo está centrado en el trabajo docente percibido como un eje vital para el maestro, como una *praxis* (una práctica que despliega también una teorización o cierta formación teórica) que no se reduce a las aulas escolares, sino que atraviesa todas las dimensiones que constituyen la existencia del sujeto enseñante. En ese fundamento de vida convergen e interaccionan otros factores, que se revelan cruciales en las historias docentes: la percepción que el maestro ha construido acerca de sus alumnos, las interrelaciones entabladas con ellos, el haz de efectos y motivaciones que éstas operan sobre su trabajo y su propia persona. Asimismo, como un hallazgo de esta investigación, aparece un factor que nuclea varios aspectos relevantes para la vida personal y laboral de los profesores: los padres y las madres de familia, cuya función se diversifica y ad-

quiere trascendencia por múltiples razones: surgen como jueces de la tarea docente; son elementos de apoyo, o bien, una fuerza inerte o de conflicto; son amables aliados del maestro, o se convierten en sus detractores, en obstáculos para el avance escolar de los alumnos; cualquiera que sea el papel que asuman, siempre resultan determinantes para el desempeño de los profesores.

La estructura del capítulo se ha desarrollado con base en la segunda modalidad de análisis e interpretación de las narrativas docentes, realizada con el conjunto de los casos.

Esta segunda modalidad de análisis e interpretación se efectuó mediante las técnicas y procedimientos propuestos por Strauss y Corbin (2002), para desarrollar la teoría fundamentada, cuyo antecedente está en el trabajo de Glasser y Strauss (1967), y su descubrimiento de la teoría fundamentada a partir de los datos empíricos, a través del método de análisis comparativo.

Este procedimiento es, al principio, un análisis inductivo, pues se examinan las diferentes entrevistas y se construyen¹ las categorías al realizar un trabajo recursivo sobre éstas; se van reagrupando y, en ese reagrupamiento, se va interpretando y arribando a deducciones (momento axial del análisis); o bien, estas proposiciones deductivas se buscan² a través de los datos obtenidos y mediante la categoría central de la temática nos aproximamos a una estructura comprensiva categorial que contribuya a explicar el fenómeno estudiado, con la posibilidad de generar así una teoría sustentada en los datos mismos y conformar un conocimiento general (*Grounded Theory*) con base en los relatos y narrativas particulares en conjunto.

¹ Por construir, me refiero al proceso de determinación del término-categoría propuesto, con base en la experiencia y acervo conceptual-teórico de quien analiza, a partir de las comparaciones de los atributos, propuestos por los diferentes entrevistados, en un procedimiento comparativo.

² Por *buscar la categoría*, me refiero a la denominación del término que dé sentido a los significados propuestos por los entrevistados, bien a través de sus palabras, o indirectamente, con base en el trabajo constructivo de interpretación del investigador.

Por medio del análisis se puede optar por: *a)* el desarrollo de una teoría fundamentada en los datos, o *b)* un ordenamiento conceptual; en este trabajo se siguió la segunda alternativa.

Los tres niveles de trabajo con los datos son:

- a)* Codificación abierta: permite conocer o reconocer las propiedades de los datos y sus dimensiones, o sea, sus variaciones.
- b)* Codificación axial: es el proceso de relacionar las categorías con las subcategorías, lo cual ocurre en torno a un eje categorial que las enlaza por sus propiedades o dimensiones. Lo importante es descubrir cómo se relacionan entre sí las categorías.
- c)* Codificación selectiva: en este proceso se integra y refina la teoría. En él son importantes la denominada *saturación teórica*, ese punto en la construcción de una categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones o relaciones nuevas durante el análisis.

Con base en la primera modalidad del análisis y sus resultados, así como en la pregunta inicial de la investigación, procedimos a efectuar una segunda observación del conjunto de los casos, divididos por género y nivel socioeconómico de la escuela donde laboran los entrevistados, para estructurar las narrativas en tres grandes ámbitos:

1. Historias propias del ser docente.
2. Historias y percepciones de los alumnos.
3. Historias y percepciones sobre las madres y los padres de familia.

A partir de esta reagrupación de los datos, efectué los tres niveles de codificación: el abierto –revisar por género de los entrevistados y el tipo de escuela– y luego compararlos para establecer los nive-

les de la codificación axial en cada grupo; posteriormente, asentar la codificación selectiva, que permitiera unificar la narrativa de las categorías y, por lo tanto, de las historias narradas por el conjunto de los docentes.

La organización se hizo con base en el manejo de la fuente de datos para su análisis e interpretación; así, las entrevistas se agruparon conforme al género de los entrevistados y al tipo de escuela a la que estaban adscritos.

Se leyó, se hicieron observaciones y se ponderó de modo completo las entrevistas efectuadas, para distinguir en la totalidad del discurso las tres grandes temáticas o líneas de análisis, teniendo como brújula la pregunta de investigación circunscrita al ámbito áulico. Encontramos las tres áreas: las historias propias del ser maestro; la percepción que tiene el profesor de los alumnos y su relación con ellos; y la percepción y relación con los padres de familia.

Una vez que se delimitó esta tríada, se procedió a categorizar el material por cada área; primero en las maestras y después en los maestros, de ambos subsistemas y de escuelas de alto y bajo nivel socioeconómico: en principio la codificación abierta, luego la axial y por último, la selectiva en cada subgrupo; posteriormente, se hizo la comparación y se desarrolló en un solo diagrama comprensivo de las categorías desarrolladas, conjugándose las selectivas y las del nivel axial.

VISIÓN Y VERSIÓN SOBRE EL SER MAESTRO

Historias propias del ser maestro

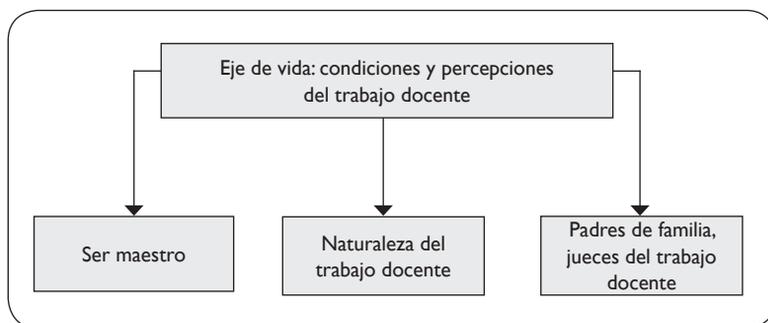
Con esta enunciación nos referimos a ese entramado narrativo generado en los relatos docentes, cuyo eje de significación y sentido es la identidad que experimenta el profesor de educación básica; sus experiencias, las apreciaciones que ha construido en torno a su trabajo de enseñante, la serie de circunstancias en que se desarrolla como maestro; dicho entramado lo fuimos trazando conforme

realizábamos las entrevistas y actuábamos como *escuchas atentos* de los entrevistados y la polifonía temática de sus respuestas; a partir de éstas se elabora un despeje de los temas relevantes y su respectivo análisis.

Eje de vida: condiciones y percepciones del trabajo docente

Este título representa el conjunto de datos analizados desde la primera delimitación de las historias docentes, referidas *a sí mismo* como ser maestro, en cuanto a lo que piensa, siente y hace.

Figura 4. Representación de los niveles construidos: las historias propias del ser maestro



El trabajo del maestro –ya se considere profesional o subprofesional– se constituye en un eje de vida, pues a partir de él los docentes organizan, toman decisiones, realizan actos que resultan cruciales para su existencia; la familia podría también ser vista de la misma manera: es centro y fundamento del vínculo social.

[...] el trabajo es una de las dimensiones nucleares tanto desde el punto de vista antropológico, como desde la perspectiva de evolución de la civilización. El hombre ha podido ser definido como el ser que trabaja; y mediante el despliegue de su capacidad productiva ha creado un universo de nuevas realidades y objetos materiales que ha ido perfeccionando a lo largo de la historia (Tezanos, 2001, p. 11; citado por Álvarez, 2006, p. 111).

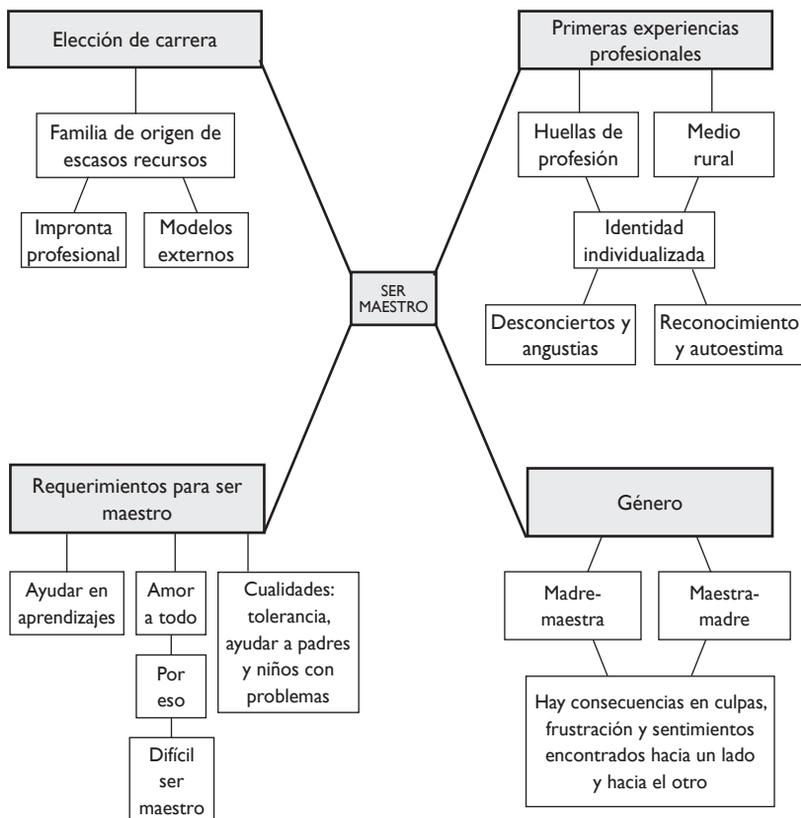
Fueron tres temas (categorización axial) surgidos mediante el análisis y la consecuente integración; estos son: el *ser maestro*; la *naturaleza del trabajo docente*, y *los padres de familia*: jueces del trabajo docente.

Ser maestro

Este apartado comprende las diferentes formas y caminos por los cuales el docente se constituye como tal; desde sus condiciones de vida, sus recursos y las limitaciones personales que le demandan esfuerzos individuales; incluimos los hallazgos respecto a la incorporación e inicios en la docencia como profesión, así como las autopercepciones, requerimientos y cualidades para ejercerla, según los maestros; se exponen de modo especial las implicaciones debidas al género, en la profesión elegida. A continuación se presenta un diagrama con las categorías construidas.

Los docentes entrevistados *eligieron ser profesores* desde tres ángulos en común, por lo que podríamos llamar *impronta de profesión*; es decir, la elección se hizo con base en un recuerdo fuerte de alguna maestra o maestro, del cual llama la atención su trato, su vestimenta, o la admiración que despierta entre la comunidad.

Figura 5. Representación de los análisis construidos: ser maestro



Bueno, cuando yo estuve en secundaria, tuve unos maestros, muy buenos maestros, y yo sentí el reflejo de querer ser como ellos, porque yo los admiraba en todos los aspectos, como persona, como profesionistas, como gente..., modelo a seguir, entonces yo pensé, “yo voy a ser como mi maestro [...] para empezar yo los veía muy bien vestidos, desde ahí fue, en mi familia no nos vestimos así [...] muy elegantes, yo me reflejaba más en un maestro varón... (DMEA 95).

En otros casos, el ascendiente es causado porque la maestra de cuarto grado llevaba “mucho” material a su clase; este tipo de mo-

tivos, en apariencia banales, resultan importantes en la niñez y en ciertas circunstancias, como lo es el que la mayoría de los docentes provengan de familias nucleares de escasos recursos; entonces, no tenían otros modelos a los cuales aspirar. En algunos casos, si querían seguir una profesión universitaria o más costosa, les resultaba poco accesible, ya fuera porque no existía en su comunidad o por no contar con el dinero suficiente. También seguían la profesión docente porque les gustaban los niños:

[...] no tenía pensado ser maestra y con todas sus dificultades ser maestro te deja mucha satisfacción, yo creo que en la vida es lo que más satisfacción me ha dado (BFEB 66).

Las primeras experiencias profesionales constituyen huellas profesionales, éstas dejarán una estela que les permitirá sostener una identidad individualizada.

Esta generación de docentes, que coinciden en la ubicación geográfica, ha tenido la oportunidad de trabajar en el medio rural; en éste, pese a las condiciones especialmente difíciles, el estatus de maestro les generó una alta autoestima, aunque no estuvieron exentos de experimentar desconcierto y falta de habilidades o conocimientos pertinentes para las situaciones reales a las que se enfrentaban:

[...] me fui increíblemente sola, con mucha necesidad de trabajar, con muchas ilusiones de cambiar el mundo, y dentro de ese trabajo se me dio la oportunidad de llegar a una comunidad donde no había maestros; entonces ahí era la gran personalidad; no había ni sacerdote ni médico [...] nos tocaba hacerla de todo; y entonces tuve las más gratas experiencias como maestra [...] Eran comunidades muy hostiles, muy difíciles y muy pobres, pero donde el maestro era muy querido y muy respetado (AFEA 06).

[Si un maestro no ha trabajado en escuela rural, algo le falta] Se supone que yo soy el informador, el transformador de la comunidad, el que debe ayudar al desarrollo [...] y cuando llego ahí me enfrasco en el pro-

ceso de enseñanza-aprendizaje, pero al paso del tiempo me doy cuenta que aquella mentalidad que supuestamente yo debería de llevar, pues no la podía poner en práctica porque me faltaban muchos elementos, yo no soy el transformador de las comunidades, yo no soy porque no sé nada de esto, yo nunca viví en el campo, yo nunca practiqué en el campo, yo no estudié en el campo; entonces yo me concreté a mi trabajo; pero se dio una relación muy bonita, porque la gente de este pueblito en particular, y en general del municipio, la gente valora y respeta mucho el trabajo del maestro, sea joven o adulto, el maestro es verdaderamente un personaje muy respetado [...] seguí yendo al rancho cinco años después [...] e igual me respetaban, aunque ya no estuviera yo en el rancho [...] me reconocían, y yo me quedé enamorado de ese ranchito, porque **yo ahí me hice de verdad el maestro que soy**. Salí con la teoría, pero la práctica es la que finalmente hace al maestro, mis mejores años ahí los viví, porque ahí de verdad empecé a ser un maestro de a de veras, y yo estoy muy agradecido con toda esa gente (DMEA 93-94).

Como puede advertirse en estas narrativas, aunque con dificultades, los inicios en la profesión también tuvieron sus bondades, especialmente al contribuir a la identidad e individualidad del maestro, a su diferenciación como tal:

Bueno, el medio rural es muy diferente, allá todavía el maestro es un maestro, aquí en la ciudad el maestro es otra persona común, y así se le trata muchas veces, pero se nota en como lo ven a uno. Como le digo, en una zona rural al maestro lo ven con más respeto, y aquí ya no. En el medio rural la palabra 'maestro' es de mucho valor y aquí no, aquí es sólo el maestro y ya, y se nota mucho, el maestro se está perdiendo (GMEB 175).

Yo veo desgraciadamente que la carrera de maestra, sí es cierto que mucha gente dice: "¡pues aunque sea maestro!", y a mí se me hace tan triste. Y hay muchos maestros que están aquí porque la mamá era maestra y no había otra opción, que los obligaron a entrar aquí porque no había dinero para dar más... (FFFA 155).

En tanto que *maestro* se concibe como persona que piensa, siente y es; con emociones, virtudes, defectos, disposiciones y predisposiciones:

[El maestro] como persona, es muy importante tener la oportunidad de expresar todo ese cúmulo de sentimientos y resentimientos que tiene por la carrera y por el trabajo que desarrolla. Yo creo que es bien interesante, bien estimulante voltear y de repente decir: “ah, mira, a alguien le importa saber lo que pienso, lo que siento y lo que soy, no como un número en pensión, o como un número en el talón del cheque [...] (AFEA 49).

El *género* también puede ser considerado un factor importante de vida; en el caso de las maestras, se despliega de dos maneras: la *madre-maestra* (o *maestra-madre*), quien a veces debe asumir separarse de sus hijos, cuando estos son bebés y ella debe irse lejos por la plaza que le ofrecen; ella llega a convertirse en *madre de vacaciones*; o bien, debe trocarse en la *maestra-madre sustituta*, atender actividades fuera del horario y de su quehacer docente; en tal caso, la “maestra es todo” y entonces, suele permanecer en la escuela como en un “campamento” y las obligaciones laborales se instalan por encima de la vida familiar, la cual es relegada a un segundo plano, tal cual se relata en la siguiente viñeta:

[Uno de sus hijos sufrió un accidente] “¿Por qué no me hablaste?” “Es que tú estabas ocupada, y tú nos has dicho que cuando son cosas de la escuela hay que cumplir...” Ay, Dios mío, y bueno, en el hospital me pusieron... “¡Es que ahora no le podemos coser el dedo!, ¡si hubiera sido ayer le hubiera quedado bien!...” Bueno, pues a mi hijo se le prolongó, y yo le dije al profe: “Yo no puedo ahorita dar clases, si usted me obliga yo me voy a cambiar de escuela, es que yo no vuelvo a dejar a mis hijos por estar trabajando” (FFFA 157).

Por lo demás, cuando una maestra va a parir y debe ausentarse de las aulas debido a los cuidados del embarazo o por enfermedad del

recién nacido, y esto coincide con un cambio de adscripción, puede sufrir un *proceso de hostigamiento directivo*, especialmente cuando quien está al frente de la escuela es un varón; esto puede ocurrir a pesar de que cuente con incapacidad médica:

[...] a mi niño le dio mucha temperatura, y sólo falté dos días por cuidado materno, y desde que tuve a mi bebé sólo falté dos días por cuidado materno, nada más dos, y sólo duré dos días por lo mismo; o sea, él [el directivo] me presionaba mucho, y por lo mismo yo no faltaba, se me enfermaba y me lo cuidaba mi esposo [...] yo le decía: “¿se están quejando los papás de mí?...” Para revisar; o que me dijera de mi trabajo..., entonces: “¿por qué me presiona tanto o me dice tanto...? El material, ¿qué material quiere que ponga?, mire, estoy viendo esto...” Y me decía que pegara las tablas, y yo no tenía necesidad de pegar las tablas porque yo las estaba viendo de otra manera... [en consecuencia] yo ya no quería ir a trabajar, me levantaba y no quería ir a la escuela (HFFB 180).

Otro efecto del hostigamiento del directivo puede ser el siguiente:

Yo ya no tenía ganas de ir a trabajar, en las mañanas yo decía, “pobres niños”, pero es que a veces hasta me molestaban, o sea, yo estaba tan presionada y a veces me decían cosas y entonces, no..., y ya que me cambié a esta escuela, no, muy a gusto (HFFB 182).

Por otro lado, en el ser maestro enfatizan que su tarea es de *ayudante del alumno en la construcción de sus aprendizajes*; de tal manera que las *cualidades docentes* que debe tener un maestro parten de *tener amor a todo lo que hace*; por eso, *es difícil ser maestro*:

¡Ay!, es que a veces reniega uno, maestra..., mire, uno aquí es optometrista, porque hay que ver si ven bien, bueno es optometrista; aparte es enfermera; y luego, cobrador, vendedora, bueno, de todo, maestra, tenemos una actividad... Hay quien vende porque también tenemos que preparar, porque no nos gusta vender puros dulces o cosas chatarras, los burritos,

las tortas, las enchiladas, no maestra. Viera que a veces sí nos decepciona tanto que todavía nos traen tanta papelería que llenar, y eso sí nos molesta, porque ¿cómo?, si uno ya tanta cosa que hace (FFA 156).

Al mismo tiempo que se requiere en especial ciertas *cualidades docentes*:

[El maestro] debe de ser primero que nada una persona que escuche, una persona que sepa ayudar, ayudar no solamente en la elaboración de algo, sino ayudar en los problemas que tienen los padres, los niños, la escuela, ser una persona que sí tenga cierta..., ¿cómo le dijera?, cierto carácter, pero no que se convierta uno en tirano, porque tampoco eso es bueno, una persona muy responsable tenemos que ser, ¡ay, es que son tantas cualidades que tenemos, tanta responsabilidad! (FFFA154).

El ser maestro se vive con mucha responsabilidad, en *actividades multifacéticas y periféricas a su quehacer central* frente a sus alumnos y sus aprendizajes; el maestro requiere (como condiciones para ser maestro de primaria) “tolerancia”, “paciencia”, “habilidad de brincar”, “saltar”, “oír gritos” y “correr con los niños”.

Al recapitular, podemos decir que estos maestros eligen serlo a edades muy tempranas, a manera de impronta, por el ascendiente de figuras del ámbito escolar; a veces lo hacen porque sus familias de origen son de escasos recursos; o bien, como una opción profesional accesible, pues las carreras que desean cursar no se localizan en la entidad o resultan muy costosas; sin embargo, las experiencias gratificantes vividas en sus inicios de ejercicio profesional, en su mayoría en el medio rural, donde siguen siendo reconocidos, valorados y se han sentido como “los grandes personajes”, les han permitido conformar una identidad individualizada y desarrollar su actividad con el compromiso que las circunstancias laborales de hoy les permiten.

En el transcurso de sus experiencias profesionales han ido descubriendo algunos requerimientos *no escritos* del trabajo do-

cente en la cotidianidad; señalan que éste les exige amor a todo lo que hacen, lo cual resulta difícil, por el sinnúmero de actividades que tienen encomendadas, faenas periféricas a su labor primordial, que es la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

Cuando se trata de mujeres maestras, a la compleja situación se le suma la necesidad de decidir, enfrentar la disyuntiva de ser madres-maestras o maestras-madres; o bien, “madre de todo”, hacedora de todas las tareas; cualquiera de estas formas repercutirá en hechos y sentimientos, irá hacia la esfera no priorizada de la vida personal, en un recorrido que ineludiblemente confluye en el ejercicio profesional y en los intercambios sociales que éste les plantea.

INTERIORIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Naturaleza del trabajo docente

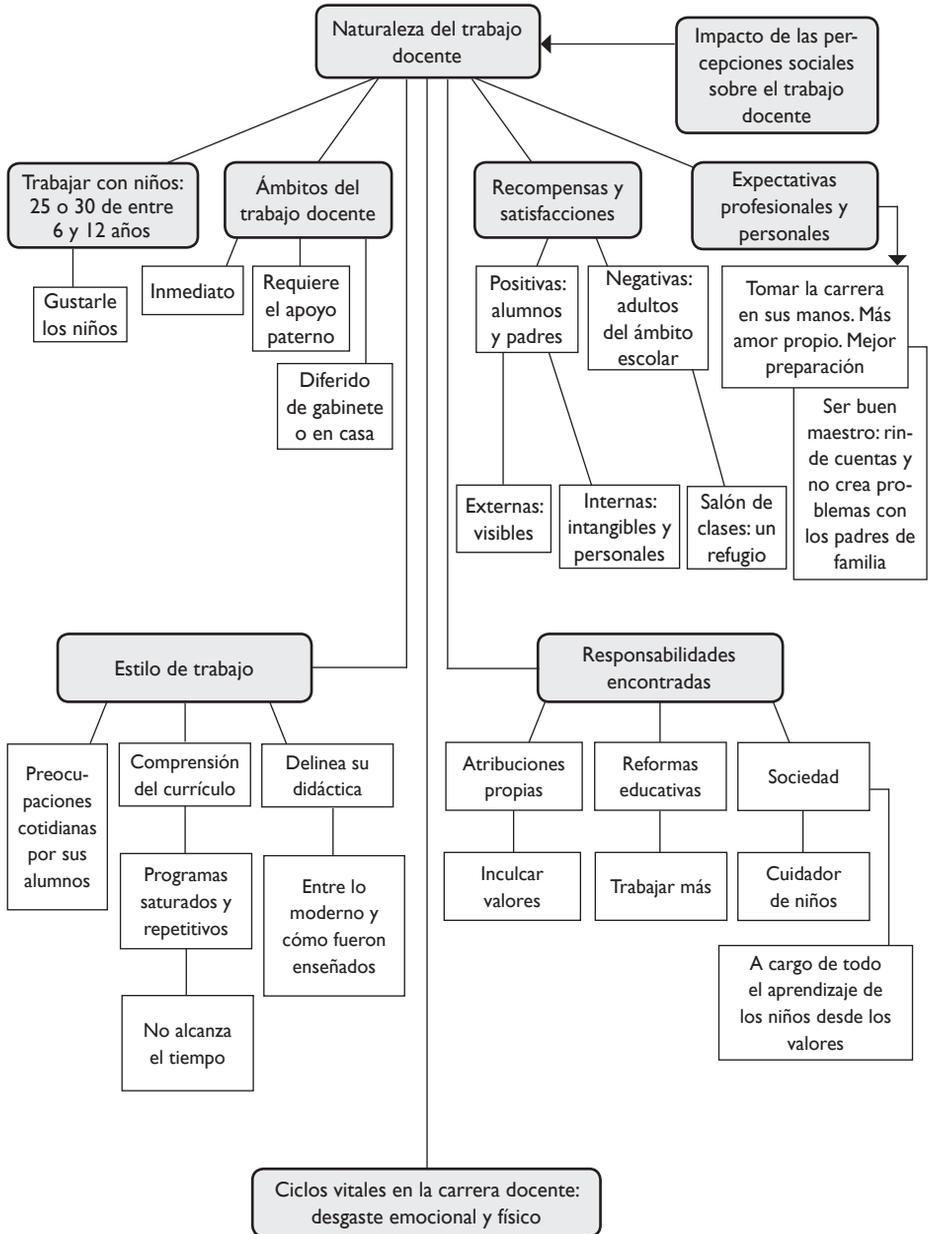
En este apartado se agrupan aquellas características e implicaciones que los docentes atribuyen al oficio que desempeñan; van desde la población con la que trabajan, los ámbitos laborales, sus responsabilidades y las exigencias del sistema educativo, hasta la conciencia de pasar por ciclos de desempeño en su carrera, así como sus expectativas (véase figura 6).

En primer lugar, a la maestra(o) deben *gustarle los niños*, de otra manera su labor resultaría demasiado difícil, pues durante su jornada escolar ellos gritan, juegan, corren, son ruidosos, exigen atención, cuidado y supervisión de los adultos, en este caso, del maestro. A partir del hecho de *trabajar con niños*, el docente *orienta su estilo de trabajo*, desde sus características personales, las condiciones de trabajo que le llevarán a desarrollar ciertos *lineamientos didácticos*, hasta la *comprensión del currículo*.

Al efectuar cotidianamente su tarea docente, el maestro está inmerso en una serie de *preocupaciones*; por un lado, las propias con sus alumnos, como es el tener que atender a niños con necesidades

educativas especiales (NNEE), interactuar también con los padres de estos niños y con los especialistas que los atienden; esto, aunado a que no están ni se sienten capacitados para dichos requerimientos; la información que precisan sobre necesidades educativas especiales deben adquirirla por su cuenta; a la vez, tienen que enseñar al resto del grupo. A veces, algunos optan por ignorar a este tipo de alumnos; otra constante en la vida escolar cotidiana del profesor, en especial si trabaja en la periferia o en sectores de escasos recursos, es el comprar comida a los niños, quienes llegan muchas veces con el *estómago vacío*.

Figura 6. Representación de los niveles de análisis contruidos: naturaleza del trabajo docente



Para la mayoría de los maestros entrevistados, los *programas están saturados y son repetitivos*; en consecuencia, *no les alcanza el tiempo* para completarlos. Según Hargreaves, se trata de un fenómeno que denomina *el currículum karaoke*, en el cual los maestros se tienen que ajustar a un ritmo y a un guión preestablecido (Hargreaves, 2009, p. 65); además, en la mayoría de los casos sus alumnos tienen más actividades en su jornada escolar diaria; para algunos docentes esto, aunque sí resta tiempo, dicen ganar en otras actividades, los alumnos están mejor preparados y al mismo tiempo, la escuela está involucrada en proyectos que le reportan beneficios, especialmente en infraestructura, asunto para el que los padres de familia colaboran económicamente:

Sí, restan tiempo, obviamente, porque son trabajos fuera de contemplación, ¿verdad?, cuando uno diseña su ciclo escolar se programa uno en tiempos [...] la mayoría de las veces salimos ganando en cuanto a enseñanza, en cuanto a valores, en cuanto a hábitos, en cuanto a formación general del niño [...] si no a largo plazo me va a ir dando más, y lo hacemos con gusto; fíjese que a los maestros, a la mayoría de los que trabajamos aquí, nos dicen: “Este año vamos a hacer este proyecto, ¿están de acuerdo?” Y algunos dicen: “no, es que yo ya estoy aquí hace cuatro años y estoy cansado”. “Pero si hacemos este proyecto el gobierno nos apoya con tanto dinero, y podemos comprar esto y esto”. Entonces, ya dicen “No, pues hay que echarle ganas”. Y los maestros como que cuando no están muy de acuerdo, terminan trabajando igual (DMEA 104-105).

Encontramos también que en escuelas de escasos recursos, los directivos y maestros no pueden o se les dificulta reunir suficiente dinero, o tardan mucho más tiempo que otras escuelas de altos recursos socioeconómicos; dándose así una mayor distancia entre las escuelas de bajos y de altos recursos económicos, donde los padres de familia tienen un papel relevante.

Los docentes señalan que para desarrollar sus clases, su *trabajo didáctico* propiamente, deben “manejarse” entre lo *moderno* y como

fueron enseñados; algunos recuerdan también que en ese proceso experimentaban angustia al no poder aprender algo; así, en el presente, ciertos profesores se preocupan por dar a sus alumnos la suficiente confianza de preguntar; les piden que les digan si no entendieron, pues no quieren que batallen para aprender; además, les gusta que sus alumnos sepan más que otros niños de la escuela, incluso de grados superiores; pero generalmente los niños no les dicen nada, aunque tengan dudas; los maestros piensan que sus alumnos les tienen miedo.

Con algunas variantes, pero esta actitud de autorreflexión ante su enseñanza es frecuente; se evidencia en los comentarios con otros maestros *–platicando–* o se recurre a la memoria, al *recuerdo de cómo ellos fueron enseñados*:

[Como maestra] Soy muy ecléctica, a veces soy muy libre, muy abierta, muy moderna y en ratos soy así como fueron conmigo, pero sí me remito a lo que yo sentía como alumna y trato de no pasarlo, tratar de comprender a mis..., también como yo sentía mucha angustia cuando no podía aprender algo, yo siempre dejo muy claro que si tengo que repetir varias veces lo mismo y volvérselos a explicar a mí no me molesta, hasta que me entiendan (BFEB 63).

En estas vivencias cotidianas de su práctica, el docente *no puede elaborar sus propios exámenes*, los requisitos para su aprobación deben pasar por diversas instancias que imposibilitan en los hechos hacerlos y aplicarlos; además, éstos son vendidos a los alumnos a través de las llamadas “mesas técnicas”, integradas también por maestros comisionados; tampoco pueden reproducirlos; aunque la mayoría de los maestros se enfrentan al problema del lenguaje en estos exámenes, el cual generalmente no es entendido por los alumnos; los maestros recurren a explicarles las instrucciones, creándose un problema muy frecuente en la educación básica, que alcanza el nivel de secundaria y que muy probablemente esté repercutiendo tanto en la autonomía y seguridad de los alumnos, como en su compren-

sión lectora. Los docentes tampoco pueden reprobar a sus alumnos; para hacerlo, deben consultar y tener un acuerdo con directivo, padre de familia y maestro de apoyo.

Asimismo, tienen que luchar contra una *tapa burocrática* para solicitar el “año sabático” que les permita realizar otros estudios; los requisitos son inalcanzables y, por ende, se sienten frustrados; además, en algunos casos la supervisión se vive como *acoso y presión*.

[...] cuando quería estudiar la maestría, que era empezando este año, fuimos a ver lo del año sabático, y necesitan no haber pedido permisos económicos, no haber faltado quién sabe por cuántos años..., no, no, no, nada más vea los requisitos del año sabático, pero no sé, falta ver lo de las comisiones (FFFA 159).

Otro *leitmotiv* de las narrativas docentes es el trabajo que se realiza más allá del aula escolar. La actividad pedagógica del maestro no se realiza únicamente en la escuela y dentro del salón de clases. Como ya lo ha explicado Jackson, hay dos ámbitos del oficio docente:

- El trabajo inmediato, esto es, el accionar de la inmediatez;
- el trabajo diferido de gabinete, hecho en casa, preactivo; es la faena que los maestros realizan en otros momentos “en la clase vacía” (Jackson, 1975, p. 180).

La labor pedagógica se desarrolla, fundamentalmente, en estos dos rangos; ambos implican tiempo, energía, creatividad, transformación: trabajo. En nuestro particular contexto, debe agregarse un quehacer más: el administrativo.

Así, estos tres desempeños se presentan en todos los casos; el primero, realizado directamente con los niños dentro de la escuela y en especial en el salón de clases; el segundo, el que se traslada a casa, para llevar a cabo en ese ámbito y en esa temporalidad particulares las tareas de planeación diaria de las clases, la selección o elaboración de material didáctico, las revisiones de trabajos y exámenes, el

llenado de boletas y papelería escolar; la creación de estrategias específicas para aquellos alumnos que han quedado “pendientes” en el ánimo del maestro, porque tuvieron dificultades, tanto académicas como personales. En ocasiones, parte de ese tiempo personal, el profesor lo debe invertir en visitar ciertas dependencias o establecimientos para conseguir materiales didácticos especiales, que requiere para desarrollar determinados temas o suscitar la motivación de sus alumnos. Este conjunto de actividades extraáulicas no se perciben, no se ven directamente, no se contabilizan, incluso no se ponderan al establecer la relación trabajo-salario; están inmersas en la dimensión de la vida privada, personal, de cada docente. Para la mayoría de ellos, llevar trabajo a casa es parte de su existencia:

Pues la verdad es que como siempre lo he tenido que hacer, para mí ya forma parte de mi forma de vida, no me veo ni en mis sueños más guajiros nada más haciendo mi trabajo en la escuela (AFEA 16).

[Sobre el trabajo en casa] Claro, siempre maestra. Mire, tan sólo cuando hago una planeación, siempre se maneja en casa, se tienen que realizar exámenes; aunque nos digan: “¡es que son muy desorganizadas!, ¡organícense!”; ¿cómo?, si te pones a revisar aquí todo, pues se hace un descontrol, maestra (FFA 156).

[...] yo me tengo que llevar trabajo a la casa, porque yo si me pongo a preparar las clases aquí, pues no puedo, simplemente no puedo. Porque lo hago o atiendo a los niños, entonces no puedo, entonces me llevo trabajo a mi casa; luego, cuando es la aplicación de exámenes, yo no puedo estar revisando aquí, entonces me llevo el trabajo a mi casa. [...] me fui un día en la mañana al Museo Nacional de Antropología e Historia por material y me lo llevé a mi casa para saber qué les iba a dar, y aparte tengo que tener tiempo para estudiar la materia que estoy dando o voy a dar, pues para recordar o para informarme... (EMFB 139-142).

Las maestras, como todo maestro, no terminan su día laboral al salir de la escuela; a menudo éste continúa varias horas después;

tampoco la semana laboral termina en viernes, pues generalmente emplean la tarde del domingo para planear la semana y entregar la planeación el lunes a la dirección; los maestros que participan en el proceso denominado “carrera magisterial”, deben cubrir determinado número de cursos, o para acceder a cierto puntaje, para lo cual realizan estos estudios los fines de semana, incluso en domingo; los niveles de carrera se traducen en beneficios económicos; en este marco, ¿cómo se desempeñan las mujeres docentes?, ¿qué pasa con sus familias y con ellas mismas?; ellas sienten culpas y frustraciones; expresan las querellas familiares: “Que no les dedico tiempo, yo pienso que es injusto, pues mis hijos son muy pequeños y requieren de mí constantemente”. “Si duro mucho tiempo, hay reclamos por el robo de tiempo familiar”.

Por otra parte, todos los maestros entrevistados coincidieron en la importancia que tiene la participación de los paterfamilias. Es una demanda y un requerimiento generalizado entre los profesores el apoyo de los padres de familia –*apoyo paterno*– para supervisar el trabajo de cada alumno y darle una constancia de seguimiento a su trabajo en clase; de modo especial, sienten que ese refuerzo familiar debe centrarse en la realización de las tareas escolares, las cuales están planeadas para fortalecer lo visto en clase o proporcionar un avance de una nueva temática, así como proveer al alumno de algún material u objeto que deba traer al aula escolar. La siguiente viñeta ilustra, en las palabras de una maestra que ha trabajado tanto en una escuela con recursos como en otra que no, tanto estatal como federal, las repercusiones que la participación de los padres de familia producen sobre el trabajo docente, cómo éste varía según sea el apoyo paterfamiliar:

El padre de familia del turno vespertino de la periferia, regularmente no tiene tiempo para estar con su niño, a veces no tiene dinero para comprarle los materiales; y aparentemente, para el maestro, le vale..., en el estatal, la mayoría de los padres, aunque también trabajen, pues van y dejan a los niños, después regresan por ellos pero muchos tienen la tarde junto con

ellos, y en la periferia pues no, o le dan de comer o le dan instrucción, y eso repercute en el triunfo o no triunfo del trabajo de un maestro, aunque digas y hagas lo mismo en un turno y en el otro, porque cuando coincide uno con el mismo grado, regularmente utilizas los mismos materiales, te llevas unos para el otro, pero los grupos no reaccionan igual, es increíble, pero no... (AFEA 42).

En este momento, cabe la pregunta: ¿Cuáles son para el maestro sus *recompensas y satisfacciones*? Son de dos tipos y están vinculadas al trabajo con sus alumnos:

- las *externas*, de naturaleza visible, como el hecho de que los alumnos de los primeros grados aprendan a leer y escribir;
- las *internas*, que se producen conforme avanzan los grados escolares, las ‘recompensas’ se tornan invisibles o poco tangibles; se vuelven internas y personales, como puede ser ‘sacar el grupo’, presenciar la graduación, el logro que obtienen los alumnos al cabo del proceso educativo, “que te recuerden”, “que te reconozcan fuera de la escuela”, aunque haya pasado el tiempo y se encuentren casualmente, caminando por la calle; que los alumnos lo quieran como maestro, que haya buenos comentarios entre los estudiantes sobre su persona y su trabajo; a algunos también les satisface y atesoran los dibujos que les regalan sus pequeños alumnos, sus palabras de agradecimiento; incluso, si el maestro no percibe un mínimo de agradecimiento por lo que hace, experimenta frustración y malestar, aunque tal vez estos son los casos extremos.

El reconocimiento de los padres de familia también es relevante para el mentor:

Bueno, pues son varios aspectos; si hablamos del ser maestro como profesión, pues es el aprendizaje de los niños, el afecto, los padres de familia que después de años los ve uno en la calle, o los alumnos que vemos tam-

bién, ya son grandes, y cuando uno les enseñaba estaban chiquitos, y el que ellos vean a su maestro como parte importante en su proceso que fue de estudiante, y los papás que reconocen que uno influye mucho, tanto en la conducta como en el aprendizaje de los hijos, yo siento que esa es la recompensa más grande que puede uno tener como maestro, de que lo saluden a uno con gusto en la calle, en el mercado, en el súper, y a veces uno ya ni los conoce (DMEA 97-98).

Frente a estas recompensas y satisfacciones, también hay *sentimientos desagradables y limitantes*, sobre todo en las relaciones con los adultos, aquellas que involucran el trabajo de los maestros, las fricciones o desacuerdos con los directivos y supervisores; esto sucede tanto en escuelas estatales como federales, donde no cuentan con proyectos escolares:

[...] el director nos filma..., el director nos filma [...] lo exhiben..., lo exhiben... Para que vean que sí estamos trabajando con las fichas [...] Y luego la inspectora, en reunión de directores del consejo técnico, ahí los exhiben: “¡miren! esta es la Escuela [...] ¡miren, ahí está el profe [...] lo hizo muy mal..., miren, vean!” [...] (CMFA 76).

En el salón de clases, bueno, pues en particular yo sigo siendo la misma en mi grupo, pero de todo esto siento como que sí limita el ambiente, sí limita mucho, porque ya te da miedo opinar, sí, te da miedo decir algo porque fulanita se va a ofender, no sabemos tomar maduramente los comentarios, nos sentimos agredidos (BFEB 55).

En este espectro de situaciones y sentimientos encontrados, positivos y negativos, los docentes perciben su “salón de clases como un refugio” donde se sienten autónomos:

[...] que..., al maestro lo dejen trabajar con libertad, pero que no sea con libertinaje, porque a mí sí me tienen con el cuello puesto [...] así es, voy a trabajar, pero no a gusto [...] En el grupo sí, en el grupo sí, en el grupo sí..., porque..., es como un refugio (CMFA 86-88).

Las expectativas docentes, profesionales y personales están ligadas a cómo conciben la realización de su trabajo; los mentores tienen la idea de estar haciendo bien su trabajo; consideran que son buenos maestros, aunque reconocen que también requieren capacitación, actualización y enriquecer sus acervos cognoscitivos; esperan que el maestro tome la carrera en sus manos:

Expectativas, no sé, más amor propio y que quisiéramos superarnos, que hubiera más preparación para el maestro, porque siento que nos están exigiendo, pero..., o que en la actualidad, o sea, te exigen, y como que estamos más pacíficos, no nada más en lo político, sino en todo, como que no estamos tomando la carrera en las manos, como que nos aletargamos. A mí me gustaría que hubiera un movimiento real de capacitación; porque, por ejemplo, ahora lo del ENLACE, nos ponen en evidencia, pero no sabemos hacia dónde nos lleva esto, o sea, qué estrategias vamos a tomar si los niños están pésimos, porque según el resultado éste, pues la educación está pésima..., bueno, pero de qué nos sirve identificar que está pésima..., qué vamos a hacer al respecto (BFEB 66-67).

Una **capacitación** más eficiente [...] talleres de actualización, todo mundo va a curso y nos ponen a planear, que esto y que el otro, o sea, **no hay algo diferente**, cuando yo empezaba a mí esos cursos me gustaban mucho, porque [...] yo no tenía ninguna experiencia, y me sentía así con los cursos y eso, los demás profesores ya estaban en otro nivel, a mí sí me servían los cursos, pero a ellos no [...] Sí, **siguen dando lo mismo** [...] ahora con la diferencia de la enciclopedia, pero **algo que realmente le sirva al maestro, pues no** [...] a mí sí me gustaría que hubiera algo que **serviera más de herramienta al maestro** (BFEB 66-64).

Entre los enseñantes prevalecen sentimientos contradictorios; por una parte, sienten estar en falta ante las crecientes exigencias laborales; pero a la vez, explican que las autoridades no les proporcionan herramientas más idóneas para su trabajo ni una posibilidad concreta y viable de superación académica, que les permita hacer frente a las necesidades educativas actuales; tampoco se da una dirección

conjunta a partir de los resultados de las evaluaciones estandarizadas (prueba ENLACE), cuyos resultados se difunden ampliamente, como si sólo se quisiera exhibir al maestro, pero no apoyarlo ni enriquecer su ejercicio profesional.

Para las autoridades, *ser buen maestro* se reduce a rendir cuentas y a no crear problemas con los padres de familia.

Otro punto relevante se refiere a los diversos modos en que el maestro concibe sus complejas y hasta encontradas responsabilidades docentes; él se atribuye responsabilidades propias, de su interés; pero opina que las reformas educativas le asignan ciertas responsabilidades y la sociedad le impone otras más; son exigencias diversas: él se preocupa y considera que es su responsabilidad *inculcar valores* a sus alumnos.

Enseñar los valores, que se están perdiendo bastante en este tiempo, enseñarles cosas para la vida, ya no nada más lo académico, sino enseñarles cómo desenvolverse ante la sociedad, cómo prepararse, cómo salir adelante (GMEB 171-172).

También, con el paso del tiempo, sus responsabilidades van cambiando, como dice un profesor:

Pues se ha modificado en la experiencia, y sobre todo el compromiso que va uno adquiriendo ¿verdad?, con la madurez de la profesión y la madurez de la persona, me ha cambiado en el sentido de ser más responsable cada vez, de involucrarme más en el aprendizaje de los muchachos [...] (DMEA 100).

Según los docentes, las reformas educativas les estipulan nuevas responsabilidades:

Yo pienso que se nos ve como personas que no trabajan, que hay que hacernos que trabajemos más, es lo que piensa la gente, que tenemos que rendir más... El trabajar es con los alumnos, pero no da resultados, a lo mejor con los mismos promedios siempre, y el rendir más es que aumente

el promedio de algunos en el nivel académico, esa es la diferencia. Hay personas que trabajan poco y rinden mucho (GMEB 174).

Pero también concuerdan en que:

Para que rindamos más, el compromiso nada más, [es] estar convencido realmente de lo que estás haciendo. Que uno piense que es el trabajo de uno, que es nuestro deber tener resultados [...] Nosotros lo sentimos y vemos en lo que estamos bien y en lo que estamos mal, yo trato de dar lo mejor de mí, y lo veo en si mis alumnos salen bien. (GMEB 174).

El maestro debe lidiar también con las responsabilidades que la sociedad le atribuye:

Ven al maestro como un cuidador de niños, y a la escuela ya la ven como guardería; por ejemplo, cuando hay algo, un día que no hay clases, te dicen que dónde dejan a su hijo, que no tienen donde dejarlo porque se van a trabajar, ya ven aquí como una guardería (GMEB 177).

Cada vez son más, porque ahora los valores los tienes que enseñar tú, antes era que el niño venía con valores de la casa, con costumbres, con cierto conocimiento y el maestro lo acrecienta y lo refuerza en la escuela, ahora quieren que el maestro se haga cargo de todo y no se quieren involucrar los papás mucho, no el 100% [...] por ejemplo, a mí no me agrada eso de que ahora quieren que las escuelas sean desde temprano hasta las cuatro de la tarde, para que la mamá tenga donde dejar a sus hijos; no, no tenemos la infraestructura para darles desayuno y comida y tenerlos ahí toda la tarde; entonces, quieren cada vez que uno se vuelva..., se vuelva nodriza. Literalmente como una mamá sustituta, o padre sustituto en caso de los maestros (BFEB 60).

Una característica del trabajo docente es que se va transformando con el paso del tiempo; tanto por su propio accionar, como por el tiempo transcurrido. Huberman (1990) establece determinados periodos vitales en la labor pedagógica –“ciclos de vida de los pro-

fesores”-. Al respecto, ¿qué dicen los maestros? Encontramos más expresiones acerca de su desgaste que en torno a los beneficios que el tiempo conlleva:

[...] con la madurez de la profesión y la madurez de la persona... Me ha cambiado en el sentido de ser más responsable cada vez, de involucrarme más en el aprendizaje de los muchachos, de estar más al tanto de las nuevas [modalidades] (DMEA 100).

Los maestros concuerdan en que el *docente enferma* como consecuencia del ejercicio de su profesión. Pero pasa por etapas; encontramos tres características al respecto: la primera, ligada a las condiciones burocráticas del trabajo, las cuales sugieren que “el maestro no tiene derecho a enfermar”, por el hecho de que debe atender a los niños (¿quién lo sustituye?, ¿qué hacen con los niños?) Tanto los padres, como el director y el inspector, cuando el profesor llega a indisponerse, lo hacen sentir culpable:

[...] algo que tiene todo maestro que se enferma, aparte de aguantar su enfermedad, es aguantar malas caras. No, no tiene derecho de enfermarse, ni con el padre de familia ni con el director ni con el inspector ni con nadie que se le atraviese..., entonces eso define (AFEFA 18).

Con el transcurrir del tiempo, se da un desgaste emocional, mental y físico en el maestro; su trabajo implica una gran cantidad de intercambios emocionales, diariamente, con los diferentes miembros del ámbito escolar; esta intensa actividad relacional empieza con los 25 o 30 niños que suele tener en su grupo, de diferentes edades, de entre 6 y 12 años. Luego, las interrelaciones con sus colegas, con los padres de familia, los directivos, los inspectores... De toda la red de interacciones, multirrelaciones y diversidad de intereses, el docente debe emerger como figura de equilibrio y funcionamiento.

Los profesores están conscientes de esa erosión debida al paso del tiempo; no son los mismos, ya no responden igual; ganan en

madurez, pero van perdiendo en habilidades. Sin embargo, “el maestro cambia, pero los niños no...”

El maestro enferma; nuestro trabajo es desgaste de los nervios, ya no hablemos del alma, porque también se la desgasta [...] ejemplo en cuanto a los nervios o en cuanto lo que sea, que es tratar con treinta o cuarenta chamaquitos diario (AFEA 18).

Ahorita tengo treinta y dos [alumnos], pero he llegado a trabajar con cuarenta y cinco; entonces, el desgaste emocional es tremendo [...] porque ahorita tengo cuarenta y seis años de edad y veintiséis de servicio [...] y me siento muy diferente a hace algunos años, yo creo que de aquí a los cincuenta y ocho años, si no ahorco a uno me va a ir muy bien, yo creo que la mayoría de los maestros está en la misma, porque antes se iba uno de vacaciones y regresaba uno descansado, tranquilo, calmado, a darle otra vez; pero ahorita, hay veces que uno regresa de vacaciones y regresa tan o más jodido que cuando se fue, y eso no nos habla más que de un desgaste, de un desgaste emocional y mental, agotador [...] (AFEA 18).

[...] piensan que un maestro descansa mucho, pero hoy más que nunca el maestro se fatiga por el tipo de niños, la forma del niño de ser de ahora [...] es más inquieto, ‘le vale’ el quedar bien con el maestro y cumplir con sus tareas, es más desgastante para el maestro, y a la mayoría de las personas se les hace que es mucho tiempo el que descansamos, pero tanto el niño como el maestro sí están sujetos a un desgaste, no te puedes recuperar (BFEB 66).

[Los maestros con el tiempo] ya no tienen la tolerancia, la paciencia, y hay que tener las habilidades de brincar, saltar, oír gritos, correr con los niños y todas estas cosas, una persona de sesenta años no puede, a menos que sea muy atlética; [el maestro] se decae porque trabaja con niños, el niño te chupa la energía y se necesita momentos de relajación, de verdadera relajación [...] ir más allá, más profundo en el descanso (BFEB 66).

Las percepciones sociales, la valoración que la sociedad adjudica a los docentes, influyen en éstos, impactan en sus motivaciones. En sus relatos, predominan las referencias negativas; estiman que

dichas percepciones están altamente influenciadas por los medios masivos de comunicación, los cuales sistemáticamente han venido demeritando el trabajo y la figura del maestro; los mentores son desprestigiados por la sociedad, el sindicato y hasta por el Presidente de la República. Entre las expresiones más comunes que los profesores usan para referirse a esta cuestión, están las siguientes: "excelentes maestros, no sirven para nada"; "para que el hijo pase el rato"; "le falta preparación"; "no los ven como maestros"; "trabajan mal"; "no se ve el trabajo que uno hace"; "ha sido desprestigiado"; "nos degradan"...

En síntesis: la naturaleza del trabajo docente está conformada por diversos sistemas relacionales, en una gama de los visibles a los menos visibles, los desconocidos, para quienes no son maestros, y hasta los personales; entre los primeros, estarán todos aquellos directamente vinculados con su actividad cotidiana, como relacionarse con los niños, con los contenidos y con los padres de familia; en su trato con estos últimos, el mentor no dispone de un apoyo institucional, sólo cuenta con sus atributos personales y la buena voluntad de los paterfamilias.

El trabajo del maestro se concibe únicamente como el tiempo frente al grupo, y se desconoce todo el proceso que debe realizar en forma previa para obtener éxitos de aprendizaje al interior del aula escolar; para llevar a su culminación todo el trayecto educativo, le es necesario el apoyo paterno.

El conjunto de docentes entrevistados cuenta con una antigüedad laboral en promedio de 15 años; eso los ubica como enseñantes con experiencia y madurez, interesados centralmente en los aprendizajes de sus alumnos y su bienestar; para lograrlo, hacen acopio de estrategias diversas; tienen una habituación al trabajo en sus dos ámbitos: el inmediato, en el salón de clases; y el diferido, que realizan en casa.

Son conscientes de su estilo de trabajo, en el cual invierten sus experiencias como estudiantes de primaria que fueron, sus modelos de enseñanza y sus contra modelos; hay preocupación por cómo

se sienten sus alumnos, si desayunan o no; junto a esto, aparece la inquietud por los programas saturados y el requerimiento de tiempo para completarlos. En este quehacer directo con los alumnos, requieren el apoyo paterno, tanto para el logro de los aprendizajes escolares como para su éxito como maestros.

El trabajo docente no es unilateral, se da mediante acuerdos explícitos e implícitos con alumnos y padres; de ahí provienen sus recompensas y satisfacciones. Sin embargo, también se generan relaciones negativas o desencuentros con los adultos del ámbito escolar.

Sobre las responsabilidades atribuidas al ser maestro, hay una asimetría entre las propias (de cada enseñante), las determinadas por las reformas y las adjudicadas por la sociedad.

Las expectativas docentes son de dos tipos: aquellas que, según los maestros, las autoridades esperan de los enseñantes –que no generen problemas con los padres de familia y que no falten a sus clases–; y aquellas vinculadas con su profesión: tomar la carrera en sus manos, más amor propio y mejor preparación.

MIRAR A LOS ALUMNOS

Historias y percepciones de sus alumnos

Las historias y percepciones que los profesores tienen de sus alumnos están mediadas por el contexto escolar (nivel socioeconómico de la zona donde se ubica la escuela, así como las condiciones materiales y de infraestructura escolar). Aunque los maestros coinciden en sus apreciaciones, sí hay diferencias, dependiendo de la escuela donde se labore, ya sea de nivel socioeconómico alto o bajo.

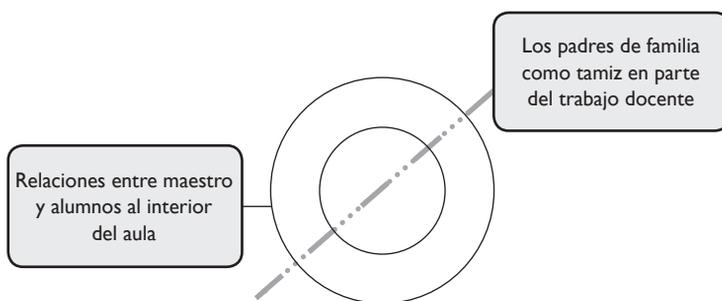
En escuelas de nivel bajo, con espacios limitados y población creciente, han tenido que dividir un salón grande en dos para abrir dos grupos; el espacio entre las bancas se reduce; de igual manera, aunque se han comprado ventiladores para mitigar las altas temperaturas, el mantenimiento es costoso y difícil de sufragar; por

ende, tanto el maestro como los alumnos deben trabajar en medio de altas temperaturas, que pueden rebasar los 30 grados centígrados. Estas circunstancias sí afectan las intervenciones pedagógicas y pueden producir severas asimetrías entre los desempeños docentes.

El trabajo docente traspasado por los padres de familia

El contexto escolar impacta en todo el trabajo áulico; de manera relevante, éste es traspasado por los padres de familia, quienes con su interés o su indiferencia ante el desarrollo escolar de sus vástagos orientan hacia el éxito o el fracaso del trabajo docente. La figura 7 ilustra este proceso.

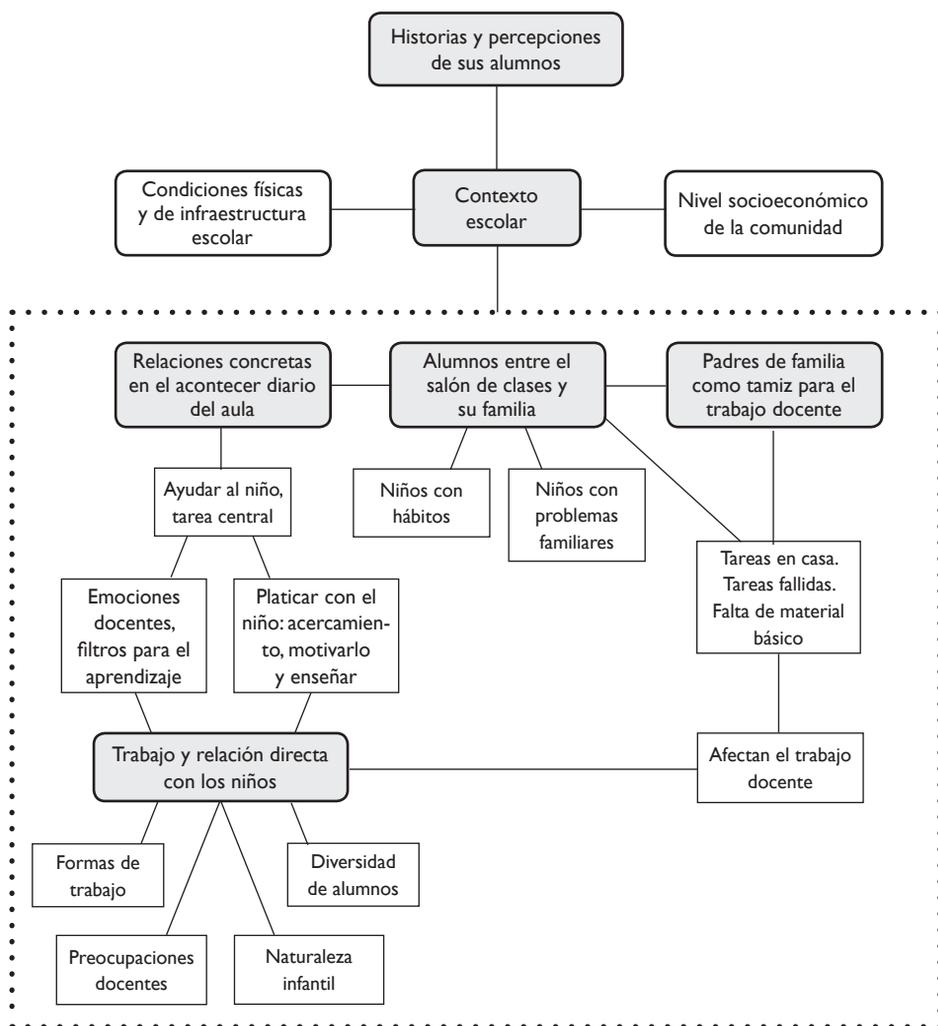
Figura 7. El trabajo docente traspasado por los padres de familia



A través de las entrevistas analizadas, encontramos un continuo que comprende las relaciones concretas en el acontecer diario del aula; después, mirar a los alumnos entre el salón de clases y su familia; en consecuencia, los padres de familia funcionan como un tamiz para el trabajo del maestro en el aula; se establece así un entramado que sostiene el devenir del niño como estudiante de primaria.

En la figura 8 se muestra la relación categorial axial y selectiva a partir de los datos sobre las historias y percepciones docentes de sus alumnos.

Figura 8. Representación del análisis construido: percepciones de sus alumnos



Para los docentes, ayudar al niño es su tarea central, prioritariamente, en sus aprendizajes y en las relaciones concretas del diario acontecer áulico, aunque también esperan ayudarlo a superar las dificultades que se le presentan en el proceso educativo:

[La tarea central del maestro es] ayudarlos, no podemos dejarlos a un lado ni decir “yo vengo aquí a dar lo que me toca y quien aprendió bien y quien no, pues no importa”. Yo creo que la ayuda... (FFFA 151).

El trabajo y la relación directa con los alumnos es posible gracias al sustento emocional del docente; sin esa base afectiva sería difícil que el alumno lograra los aprendizajes; existen diferencias en las formas en que expresan este aspecto las maestras y los maestros; para las primeras, debe haber cariño hacia los estudiantes, pero sobre todo que éstos se sientan apreciados por sus maestros; los docentes varones opinan que los alumnos deben sentir confianza con su maestro; estas emociones funcionan como filtros y facilitan el aprendizaje de los niños, así como el trabajo y la relación ágil con ellos:

Ahora, hay maestros que consideran que su trabajo nada más es ir a impartir conocimientos [...] y ven al niño como si fuera un recipiente nada más, que nada más puede recibir, recibir y recibir, y aparentemente sí, pero si no fue entregado con cariño, con ‘chance’ de que se asimilara, de nada sirve que se acumule, porque lo van a olvidar al día siguiente (AFEA 41).

Como se ha venido demostrando, la buena enseñanza involucra un trabajo emocional. En su desempeño, los docentes emplean no sólo su energía física y su bagaje cognoscitivo, también despliegan pasión, creatividad, voluntad ante los retos, placer, alegría:

Las dimensiones emocionales de la enseñanza afectan incluso el modo de planificar de los docentes [...] parten, en cambio, de sus conocimientos y sentimientos respecto de los alumnos, de sus intuiciones acerca de lo que podría incitarlos e interesarles, y de sus propias pasiones y entusiasmos por determinadas ideas, temas, materiales y métodos con los que les gustaría trabajar en clase (Hargreaves, 2003, pp. 37-38).

De modo que el proceso educativo está fincado sobre este suelo de afectividad:

La enseñanza implica labor emocional, no sólo en lo que se refiere a exteriorizar sentimientos de manera superficial, sino también en cuanto a movernos en procura de experimentar los sentimientos necesarios para hacer nuestro trabajo, ya sea estos sentimientos de ira o entusiasmo, de serenidad o preocupación. En muchos sentidos, esta labor emocional es un aspecto positivo de la enseñanza. Es una labor de amor. Las aulas serían (y en ocasiones lo son) lugares yermos y tediosos sin ella (Hargreaves, 2003, pp. 42-43).

Platicar con el niño es la manera que utiliza el maestro para acercarse cuando lo ve callado, “ausente mentalmente” del salón de clases, o bien, para motivarlo y para enseñarle. Al trabajar y relacionarse directamente con los alumnos, los docentes hacen hincapié en la naturaleza infantil, dicen que “los niños son peligrosos”, porque llegan a “sacar de quicio” al maestro, y con el tiempo éstos, al trabajar con ellos sufren un “desgaste emocional y mental”; otra inquietud es que los niños de ahora no son iguales a los de sus primeros años de docencia; ahora son “más abiertos, más impulsivos” y si son encauzados pueden ser “grandes investigadores”; al mismo tiempo que se encuentran en mayor peligro social ahora que antes. Los maestros requieren reflexionar más al respecto, las características psicológicas de la infancia provenientes de teorías diversas, hoy en día resultan insuficientes para el trabajo con los niños, ¿qué tanto conoce el maestro “el mundo social de los niños”?

Al desarrollar el profesor sus formas de trabajo cotidianas, las va tejiendo con las características particulares de su grupo, en busca de llamar su atención, lograr su interés y motivarlos; al mismo tiempo que percibe cuando están cansados o aburridos, y entonces utiliza las bromas, las risas y los “ejercicios de relajación”.

Al trabajar con los niños, los maestros “piensan como ellos”, utilizan “las bromas para hacerlos pensar, les piden “reflexionar antes de responder”, llaman su “atención con equívocos al leer”, por ejemplo, o “bajar la voz”; diversifican los medios en su enseñanza, no sólo usan libros y cuadernos.

En general, en su enseñanza siguen componentes didácticos como el aprendizaje previo, el trabajo en equipo y un aprendizaje iniciado en un nivel concreto. Al interior de sus grupos encuentran una diversidad de alumnos; en esta pluralidad, suelen apoyarse en alumnos y alumnas destacados, les llaman “alumnos caballitos”, que son “listos, trabajadores, rápidos y ordenados”, suelen “jalar al grupo”; pero también les llaman la atención sus alumnos “retraídos”, los menos capaces intelectual y emocionalmente, a los que llaman “bajitos”, por sus calificaciones, aunque también se sienten presionados por los alumnos de alto rendimiento académico.

Las tareas en casa, en especial las tareas fallidas y la falta de material “básico”, como tijeras y engrudo, van a constituirse en un punto de tensión del maestro con los padres de familia, por impactar en su trabajo, pues esto retrasa lo programado, o el avance sobre un tema que se desarrollará en clase; esta situación se agudiza en aquellas escuelas de bajo nivel socioeconómico.

Las tareas escolares son requisito para arribar a nuevos temas, abordar los siguientes o reafirmar lo visto. Las explicaciones de los docentes van desde el hecho de que los papás no entienden, no están conscientes de que la tarea es importante, si el alumno no cumple con ella el padre es el culpable, los padres no dan atención a sus hijos, no les exigen, y si reprueban, los culpables son ellos.

[La falta de tareas] sí afecta, porque aparte de que son ejercicios para que los niños reafirmen lo que ya se vio aquí, o..., o va a veces más allá de lo que aquí se vio y ya que investiguen algo, pues ya no lo traen, [...] pues no puede uno llegar más allá en eso [...] es un trabajo en equipo, es el maestro, el padre de familia y los papás, los tres, y este..., necesitan comprometerse [...] porque si no vienen a las reuniones, pues no saben cómo están en las materias sus hijos, el cómo se está trabajando (HFFB 184).

Aunque las tareas escolares preocupan bastante a los mentores, también hay otras cuestiones que los agobian, como son lograr que sus “alumnos sean autodidactas”, aprendan a “trabajar en equipo”, “com-

prendan lo que les están enseñando”, o también que “los padres no pongan la atención necesaria”, que los niños “no cuenten con los hábitos necesarios desde casa, como la disciplina, el no tomar cosas ajenas”; asimismo, los alarma no “controlar la disciplina del grupo”; o bien, los apremia saber que “los alumnos estén dispuestos a poner atención” y “pongán de su parte para aprender”. Llama la atención que en escuelas ubicadas en colonias de bajo nivel socioeconómico o de la periferia, a los maestros les preocupa cómo los problemas familiares afectan a sus alumnos; si bien son problemas familiares, al aumentar su frecuencia se convierten en problemas sociales, pues alteran el trabajo del maestro y, por lo tanto, el nivel de la escuela; este tipo de conflictos se presenta con una frecuencia de 60% por grupo.

En el medio en el que estoy es por la desintegración familiar; en el grupo que tengo, el 70% son madres solteras; el 50% no tienen a su papá y viven con el padrastro, y tienen problemas con el padrastro, o así. O hay una niña que ni la mamá ni el papá la quería, entonces le afectó mucho, porque la niña andaba volando por ahí [...] [de qué manera les afecta] en lo psicológico, son niños que tienen miedo, son retraídos, o sea, están en el salón, pero no están ahí, en su mente traen muchas cosas que pasan en su casa [...] no es la misma atención de mis alumnos, en las calificaciones, son notas muy abajo y también repercute en el nivel de la escuela, los alumnos salen con un nivel muy bajo [...] se refleja en que los niños están sin un apoyo de los papás, ya no hay papás que se sienten con ellos o les expliquen las tareas, o que los lleven a pasear simplemente (GMEB 169).

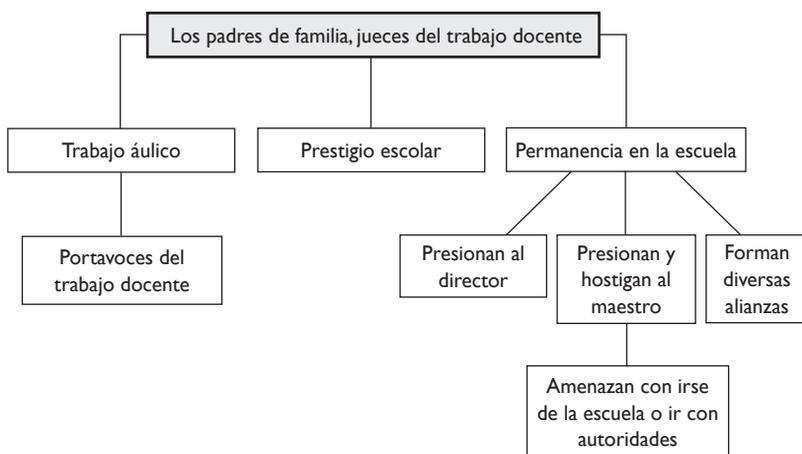
LOS PADRES DE FAMILIA, JUECES DEL TRABAJO DOCENTE

Como señalamos antes, por su naturaleza, el trabajo docente exige el apoyo de los padres de familia para alcanzar el éxito del proceso educativo; sin embargo, los vínculos que se establecen entre el profesor y los paterfamilias resultan complejos, pues convergen múltiples intereses, juicios y prejuicios desde ambas partes. Para el

mentor, esta relación transita desde la petición del apoyo familiar a su trabajo pedagógico, hasta la expectativa de ser reconocido por los paterfamilias como un agente valioso en el futuro de sus hijos, tanto en el aspecto académico como en el comportamiento y la formación moral. Tal reconocimiento resulta de gran valía para los docentes.

El padre y/o la madre de familia son figuras reales y a la vez simbólicas, que impactan en el desempeño del maestro, ya sea porque participen directamente como padre o madre atentos al desempeño de sus hijos, o bien, porque se conviertan en *portavoces del trabajo del docente* al interior de la comunidad escolar y con las autoridades escolares.

Figura 9. Representación de los análisis construidos: padres de familia, jueces del trabajo docente



En este acontecer, el maestro suele interiorizar la figura del padre o de la madre de sus alumnos como un elemento sancionador, capaz de juzgar la pertinencia o no de su trabajo:

[...] pues que logre sus aprendizajes en los alumnos, y que..., y que los papás se den cuenta, o que sus compañeros se den cuenta [...] Porque a mí

me ha tocado estar con maestros que ya las mamás no quieren a ese maestro, porque sus niños no aprendieron a leer, o porque falta mucho o..., o no sé, o sea, siento que a veces a los papás ya no les gusta y ya no quieren a ese maestro; entonces yo digo que, cuando logra uno con los alumnos que aprendan y que los papás lo están viendo, que lo acepten, porque son los jueces (HFFB 194).

[...] en la escuela pasa que quieren más a determinados maestros, los papás piden con esos maestros y, ¿por qué quieren con esos maestros?, porque ellos se lo han ganado; entonces, quiero ser así (HFFB 196).

Los padres y madres de familia, a través de sus intercambios, propician el prestigio o desprestigio del maestro; sus juicios afectan tanto a la persona como el trabajo del docente; cuando los jefes de familia rechazan a un profesor, el directivo escolar le comunica a éste las quejas y cuestionamientos; por lo general, suele acatar las presiones paternas más que proteger y apoyar al maestro. Sin embargo, también se dan situaciones en que los paterfamilias forman alianzas con los maestros para protegerlos de las autoridades; pero asimismo, en ocasiones se alían con las autoridades en contra de algún docente, hasta obligarlo a pedir su cambio de adscripción y verlo irse de la escuela. Como vemos, el juego de interrelaciones, intereses y motivos resulta complicado.

Historias y percepciones sobre madres y padres de familia

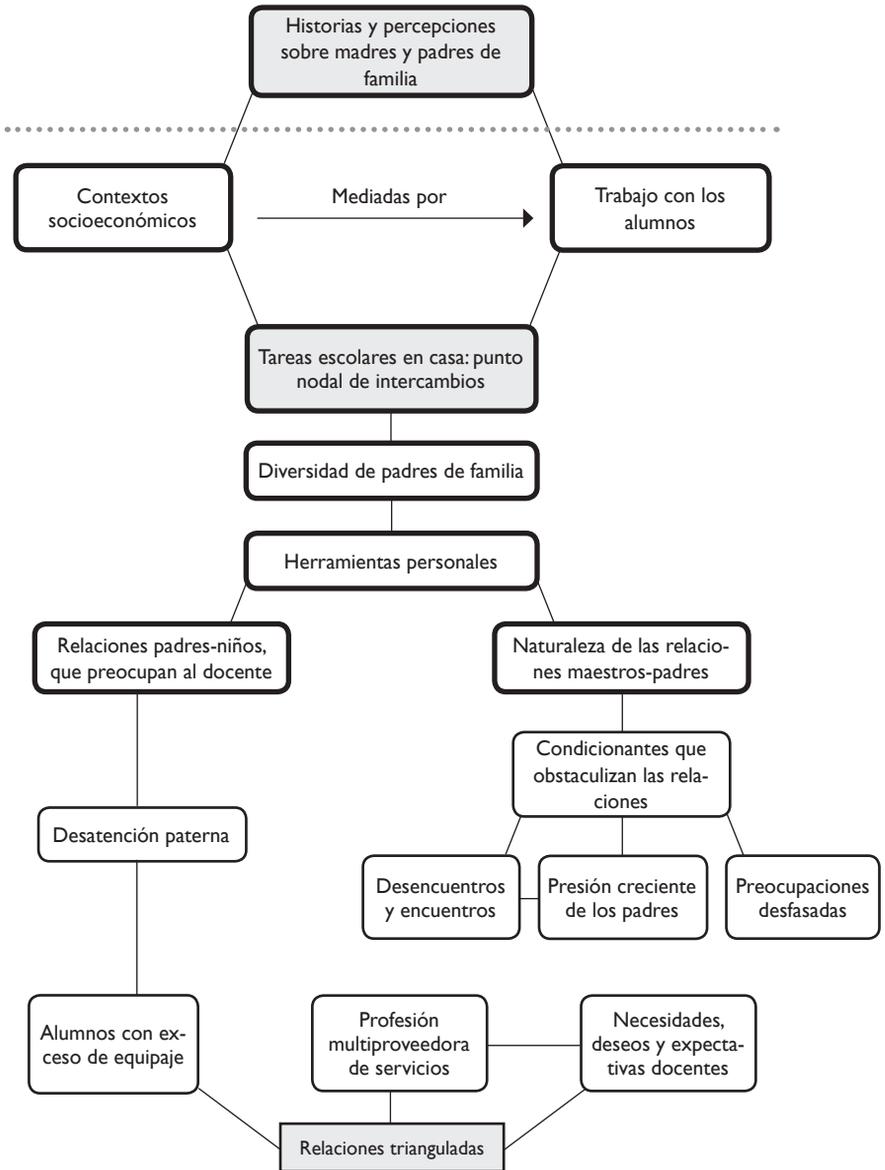
Esta línea de análisis nos revela que los profesores experimentan más ansiedad en sus relaciones e interacciones con los padres, que acerca de casi cualquier otro aspecto de su trabajo (Hargreaves, 1999). Las imágenes y representaciones que los maestros se forman de los paterfamilias y las narrativas que elaboran al respecto signan las relaciones e interacciones con éstos; y todo está mediado por los contextos socioeconómicos de las escuelas y de la gente que acude a ellas; esta red de mutuas acciones se genera a partir del trabajo

con los alumnos; en éste, las tareas escolares en casa representan para el estudiante el tránsito entre la escuela y la familia; a la vez, constituyen el punto nodal de las relaciones entre jefes de familia y docentes, en relación con el niño. Sin embargo, el maestro debe interactuar con una diversidad de madres y padres de familia, en términos de composición familiar y escolaridad, entre otros. El docente debe atender esta red de relaciones e interacciones con herramientas personales:

[...] pocos profesores están capacitados para interactuar y trabajar eficazmente con los padres o incluso con los adultos en general; no están preparados para hacer frente a los conflictos, las crisis y agitación emocional en general que los padres en su comunicación y hasta la crítica puedan generar en ellos (Hargreaves, 1999, p. 3).

Es desde su óptica personal, con el bagaje de atributos que lo singularizan, que el maestro interactúa y valora tanto las relaciones maestros-padres como su aproximación a las relaciones de los niños con sus padres; suele ocurrir que estos intercambios entre profesor y paterfamilias instalen al alumno en una relación triangulada. A continuación (figura 10) aparece la estructura relacional entre las categorías formuladas.

Figura 10. Representación del análisis construido de historias y percepciones sobre madres y padres de familia



El contexto socioeconómico de la escuela donde labora el docente y el subsistema al que ésta pertenezca influirán en su trabajo con los alumnos; está demostrado que un contexto con desventajas económicas, así como la pertenencia del plantel escolar al sistema federal impactan desfavorablemente sobre la práctica cotidiana del profesor.

Las tareas en casa constituyen el eje de las relaciones entre maestro y padres de familia; la actitud y acción de éstos trascenderán en las planeaciones y avances curriculares del maestro, pues las tareas asignadas para hacerse en la casa cumplen varias funciones: fortalecer los contenidos vistos en clase, aportar avances para introducir un nuevo tema, preparar los materiales, muchas veces mínimos, como periódicos o engrudo, para realizar la actividad del día siguiente. En las escuelas menos favorecidas, sólo algunos alumnos serán los que cumplan, mientras que en las escuelas catalogadas como de altos recursos, serán pocos los que no cumplan con estos trabajos.

El incumplimiento de las tareas escolares o el no llevar los materiales encargados provocan en el maestro la sensación de que a los paterfamilias no les interesa ni se ocupan de lo que sus hijos hagan en la escuela, ni de sus aprendizajes; el profesor llega a expresar que son “indolentes”; y en algunos casos formula ecuaciones, al decir que si “el niño va bajito es porque la mamá no le ayuda”; el carácter negativo de esta interacción alcanza, de alguna manera, la identidad docente, puesto que el mentor considera que al padre de familia no le interesa el trabajo que realiza como maestro:

[...] hay mamás que no saben por qué su hijo anda tan bajo, porque... decir tanto como que no les interesa no, pero son indolentes, a lo mejor piensan que con nada más mandarlo ya... [El apoyo paterno] es fundamental, aunque hay excepciones [...] les pedí a ellos traer el engrudo y el papel periódico. Pues de los 20 que tenía, ocho trajeron para sus actividades. Entonces, si yo encargo material para una actividad y más de la mitad no lo trae, pues es una actividad que no funciona [...] O sea, es lo que tiene este medio. No se preocupan ni los papás ni los niños (EMFB 133-135).

[...] yo tendría que tener el apoyo completo de los papás, porque lo mucho o poquito que logre con los niños en cuatro horas de trabajo, si allá [en casa] no hacen nada, se pierde, y al otro día es empezar de cero [...] pero yo necesito de la ayuda de los papás (EMFB 137-138).

Yo les pediría que se involucraran más en el quehacer del niño, siento que los padres de familia los dejan mucho a..., en este grado los abandonan; es decir, están haciendo la tarea, ah, sí, sí..., está haciendo la tarea..., pero no se preocupan por ver lo que hicieron, o preguntar o ver qué opinan, no lo cuestionan, no le dicen nada (DMEA 106-107).

[...] se les hace ver [a los padres] todas las fallas de tarea; la tarea es muy importante para que el niño desarrolle el aprendizaje del tema que estamos viendo, es un hábito que le va a ayudar a él; pero desafortunadamente la mayoría de los papás no se involucran en las tareas de sus hijos, se conforman con ver que estaban estudiando: “¡yo lo vi estudiando cinco horas, cómo va a ser!” No, lo vio ahí sentado (DMEA 106-107).

Aunado a lo anterior, el docente debe interactuar con una diversidad de padres de familia; en dicha diversidad se involucran varios elementos: el nivel socioeconómico, muchas veces ligado a la escolaridad, la idiosincrasia de los padres y madres de familia; las situaciones de conflicto intrafamiliar, los “vacíos paternos”, entre otros. Los jefes de familia cuyo nivel socioeconómico es bajo trabajan en la maquila, en albañilería, fontanería y oficios similares; su máximo nivel de estudios es la preparatoria; en otras escuelas de la periferia, hay madres originarias de otras entidades del país, algunas son analfabetas. Otro fenómeno no menos importante es que si trabaja la madre, en un porcentaje de más de 60% soltera, la abuela es quien se hace cargo de los niños; a esto se agrega la problemática del niño con un “padre borrado”, ausente.

Frente a esta problemática, en lugar de contar con apoyo institucional proveniente de la estructura educativa, el maestro sólo puede utilizar sus recursos personales (simpatía, extroversión, buena voluntad, carisma). Así, un intercambio que se requiere formal e institucionalmente, se deja al azar, aunque desde la óptica del ense-

ñante resulta fundamental el apoyo paterno, tanto en el avance de los alumnos como en su propio trabajo cotidiano, y por ende, en la planeación y el logro del programa escolar. Acerca de esta situación, los mentores explican:

Siento que me respetan, pero son muy pocos los padres que forman parte del trinomio alumno-maestro-padre de familia; no se da mucho, pero con otras compañeras, siento que también mi carácter no es mucho de acercarme con ellos..., también el carácter, pienso yo, yo soy más corta..., o sea, si se me acerca un papá y me acerco [...] hay que ser más 'dulcecita', y no, hay una maestra que tiene, digamos, el carácter más fuerte que yo, y aun así atrae mucho a los papás (BFEB 64).

En sí, las relaciones entre maestro y paterfamilias serán obstaculizadas por una serie de condicionantes propias del lugar que ocupa el docente como tal; entre las más destacables, los *problemas de tiempo y cercanía*, en tanto la estructura escolar y su organización dificultan el encuentro entre padres y mentores. Consecuentemente, hay una distancia profesional, establecida para resguardar su trabajo e independencia.

En un momento determinado, las preocupaciones desfasadas entre maestro y padre de familia cobran vigencia; al primero le preocupa el grupo de alumnos en general; al segundo, uno de ellos, su hijo; o bien, puede darse que los intereses del docente y el de los paterfamilias estén diversificados y no coincidan en el mismo sentido, el aprendizaje del alumno. Ligado a esto, también se encontrará la llamada incertidumbre crónica de la enseñanza (Jackson, 1998; en Hargreaves, 1999), pues los efectos y el impacto del trabajo docente son a largo plazo.

Otro obstáculo no menor es la distancia social; los padres y niños de una comunidad escolar pertenecen a una clase socioeconómica y cultural diferente a la del maestro, cuyas orientaciones educativas, actitudinales y hasta éticas son diferentes y, a veces, casi incomprensibles para el maestro (Delpit, 1993, en Hargreaves,

1999, p. 2), generando así, muchas veces, emociones negativas del maestro hacia los padres de familia (Ogbu, 1982; Moore, 1994, en Hargreaves, 1999, p. 9). Gráficamente tendríamos lo siguiente:

Figura 11. Condicionantes en la relación maestro-padres de familia



Dadas las condicionantes anteriores, éstas nos auxilian a comprender la naturaleza de las relaciones entre maestros y padres; prevalecen los desencuentros más que los encuentros.

Mayormente [los padres trabajan] en maquilas o como empleados de tiendas, de súper, o tienen su negocio de elotes. Por ejemplo, los hijos de los eloteros, los papás te dicen que nada más quieren que aprendan a hacer compras bien, porque ellos se van a dedicar a eso, cómo les va bien en eso..., pero también hay otras familias, también de bajos recursos, que los papás se esfuerzan mucho para que ellos estudien más, aprendan más... (BFEB 64).

Pues es que yo digo que ya ven a nuestra escuela como una guardería; entonces los papás quieren que uno sea la niñera de los niños, ya no se ve a la escuela como un lugar donde el hijo va a aprender, donde el niño va a socializar con sus compañeros. (FFFA 149-150).

Nosotros utilizamos los recreos para la organización de la escuela, entonces las clases casi no se suspenden, y las mamás, no sé que piensan, piensan que el maestro tiene la obligación completa (FFFA 150).

Las viñetas anteriores ilustran algunos de los desencuentros entre maestros y jefes de familia, así como los obstáculos referidos anteriormente; en tal forma que los profesores conciben ya su profesión como multiprovedora de servicios; a la vez, sienten la presión de los padres de familia, pues éstos acostumbran comparar a los maestros entre sí y emitir juicios al respecto.

Para el docente, esta presión paterfamiliar aparece como una amenaza, ya que en ciertos casos los padres dan órdenes o quieren tomar las iniciativas escolares, especialmente en escuelas consideradas de alto nivel socioeconómico, a las cuales han llegado padres de familia que tuvieron a sus hijos en establecimientos particulares, pero por cuestiones económicas los han tenido que cambiar; cuando llegan a los planteles oficiales, otros padres se sienten amenazados y en competencia, al igual que los mentores; así, se han generado conflictos y desencuentros:

Sí, sí son exigentes, pero... ¿sabe qué se ha visto últimamente? [...] muchos padres que tienen un nivel medio-alto y alto, y otros de nivel medio-bajo, pero como han visto que han llegado muchos padres de nivel alto, entonces los de nivel más bajito como que es una competencia, como que..., quieren ellos ahora tomar el mando [...] pero aquellos que no pueden tener a sus hijos en una particular y que los han tenido que sacar por lo económico, quieren exigir, exigir [...] un trabajo así, donde en una escuela particular los padres también ayudan mucho, y esos que ahora están como 'feitos' son los que jamás ayudan..., es lo que notamos muchas maestras, que ya los padres quieren tomar el mando de la escuela (FFFA 148).

Otra pregunta que emerge de las narrativas pedagógicas es la relativa a la apreciación que tienen los maestros sobre el trato entre padres e hijos: ¿cómo perciben los maestros las relaciones de padres y madres de familia con los niños?

A los docentes les alarma que los niños estén desatendidos por sus padres, una desatención que surge por diferentes causas y se manifiesta en distintas formas: por las mismas circunstancias eco-

nómicas, que obligan a la madre a trabajar y a dejar al hijo a cargo de los abuelos; la mamá difícilmente se llega a enterar de cómo va el niño en la escuela; a otros padres les interesa únicamente que el niño esté bien cuidado, pero no se interesan en su vida académica; en ciertos casos, los profesores perciben una gran apatía de los padres hacia sus hijos, no conversan con ellos; llegan a verlos como ‘niños olvidados’. Exponen también cómo a un gran número de paterfamilias no les importa que sus hijos se superen o que tengan un mejor futuro; las expectativas paternas para el futuro de sus hijos son bajas.

Que tuvieran expectativas para sus hijos más altas; por ejemplo, ellos se conforman para que los niños nada más terminen la primaria y la secundaria y se vayan a la maquila, como ellos [...] entonces [...] les digo que tienen que tener las expectativas más altas, que sean profesionistas, porque..., ellos sí pueden. Y la mayoría, como son de maquila, yo creo que piensan que no pueden darles más estudio, o tienen a otros niños en la escuela, y no tienen mucho..., las mamás trabajan toda la mañana y luego encargan a los niños con la abuelita (HFFB 183-184).

Es que, como que no ven a sus niños, no los ‘apapachan’ a muchos, como que no se están el tiempo suficiente con ellos, a lo mejor sí trabajan, pero si les dieran un poquito más de tiempo, más de calidad que de cantidad, pues con eso tienen los niños, y no hay (HFFB 193).

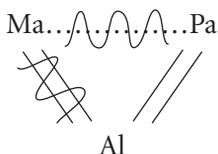
No, a veces no platican con ellos. Le digo que no están con su mamá, las mamás trabajan, son familias desintegradas, que al papá no lo conocen y se la pasan con la abuela o la tía (GMEB 171).

Alumnos triangulados entre padres y docente

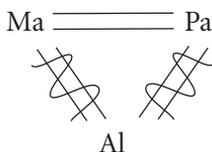
Dado lo anterior, se encuentran alumnos con exceso de equipaje; pero además, estos niños se sienten muchas veces divididos entre el docente y el padre o madre de familia; desde la óptica del profesor, los padres entran en competencia con él, quien dice conocer más al

niño que los propios progenitores, pues platica más con él y pasa más tiempo a su lado que la familia; es en este entramado relacional donde surgen las **relaciones trianguladas**.

Dicha triangulación del alumno se debe a las diferencias entre el maestro y el padre o madre de familia, las cuales pueden generarse de la siguiente manera:



Donde: entre maestra y padre hay conflicto y distancia; la maestra está sobreinvolucrada desde el conflicto con el alumno; el padre está sobreinvolucrado con el alumno-hijo desde la protección. El alumno está triangulado; el conflicto adulto no es abordado y entonces desvían ese conflicto hacia el alumno.



Donde: la maestra y el padre están sobreinvolucrados en torno a los requerimientos del alumno-hijo, y éste queda triangulado y sobreinvolucrado con ambos, pero en conflicto, y las exigencias proceden de ambos lados.

Los conflictos entre maestros y paterfamilias pueden comprenderse mejor si se analiza la urdimbre de cambios (sociales, económicos, culturales) que han trastocado los papeles de la institución familiar y los de la escuela; estas transformaciones quedan ilustradas si se comparan las características de la familia moderna y de la posmoderna.

En su artículo “La escolaridad y la familia en el mundo posmoderno”, Elkind (2003) hace una comparación de la educación y la familia en los contextos de la modernidad y la posmodernidad; explica cómo los cambios al interior de la familia y la escuela han trascendido en la organización familiar, en la visión del docente y su trabajo, y en el conjunto de la sociedad; tales mudanzas han afectado la dinámica relacional de los colectivos escolares; específicamente, los vínculos entre maestros y padres de familia; un punto vulnerable, si se tiene en cuenta que esta situación no se ha clarificado ni asumido.

La educación moderna surge hacia la mitad del siglo XIX, en Estados Unidos, con la gratuidad como su atributo consustancial; por su parte, el movimiento posmoderno tiene sus inicios a mediados del siglo XX. Hasta la década de los sesenta, la modernidad estuvo sustentada en la idea del progreso, de ahí que el sistema educativo organizara el currículo escolar jerárquicamente y estableciera ritmos regulares en el aprendizaje. Sin embargo, jerarquización y regularidad fueron puestas en jaque por el movimiento posmoderno, uno de cuyos planteamientos clave sería *la diferencia*, noción que se hace extensiva al ser, al hacer y al aprender; se reflejará en la admisión de niños con necesidades educativas especiales, por ejemplo, y las escuelas serán más abiertas a las influencias externas.

Con su mirada jerarquizadora, el orden de la modernidad funcionó mediante la delimitación de espacios, entidades y seres; respecto a la familia y la educación estableció una clara separación entre el hogar y el ámbito de trabajo, entre niños y adultos, entre lo público y lo privado; diferenciaba entre la enseñanza y la crianza de los niños, a quienes se inculcaba buenos modales, moralidad y respeto por los adultos; se entendía que los maestros enseñaran, pero no que actuaran como padres; que los adultos criaran a sus hijos, aunque no necesariamente los instruyeran; el criterio clasificador, jerarquizador de lo moderno, consideraba que si cada adulto trataba de asumir ambos o varios papeles a la vez, se confundiría al niño. Éste era hijo para sus padres, discente para sus maestros.

Pero la dinámica económica del mundo deparaba a este orden jerarquizado y funcional varias sorpresas. La necesaria incorporación masiva de las mujeres a los procesos productivos empezó por diluir las fronteras entre el hogar y el trabajo. La estructura familiar se vio filtrada por distintas corrientes: de nuevas necesidades, de innovaciones tecnológicas, de medios comunicacionales inéditos hasta entonces, de formas de pensar... El movimiento posmoderno se refiere a la *familia permeable* para señalar esta dilución entre lo familiar, lo laboral y lo social; de modo que el trabajo empieza a abarcar tanto la casa, mediante la computadora, como el lugar

instituido laboralmente; el uso de la televisión o del ordenador, en la casa como en la escuela, contribuyeron a diluir los lindes entre éstas, así como la diferenciación entre escuela y guardería.

La visión moderna concedía un papel fundamental a la división de las responsabilidades entre padres y maestros; los paterfamilias recogían a sus hijos del centro escolar, convencidos de que éstos habían efectuado allí, en cada jornada, su tarea de educarse; los llevaban a casa, a una dinámica diferenciada de la escolar. Pero cuando algunos sistemas educativos plantean la necesidad de que los padres se incorporen a la conducción de las escuelas, que colaboren más decididamente con éstas, los están convirtiendo también en un recurso pedagógico para los alumnos y en un factor de apoyo para los docentes; de modo que madres y padres de familia se transforman en importantes actores del proceso educativo. El problema surgirá, en nuestros contextos sociales, cuando esa demanda de colaboración con los docentes no obtenga una respuesta favorable, debido a que los paterfamilias trabajan, por lo cual les resulta prácticamente imposible colaborar en la vida académica de sus vástagos. Así, se produce una contradicción entre los requerimientos de las escuelas posmodernas y las condiciones reales de existencia de las familias; en consecuencia, una frustración para los docentes.

Explicaciones y análisis como los que se han expuesto en los párrafos anteriores, si bien son de índole socioeducativa, deberían estar al alcance de los enseñantes vía los cursos de actualización, los cuales no debieran estar limitados a las técnicas de enseñanza para determinadas asignaturas, sino abrir la posibilidad de que los maestros, desde sus apreciaciones y experiencias, expusieran las dificultades que enfrentan en su labor cotidiana; verbigracia, la gama de desencuentros con los jefes de familia.

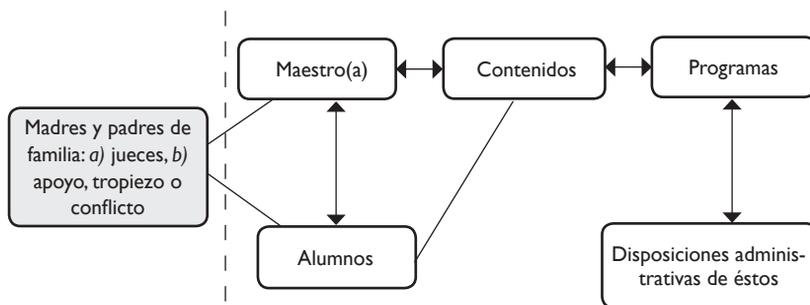
Se requiere información que enriquezca los sistemas, para que éstos crezcan; si los enseñantes contaran con la información de estudiosos sobre la familia y la escuela, podrían desarrollar estrategias conjuntas para vincularse de manera adecuada con los padres de familia, en beneficio de sus alumnos.

COROLARIO GENERAL SOBRE LAS NARRATIVAS DOCENTES

A manera de cierre del capítulo, afirmaremos que la figura pater-
na, real o imaginada a través de las narrativas docentes, hace que
consideremos la necesidad de incluir en la reflexión y la investiga-
ción educativa, formalmente, la participación de los padres de fa-
milia. Constituye un tema pendiente, que no debe seguir dejándose
al azar.

La profesión docente signada por la influencia de las madres y
padres de familia, con alumnos triangulados, tal podría ser la idea
general que se desprende del presente trabajo. Partiendo de ésta, re-
formularíamos la clásica tríada del proceso de enseñanza-aprendi-
zaje, para integrar la influencia de las madres y los padres de familia
en el ejercicio de la docencia en diversos niveles.

Figura 12. El trabajo docente signado por los padres de familia



La relación con los padres de familia debería ser una responsabili-
dad institucional; sin embargo, es una tarea que se deja al maestro,
a sus vastos o limitados recursos; en los hechos, los problemas o el
éxito con los paterfamilias está determinado por las características
personales (personalidad) de cada docente.

Ahora bien, atravesada por este repertorio de circunstancias,
intereses e influencias, la identidad profesional docente no sólo se

construye y despliega día a día en las aulas escolares, también compone un *constructo* que funciona en unos ámbitos que van *más allá* de la praxis de los profesores, en un espacio social y político que, siendo extraescolar, determina en gran medida la vida educativa. En esa esfera de las interpretaciones sociales y las decisiones de política educativa, la concepción que se tenga establecida del maestro va a definir las exigencias y las expectativas que se le planteen. Dos tendencias generales parecen actuar tensamente en el constructo identitario docente: por una parte, aquella inscrita y dominada por el sector de servicios y de producción tradicional, la cual privilegia la rendición de cuentas, la exhibición de resultados “objetivos” y cuantificables, la estandarización de las evaluaciones, la comercialización de la enseñanza y su progresiva privatización. Desde esta idea, el maestro requiere “mucho destreza de bajo nivel y poco de habilidades complejas” (Hargreaves, 2005), pues la educación debe centrarse en desarrollar destrezas básicas (en matemáticas y alfabetización) para los grandes conglomerados humanos y mantener la educación superior entre una minoría social con capacidad económica para adquirirla. Hargreaves denomina *Fundamentalismo de mercado* a esta tendencia, para la cual el docente es un técnico de la enseñanza. Prevalece en el mundo anglosajón y en los países bajo su influencia; es promovida por el Banco Mundial y organismos internacionales; otras naciones han optado por un modelo educativo opuesto, desde el cual la economía no depende tanto de los recursos naturales sino del conocimiento:

[...] lo que tienes que hacer en un mundo basado en el conocimiento y en las ideas que circulan y se mueven muy rápido, es ser capaz de inventar la manera de salir de problemas y moverte hacia el siguiente paso... Desarrollar la educación para una economía del conocimiento implica más flexibilidad, más aprendizaje creativo, profesores de mayor calidad, más discreción para el profesional, un currículo menos estandarizado y más redes entre colegios (Hargreaves, 2005, p. 65).

El modelo fundamentalista de mercado presupone una identidad profesional débil, dependiente de decisiones políticas, estandarizada, con profesores que pueden ser intercambiados como piezas fabriles; en cambio, el modelo de la economía del conocimiento asume una identidad profesional fuerte, profesores altamente calificados, con más autonomía en su ejercicio docente y reconocimiento social. Según Hargreaves (2005), en la mayoría de los países ambos modelos corren paralelamente, y dan lugar a una gran confusión en la identidad de los maestros, pues encontrarán contradicciones en la normativa oficial, en las dinámicas de los centros escolares (algunas escuelas flexibles y otras estandarizadas) y hasta en sí mismos, pues dudarán en cuál modelo educativo situarse.

SER DOCENTE: ENTORNOS DE UNA PROFESIÓN. RECAPITULACIONES FINALES

He organizado esta sección estableciendo una doble estrategia discursiva: recapitulo sobre los aspectos más importantes de las tres divisiones anteriores y de esa recapitulación extraigo reflexiones e inferencias generales sobre lo expuesto. Es decir, arribo a conclusiones mediante la recapitulación de los puntos más relevantes de los temas tratados. Asimismo, como parte de ese reflexionar y esa deducción, planteo posibles propuestas de investigación futuras, ciertos alcances o proyectos de trabajo a la luz de los resultados que he obtenido.

Antes de ello, quiero anotar el hecho de que al iniciar mi trabajo me enfrenté al dilema de proponer como tema de estudio la *persona* del maestro. Esto representó un tropiezo inicial, pues me enfrentaba a una conceptualización inexistente en el discurso formal, institucional, de la investigación educativa. Primer vacío: en la indexación de los bancos informativos no aparecía tal concepto agrupando obras de investigación. Sin embargo, frente a estos avatares y tribulaciones, proseguí en ese camino, permitiendo que mi intuición me dictara las pautas a seguir; también algunos otros estudios, en otras áreas de conocimiento –como en clínica, género o antropología– me empujaban a continuar. Por lo demás, junto a ese intuir estaba mi deseo de realizar la indagación sobre la per-

sona del docente, pues tanto mi labor con los maestros como mis propias interrogantes al respecto, me impelían a hacerlo. Al término del proyecto, es necesario admitir el papel de la intuición como agente motriz de la investigación científica. Este aserto no es un mero enunciado emocional; traduce una posición epistemológica distinta a la tradicional, que pretende establecer la pura racionalización como sustento exclusivo de la investigación académica. Por el contrario, mi punto de partida epistemológico otorga a la intuición un destacado lugar en la generación del conocimiento.

Este libro, entonces, trata sobre la *persona del maestro*; en sus páginas se fundamenta la necesidad de considerar a la persona del docente como un campo de estudio que, en prospectiva, se incorpore a la educación formal y continua de los mentores, así como al trabajo de investigación educativa.

El capítulo 1 proporciona un panorama al ubicar nuestro tema –*la persona del maestro*– en el contexto del estado del arte; luego de una exhaustiva revisión geográfico-cronológica de éste, se dio estructura temática a los diversos aspectos y cuestiones que han conformado puntos de interés en los estudios sobre la persona del docente. Esto, que se escribe en cuatro renglones, constituyó la superación de ese inicial reto al que debí enfrentarme: la inexistencia conceptual de mi objeto de estudio en los bancos de información. Así pues, decidí recorrer más de 50 años en la búsqueda de trabajos, algunos de los cuales tocan tangencial o indirectamente mi tema, y abreviar en los trabajos clásicos. En esta forma se fueron engarzando los temas que surgían hasta configurar un haz de miradas y reflexiones sobre la persona del maestro. Por lo demás, tales materias han sido soslayadas o estimadas secundarias en la formación y profesionalización de los docentes.

Agrupé los diferentes trabajos en una tríada temática: *la persona del docente*, con textos centrados en la persona del enseñante; *el malestar docente*, con obras que examinan las condiciones laborales de la docencia, su impacto en la salud general del profesor y por ende, sus repercusiones en la calidad de su enseñanza; *vida y carrera*

docente, con investigaciones que analizan la indisoluble relación entre ambos términos (vida y carrera) y explican el carácter personal de la profesión docente, pues en la enseñanza el maestro despliega desde sus conocimientos, saberes, experiencias, hasta los elementos subjetivos que lo caracterizan como persona; en ese quehacer, el enseñante moviliza sus recursos racionales y emocionales; su accionar áulico está guiado tanto por factores intelectuales como afectivos. Es en este bloque –vida y carrera– donde se inscribe y desprende el tema central de la investigación.

Una primera conclusión importante fue que esa tríada temática sobre la persona del maestro era un tanto artificial, pues los temas establecían interrelaciones, el campo de problematización trazaba causas que devenían en efectos y viceversa, una serie de interacciones entre los asuntos los llevaba a implicarse mutuamente. De tal manera que nuestro objeto de estudio –la persona del maestro– aparece atravesado por innumerables corrientes que, siendo “externas”, se incorporan a él, lo configuran. Entonces, esa dimensión particular, personal, del docente (el *sí mismo* del enseñante, como lo nombra Ada Abraham) sólo puede comprenderse en ese juego de la subjetividad que se construye, se despliega y se enfrenta a las vertientes sociales y culturales que la traspasan. De ahí que los tres bloques temáticos (persona, malestar y vida y carrera del docente) se imbriquen y exijan una mirada epistemológica capaz de explicar ese haz de interacciones y ese fluir incesante de retroacciones.

Ahora bien, el recorrido por el estado del arte me permitió advertir que los estudios revisados utilizan métodos de análisis biográfico-narrativos o historias de vida; en cambio, aun ponderando cabalmente esta plataforma, en mi proyecto coloqué el término *persona* como central y las narrativas y vidas docentes como un medio (aunque *privilegiado y sui géneris*) de acercamiento al maestro. Aunque, bien pensado, las narrativas nos revelan cómo el docente va construyendo su identidad y amalgamando las diversas magnitudes de su existencia (profesional, laboral, política, familiar, etc.) en eso que designamos *persona*. En ésta se articulan todas las demás dimen-

siones; pero es precisamente *la persona*, en su concreción ontológica, quien llega al aula escolar, desarrolla sus estrategias y saberes, establece relaciones y genera –para sí y para los otros– un sinfín de significados. Con éstos, el docente piensa a los otros y se piensa a sí mismo; y algunos de tales significados son los que hemos rescatado con los instrumentos metodológicos que utilizamos en esta indagación.

Por ello, considero que la revisión y el análisis del estado del arte me permitió hacer una aportación a la temática: deslindé teóricamente el tema, conformándolo en un objeto de estudio y establecí la justificación pedagógica y social de su análisis. Al sintetizar algunos supuestos sobre el docente como persona y como profesional, configuré los núcleos temáticos y las preguntas-guía, a partir de las cuales pude elaborar las interrogantes que orientaron las entrevistas a profundidad dirigidas a los docentes.

También observé que en México, los estudios sobre la persona del docente se generan en las tesis de licenciatura y maestría, aunque de modo escaso y aislado; aun así, en los textos revisados se percibe la preocupación –a veces latente, a veces manifiesta– por explorar en el tema; sin embargo, en general, la investigación educativa mexicana y latinoamericana muestra un vacío en torno a dicha problemática, a diferencia de otros países, en especial europeos, y Canadá.

En lo relativo al encuadre teórico asumido en el trabajo de indagación he conjugado varias propuestas, utilizándolas de manera flexible tanto para llevar a cabo el trabajo empírico como para iluminar mi observación: la perspectiva sistémica, la teoría narrativa de Bruner y la biología del saber de Maturana han sido conjugadas para situarme como *observadora de segundo orden* frente a las observaciones que de su vivir y acontecer nos transmiten los docentes, y que de manera relacional de caso por caso permitieron una mirada integral de la persona del maestro.

La perspectiva sistémica implica una forma distinta de ver los objetos de conocimiento; en nuestra investigación, equivalió a ver y acercarnos al maestro en su complejidad, esto es, como un sistema saturado de resonancias de otros sistemas, por pertenencia o

por interacción, en un proceso recursivo de sus propias explicaciones de experiencia y, por ende, de existencia. Esta mirada sobre la persona del docente está lejos de vislumbrarlo en una individualidad aislada; nos deja entender los elementos subjetivos que lo constituyen, precisamente como eso: como agentes internos, procesados *desde y por* el sujeto, aunque exteriorizados hacia un entramado social y cultural. Pero si nos sitúa lejos de una concepción subjetivista y desvinculada, también nos evita caer en una postura disciplinar para la cual la persona es sólo un haz donde se juegan las relaciones sociales y los intereses clasistas. Nuestra visión de la persona del maestro entrega ese procesamiento interno de significados –personales y colectivos– que se realiza mediante el lenguaje. Y aquí, el lenguaje se convierte en un componente clave que nos posibilita dilucidar cómo el maestro construye un *orden de sentido* que le confiere identidad, así como explicaciones y certezas sobre su persona y su trabajo docente.

En efecto, ese orden significativo que cada profesor entrevistado nos ofrece es recorrido por corrientes sociales, culturales, ideológicas; pero nos acercamos a tal orden en los términos de sus propias construcciones y de modo que el propio emisor se convierte en un observador de sus experiencias y, mediante éstas, hace distinciones; dichas distinciones lo llevan a plantearse, por el lenguaje, explicaciones; éstas serán expresadas en las narrativas, en esos relatos que ofrecen y despliegan las construcciones de la realidad que el maestro efectúa. Como lo quiere Bruner, las narrativas constituyen modelos de construcción de realidades, que aportan sentido a los sujetos (a los maestros, en este trabajo), les otorgan identidad y soporte ante los obstáculos y problemas.

Pensemos, por ejemplo, en el relato de la maestra Juanita (Caso “A”). En éste, hay un episodio muy significativo, tanto porque en él se conjuga la cognición, la emoción y la acción de la relatora, como porque su contenido remite a una alta valoración social (y personal) de su actividad docente. Cuando ella narra los inicios de su carrera, en ese aislado y hostil pueblo michoacano, donde no había

médico ni cura, sólo los maestros del albergue rural, quienes no tenían ni agua ni luz ni siquiera un colchón donde reposar, evoca un hecho, en un tono casi lírico, en que los rudos hombres de la comunidad llegan en grupo hasta el albergue donde los maestros esperaban los colchones que llegarían desde Tula, pero llovía tanto que casi habían perdido la esperanza de que llegaran con bien dichos colchones; desde el poniente, ven acercarse al grupo de señores, todos empapados por la lluvia pertinaz de aquella tarde, pues venían protegiendo con sus ropas y sus capotes los colchones del albergue escolar, para que no se mojaran. Rememorar este acto de la comunidad ubica a la narradora ante su propia historia y frente a su profesión docente; le proporciona un fundamento a su carrera, aunque también a su propia persona, pues ambas le resultan indisolubles. En sus palabras, esta anécdota se convierte en un emblema de la estimación social que, al parecer, todo maestro espera. Y el lenguaje, de ser en lo inmediato un instrumento para la comunicación, se transforma en un portador de identidades para la persona, en una estrategia discursiva para configurar su realidad, para entregar su versión del mundo que ha construido.

Sin embargo, esta construcción de mundos a través del lenguaje —en narrativas— siendo un acto autorreferencial, expresando como expresa a la persona como un sistema autónomo y cerrado (con estructura y organización), no se traduce en un solipsismo; no se reduce a un ejercicio solitario del ser cognoscente; por el contrario, mediante los relatos percibimos cómo se incorpora a la inmensa red de conversaciones que conforman y transitan en la cultura. Encontramos puntos de contacto y de ruptura, representaciones y elementos de identidad, en este caso, para el profesorado. Un eje vertebrador de los relatos docentes es, precisamente, el peso que la valoración social ejerce sobre su actividad profesional.

Entonces, desde el ámbito teórico, se fundamenta la necesidad de emplear y rescatar el término *persona* para realizar estudios que permitan acceder a un conocimiento más apegado a las experiencias propias del ser docente.

Ahora bien, asumir esta perspectiva teórica presupone una autorreflexión de quien realiza la investigación; el investigador plantea sus propias distinciones al trabajar con el objeto de estudio; es decir, se asume como un observador de las observaciones particulares; él mismo somete a examen los ángulos desde los cuales las está realizando, y no sólo en el aspecto cognitivo, sino también en el emocional, pues vale señalar que la emoción debe ser reconocida como un desencadenante de acciones; la inteligencia emocional no sólo impulsa las acciones, sino que las signa, les deja su impronta. Yo agregaría que además deposita su sello en las formas de contacto con los participantes en la investigación. En tanto investigadora, considero una aportación de este trabajo el constante ejercicio de auto observación y auto reflexión que he llevado a cabo, pues no encontré registro explícito de algo similar en los trabajos revisados.

Antes de emprender las entrevistas fue necesario, como investigadora, examinar mis ideas, concepciones y expectativas ante los docentes que iba a entrevistar, preguntarme qué era lo que esperaba de ellos, con el propósito de tenerlo presente y que perturbara lo menos posible los encuentros; es decir, facilitar el intercambio con los profesores en torno a sus respuestas y concepciones.

Se construyó el objeto de estudio: la persona del docente, conformado por tres dimensiones: el entorno personal, la vida profesional y la vida áulica del maestro, integradas por indicadores que perfilan el acercamiento empírico a través de la entrevista a profundidad.

La estrategia indagatoria delinea un trabajo cualitativo; se trata de un estudio de casos, a través de las narrativas docentes suscitadas por las entrevistas a profundidad; se aplicaron los recursos de la historia oral temática y se vislumbró un conjunto amplio y heterogéneo de relatos en torno al fenómeno en estudio; se dio prioridad a la visión del entrevistado, dejando fluir sus relatos y, en ellos, sus valoraciones y afectos. Al final, lo recopilado fueron las versiones que cada docente ha elaborado del mundo que ha construido. Mundo construido y habitado *por cada uno y por todos* los sujetos.

La concepción de la entrevista y la dinámica instaurada en ésta visualizan al docente entrevistado como un interlocutor que, mientras narra, se ubica ante un acontecer social, que no sólo va enunciando, sino también comprendiendo: habla sobre la persona del maestro y la asume como tal a través de la conversación, en ese fluir de su lenguaje, con el cual no sólo emite opiniones del mundo, sino que va conformando un conocimiento del mundo.

Para el análisis e interpretación de las narrativas conformé el procedimiento figura-fondo. Éste se constituyó en dos fases continuadas en el proceso de análisis: en la modalidad de figura, cuyo énfasis radica en el sujeto particular (unidad social e individual), y analiza los relatos en tres niveles: en el primero, con la configuración de *cuadros narrativos*; es decir, estableciendo el trazo de las grandes temáticas narradas por el docente a lo largo de la entrevista; el segundo, con una síntesis interpretativa del caso en particular, que conlleve a una comprensión sistémica hecha por la mirada de segundo orden de la investigadora; el tercer nivel presenta un comparativo entre los dos casos trabajados de manera particular.

Con el resultado-distinción obtenido en el primer nivel de análisis e interpretación de las entrevistas, se efectuó un recorte de los datos de la totalidad de los casos, trazándose tres grandes temas narrativos: 1) *historias propias del ser docente*, 2) *historias y percepciones del maestro acerca de los alumnos*, y 3) *percepciones y relatos del docente en torno a los padres de familia*.

En la segunda fase de análisis e interpretación de los datos, denominada **fondo**, se consideraron los casos en su conjunto; en esta visión de *coniunctus* y relacional, con base en el recorte de los datos que los mismos docentes habían generado, se trazaron tres núcleos temáticos: historias propias del ser docente; percepciones sobre los alumnos e historias acerca de los padres de familia.

La perspectiva de auto observación del investigador u observador es esencial, pues es desde su experiencia y sus historias que se generarán las resonancias (reverberaciones) al confrontar los datos, al llevar a cabo su lectura, comprensión e interpretación.

Los resultados del análisis y la interpretación fueron obtenidos mediante el procedimiento que nominé figura-fondo –que aparecen en los capítulos 2 y 3–; esta composición en el trabajo de los datos fue una exigencia que me plantearon esos mismos datos y la temática abordada; optar por un análisis que considerara al conjunto de los casos como única vía de análisis, conducía a “borrar” al docente como persona singular, en su integridad, identidad, género, relaciones, redes personales, maneras de vincular su vida con su profesión, en ese su devenir particular y único que configura su trayectoria de vida. Omitir esa dimensión equivalía a escamotear precisamente mi objeto de estudio: la persona del docente.

Pero tampoco resultaba aceptable reducir o desviar el análisis a una dimensión individualizada, subjetivista. Por eso, la segunda propuesta de análisis e interpretación de los datos, denominada **fondo**, era indispensable para conocer la persona del maestro como un hecho social y descubrir, a través del conjunto de relatos concretados en sus narrativas, aquellos componentes que contribuyeron a delinear estructuras significativas, con las cuales el maestro acciona en su trabajo áulico y en su vida personal.

Entonces, el procedimiento figura-fondo, siendo un recurso, a la vez representa una exigencia y una condición para acceder, desde una mirada distinta, al objeto estudiado; una percepción de dicho objeto capaz de reunir los elementos disímbolos y hasta contradictorios que lo constituyen. La fórmula figura-fondo resultó casi intrínseca al desarrollo del trabajo desde el momento en que asumí la perspectiva sistémica.

A través del análisis de los dos casos examinados en el capítulo II, observamos claramente que un eje de vida esencial es el trabajo y que las circunstancias que éste impone obligan a supeditar los intereses personales y privados –como pueden ser el hogar y los hijos– durante periodos prolongados; pero también ilustran las formas en que las circunstancias de vida pueden impactar en el devenir de la profesión, como pueden ser los *incidentes críticos* relacionados con la integridad física y de salud del docente.

De igual manera, a través de los casos particulares, los maestros comparten diferentes cuadros narrativos que dan cuenta de sus relatos dominantes, y en especial de los constructos que orientan sus percepciones y desde las cuales actúan; por ejemplo, el constructo de que el maestro “no tiene derecho a enfermar”, o que puede ser “desechado” en cualquier momento por alguna autoridad, ya sea por enfermedad o por no responder a las exigencias de la profesión o caer en desacuerdos con ésta.

Los docentes van desarrollando sus propias formas de concebir el ser maestro, sus percepciones del ambiente laboral, sus concepciones del sistema educativo, etc., y de delinear las formas de relacionarse con las diferentes figuras de ese contexto, los modos de desarrollar su didáctica.

Las narrativas docentes se van nutriendo unas a otras en el transcurso del tiempo, pues de acuerdo con éstas, el docente percibe y responde a sus interlocutores –padres de familia, directores, autoridades, alumnos– y de este modo se van cristalizando en la facticidad de la vida las percepciones que ha construido en su subjetividad; esta especie de *refrendo* fáctico hace que las narrativas se refuercen y se fortalezcan. De ahí que el docente confiera más significación formativa a su práctica real, a ese *hacerse maestro* en los contextos problemáticos o deficitarios (como el ambiente rural o el urbano marginado), que a las propuestas teóricas y a los refinados planteos reformadores de la educación.

Asimismo, se crean constructos que facilitan o permiten las relaciones con las diferentes figuras y circunstancias del contexto laboral del maestro. Frente a las crecientes exigencias y la complejidad de su trabajo, el docente configura demandas, como puede ser: “que voltearan a ver al maestro”, tanto las autoridades como la sociedad. El enunciado denota una petición, en efecto, pero también connota la certeza de no ser reconocido por su esfuerzo y dedicación; advierte que no se conoce a los docentes como personas que trabajan más allá de las horas de escuela, que se llevan trabajo a sus casas y han incorporado los requerimientos laborales a su vida personal, a

su “tiempo libre”, pese a lo cual son denigrados sistemáticamente por los medios masivos de comunicación.

Otro constructo de gran relevancia en los relatos docentes es el de la valoración social de su trabajo. Los maestros esperan el reconocimiento o agradecimiento por parte de sus alumnos, con quienes interactúan más inmediata y directamente; sin embargo, muchas veces el ambiente de marginación donde se localizan sus escuelas no genera una cultura de reconocimiento y agradecimiento hacia el docente, y entonces éste puede construir un relato paliativo, cuyo núcleo de sentido sea la indiferencia o el desprecio hacia los alumnos, los paterfamilias o las autoridades.

Por su parte, el capítulo 3 presenta el procedimiento denominado **fondo**, que visualiza el conjunto de los casos y establece un orden relacional entre estos mismos; se hizo el recorte de los datos y se obtuvo así tres núcleos temáticos: historias del ser maestro, naturaleza del trabajo docente, relatos y percepciones en torno a los padres de familia.

En el primer núcleo –ser maestro– los motivos de la elección profesional van a entretorse sistémicamente con las limitadas redes sociales a las que tiene acceso el joven futuro docente. Su vida transcurre entre la escuela y su familia, caracterizada ésta por la escasez de recursos económicos; se puede inferir que el dinero cubría las necesidades básicas, pero era insuficiente para desplegar otras actividades sociales y culturales capaces de mostrar al joven una más amplia gama de opciones profesionales; en algunos otros casos, en los cuales se disponía de más ingresos económicos, la mira estaba puesta en otras carreras, como química o medicina; pero también el factor sociogeográfico limitaba seguir otros caminos profesionales, por lo que el más viable, dadas las condiciones, fue el de ser maestro de educación básica, en este caso.

Es importante observar cómo la procedencia de una familia de escasos recursos económicos, aparece vinculada a una profesión de *servicio a otros*, para cuyo ejercicio se requiere, por parte del docente, una actitud de “ayuda”, de “amor a todo” y “tolerancia”. Estos

significados se intensifican y adquieren una peculiar complejidad cuando se conjugan con la condición de género del docente; como es sabido, entre el profesorado predominan las mujeres; ante la maternidad, la mujer enseñante puede asumir algunas de estas dos actitudes: ser *madre-maestra*, es decir, con hijos muy pequeños o recién nacidos, para la cual su responsabilidad de madre se antepone a todo, incluso al trabajo; o ser *maestra-madre*, esto es, las que teniendo más edad, privilegian su responsabilidad docente y colocan a sus hijos después del trabajo. Cualquiera que sea la actitud que se asuma, generará en la mujer un sentido de culpabilidad o de deuda, ya sea con su profesión o con sus hijos.

Podemos inferir que las demandas, principalmente de orden emocional, llevan a las docentes a sentir que el trabajo que hacen en casa –por las exigencias propias de las condiciones y características de su trabajo– constituyen un “robo” al tiempo de su familia o al propio; sin embargo, una forma de sostener su identidad profesional son las huellas de sus primeras experiencias profesionales, en el medio rural, donde han sido consideradas figuras importantes de la comunidad.

En lo relativo al segundo núcleo temático –la naturaleza del trabajo docente– los relatos transmiten significados oscilantes, ambivalencias afectivas: van de las satisfacciones y recompensas que el maestro recibe de sus alumnos (y a veces de los padres de éstos), a las fricciones y problemas con otros actores del ámbito escolar (colegas, inspectores, directores, etc.); también encontramos constantes en la actividad del maestro, desconocidas para la sociedad en general, como el hecho de que todo profesor debe efectuar parte del trabajo escolar en su casa y, a veces, ocupar en ello hasta sus días de descanso.

Estrechamente relacionada con lo anterior, está la percepción de que realiza sus faenas escolares a contracorriente, en una lucha permanente contra el tiempo. Esto se da en vinculación con varios “subtemas”: el estilo de trabajar de cada enseñante, quien a veces sigue las pautas de lo que observó en su vida estudiantil, es decir, diseña su estilo de trabajo partiendo de las formas en que él fue enseñado; también con el tipo de responsabilidades que estima le

corresponde asumir, en especial, su certeza de que no sólo debe instruir, sino inculcar valores entre sus alumnos; asimismo, con sus expectativas y convicciones profesionales, las cuales le dictan que “debe tomar la carrera en sus manos”; pero no lo percibe de esa manera, y es así.

Los docentes están conscientes de que por la naturaleza de su trabajo, transitan por varios ciclos de carrera profesional, primordialmente en su desempeño frente a los niños; mientras estos “siguen con la misma edad y energía”, el docente no. Este proceso por el que pasa el docente a lo largo de su carrera es otra vía de investigación que se abre en nuestro contexto, y que resulta necesaria para contrarrestar una mirada homogénea hacia el ejercicio docente.

Otra percepción docente relevante, que fluye en varios relatos y es un punto de contacto entre las versiones de la valoración social que recibe el maestro, es la cuestión formativa. En un contexto socio-académico que exige una alta calificación profesional, los docentes expresan indignación por el estatus que otros profesionistas les asignan, ya que los consideran *subprofesionales*, ante lo cual señalan que a tales profesionistas se les olvida que pasaron por la primaria.

De pronto, el maestro se manifiesta arrasado por la diversidad de requerimientos que le plantea el mundo escolar: desde cuidar a los niños, instruirlos, crear estrategias innovadoras, planear su enseñanza, hasta proveerlos de valores morales. Y frente a ello, percibe descalificación y... más exigencias.

Al reflexionar sobre este conjunto de resultados, encuentro que hay entre ellos una estructura profunda de temas y actitudes docentes que obligan a repensar ciertos aspectos de la formación magisterial; considero necesario generar nuevas modalidades y espacios en la formación continua de los maestros; replantearnos aspectos relacionados con el fortalecimiento de los docentes como profesionales de la educación. La formación de los profesores debe convertirlos en responsables y generadores de sus propuestas didácticas; llevarlos a adquirir la capacidad crítica pertinente para sentirse menos constreñidos por los programas escolares saturados de información

y repetitivos; nutrir su horizonte cultural y pedagógico para que puedan impulsar entre sus alumnos procesos de cognición significativos y no sólo la repetición y el mimetismo; quizá la sensación de que trabaja a contrarreloj, se deba a la inseguridad que el maestro experimenta frente a esos extenuantes programas, y deba aprender a asumirlos como un profesional, con flexibilidad y sin temor frente a las exigencias escolares.

Sin embargo, para que este replanteamiento de la formación docente sea posible, es condición ineludible visualizar al maestro como *persona*; no reducirlo a ser un “agente” del cambio social ni un apóstol del saber ni un facilitador del conocimiento ni un aplicador de la currícula. El reto epistemológico (y formativo) es advertirlo como unidad en la que confluyen todas esas funciones y concepciones, así como las que vayan surgiendo en el devenir de su ser como persona y en el de la sociedad.

Entonces, la formación continua debe superar el reduccionismo, las disyunciones (“eres esto o eres aquello”) y comprender el término *persona*, precisamente como un sistema autosuficiente (cerrado en su construcción subjetiva del mundo) y a la vez abierto (atravesado por las corrientes sociales, políticas, culturales) a su entorno, del que se nutre y al cual nutre. Esta transformación conceptual, que debería devenir en modificaciones formativas, es condición para que el maestro sea capaz de “tomar la carrera en sus manos”. La formación docente no puede seguir circunscribiéndose a darle a conocer las nuevas herramientas metodológicas o la reforma educativa en turno.

Dado lo anterior, el plan curricular formativo debe prever proporcionar al docente los espacios para examinar y reconstruir todas aquellas percepciones sobre su actividad y los escenarios que le restan motivación y energía profesional. Asimismo, tanto autoridades como dirigentes sindicales deben contribuir a una revaloración social de la figura del maestro, a impulsar imágenes menos deterioradas de los enseñantes; estas serían acciones iniciales para fortalecer su autoestima y, por ende, su práctica escolar.

En lo referente al tercer núcleo temático –historias acerca de los padres de familia– debo explicitar que constituyó un hallazgo de investigación; en esa estructura profunda de temas y posiciones docentes, la figura de los padres y las madres de familia ha adquirido un valor casi protagónico. Los paterfamilias son percibidos por los docentes como agentes clave en su trabajo con los niños: pueden apoyar la actividad áulica y las tareas para la casa, o bien, obstaculizarlas; pueden ser aliados del profesor o llegar incluso a influir para que éste quiera cambiar de escuela o lleguen a transferirlo.

La función de las madres y los padres de familia ha cobrado relevancia en la escuela mexicana contemporánea; sin embargo, aunque la relación entre docentes y paterfamilias se ha vuelto compleja e intensa, no se ha efectuado investigación científica al respecto; el tema sólo se toca tangencialmente en algunos trabajos; por lo demás, tampoco ha recibido la atención institucional que necesita, en tanto los jefes de familia se han venido erigiendo en interlocutores –no formales pero sí importantes– dentro de los colectivos escolares.

El análisis sobre esta cuestión debe ir más allá de considerarlos en forma soslayada como apoyo para los éxitos escolares de sus hijos; en esta comprensión de la nueva función paterna en los centros educativos, los maestros llevan la delantera; han percibido con meridiana claridad el preponderante papel –a veces decisivo– de los paterfamilias en los diversos planos de la vida escolar, en la interacción con los profesores, con los directivos: pueden ser aliados del maestro, competitivos, indiferentes, demandantes, detractores, erigirse en jueces de su trabajo y de su vida; pueden influir para que un maestro permanezca en una determinada escuela o se vaya.

Pero también son importantes para que una escuela permanezca abierta; en determinadas zonas, por el número de alumnos inscritos, los jefes de familia tienen el poder de decidir sobre la demanda de inscripción en la comunidad, por lo tanto, también pueden influir en la dirección y en autoridades escolares. Esta progresiva influencia paterfamiliar, tanto sobre el docente como en los direc-

tivos, es un fenómeno que demanda intervenciones sistemáticas e institucionales, amén de requerir estudios exhaustivos que apoyen finalmente la calidad de la educación; las consideraciones tendrían que ser recursivas; es decir; de la escuela hacia los padres y de los padres hacia la escuela, en ámbitos de apoyo de ida y vuelta.

A menudo, las historias y percepciones de los docentes acerca de los alumnos estarán entrelazadas con las relaciones que establezcan con los padres y con las maneras en que ellos apoyen el trabajo docente, especialmente con la supervisión de las tareas en casa. De este modo, el trabajo áulico estará traspasado por la acción (o inacción) de los padres de familia; el alumno se desplazará entre el salón de clase y su casa, y en ese desplazamiento podrá experimentar una continuidad de sus procesos de aprendizaje o una ruptura, una contradicción y, en momentos de conflicto, una triangulación emocional, con el docente en un extremo y los padres por el otro; esto repercutirá en su desarrollo escolar. Estas piezas y elementos, con su reciente protagonismo en el escenario del trabajo docente, también requieren un acompañamiento y atención desde la actualización y formación magisterial.

Por otro lado, la estructura del modelo de indagación, al contrastarse con los resultados obtenidos mediante la investigación y encontrar diferencias significativas, (el ascendiente de los jefes de familia sobre el maestro, verbigracia) acredita y justifica el trabajo realizado; aun cuando las construcciones de la realidad elaboradas por los maestros chihuahuenses rebasan el campo teórico propuesto –el cual posiblemente emerge de la reflexión e investigación de otras latitudes y contextos– resulta indispensable explorar en esas otras realidades sociales; hay importantes diferencias respecto a éstas, en efecto, pero también hay coincidencias; al final, distinciones y similitudes contribuyen a aumentar el actual conocimiento acerca de la docencia, desde la dimensión de la persona del maestro.

Los estudios sobre la persona del docente son importantes en tanto pueden abrir nuevas perspectivas para la formación de los profesores y para los formadores de maestros, dos áreas que requie-

ren fortalecerse; en la primera, porque al considerar las trayectorias formativas, éstas necesariamente incluyen la historia personal, las experiencias significativas y el proyecto de vida del docente. Al tener la oportunidad de tejer los nuevos requerimientos de su profesión con el análisis de esta dimensión personal, el maestro adquirirá una nueva visión de su práctica, la cual adquirirá mayor significación, pues la vivirá como una tarea satisfactoria. Probablemente, la educación se verá beneficiada con ello. Por lo demás, los cambios educativos los producen las personas y éstas, como entidades biopsicosociales, tienden a mantener su organización, aunque modifiquen su estructura; de ahí que la perspectiva del cambio educativo radique, en buena medida, en revisar qué se mantiene y qué se incorpora, para seguir creciendo profesionalmente.

Respecto a la formación de formadores de docentes, resulta imperativo, desde la óptica de estos resultados, considerar su especialización para que ellos desde su persona contribuyan a fortalecer la persona del docente.

Así, podemos afirmar que la pregunta central de la investigación: ¿Qué historias *se cuentan* los maestros de educación primaria?, fue ampliamente respondida, al igual que las demás interrogantes que orientaron la indagación.

Considero necesario explicar la especial importancia que ha tenido la perspectiva sistémica en el desarrollo y los resultados de la presente investigación. Engarzada a las narrativas docentes, hizo posible un novedoso y fecundo acercamiento a la persona del maestro, entendida tanto en su devenir social como en su unicidad ontológica; este acceso a la subjetividad del docente, desde él mismo, a través de sus construcciones, manifiestas en sus relatos, nos ha permitido vislumbrar los elementos que lo identifican, sus experiencias, sus creencias, sus expectativas, las percepciones de sus relaciones con los diferentes personajes con los que interactúa y se relaciona; todo ese bagaje, en el que lo racional y lo emocional se funden, nos ha proporcionado un nuevo conocimiento acerca del “peso” que las diferentes aristas y ámbitos de su vida tienen para

el maestro, lo cual amplía las reflexiones sobre su impacto en su ejercicio profesional.

Inscrita en un nuevo paradigma epistemológico que cada vez se afianza más en los desarrollos investigativos, la perspectiva sistémica contempla a la persona como una entidad única e irrepetible, autogeneradora de esa organización que la hace peculiar y, a la vez, en interacción con un entorno social-cultural-ecológico-antropológico del cual extrae la energía y los componentes de su organización. Sistema cerrado y abierto, unidad vital autosuficiente y dependiente, producto de su entorno y productora de este mismo, capaz de generar resonancias en ese entorno y receptora de las resonancias emanadas de éste, la persona se yergue como el sistema más complejo de la naturaleza; con esta mirada, hemos instalado a la persona del docente entre las diversas fuerzas en que se mueve, en los diferentes ámbitos sociales por donde se desplaza –familiares, sindicales, institucionales, etc.–, los cuales repercuten en sus percepciones y en la construcción de sus significados... En ese interjuego espiral entre subjetividad y devenir social se produce la cultura, y nosotros en su seno.

Así, pude situarme frente al conocimiento de una realidad estructurada socialmente, en la que el maestro está inmerso, mas no como un ser indefectiblemente determinado por esa estructura social, la cual lo influye, en efecto, pero al mismo tiempo es influida por él, en un proceso que explica la conservación de los sistemas (biológicos o sociales) por el juego y la tensión entre el cambio y la permanencia, entre la persona y la colectividad, entre la subjetividad construida por el ser social y la objetividad percibida por el ser personal.

Abrió la posibilidad de conjugar teórica y metodológicamente las diversas lecturas de la realidad, que me permitieron entender ésta en su complejidad y en su construcción biosocial, en la cual intervienen desde los componentes biológicos del conocer humano hasta las construcciones narrativas donde se conjugan los componentes cognitivos, afectivos e intencionales –tradicionalmente

separados por las ciencias que disgregan los fenómenos complejos—de las explicaciones vivenciales de la persona del docente.

Este trabajo de investigación constituyó un reto y al mismo tiempo una aventura, al trabajar desde una perspectiva, como es la sistémica, poco explorada en los ámbitos de la investigación, pero que indiscutiblemente posibilita un conocimiento más completo de una realidad poco estudiada, como es la persona del maestro.

REFERENCIAS

- Abraham, A. (1970/1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultura.
- Abraham, A. (1982/1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- Abraham, A. (1984). Tensiones propias de las profesoras. En J. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 169-182). Madrid: Narcea.
- Abraham, A. (1993). La personalidad de los profesores. En J. Juidías Barroso y F. Loscertales (coords.). *El rol docente. Un enfoque psicosocial* (pp. 31-45). Sevilla-Bogotá: Muñoz Moya y Montraveta.
- Abraham, A. (1999a). Crise, antinomies et changement. En H. Caglar, *Etre enseignant un métier impossible. Hommage à Ada Abraham* (pp. 197-212). Paris-Canadá: Defi-Formation-L'Harmattan.
- Abraham, A. (1999b). L'identité professionnelle des enseignants et ses enjeux. En C. Huguette, *Etre enseignant un métier impossible?* (pp. 111-121). Paris-Canadá: Defi-formation y L'Harmattan.
- Abraham, A. (comp.) (1984/2000). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Abreu, M. V., Esteve, J. M. y Lens, W. (1996). Un abordaje sociopolítico del malestar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogía*.
- Aceves Lozano, J. E. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En Á. J. Galindo y J. Cáceres. *Técnicas de investigación*. En *Sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Pearson y Addison Wesley Longman.
- Adorno, Theodor (1986). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En R. Glazman. *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad* (pp. 13-36). México: El Caballito.

- Aguilar, C. (1986). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México: UPN-Talleres Regionales de Investigación Educativa (Material de lectura. Circulación interna).
- Allport, G. (1988). *La persona en psicología*. México: Trillas.
- Álvarez Lugo, J. A. (2006). *Trabajo y mundialización, una mirada desde la Antropología*. *Ciencias Sociales Online*. Vol. 3. No. 3 (pp. 106-116). Chile: Universidad de Viña del Mar, Chile.
- André, L. G. (1959). *Los fracasos escolares*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.
- Anzaldúa, Arce, R. E. (2002). *Análisis de las relaciones transferenciales de los maestros de educación básica*. Tesis doctoral. México: UAM-X.
- Anzaldúa, Arce, R. E. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM-X.
- Arimany, I. (2001). Estrés laboral en el profesorado. En *Monográfico Educaweb.com*; 21 de marzo de 2001, No. 13-10864.
- Armenta, D. P. (2000). Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 11 (1).
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión*. Biblioteca Normalista. México: SEP.
- Bagú, Sergio (1994). *Tiempo, realidad social y conocimiento. Propuesta de interpretación*. México: Siglo XXI Editores.
- Baldenegro Hernández, M. E. (1996). La actualización de docentes como espacio de construcción de identidad. *Revista Intrínquilis*. UPN-Mexicali (19), abril-junio, pp. 36-42.
- Bali, Juan (2007). ¿Qué es una persona? *Posracionalismo.cl*, en <http://www.posracionalismo.cl/articulopersona.php> (recuperado el 19 de febrero de 2007).
- Ball, S. y Goodson, I. (1985). *Teacher's Lives and Careers*. Gran Bretaña: The Falmer Press.
- Bayer, E. (1984). Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante. En J. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 107-121). Madrid: Narcea.
- Baz, Margarita (1994). Enigmas de la subjetividad. *Revista Versión*. UAM-X (4), abril, pp. 117-136.
- Baz, Margarita (1996). *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*. México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG)/UAM-Xochimilco/ Porrúa.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bertalanffy, L. V. (1968/2004). *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* (29), pp. 1-22.
- Bertely Busquets, M. (1992). Adaptaciones docentes en una comunidad Mazahua. *Nueva Antropología*. Revista de Ciencias Sociales. México, pp. 101-119.
- Bicecci, G. M., Ducoing, W. P. y Escudero, T. (comps.) (1990). *Psicoanálisis y educación*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Biddle, B. J. y Good, T. L. (1997/2000). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Bohoslavsky, R. (1986). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. En R. Glazman. *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad* (pp. 53-86). México: El Caballito.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2002). “¿De Nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación educativa* 4 (1). Disponible en <http://www.redie.ens.uabc.mx/vol4no1/content-bolivar.html> (consultado el 4 de abril de 2005).
- Bolívar, A. (2007). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A., Fernández Cruz M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Revista Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 6 (1) Art. 12, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bornas, M. A. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista Española de Pedagogía*. Año L (193).
- Botella, L. y Pacheco, M. (2002). *Un enfoque constructivista de la terapia familiar: narrativa y relaciones*. Barcelona: Facultad de Psicología Ciències de L'Educació Blanquerna; Universitat Ramon Llull.
- Bourdieu, P. (1999). *Comprender*. En: P. Bourdieu. *La miseria del mundo*. Madrid: Akal (pp. 527-543).
- Breuse, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. En J. Esteve. *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea (pp. 143-1602).
- Bruce, Bridle J.; Good, Thomas L. y Goodson, I. (1997/2000). *La enseñanza y los profesores I*. España: Paidós.
- Bruner, Jerome (1968/2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. México: Alianza.
- Bruner, J. (1987). *Life as narrative. Social research*. Vol. 54. No. 1, Spring (pp. 1-15).

- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18 (1), pp. 1-21.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. España: Visor.
- Bruner, J. (1999). *El Yo transaccional*. En Jerome Bruner y Helen Haste (comps.) (1987/1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona, Madrid: Paidós (pp. 81-93).
- Bruner, J. y Haste, H. (comps.) (1987/1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona, Madrid: Paidós.
- Bullough, Robert, Jr. (1997/2000). Convertirse en profesor: la persona y la organización social de la formación del profesorado. En Bruce J. Briddle, Thomas L. Good y F. Goodson (coords.). *La enseñanza y los profesores I*. España: Paidós (pp. 99-165).
- Cacho Alfaro, M. (1999). *La identidad profesional de los profesores de primaria y los modelos de formación docente*. En V Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Memorias*. Aguascalientes: Comie y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cacho Alfaro, M. (2003). *La construcción de las identidades profesionales de los profesores de primaria*. En VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Memorias*. Aguascalientes: Comie.
- Caglar, H. (1999). *Etre Enseignant un Métier impossible. Hommage à Ada Abraham*. París-Montreal: Defi-Formation- L'Harmattan.
- Calvo, P. B. (1989). *Educación normal y control político*. México: Casa Chata.
- Calvo, P. B., Cedillo, R., Romero, R. y Sandoval F. E. (1993). Comie, *Estados de conocimiento. Docentes de los niveles básico y normal. 1982-1992*. México: Comie.
- Cathalifaud, Marcelo Arnold (1998). Recursos para la investigación sistémico/constructivista. *Revista Cinta de Moebio* (3), abril, Chile: Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Chile.
- Ceberio, M. (1998). *La construcción del universo*. Barcelona: Herder.
- Cisneros Puebla, César A. (2000). La investigación social cualitativa en México. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), art. 2, enero. Disponible en: <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/viewArticle/112/2461> (recuperado en abril de 2006).
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín, Colombia: Publicaciones Universidad de Alicante. Departamento de Enfermería.
- Colin, C. A. (2001). La historia familiar, la subjetividad y la escuela. En H. M. Toledo, *El traspasio escolar* (pp. 134-182). México: Paidós.
- Colina Escalante, A. y Osorio Madrid, R. (2004). Los agentes de la investigación educativa en México. *Capitales y Habitus*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés.

- Comian, Ana Laura (1993). Rol profesional y estrés en los docentes. Una investigación italiana. En J. Juidías Barroso y F. Loscertales Abril (comps.). *El rol docente*. Sevilla-Bogotá: Muñoz Moya y Montraveta.
- Conapo (2010). En <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/1mu2> (recuperado el 29 de abril de 2010).
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Ibarrola María, S. R. (1997). *¿Quiénes son nuestros profesores?* México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Del Pozo, Armentia, A. (2000). Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2 (1). España.
- Deveraux, G. (1983). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Díaz Barriga, Á. (1992). La explicación científica. Una polémica desde la teoría del conocimiento. En A. Díaz Barriga, *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Á. (1993). *Tarea docente*. México: Nueva Imagen.
- Díaz Barriga, Á. (1994). *Docente y programa*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Díaz Barriga, Á. (2000). *Empleadores de universitarios. Un estudio de opiniones*. México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares*. Barcelona-México: Pomares.
- Díaz Barriga, A. (2005b). Las profesiones ante los nuevos retos. Globalización, flexibilidad y competencias. En M. T. Pacheco, *La profesión universitaria en el contexto de la modernización* (pp. 73-97). México: Pomares.
- Díaz Barriga, Á. e Inclán Espinosa, C. (2001). La formación de profesores para la educación primaria en Iberoamérica. En E. Rodríguez Fuensalida, Á. Díaz Barriga, y C. Inclán Espinosa. *Cuadernos de Educación Comparada*, No. 5 (pp. 1-44). s/d: OEI, Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Díaz Barriga, Á. e Inclán, E. C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación* (25) pp. 1-20.
- Díaz-Barriga, Á., Arceo, F. y Hernández, Rojas G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Romero, C. y González Garduño, I. (1995). Actualización docente para renovar la escuela, reporte de investigación. En *III Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias*. México: Comie y UPN.

- Domínguez Castillo, C. (1997). *El saber docente: entre las vivencias y la formación*. En IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias. Mérida, Yucatán.
- Domínguez, Castillo, C. (2002). *La persona del maestro, una presencia lejana*, México: UPN, Serie Más Textos, 8.
- Ducoing Watty, P. (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación en México 1992-2002*, Tomo II. México: Comie/IPN.
- Durán E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Acción Educativa*, Revista Electrónica. En <http://uas.uas.net.mx/cise/rev/Num1> (recuperado en mayo 16 de 2005).
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen.
- Elizondo Huerta, A. (1994). Un lugar imposible para la maestra de preescolar. *In-trínquilis*. UPN-Mexicali (10-11), octubre-marzo (pp. 19-25).
- Elizondo, Huerta, A. (1999). *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*. México: Itaca.
- Elkaïm, M. (1989). *Si me amas no me ames: Psicoterapia con enfoque sistémico*. Argentina: Gedisa.
- Elkind, D. (2003). La escolaridad y la familia en el mundo posmoderno. En A. Hargreaves, *Replantear el cambio educativo* (pp. 56-75). Madrid: Amorrortu.
- Encinas Muñoz, A. (2005). Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap). En VIII Congreso Nacional de investigación educativa. Memorias. Hermosillo, Sonora. México: Comie y Universidad de Sonora.
- Esteve, J. M. (1988). El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control. En A. Villa. *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 292-312). Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. España: UPN y *Anthropos*.
- Esteve, J. M. (2001). La salud de los profesores, influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. *Revista Educativa Web.com Monográfico*, 21 de marzo de 2001 (13).
- Fernández, A. R. (8 de abril de 2009). *Curso Sistemas de información*. Disponible en <http://www.mailxmail.com/curso-sistemas-informativos-diseno-creacion-1/enfoque-sistemico-sistema-cibernetico> (recuperado el 29 de septiembre de 2009).
- Ferro Gay, F. y Orozco, J. L. (1981). *Introducción histórica a la Filosofía*, México: UACH y Centro Librero La Prensa.
- Flanders, Ned A. (1960). *Teacher's influence, pupil attitudes and Achievement: studies in interaction analysis*. U.S.: University of Minnesota, Office of Education: Cooperative Research Project, 397.

- Flanders, Ned A. (1971/1978). Preparación para la enseñanza: propósito, acción y realimentación. En M. Mead, G. W. Allport, C. R. Rogers *et al.* *La educación y la personalidad del niño*. Buenos Aires: Paidós (pp. 150-169).
- Freud, S. (1914/1973). Sobre la psicología del colegial. En S. Freud. *Obras Completas de Sigmund Freud*. Tomo II (pp. 1892-1894). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fórum Europeo de Administradores de la Educación en Canarias (2000). *Satisfacción e insatisfacción de los docentes*. España.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996/2000). *La escuela que queremos*. México: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Garavaglia, C.; Monge, A. y Rubano, M. C. (2002). *El malestar docente en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García, C. (1984). Líneas de investigación en el análisis de la función docente. En J. Esteve. *Profesores en conflicto* (pp. 89-105). España: Narcea.
- Gerber, D. (1981/1986). El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico. En R. Glazman (1986). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad* (pp. 43-52). México: El Caballito.
- Gerber, D. (1990). La pedagogía o el amor del maestro. En M. P. Bicecci, P. Ducoing W. *Psicoanálisis y educación* (pp. 61-81). México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (1997). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Golbeter-Marinfeld, E. (2003). *El duelo imposible. Las familias y la presencia de los ausentes*. Barcelona: Herder.
- González Casanova, P. (2005). Las nuevas ciencias y las humanidades. De la Academia a la Política. *Anthropos*. España: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Goodson, I. (1995). *Storing the self: Life Politics and study of the Teacher's Life Work*. Abril. American Educational Research Association U.S.: San Francisco.
- Goodson, I. (2000). *Developing Chains of Change*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. U.S. New Orleans, LA, abril (pp. 24-25).
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 733-758.
- Goodson, I. (ed.) (1992/2004). *Historias de vida del profesorado*. España: Octaedro-EUB.
- Goodson, I. (2006). *The Reformer Knows Best: Destroying the Teacher's Vocation*. Forum: for Promoting. Comprehensive Education. 48 (3), pp. 257-264.
- Goodson, I. y Hargreaves A. (2006). *Educational Change and Continuitl Change Over Time? The sustainability and Nonsustainability of three Decades of Secun-dary School Change and Continuity*. Educational Administration Quarterly. 42 (1), febrero, pp. 3-41.

- Goodson, I. y Hargreaves A. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Philadelphia: Open University Press.
- Grajales Guerra, T. (2001). El agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León, México: un estudio de género. En: *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Comie.
- Grasso, L. T. (1994). La insatisfacción laboral. *Revista de la Universidad Blas Pascal* (UBP), 2(6), Córdoba, Argentina.
- Grossman, P. L. y Willson, S. M. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para enseñar. *Revista de Currículum y formación del profesorado* (9-2) pp. 1-24.
- Güemes, García, C. (2003a). Representaciones e imaginarios sociales en la identidad del maestro de educación normal. En: *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias*.
- Güemes, García, C. (2003b). La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales. En J. M. Piña Osorio, *Representaciones, imaginarios e identidad* (pp. 73-144). México: CISE, UNAM y Plaza y Valdés.
- Guerra Cid, L. R. y Jiménez Torres, S. (2004). *El malestar docente: un estudio empírico*. *Interpsiquis*. En <http://www.psiquiatria.com/imprimir.ats?14297> (recuperado el 19 de octubre de 2004).
- Guerrero, E. (1993). Malestar docente. En *Revista La tarea* (4-5).
- Guerrero, E. (2000). Una investigación con docentes universitarios sobre afrontamiento del estrés y el síndrome del “quemado”. *Revista Iberoamericana de Educación de los Estados Iberoamericanos*. Disponible en <http://www.campusoei.org/revista/lectores-pd.htm>.
- Hamacheck, Don. Características del buen maestro. En M. Mead, G. W. Allport, C. R. Rogers *et al.* *La educación y la personalidad del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, A. (1985). El significado de las estrategias docentes. En E. Rockwell, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 139-147). México: El Caballito.
- Hargreaves, A. (1994/1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. España: Morata.
- Hargreaves, A. y Jacka, Noreen (1995). *Induction or Seduction? Posmodern Patterns of Preparing to Teach*. *Peabody Journal of Education*. 70 (3), pp. 41-63.
- Hargreaves, A. *Rethinking Educational Change: Going Deeper and Wider in the Quest for Success*. Association for Supervision and Curriculum Development. Yearbook, ProQuest Education Journals.
- Hargreaves, A. (1998). *Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente*. En A. Birgin, I. Dussel, S. Duschatzky y G. Tiramonti. *La formación docente* (pp. 135-145). Argentina: Troquel.
- Hargreaves, A. (1999). A professionals and parents: a social movement for educational change. *s/d* (pp. 1-27).

- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. En *Teachers College Record*, 103 (6), pp. 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Argentina: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2005). Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje. *Profesión docente* (27), pp. 64-69.
- Héraud-Bonnaure, L. (2000). *¿Una misma profesión y universos diferentes? Imágenes y tensiones del sí-mismo de los enseñantes franceses*. En: A. Abraham (1984/2000). *El enseñante es también... Conflictos y tensiones en el trabajo docente*. España: Gedisa.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En H. Mc Ewan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Huberman, M. et al. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M., Thompson, Ch. L. y Weiland, S. (1997/2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En Bridle J. Bruce, Thomas L. Good (1997/2000). *La enseñanza y los profesores I*. España: Paidós (pp. 19-97).
- Ito Sugiyama, M. E. y Vargas Núñez, B. I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Porrúa.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Jiménez Lozano, L. (2005). *Aprendices de maestros: entre el imaginario normalista y las condiciones concretas del trabajo docente*. En VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias. Hermosillo, Sonora: Comie y Universidad de Sonora.
- Jiménez, M. P. (2005). *Identidad de los profesores de educación básica y normal*. En: P. Ducoing Watty (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación en México 1992-2002*, Tomo II. México: Comie-IPN.
- Juidías Barroso, J. y Loscertales Abril, F. (comps.) (1993). *El rol docente. Un enfoque psicosocial*. Sevilla-Bogotá: Muñoz Moya y Montraveta.
- Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Lankshear, C. y Knobel M. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *Perfiles Educativos*, enero-marzo (87), México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lorenzo Castro, M. L. (2000). *II Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación en Canarias* (noviembre de 2000). Disponible en Sice inteligencia emocional.net: <http://www.canariastelecom.com/personales/sice/ptocruz2.htm> (recuperado el 3 de agosto de 2003).

- Lortie Dan, L. (1985). Los límites de la socialización del maestro. En Rockwell, E. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: El Caballito.
- Loscertales Abril, F. (1993). *El profesor, al fin protagonista*. En J. Juidías Barroso y F. Loscertales A. (comps.). *El rol docente. Un enfoque psicosocial*. Sevilla-Bogotá: Muñoz Moya y Montraveta.
- Luna, E. M. (1993). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis de maestría. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México: Alianza Editorial y Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (2000). ¿Cómo se puede observar estructuras latentes? En P. Watzlawick y P. Krieg (comps). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez-Abascal, M. y Bornas, J. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. En *Revista Española de Pedagogía*, 50 (193), septiembre-diciembre.
- Martínez, D. (1992). *El riesgo de enseñar*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Maturana, H. (1995/2003). *Desde la biología a la psicología*. Argentina: Lumen Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1996). *Desde la biología a la psicología*. Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984/2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. y Varela, F. (1994/2003). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Argentina: Lumen Editorial Universitaria.
- McCulloch, W. (1965). *Embodiments of Mind*. Massachusetts: MIT.US.
- Mead, George H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Medina Melgarejo, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN/Plaza y Valdés.
- Mercado Cruz, E. (2005). *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. En Ducoing Watty, P. (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación en México 1992-2002*. Tomo II. México: Comie/IPN.
- Merinfeld-Golbeter, E. (2003). *El duelo imposible: las familias y la presencia de los ausentes*. Barcelona: Herder.
- Merlinsky, G. (2008). *La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado*. En *Revista Cinta de Moebius* (27), pp. 27-33.
- Montero Tirado, M. C. (1994). La modernización educativa y las relaciones laborales de los trabajadores llamados maestros. En *Intrínquilis* (12). UPN-Mexicali, abril-julio, pp. 5-11.

- Montero Tirado, M. del C. y Verdejo Saavedra, R. (2004). Ser profesional de la enseñanza a pesar de la descalificación, el desprestigio y la crítica social. En Revista *Entre maestros* (9). México: UPN, pp. 55-60.
- Morales, G. J. (2005). *Teoría narrativa de la psicología social en el modo de ser literario*. Tesis doctoral. Barcelona: Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Morin, Edgar (1981). *El Método I, la naturaleza de la naturaleza* (p. 427). Madrid: Cátedra.
- Morin, Edgar (2006). *La complejidad*. Hermosillo, Sonora: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencia y Humanidades.
- Najmanovich, D. (2005). Estética de la complejidad. En *Andamios*, Revista de Investigación Social. 1 (2), junio. México: Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNAM.
- Navarro, J. C. (2002). *¿Quiénes son los maestros?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Oliveira, D. G. (2004). Cambio en la organización del trabajo docente, consecuencias para los profesores. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (20), pp. 183-197.
- Oliveira, D., y Gocalaves, G. B. (s.f.). Cambio en la organización.
- Oliveros, Á. (1982). *El profesor como persona y el profesor y la calidad de la educación*. Madrid: OEI/CCD-8.
- Ortiz Oria, V. M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Paradise, L. R. (1997). *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Payne, Martín (2002). *Terapia narrativa. Una introducción para profesionales*. España: Paidós.
- Pintos, J. L. (20-03-1994). *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. En Santiago de Compostela: <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/nuevaplaui.htm> (recuperado el 27 de septiembre de 2009).
- Pollard, A. (1985). Los intereses del maestro y la supervivencia en el aula. En E. Rockwell, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 131-137). México: SEP/El Caballito.
- Popham, J. W. (1972). *Los objetivos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Postic, M. (1978). *Observación y formación de profesores*. Madrid: Morata.
- Raglianti, F. (2006). Comunicación de una observación de segundo orden. Cómo puede seleccionar un investigador sus herramientas. *Cinta de Moebio. Revista Electrónica de Epistemología de las Ciencias Sociales* (27), pp. 1-14.
- Reeves, P. S. (2000). El paradigma etnográfico. En C. Denman y J. Haro, *Por los rincones. Antología de Métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 207-226). Hermosillo, Son.: El Colegio de Sonora.

- Remedi A. E. (1995). Modernidad y posmodernidad en el campo educativo: la cuestión del sujeto. En *Acta Sociológica*, enero-abril (pp. 127-137). México: UNAM.
- Remedi, E., Landesmann, M., Edwards, V. y Aristi, P. (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: UAM-X.
- Reyes Esparza, R. (1990). El psicoanálisis en la formación de maestros. En M. Bicecci, W. P. Ducoing y T. Escudero. *Psicoanálisis y educación* (pp. 191-204). México: UNAM, FFyL.
- Rivera Ordóñez, R. (1998). *El estudio de la persona del docente para su autocomprensión como elemento básico en la formación de profesores*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP/El Caballito.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (2003). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciónes y debates*. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Cuba: Aljibe.
- Rogers, C. Carl (2000). ¿Quién eres? Imágenes, actitudes, nudos e ilusiones. En: Abraham, A. *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Romero, C. (2009). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta educativa* (27), pp. 63-69.
- Romero Rangel, J. A. (1997). La vocación magisterial: un fenómeno psíquico entre el narcisismo y el ideal del yo. En *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias*. México: Comie.
- Rosas Carrasco, Lesvia O. (1997). El proceso de construcción de la pedagogía. El caso de un grupo de maestros en servicio. En *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias*. México: Comie.
- Rosenthal, R. y Jacobson (1968/1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Morova.
- Ruiz, Alfredo (1999). *Fundamentos teóricos del enfoque post-racionalista*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva (Inteco). En <http://www.inteco.cl/articulos/001/index.htm> (recuperado el 15 de marzo de 2005).
- Ruiz, A. (2001). *La narrativa en la Terapia cognitiva post-racionalista*. Disponible en <http://www.inteco.cl>
- Saavedra, C. y Martínez D. (1999). Sufrimiento psíquico y emergencia, modalidades de intervención. *Revista Argentina de Pedagogía*.
- Sandoval, Flores, E. (1992). Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. En *Nueva Antropología*. Revista de Ciencias Sociales (42). México.

- Sandoval Flores, E. (1993). Identidad y memoria del normalismo. En *Hacia dónde va la educación pública. Fundación SNTE*, tomo II (pp. 226-236), septiembre, México: Fundación SNTE.
- Sandoval, Flores, E. (1997). *Los maestros y su sindicato*. México: DIE, Cinvestav, IPN.
- Sellitz, C., Wrightsman, L. y Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en relaciones sociales*. 9a. ed. Madrid: Rialp.
- Serrás Jadue, O. (3 de marzo, 2000). Entrevista con Humberto Maturana “Un problema del deseo”. Disponible en Tierramerica: <http://www.tierramerica.net/2000/suplemento/preguntas.html> (recuperado el 13 de abril de 2001).
- Shops, L. (2001). Diseño de proyectos de historia oral y formas de entrevistar. En *Historia, Antropología y Fuentes Orales* (25), pp. 133-141.
- Sluzki, C. (2001). *La red social, frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación en estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Street, S. (2002). Problemática laboral y sindical de los trabajadores de la educación. *Evento: Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México*. México: s/d.
- Taylor, S. J. y Bogagdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Thode Mayoral, M. L.; Morán Menchaca, S. y Banderas Doblaz, Ana (1992). Fuentes de malestar docente entre el profesorado de E.G.B. En *Revista Española de Pedagogía* 1 (193).
- Tlaseca Ponce, M. E. (1995). Reconstrucción de la experiencia docente y elaboración de propuestas pedagógicas, procesos de formación docente. En *III Congreso Nacional de Investigación Educativa. Resúmenes analíticos*. México: Comie y UPN.
- Tlaseca Ponce, M. E. (coord.) (1999). *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN.
- Trujillo Flores, N. P. (1999). *La identidad docente: significados, dilemas y expectativas*. En *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán: Comie.
- Valera Hueso, G. y Montaña, F. P. G. (1993). ¿Qué nos pasa a los maestros? *Revista La tarea* (4-5), México: Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE (pp. 10-15).
- Vega López, T. E. (2003). *El docente como persona*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: UNAM.
- Villa, A. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Von Foerster, H. (1990). Bases epistemológicas. En *Anthropos* (22). Barcelona.

- Watzlawick, P. (1994). *¿Es real la realidad? Confusiones, desinformación, comunicación*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P. (1998). *Ficciones de la realidad. Realidades de la ficción*. Argentina: Paidós.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas J. y Jackson D. D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona: Herder.
- Wiener, Norbert (1948/1982). *Cibernética o el estudio del control y comunicación en los animales y en las máquinas*. España: Tusquets.
- Zaccagnini, Mario César (2001). Los imaginarios pedagógicos. En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Comie.
- Zúñiga, R. M. (1993). La formación de maestros. *Revista Cero en Conducta*. México.

ANEXO A.
COMIE: TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN CONGRESOS
NACIONALES DE INVESTIGACIÓN ENTRE 1995-2005

Autor	Tema	Metodología	Resultados
Díaz Romero, Carlos y González Garduño, Irma	Actualización docente.	Análisis de información a partir de cuestionarios, encuestas y comentarios de los profesores.	La actualización ha resultado relevante a partir de comprobar los beneficios económicos que ofrece la carrera magisterial.
Mizerska Hemmerling, María y Altamirano, Martha	Arraigo y desarraigo del maestro rural.	Diagnóstico. Cuantitativa.	No hubo, se presentó el protocolo de investigación.
Rosas, Lesvia Olivia	Proceso formativo del maestro de primaria.	Investigación-acción con instrumentos etnográficos.	No hay conclusiones, sólo avances. Se encamina a recuperar el valor de su función y valorar su trayectoria profesional.
Silva Ruiz, Gilberto; De Ibarrola, María; Castelán Cedillo, Adrián y Blanco Lerin, Antonio	Salario del maestro de educación básica.	Reconstrucción de series salariales, del sueldo base del maestro de primaria.	Recomiendan el análisis integrado de diversos aspectos del salario del maestro, así como el estudio de programas de evaluación al desempeño profesional.
De Ibarrola, María	Salario magisterial, comentarios al trabajo anterior.	Sin datos.	Sin datos.
Sandoval Flores, Etelvina	Maestros de secundaria, condiciones de trabajo.	Etnográfico.	Avances de investigación.
Cañedo Castro, Catalina (coord.); Vilchis Rubí, María del Carmen; Domínguez, Ma. Genoveva	Reforma curricular de secundaria y el trabajo docente.	Cuantitativo, con muestreo aleatorio y aplicación de un cuestionario.	Sin datos.
Cruz Guzmán, Rosa María	Las maestras de preescolar y su identidad, formas de organización y respuesta política ante la modernización educativa.	Observación y entrevistas.	Sin datos.
Ibarra García, Alberto y Ramírez Martínez, Lorena	Salud docente. Trabajo y alteraciones físicas entre maestros de primaria.	Perfil de salud mediante entrevistas y exploración física.	La naturaleza del trabajo docente predispone a alteraciones del aparato fonético, enfermedades vasculares y al estrés.

De Ibarrola, María; Silva Ruiz, Gilberto y Castelán Cedillo, Adrián	Características del maestro de educación primaria.	Cuantitativo, estadístico.	Señala la enorme necesidad de la investigación educativa, para contar con datos estadísticos que permitan el análisis cuantitativo y cualitativo de los temas.
---	--	----------------------------	--

Fuente: III Congreso Nacional de Investigación Educativa, 25-27 de octubre, 1995. UPN. Resúmenes analíticos Comie, A.C.

Del apartado Académicos, tenemos los siguientes trabajos:

Autor	Tema	Metodología	Resultados
Martínez Licona, José Francisco	Teorías implícitas de los profesores como conocimiento práctico.	Metodología de las teorías implícitas, de la Universidad de la Laguna Tenerife, I.C.	Los futuros profesores construyen representaciones del mundo y de la enseñanza previamente a su ingreso.
Tlaseca Ponce, Marta Elba	Saber docente extrañamiento del maestro frente a su saber.	Reconstrucción de la experiencia docente y elaboración de propuestas pedagógicas en una relación colaborativa entre maestros y formadores.	Se plantea como proyecto.
López Beltrán, Fidencio	Representaciones sociales de los profesores universitarios.	Perspectiva de las representaciones sociales de la psicología social. Entrevista a profundidad a 21 profesores.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sus representaciones están construidas desde actitudes que dan más importancia a elementos afectivo-sociales que a los de tipo reflexivo e intelectual. 2. Las significaciones de los sujetos sobre su formación y práctica educativa están más dadas desde valoraciones personales productos de su experiencia y de su cultura que desde consideraciones lógico-analíticas. 3. Si los docentes muestran una formación dada en el plano afectivo-social y menos en lo intelectual, se infiere que dan más significado al orden político-social que al teórico-reflexivo.

Fuente: III Congreso Nacional de Investigación Educativa, 25-27 de octubre, 1995. UPN. Resúmenes analíticos Comie, A.C.

**Trabajos sobre el docente en el Congreso Nacional
de Investigación Educativa V (1999)**

Autor	Temática	Metodología/enfoque	Resultados/ conclusiones
Trujillo Flores, Norma Patricia	Identidad docente: dilemas y expectativas. Su objetivo, la concepción de identidad docente de cada sujeto, su significado de profesionalidad, su problemática y sus expectativas.	Enfoque cualitativo con recursos etnográficos. Observación participante, entrevistas informe y a profundidad.	Para un maestro su trabajo es una forma de validar su propia existencia; ser maestro es contar con un trabajo; la profesionalización se entiende como abordar los temas y buscar su identidad en la superación profesional y acumular conocimientos para que en un futuro cercano pueda iniciar un proceso de innovación con sus alumnos; la profesionalidad implica incluso sacrificar tiempo a la familia.
Rodríguez Gómez Margari ta y Guevara, Martha	Representación docente y modelo atributivo de acción dirigida. Expectativas docentes.	Modelo atributivo; busca indagar acerca de "las percepciones estereotipadas que los profesores se forman de los estudiantes" las cuales generan expectativas sobre ellos y forman parte de su interacción. "La imagen del alumno es una guía permanente para la definición de las tareas y los tiempos".	Afirman que las categorías se forman en un modelo representacional. Entre sus resultados están el que los maestros cuentan con un modelo muy claro para los diferentes tipos de alumnos. El modelo atributivo conduce a un modelo de acción diferenciado.
Pérez N., Reyna y Mendoza Molina, Rogelio	Identidad del maestro y de qué modo se constituyen los esquemas a través de los cuales se percibe la realidad y cómo se incorporan los cambios que ocurren en el ambiente.	Desde el constructivismo. Este estudio lo realiza en dos grupos del sindicato de maestros en el D.F. Supuestos: la identidad profesional es siempre un fenómeno colectivo y se produce en y sólo en la interacción.	Existen patrones o rutinas de comportamiento que dan lugar a la vida sindical.

<p>Jiménez Lozano, Luz</p>	<p>Constitución de la profesionalidad docente.</p>	<p>Entrevistas.</p>	<p>En Coahuila, las pautas de la regulación de la profesionalización se producen por tres vías: a) Por la imagen pública de la escuela, la cual se acentúa a través de la carrera magisterial; b) por la intervención directa de los padres de familia; c) por el proceso de contextualización de las propuestas formales a la nueva condición laboral de los profesores.</p>
<p>Castelán Cediño, Adrián</p>	<p>Estructura familiar del magisterio. El estudio se desprende del De Ibarrola, Silva y Castelán sobre "¿Quiénes son los maestros?"</p>	<p>Procedimiento estadístico.</p>	<p>Estadística sobre la composición familiar de los maestros del D.F.</p>
<p>Cacho Alfaro, Manuel</p>	<p>Identidad profesional de los profesores de primaria y sus modelos. Busca abordar qué percepciones tienen los profesores de ellos mismos, qué tipo de maestros se consideran y cómo se manifiesta esto en su práctica. Plantea que la identidad se va construyendo a raíz de su conformación histórica (sistema normalista) y la biografía y práctica del profesor.</p>	<p>Referente teórico de Castoriadis. Emplea la entrevista a profundidad. Enfoque interpretativo.</p>	<p>Se enfocó a la pregunta "¿Cómo se conciben en su práctica docente los maestros de la primaria de la región?" Gira alrededor de cuatro aspectos: - experiencia propia - la planeación de la enseñanza - el conocimiento de los alumnos - la reflexión crítica. "Los profesores de la región se encuentran ubicados en distintos modelos de entender la docencia, por lo menos en cuatro: -el artesanal (se aprende a ser docente enseñando) -el técnico eficientista (la planeación es lo más importante) -el humanista (el recurso más importante es él mismo en un proceso de construcción propia) -el hermenéutico reflexivo, (considera la enseñanza una actividad compleja)".</p>

Fuente: Memoria digital del Congreso Nacional de Investigación Educativa V (1999).

**Trabajos sobre el docente en el Congreso Nacional
de Investigación Educativa VI (2001)**

Autor	Tema/título	Metodología	Resultados/ propuestas
Romero Rangel, José Antonio	Vocación magisterial.	Interpretación psicoanalítica. Estudio de caso.	Propone que a través del psicoanálisis es posible acceder al conocimiento consciente de las determinantes inconscientes y desde ahí acceder a repensar su vocación y su práctica docente.
Zaccagnini, Mario César	Imaginario pedagógicos.	Exploratorio-descriptivo Desde Moscovici. Método de la encuesta, con cuestionario de preguntas abiertas y de opción múltiple.	Los imaginarios históricamente determinados constituyen improntas en la actividad docente.
Navarro Rodríguez, Miguel	Conflictos escolares desde la percepción de profesores y directivos.	Estudio analítico-descriptivo por medio de cuestionario.	Se enfoca a la gobernabilidad en la escuela, donde no existen conflictos entre profesores; sólo es motivo de conflicto el que el director permita o no la autonomía del profesor.
Millán Vega, Francisco Rafael	Pensamiento docente.	Desde campo y espacio de Bourdieu.	
Mercado Marín, Laura	Dilemas y representaciones en torno al programa escolar.	Referente teórico de representación tanto desde Piaget como de Moscovici, desde la construcción social de Berger y Luckman y Shultz, de Gimeno Sacristán, currículo y Kemmis y Giroux, orientación crítica del currículo. Entrevista abierta mediante un guión y estudio de casos.	Los datos se clasificaron en: programa como recetario o norma a seguir. El programa es un fichero: "el libro gris" y el programa vacío que hay que llenar: "la caja vacía".
Jiménez Lozano, Luz	Los profesores en la construcción de sí mismos: gestión escolar y profesionalización.	Etnográfico.	Los análisis muestran que los profesores esquematizan y buscan efectos inmediatos para confirmar la eficiencia, intensificar el rendimiento o certificar el saber. Una prioridad docente es enseñar al niño a resolver exámenes.

García Rivera, Ma. Elena	Feminización del magisterio y formación docente inicial.	Etnografía.	Construyen una imagen de maestro facilitador.
Grajales Guerra, Tevni	Agotamiento emocional del docente.	Se emplearon escalas de medición.	Con profesores de preparatoria. En los varones, a mayor agotamiento menos involucramiento en su trabajo; en las mujeres, a pesar de mostrar mayor agotamiento, conservan su involucramiento en el trabajo; los hombres con menor agotamiento claudican frente a su trabajo.
Castelán Cedillo, Adrián	Formación profesional del magisterio de educación primaria.	Trabajo de recolección de datos estadísticos del magisterio (ver trabajo de Ibarrola <i>et al.</i> , presentado en 1995).	Resultados estadísticos sobre formación y género, etcétera.
Castillo Tapi, Salvador	Las maestras y su relación con el SNTE.	Entrevistas.	Aunque las maestras son más que los maestros, los puestos sindicales están dominados por los maestros. Las maestras se ven como rehenes de políticas machistas.
Piedad, Cruz y Pineda, Ofelia	Espacios discursivos en la formación de docentes de educación básica	Análisis del discurso, desde Foucault.	Los sujetos se constituyen a través de prácticas articuladoras en las que resignifican diferentes discursos: los personales, los escolares, los oficiales, entre otros.

Fuente: Memoria digital del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa 2001, Comie, Manzanillo, Colima.

**Trabajos sobre el docente en el Congreso Nacional
de Investigación Educativa VII (2003)**

Autor	Temática	Metodología/ enfoque	Resultados
Güemes García, Carmen R.	Representaciones e imaginarios sociales en la identidad del maestro de educación normal. La dimensión de la subjetividad comprende el punto de vista, creencias, valores, expectativas, sentimientos.	Teoría de las representaciones sociales. Metodología exploratoria de corte cualitativo. Sujetos de la escuela Normal de Especialización del D.F. Orientaciones basadas en Castoriadis y Moscovici.	Los resultados muestran: continuas evocaciones del maestro de épocas gloriosas del normalismo. Más que una mirada nostálgica, se desprende un proceso de apelación a referentes de identificación simbólicos tradicionales. La indagación confirma que la identidad "emerge y se afirma en la confrontación con otras identidades", implicando hechos y contradicciones. Los atributos y valoraciones expresadas tienden a ser estereotipos ligados a prejuicios.
Cacho Alfaró, Manuel	Construcción de las identidades profesionales de profesores de primaria. "La identidad se va construyendo a partir de tres procesos: construcción histórica de la profesión, la formación inicial y permanente de los profesores, así como de sus actividades docentes cotidianas, ubicadas en un contexto escolar específico".	Técnica: entrevista a profundidad. Interrogantes de hilo conductor: ¿Cuál es el significante colectivamente disponible sobre la profesión docente y cómo se manifiesta su significado individual en los profesores de primaria? ¿Cómo se visualizan los docentes a sí mismos, a sus actividades y a sus escenarios? Se centra en la percepción de los docentes.	

Domínguez Gutiérrez, Silvia	Representaciones sociales de los profesores de primaria sobre el niño.	Busca identificar cómo conciben al alumno, examinar posibles fuentes de información. Enfoque metodológico mixto que combina técnicas cualitativas y cuantitativas. Instrumentos: un cuestionario tipo Likert y entrevistas abiertas y semi estructuradas. Contexto: Jalisco.	Las fuentes fueron la formación y el gusto por los niños, los maestros de escuela pública manejan menos información sobre el niño que los maestros de escuelas personalizadas. Percepción del niño como niño y luego como alumno.
Vergara Fragoso, Martha	Significados de la práctica docente de los profesores y su repercusión en las acciones cotidianas.	Marco teórico: interaccionismo simbólico de Mead, 1934; la fenomenología social de Schutz, 1933 y el construccionismo social de Berger y Luckman, 1989. Cualitativo, descriptivo y longitudinal, con entrevistas a profundidad, abiertas y observación participante. Cinco maestros. Cuatro ejes: -Primer eje, "construya su experiencia en el magisterio con maestros buenos y malos y explique por qué". -Segundo eje, "proceso de formación". -Tercer eje, "creencias sobre el aprendizaje de un niño". -Cuarto eje, "cuáles son las formas de simbolizar su carrera y a la vez, cuál es el sentido práctico a su hacer docente".	Por ejemplo, recuerda a una maestra que quería que sus alumnos se portaran bien. Y refiere que un mal maestro es el que da todo a sus alumnos. Identidad "es una relación que se construye constantemente en la interacción social". El tiempo extraescolar que dedican a la docencia lo consideran un tiempo que roba espacio a su vida privada; cuando dedican tiempo personal a otras actividades de la docencia es un sacrificio, y lo viven como agobio; esto genera en los docentes malestar y rechazo por la docencia.
De Gómez López, Luis Felipe	Teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula.		81.25% de los profesores emprendieron acciones congruentes con sus teorías y 18% mostraba incongruencia.

Fuente: Memoria digital del Congreso Nacional de Investigación Educativa 18-22, 2003, Comie.

**Trabajos sobre el docente en el Congreso Nacional
de Investigación Educativa VIII (2008)**

Autor	Temática	Método/estrategia	Resultados
Encinas Muñoz, Abel	Experiencias docentes en contextos de actualización (Pronap) D.F.	Etnográfica a través de entrevistas no estructuradas a profesores de educación primaria	Los cursos no cumplen satisfactoriamente sus expectativas, pues “preferirían una actualización que ofrezca elementos didácticos para el trabajo cotidiano; una serie de propuestas más reales o cercanas a sus problemáticas pedagógicas y que la actualización oficial se acerque más a los maestros, los conozca y considere su opinión en el diseño de políticas actualizadoras”, p. 9.
Mercado Cruz, Eduardo	Proceso de educación inicial de escuela normal en el docente de México.	No resulta explícito, menciona recabar información empírica. Focalizó tres aspectos que son fundamentales para llegar a “ser maestro” a) los procesos de instrucción escolar, b) las prácticas pedagógicas y c) la ceremonia de graduación.	Las prácticas y procesos de formación se ritualizan y sacralizan, lo que permite mantener latente la idea de “cambiar para no cambiar”. El ritual entre dimensiones de la formación: instructiva, práctica y sociomoral.
Jiménez Lozano, Luz	Entre el imaginario normalista y las condiciones concretas de trabajo docente. Coahuila. Sujetos normalistas futuros maestros.	Etnográfico, reconstrucción etnográfica, con talleres a modo de grupos de enfoque con atención a los intercambios entre los profesores en servicio y los profesores en formación.	El imaginario normalista del “deber ser” se enfrenta en las primarias, las prioridades de las primarias contradicen las preocupaciones didácticas de los profesores en formación. Reconocen y descubren por sí mismos otras competencias para resolver la multiplicidad de situaciones del tiempo de trabajo con los niños.

Fuente: Memoria digital del Congreso de Investigación Educativa, Hermosillo, octubre-noviembre, 2005, Comie-Universidad de Sonora.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Encargada de la Secretaria Administrativa*
Magdaleno Azotla Álvarez *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Edición y corrección de estilo *Alma Aurora Velázquez López Tello*
Formación *Margarita Morales Sánchez*
Diseño de portada *Luis Ernesto Luévano Vega*

Esta primera edición de *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en enero de 2020.