

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA PERSONA DEL MAESTRO A TRAVÉS DE SUS RELATOS
DOCENTES: UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

CAROLINA DOMÍNGUEZ CASTILLO

TUTOR

**DR. ÁNGEL DÍAZ BARRIGA
INVESTIGADOR EMÉRITO DE LA UNAM**

MÉXICO, D. F.

JUNIO DE 2010

DEDICATORIAS

A mi esposo Silverio, por su amor y apoyo en el diario vivir.
Con mi admiración por su ecuánime sabiduría.

A mis hijos Silverio y Diana Carolina, por existir e iluminar mi vida; por compartir conmigo sus asombros y empeños de vida.

A mis padres Ramón y Rafaela, cuyas vidas perseverantes me
brindaron el ejemplo más valioso que atesoro,
Para ellos mi gratitud y todo mi amor. (*In memoriam*)

A Gabriel, mi entrañable hermano, con un recuerdo muy
especial en mi corazón. (*In memoriam*)

A mis queridos hermanos Carlos y Ramón, quienes con su
amor fraterno brindan un calor único a mi vida.

A mi tutor, el doctor Ángel Díaz Barriga,
Gran académico y gran ser humano,
con mi gratitud y admiración.

AGRADECIMIENTOS

A todos y cada uno de los docentes que generosamente compartieron sus experiencias, opiniones y emociones sobre su vida personal y profesional, componentes esenciales para el desarrollo y culminación de esta tesis.

Al Dr. Ángel Díaz Barriga, investigador emérito de la UNAM, por todo su apoyo, su ejemplo, sus conocimientos y exigencias académicas, que contribuyeron a que yo asumiera con autonomía y compromiso académico el desarrollo de esta investigación; también por alentar mi elección de temas poco abordados, como el que presento y, en especial, por considerar a los maestros como personas.

A mis cotutores, Dr. Raúl Anzaldúa y Dra. Aurora Elizondo, quienes me acompañaron profesional y solidariamente en el camino de la presente investigación.

A los lectores de mi tesis, Dr. Jaime Calderón, Dra. María Luisa Murga, Dra. Concepción Barrón y Dra. Frida Díaz Barriga, a todos ellos un reconocimiento muy especial por su ayuda y atención en la lectura del trabajo; sus observaciones y comentarios contribuyeron a mejorarlo.

A mis estudiantes maestros y directivos de la primera generación de la Maestría en Gestión Educativa, en los Seminarios de Investigación, quienes a través de sus participaciones y trabajos motivaron mi estudio sobre los métodos cualitativos, muchas gracias.

A mis amigos y profesionales de las ciencias sociales, T. F. Socorro López, a los antropólogos Alfonso Romero Blake y Andrés Alonso, quienes siempre estuvieron en la disposición de apoyar, escuchar, criticar y comentar diversos aspectos de mi trabajo.

Un reconocimiento especial a mi amiga la psicoanalista Dra. Arlin Calderón, cuyo empeño personal ha sido un ejemplo valioso para mí.

Al Dr. Jorge Aceves Lozano, por aceptarme en varios de sus cursos sobre métodos cualitativos de investigación en historia oral y de vida, e invitarme a participar en el Congreso Internacional de Historia Oral realizado en México, una experiencia muy significativa para mí, pues conocí personas de distintos países, algunos jóvenes y solidarios, otros consolidados investigadores, quienes compartieron sus valiosas propuestas y proyectos en un ambiente académico-democrático; en particular, debo agradecer al Dr. Aceves Lozano el tiempo que tan generosamente me brindó en los inicios de mi trabajo.

A 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 realizar parte de mis estudios de doctorado.

ÍNDICE GENERAL

CARÁTULA

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

Introducción	11
CAPÍTULO I. El maestro, de su observación a su persona: Ubicación temática en el estado del arte (1950-2005)	27
1. La persona del docente: como problemática y tema de estudio	30
2. La persona del maestro en estudios pioneros y en trabajos ulteriores	33
2.1. Predominio de la mirada del psicoanálisis hacia el maestro	34
2.2. Observación y efectividad del docente	36
2.3. Implicaciones personales del maestro en el ejercicio de la docencia	37
3. Tres áreas temáticas sobre la persona del docente	45
3.1. La persona del docente	46
3.2. El malestar docente	59
3.3. Vida y carrera docente	73
3.4. Vinculación entre las áreas	88
3.5. Primera caracterización de la persona del docente desde el estado del arte	89
4. En México, ¿qué temas se investigan sobre el docente?	90
4.1. Congresos Nacionales de Investigación Educativa, (CONIE) y Estados de conocimiento del COMIE	91
a) El docente como sujeto social. COMIE, década 1982-1992	91
b) Distinción entre maestros y académicos. Cambios curriculares, formación y maestros; representaciones y académicos. CONIE III, 1995	96
c) Vocación, concepción pedagógica y el docente entre su vida y su profesión. CONIE IV, 1997	96
d) Identidad docente y profesionalización. CONIE V, 1999	98
e) Representaciones e imaginarios docentes. CONIE VI, 2001	99
f) Representaciones, imaginarios e identidad docente. CONIE VII (2003)	100
g) Imaginarios, rituales de formación, actualización, evaluación docente y desgaste profesional. CONIE VIII, 2005	100
h) Estado de Conocimiento, 1992-2002: exclusión de profesores de educación básica y normal	101
4.2. El maestro a través de otras investigaciones en México	104
4.3. Planteamientos sobre la persona del maestro	112

5. Encuadre de la temática de investigación en el campo de estudio	115
--	-----

**CAPÍTULO II. Marco teórico conceptual de referencia:
enfoque sistémico, constructivismo, y narrativa** **118**

1. El término <i>persona</i>	118
2. Epistemología sistémica	121
3. Constructivismo	128
4. Narrativa	129
4.1 Narrativa e identidad	130
4.2. La Narrativa en Jerome Bruner	130
5. Los seres vivos como sistemas complejos, la perspectiva biológica del conocer	140
6. Síntesis conceptual	147

CAPÍTULO III. Método de investigación **151**

1. Fundamentos del método y contextos de la investigación: Método y tipo de investigación	151
1.1. Población	155
1.2. Delimitación del objeto de estudio	159
2. Estudio piloto	161
2.1 Desarrollo del instrumento piloto	161
2.2. Aplicación y resultados del estudio piloto	162
3. Trabajo de campo: realización de las entrevistas a profundidad	164
3.1. Concepción y diseño de la guía de entrevista a profundidad	164
3.2. Docentes participantes: ¿A quiénes y a cuántos entrevistar?	165
3.2.1. Docentes participantes	167
3.3. Procedimiento en las entrevistas a profundidad	169
3.4. Sistematización de las entrevistas	171
4. <i>Figura-fondo</i> : procedimiento de análisis e interpretación de las narrativas	172
4.1. <i>Figura</i> , modalidad de análisis para el tejido de cada caso	174

4.2. <i>Fondo</i> , una interpretación relacional del conjunto de casos	176
5. La interpretación de los datos desde la perspectiva cualitativa	180
CAPÍTULO IV. Ser maestro de tiempo completo y en espera de agradecimiento (primera parte)	185
1. Caso “A”	185
1.1. Análisis e interpretación del caso. Primer nivel de análisis del caso “A”: al encuentro de las temáticas narrativas	186
1.2. Segundo nivel de análisis del caso “A”: de la síntesis interpretativa a una comprensión sistémica del entorno áulico	219
2. Análisis e interpretación del caso “E”	225
2.1. Primer nivel de análisis: caso Maestro “E” (cuarenta y cinco años de edad y veinticinco de experiencia docente)	226
2.2. Segundo nivel de análisis del caso “E”: de la síntesis interpretativa a una comprensión sistémica del entorno áulico	245
3. Tercer nivel de análisis: un comparativo entre los casos A y E	250
3.1. Sobre la selección de los casos	250
3.2. De su trabajo en general como docente	251
3.3. Sobre los ambientes de trabajo y percepción de los actores de relación	252
3.4. De las autoridades educativas, de la sociedad y del sindicato	253
CAPÍTULO V. Los padres y madres de familia, piezas clave en el trabajo de los docentes (segunda parte)	256
1. Historias propias del ser maestro:	257
1.1. Ser maestro	259
1.2. Naturaleza del trabajo docente	265
1.3. Los padres de familia, jueces del trabajo docente	282
2. Historias y percepciones de sus alumnos	283
3. Historias y percepciones sobre madres y padres de familia	290
4. Consideraciones generales sobre el proceso de análisis e interpretación de narrativas docentes	301

CONCLUSIONES	306
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	323
ANEXOS	337
ANEXO “A” COMIE: TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN CONGRESOS NACIONALES DE INVESTIGACIÓN, ENTRE 1995-2005	338
ANEXO “B” ESTUDIO PILOTO; PROCESO Y CONSTRUCCIÓN DE LA GUÍA PRELIMINAR DE ENTREVISTA	346
ANEXO “C” CUESTIONARIO ESTUDIO PILOTO	356
ANEXO “D” GUÍA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD: TEMAS Y PREGUNTAS	360
ANEXO “E” DOS ESCUELAS ESTATALES: DIFERENTES CONTEXTOS DEL TRABAJO DOCENTE	364
ANEXO “F”, ENTREVISTAS DEL CASO “A”	365

ÍNDICE DE TABLAS

Tablas

Tabla 1. Concentración de eventos y/o productos sobre la persona del maestro	32
Tabla 2. Trabajos seleccionados de <i>El enseñante es también una persona</i> , de Ada Abraham (2000)	49
Tabla 3. Clasificación de escuelas federales y estatales	157
Tabla 4. Características de los docentes entrevistados	168
Tabla 5. Volumen de la fuente oral	172

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación entre los tres ámbitos de estudio	46
Figura 2. Implicaciones del armado teórico considerado para la observación de la persona del maestro	149
Figura 3. Síntesis conceptual de aproximación al objeto de estudio	150
Figura 4. Modelo de representación de aproximación a la persona del docente. Elaboración propia a partir del gráfico de Fessles	160
Figura 5. Aportes del estudio piloto en el proceso de investigación	163
Figura 6. Procedimiento en la realización de las entrevistas a profundidad	170
Figura 7. Síntesis interpretativa del caso "A"	223
Figura 8. Síntesis interpretativa del Caso "E"	248
Figura 9. Representación de los niveles axial y selectivo	

de la primera área examinada: las historias propias del ser maestro	258
Figura 10. Representación de los niveles axial y selectivo: ser maestro	259
Figura 11. Representación de los niveles axial y selectivo: naturaleza del trabajo docente	267
Figura 12. Representación de los niveles axial y selectivo: padres de familia, jueces del trabajo docente	282
Figura 13. El trabajo docente traspasado por los padres de familia	284
Figura 14. Representación de los niveles axial y selectivo: percepciones de sus alumnos	285
Figura 15. Representación de los niveles axial y selectivo de historias y percepciones sobre madres y padres de familia	291
Figura 16. Condicionantes en la relación maestro-padres de familia	295
Figura 17. El trabajo docente signado por los padres de familia	301
Figura 18. Modelo resultante del trabajo de análisis e interpretación desde la persona del maestro	304

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

Esta investigación se propone estudiar la persona del maestro, lo que piensa de sí mismo, de sus estudiantes y de su profesión. Para llevar a cabo tal análisis se ha optado por un enfoque sistémico, ya que éste representa una forma más comprensiva de ver los fenómenos; es decir, una mirada sistémica es circular y no lineal; parte de la premisa de que los elementos constitutivos de un fenómeno guardan una relación entre sí, están concatenados y no aislados, concepción que da lugar a una estructura relacional de dichos fenómenos, caracterizada por denotar la forma en que estos se presentan.

El enfoque sistémico permite ampliar o reconstruir las perspectivas de las realidades que estudiamos, ya sea para intervenir de mejor manera o investigar más atinadamente los fenómenos, en este caso la persona del maestro, y contribuir a su comprensión y apoyo profesional a través de la formación continua, pero con base en las realidades construidas y expuestas por él mismo.

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 centro de la acción educativa, el estudio y comprensión de su persona, la dimensión personal y subjetiva de su existir, ha sido soslayada en el ámbito de la educación formal; se le menciona, pero no como ser singular que genera visiones, actitudes y construcciones personales de la realidad. La presente investigación 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; se parte de la premisa de que el profesor lo es porque está vinculado inherentemente a sus alumnos. Éste constituye el interés central del estudio 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 epistemológica 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.

Dentro de la visión sistémica con que se ha trabajado, se han elegido las perspectivas constructivista y narrativa, por considerarlas las más adecuadas al estudio; desde tales miradas teóricas, la realidad es construida por los sujetos y compartida en conversaciones; los sujetos construyen socialmente su realidad, pues al compartirla, al negociar significados y establecer relaciones van constituyendo una cultura, la cual es narrada cotidianamente a través de los diversos relatos. Esos relatos generados por los sujetos conforman la cultura que conforma a los sujetos que conforman dicha cultura. En esa espiral de interrelaciones, interacciones y retroacciones se construyen las subjetividades.

Entonces, un aspecto crucial en esta investigación es la narrativa del docente, pues es a través de ella que podemos 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 revisión bibliográfica general y la lectura de trabajos de investigación o reflexión sobre la persona del docente, cuya génesis data de la década de los ochentas en Europa, dan cuenta de la importancia que tiene esta perspectiva de la docencia y del maestro en particular, y nos 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 rol 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), marcará que todo profesor es y está más allá de su ejercicio áulico; pero que además todo aquello que se encuentra fuera de lo institucionalmente establecido impacta en el ejercicio docente y que el ejercicio de la docencia impacta en la persona del maestro.

El trabajo de Abraham (1975) puntará una vía alterna de acercamiento al maestro en términos de ¿quién es el maestro?, en contraposición a los estudios sobre el docente 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 un cansancio y desgaste individual en el ejercicio de su profesión.

En Europa se ha producido un auge en la indagación sobre el maestro desde estas nuevas consideraciones; hasta la fecha continúan desarrollándose proyectos estimulados por los planteos de Ada Abraham; también han dado lugar a alternativas de investigación viables, análogas en sus fines, que buscan acercarse y estudiar al

maestro como persona; entre ellas, aunque su aproximación es a través de los estudios biográfico-narrativos, está la obra 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) en donde se analiza cómo se enferma el maestro a través del ejercicio de su profesión, tanto en México, como en América Latina. Las líneas de investigación imperantes han sido desde las perspectivas etnográfica y laboral, mediante instancias como el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. También por la mediación de Congresos Nacionales de Investigación Educativa, así como por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), aparecen investigaciones terminadas o en proceso, cuyo interés está centrado en el docente y su identidad, sus representaciones e imaginarios.

Entre los mexicanos, destacan las aportaciones al tema de Ángel Díaz Barriga, quien plantea:

...la experiencia del docente, su historia personal, sus procesos de formación y su proyecto de vida inciden de manera determinante en el conjunto de elecciones que hace para el trabajo con sus estudiantes... Se piensa que el docente además de su tarea vinculada con la información, debe atender a procesos de formación en un sentido extenso, y debe mostrarse frente a sus estudiantes como persona, esto es, compartir y orientar. (Díaz Barriga, 1992, pp. 49 y 52)

Esta cita delinea los aspectos que están implicados en otras dimensiones del profesor; aspectos que lo muestran en la magnitud de su persona y que han permanecido al margen de la investigación y los estudios formales. Díaz Barriga emplea el término *persona* más adelante, en el mismo texto, para subrayar esa singularidad del sujeto que enseña, pero cuya vida e historia no se reduce a ser enseñante. En otro libro, denominado *El docente y los programas escolares*, escribe:

[...] recuperar la persona del docente, coadyuva a que el docente perciba que su trabajo tiene sentido y que, aunque en este momento ni la sociedad ni la política educativa reconozcan lo invaluable de su labor, recupere la pasión por enseñar, transmita en la relación pedagógica esta pasión a sus estudiantes (Díaz Barriga, 2005, p.13).

En el conjunto de la investigación educativa, sin embargo, estos aspectos sólo han sido tratados tangencialmente; o bien su examen sólo ha profundizado en las cuestiones transferenciales que se suscitan a partir del dispositivo pedagógico, desde el accionar docente, como lo ha planteado Anzaldúa (2002).

Las temáticas sobre la persona del maestro, que Díaz Barriga analiza en su libro *Tarea docente*, en especial los procesos de frustración que experimentan los profesores en el ejercicio de su actividad, fueron detonantes para que yo incursionara en este campo de investigación; dichas temáticas se tejieron con la línea de indagación que inicié en mi tesis de maestría, titulada *Acercamiento a la persona del maestro: aportaciones de la terapia familiar a la formación docente*. Aunque los estudios fueron en terapia familiar, el trabajo en ningún momento pretendió equiparar el ámbito docente con el familiar; por el contrario, la investigación se sustentó en principios teóricos y epistemológicos, así como en un procedimiento sistémico de interpretación que, si bien han sostenido la terapia familiar, fueron extrapolados y empleados como “lente de observación”, de investigación e interpretación; dichos recursos teóricos y de procedimiento fueron conjugados con un método cualitativo, y conducidos hacia el estudio de la persona del maestro y sus relaciones; tal estudio nos permitió analizar la repercusión que tiene esta dimensión personal y subjetiva en

los procesos de gestión académica, en la ejecución de un plan de estudios y en los resultados finales; pero especialmente nos condujo a revisar su alcance en las variantes del accionar del proyecto educativo. No fue un estudio subjetivo, al contrario, sacó a la luz la subjetividad del maestro y permitió ver cómo a través de sus narraciones e historias van delineándose sus relaciones profesionales y personales.

En la presente investigación se ha delimitado el objeto de estudio mediante la articulación de los resultados obtenidos desde el estado del arte con los elementos del marco teórico referencial; es decir, se han determinado los componentes del objeto de estudio para proceder a su investigación en un caso concreto, con los profesores de educación básica de los subsistemas educativos presentes en el estado de Chihuahua.

El trabajo desarrollado alrededor del estado del arte hizo posible identificar tres ejes temáticos del estudio sobre el maestro:

- la persona del docente
- el malestar docente
- la vida y la carrera docente.

Esta tríada temática surge de la bibliografía que se revisó, la cual data de cincuenta años a la fecha; dicha revisión también nos permitió conocer los enfoques empleados, las metodologías y los resultados obtenidos.

Por otro lado, el análisis del estado del arte posibilitó ubicar esta investigación en la línea considerada como *vida y carrera docente*, desde la cual, si bien se utilizan las historias de vida y el enfoque biográfico-narrativo, también se explicita la importancia de la persona del maestro; por ejemplo en el trabajo de Jennifer Nais (Bolívar, 2001) se plantea la tesis de que “la persona y su identidad es un elemento crucial en el modo como los profesores mismos construyen la naturaleza de su trabajo”; el mismo Bolívar explica que “basta hablar con algún docente sobre determinados aspectos de la enseñanza, para observar cómo constantemente aparecen aspectos de su vida, relevantes para ellos mismos” (Bolívar, 2001, p. 63).

En esta tesis pondero el término *persona* y, desde un enfoque sistémico, rescato y analizo las narrativas docentes que dan cuenta de las construcciones con las cuales los maestros observan y actúan en su vida y en su profesión. Por lo demás, al realizar la indagación sobre el estado del arte, ante la ausencia del término *persona* en la indexación de palabras clave de la búsqueda bibliográfica, hube de considerar las fuentes desde cuatro preguntas:

- ¿Qué trabajos se han escrito sobre el maestro en particular?;
- ¿qué se ha escrito sobre su subjetividad?, considerando 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.” (Colín, 2001, p. 139);
- ¿qué se ha escrito sobre la persona del maestro? y
- ¿qué se ha escrito sobre el maestro de educación básica y en especial sobre el maestro de primaria?

Problema de investigación

La pregunta que proponemos, a partir de lo antes expuesto, es:

¿Qué historias se *cuentan* los maestros de educación primaria; como personas, de sí mismos y de sus estudiantes, desde su función docente en el estado de Chihuahua?

Preguntas específicas

El docente ha sido mirado 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 rol 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?, ¿podemos encontrar alguna estructura significativa que dé cuenta de ello, de manera sistémica,

en relación con diversos elementos planteados en sus historias y narraciones?, éstas, entre otras preguntas, nos interesan.

Por lo tanto, en un primer momento empleamos la palabra *persona* para referirnos a alguien que habla *por sí mismo* de manera racional, pero 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.

[...] como todo quehacer humano se da en una emoción, nada humano ocurre fuera del entrelazamiento del lenguaje con el emocionar, y por lo tanto, lo humano se vive siempre en un conversar (Maturana, 1988, pp. 28-29)

Así, las emociones van a corresponder a las disposiciones de acción; por lo cual “...las distintas acciones humanas quedan definidas por la emoción que las sustenta, ya que [...] todo lo que hacemos lo hacemos desde una emoción.” (Maturana, 2004, p. 106).

Nos interesa, como punto focal del trabajo, redimensionar el término *persona del enseñante*, para “[...] alimentar y provocar la reflexión sobre un tema que todavía no ha encontrado su verdadera ubicación en las ciencias de la educación” (Abraham, 2000, p.11). Consideramos que “el examen centrado en la persona no implica desinterés respecto del conjunto de los factores interpersonales y transpersonales; el examen los considera siempre tal como son percibidos, vividos, interiorizados, por el docente” (Abraham, 2000, p. 13)

Del maestro como persona nos interesan las narraciones que construye para sí mismo, sobre su función y en relación con los alumnos; consideramos que esta dimensión ha sido poco valorada y/o focalizada en otras investigaciones.

Son dos las premisas centrales que guían la propuesta de investigación: la primera es que el ser humano es un ser de lenguaje, es un ser interpretante de sus experiencias; la segunda, que la realidad existe pero sólo podemos hablar de la realidad como observadores, es decir, constructores de nuestras realidades.

Nos apoyamos en el enfoque narrativo planteado por Jerome Bruner (1988), porque conjuga la explicación del devenir narrativo con la construcción de

realidades; en su libro *Realidad y mundos posibles* formula los planteamientos acerca de la narrativa, a la par que la construcción de realidades; para él, la narrativa constituye una de las dos modalidades del funcionamiento cognitivo, y su producto es el relato. La otra modalidad es la pragmática o lógica científica; ambas, dos formas de conformar la realidad.

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 mundos posibles o modelos, con los cuales los sujetos llevan cabo transacciones con otros seres humanos en la vida cotidiana. Bruner explica: “me refiero a esos tratos que se basan en una serie de supuestos y creencias comunes respecto del mundo, el funcionamiento de la mente, las cosas de que somos capaces y la manera de realizar la comunicación” (Bruner, 1988, p. 67). También sostiene:

[...] con la experiencia, nuestros modelos se especializan y se generalizan a la vez: desarrollamos teorías sobre tipos de personas, tipos de problemas, tipos de condiciones humanas; las teorías populares sobre la condición humana están contenidas en la metáfora y en el lenguaje que cumple las finalidades de la narrativa (Bruner, 1988, p. 58).

Así, las narrativas docentes continuas coadyuvan a la construcción de identidad docente, y la mirada sistémica nos auxilia a comprender el acontecer de la identidad; ésta se modifica con el paso del tiempo, se irá conformando a través de las historias que el maestro se cuenta y las formas en que devienen en el tiempo; pues...

[...] un sistema es una totalidad percibida cuyos elementos se “aglomeran” porque se afectan recíprocamente a lo largo del tiempo y operan con un propósito común (Senge, 1994, pp. 94-95).

Por lo tanto, los objetivos que se proponen en esta investigación se subsumen en la exposición anterior.

Objetivos generales

- 1.- Contribuir al conocimiento sobre el docente como persona en el contexto de su función como maestro.
- 2.- Identificar las historias dominantes que los maestros se cuentan de sí mismos y de sus estudiantes.
- 3.- Conformar si es posible una estructura sistémica entre la percepción de sí mismo del maestro y la percepción que tiene de sus estudiantes.

Objetivos particulares

- a) Analizar la composición de los significados que tiene el docente sobre ser maestro y sobre su profesión.
- b) Analizar la composición de los significados que el docente construye sobre sus estudiantes como alumnos.
- c) Caracterizar, de ser posible, patrones comunes, compartidos, de percepción del docente sobre sus alumnos.

Justificación

Esta investigación busca un acercamiento al maestro, reconocer su voz, comprenderlo y valorarlo como ser humano, pues su tarea es delicada desde el momento en que entra en contacto, cada día, por varias horas, con personas en desarrollo: los niños y niñas; ¿qué piensa de sus estudiantes?, ¿qué piensa de sus clases?, ¿enfrenta sus clases cada día de la misma manera?, ¿hay acontecimientos en su vida que impactan de alguna manera su desempeño?, ¿cómo vive su profesión?, ¿qué tan satisfecho se encuentra en su tarea cotidiana como maestro?, ¿cuáles son las perspectivas de su trabajo docente?, conforme pasan los años, ¿el docente va cambiando o piensa que es el mismo?, éstas y otras preguntas también nos inquietaron, tanto al momento de planear como al realizar la presente investigación.

Desde el ángulo de la complejidad que se propone, acceder al conocimiento sistemático del docente como persona y buscar la comprensión de sus explicaciones a través de sus historias, no sólo individuales, sino culturalmente compartidas, contribuiría a instrumentar otras maneras más efectivas de apoyar a los maestros y, por ende, a la enseñanza; en consecuencia, impulsar con bases ciertas una mejora educativa que posibilite elevar la calidad en la educación.

Consideramos que este tipo de estudios puede enriquecer y ayudar a replantear el desarrollo profesional de los maestros, ya no sólo porque se necesita de ellos en las reformas educativas; esto es, ya no tanto en términos de que son los ejecutores inmediatos de éstas, sino que tendrían que equipararse dichas reformas 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 homogenización 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, para buscar la mejora educativa; pues como explica Fernández Cruz (2006):

La formación docente está en crisis... El malestar docente generalizado y su desconfianza hacia la formación docente como proceso de ayuda para mejorar las condiciones de ejercicio de la docencia (Fernández , 2006, p. 47).

Del objeto de estudio al método

El objeto de estudio¹, aunque determinado en principio por lo que se quiere estudiar y por la perspectiva desde la cual se quiere hacer, se delineó a través del examen

¹ Después de haber ponderado el objeto de estudio, su conformación, encontramos el diagrama de Fessles (1985, en: Waites, 1999, p. 29) con el cual coincidíamos en varios aspectos; aunque su diagrama se refiere a la conceptualización de la dinámica del ciclo de carrera de los maestros, nosotros lo equiparamos a la dinámica de los subsistemas de la persona del maestro; el diagrama aparece también en Day (2006, p. 140).

del estado del arte y del marco teórico de referencia. Partiendo de estos elementos se conformaron, aunque artificialmente, las dimensiones que se estudiarían:

- el entorno personal
- la vida profesional, referida a las relaciones con el colectivo, con autoridades, entre otros;
- la vida docente, que comprende centralmente la vida en el aula con sus alumnos y la relación con los padres de familia.

En consecuencia, el paradigma empleado es cualitativo-interpretativo; desde éste, la realidad social es construida socialmente, además de cambiante y múltiple; por lo que el interés está en los significados subjetivos de las personas.

Optamos por realizar un estudio de caso en el cual “se explora un sistema a través del tiempo mediante una recolección de información detallada y a profundidad, que incluya diversas fuentes” (Ito, 2005, p. 21); el medio o instrumento empleado fue la entrevista en profundidad.

La elaboración de la guía de la entrevista se apoyó en los supuestos, como producto del análisis de los datos emanados del estado del arte; es decir, de las visiones de los académicos, de la pregunta de investigación, de la consideración de las dimensiones e indicadores del objeto de estudio construido, así como de las interrogantes problematizadoras.

Con la base anterior se elaboraron las preguntas; primero, en función de núcleos o temas muy concretos. Se revisaron varias veces. Una vez depuradas, se construyó el instrumento y se llevó a cabo el piloteo del mismo, lo cual permitió tanto reconsiderarlo como aproximarnos empíricamente al objeto de estudio.

Al analizar los resultados del piloteo pudimos ver lo incorrecto de homogeneizar el ejercicio de la docencia, pues empíricamente, por las condiciones en que ésta se ejerce, hallamos dos tipos de maestros: los docentes estatales y los federalizados. Conforme a esto, los entrevistados representan sendos subsistemas educativos, así una condición de género y el nivel socioeconómico de la escuela de ubicación.

El proceso de análisis e interpretación de los datos se realizó desde las transcripciones, seguidas de una lectura general; después se efectuó un microanálisis de la entrevista más amplia, con apoyo en el programa de computadora denominado ATLAS ti 5.0, acorde con el análisis de datos cualitativos propuesto por la teoría de Glaser y Strauss (1967); de tal manera que fue posible conocer más puntualmente los datos, contruidos a partir de las preguntas formuladas en las entrevistas.

Con este trabajo previo de revisión, decidí llevar a cabo dos tipos de análisis de datos, y a este conjunto de aproximación analítica e interpretación lo denominé **figura-fondo**, con la adecuación y alcances pertinentes del procedimiento empleado por Baz (1996); el primer tipo de análisis –*figura*– lo realicé con apoyo sustancial de la historia oral, en la modalidad de temática, la cual posibilita conocer con detalle los casos y de manera comprensiva cada uno; esto se realizó en dos de los casos; la segunda modalidad o tipo de análisis, denominada *fondo*, se instrumentó con el total de los ocho casos de maestros, aplicándose las técnicas y procedimientos desarrollados por Strauss y Corbin (2002). Cabe aclarar que las diferentes modalidades y momentos del análisis de los datos resultaron complementarios; es decir, fueron contribuyendo del primero al segundo y éste al tercero, en el sentido de afinar el procedimiento y focalización de los datos; de esta manera se fue apuntalando el procedimiento y el análisis de los mismos.

En esta tesis se emplea el término *persona* a partir de la propuesta de Fullan y Hargreaves: “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, p. 65). Tal idea se complementa con la nuestra, fundada en la perspectiva sistémica, que visualiza la persona del docente como un sistema en constante interrelación con otros sistemas de pertenencia o de relación, con los cuales interactúa y se generan resonancias, lo cual da lugar a sus experiencias y subjetividades de vida, que se conjugan con su accionar docente en un tiempo y lugar determinados; es decir, nuestra visión de *persona* comprende tanto los aspectos afectivos como los racionales, los que va construyendo a partir de sus experiencias vitales manifestadas en sus explicaciones. Se configura así un contexto que enmarca sus acciones profesionales.

Así, nuestra investigación constituye un análisis de la persona del docente. En el proceso, se dio una aproximación efectiva a su persona, a su individualidad; se han conjugado los aspectos de su profesión con los de su vida personal, ambas dimensiones se expresan en las narrativas que los entrevistados accedieron a compartir con nosotros; si bien todo ello evidencia que su vida y su profesión están indisolublemente vinculadas y se nutren mutuamente, también es cierto que es prácticamente imposible poder aprehender a cabalidad la persona del maestro; sólo a él, en tanto sujeto consciente y complejo, le es accesible en sus diversas dimensiones; por ende, el maestro como persona constituye un microsistema, al cual hubimos de acceder a través del sistema de sus significados, enmarcados estos por sus narrativas sobre el ser docente, sobre sus alumnos y sobre los padres de familia de sus alumnos.

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 padre, como término genérico, aparece como juez de su trabajo, puede dictaminar a favor o en contra de su permanencia en la escuela; al mismo tiempo, gran parte de su actividad docente dependerá del apoyo que los paterfamilias presten a sus hijos en sus aprendizajes y en el cumplimiento de sus tareas; de ahí que se consideren componentes esenciales para el maestro, en la continuidad y éxito de su labor; la función paterfamiliar se instituye como un tamiz en el trabajo del maestro con el alumnado; aunque también puede representar un foco de conflictos, en la triangulación de los alumnos entre sus padres y el docente.

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.

Finalmente, la tesis se ha organizado con la introducción y cinco capítulos. Esta introducción proporciona una panorámica de la secuencia y los puntos relevantes del documento. El capítulo I está construido alrededor de la literatura sobre el objeto de estudio -la persona del maestro- alrededor de tres grandes temas deducidos: la

persona del maestro, el malestar docente, y vida y carrera profesional del docente, para finalizar con la ubicación en este contexto del problema planteado.

El capítulo II propone el marco teórico referencial, desde el cual se busca comprender los datos obtenidos; está conformado por la narrativa y el constructivismo de Jerome Bruner, complementado con conceptos clave del constructivismo de Maturana, todos inscritos en una perspectiva sistémica, que orienta una mirada circular y concatenada de los datos recabados.

En el capítulo III se expone de manera más puntual la metodología construida, que denominé **figura-fondo**, por comprender dos aproximaciones al análisis de los datos, concebidas en un continuo; en la primera –**figura**– con base en dos entrevistas, se busca dar cuenta de las temáticas suscitadas a través de las narrativas que las preguntas de la entrevista provocaron, lo cual otorga voz al docente, además de comprender su devenir como persona-profesional; en la segunda –**fondo**– se lleva a cabo un análisis-interpretación del conjunto de los casos, que busca, según Baz (1996), trascender lo particular para captar la estructura relacional de los ámbitos del objeto de estudio y acercarnos a las realidades docentes, con apoyo en la propuesta procedimental de la teoría de Strauss y Corbin (2002), todo ello desde la perspectiva del paradigma cualitativo comprensivo- interpretativo.

El capítulo IV comprende el análisis-interpretación en su primera parte; en ésta se da prioridad a las narrativas docentes, a partir de las cuales se tejen los grandes temas que estructuran dos casos, los que permitieron acceder al devenir profesional anclado en la vida de cada maestro. Estas narrativas particulares se han trabajado en tres niveles de análisis; 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 con respecto a su entorno áulico. El tercer nivel de análisis 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 V incluye el análisis e interpretación de los datos en su segunda parte, lo cual se efectuó según la propuesta procedimental de Strauss y Corbin (2002), a partir del planteo analítico de la teoría fundamentada. Para ello, nos basamos en el trabajo realizado en la fase previa al análisis; así, considerando tanto dicho trabajo como la pregunta de investigación, se trazaron tres grandes cortes de datos, para 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; al final del capítulo se expone un modelo estructural, resultado del proceso de análisis e interpretación.

La sección final comprende algunas consideraciones y conclusiones generales del trabajo realizado; se arriba a éstas teniendo presente la pregunta de investigación, los objetivos propuestos, el marco de referencia y el método estructurado, a partir de todo lo cual se obtuvieron los resultados que coadyuvan a comprender al maestro de educación básica mediante la construcción del objeto de estudio conformado en la presente investigación.

CAPÍTULO I

EL MAESTRO, DE SU OBSERVACIÓN A SU PERSONA: UBICACIÓN TEMÁTICA EN EL ESTADO DEL ARTE (1950-2005)

En este primer capítulo se ubica la interrogante-guía de la investigación en un contexto del estado del arte sobre los estudios relativos a la *persona* del maestro, pues es la singularidad como persona del docente el objeto y tema de estudio del presente proyecto.

La indagación establece como ámbitos de su trabajo las diferentes dimensiones en que se desarrolla la vida del docente; “la edad, la etapa de carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total. Todos estos factores afectan el interés de las personas y su reacción a la innovación, así como su motivación para buscar mejoras” (Fullan y Hargreaves, 2000, p. 5); agregamos que 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*, delinean los aspectos que se consideraron al buscar temas relacionados con el ser personal e íntimo del maestro, en virtud de que en los bancos de información no aparece aún esa temática. Entonces, con esas ideas iniciales a manera de brújula, se emprendió la búsqueda de trabajos que, durante los últimos cincuenta y cinco años, hubieran explorado sobre el tema del docente en tanto persona.

El tema resulta 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 sólo tangencialmente vistas en la formación y profesionalización de los maestros; aspectos como el 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 la vida personal como en la profesional de los docentes; estos y otros asuntos, que ejercen su peso decisivo sobre la educación, sólo son vistos de modo colateral a los métodos, procedimientos y contenidos enfatizados en las políticas y propuestas de la educación formal.

Otra razón para congregar 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?

Para la organización y presentación de los hallazgos bibliográficos se tomó en cuenta la aparición temporal, la procedencia geográfica del trabajo, los temas y perspectivas planteados, así como algunos estudios sobre el maestro que fueron emergiendo con antelación a la temática, o bien otros que siguen líneas o enfoques distintos en sus indagaciones, pero que conservan su vigencia y validez.

La serie de temas en torno a la persona del maestro fue organizada en tres grandes áreas temáticas: la persona del docente; el malestar docente; vida y carrera docente; aunque arbitrarias, aparecieron cronológicamente y continúan siendo cuestiones de indagación y estudio. De alguna manera, esas áreas temáticas están concatenadas entre sí. Entre ellas hay consistentes líneas de investigación en el ámbito de la persona del maestro. Luego, aparecen los estudios que sobre el profesor se han realizado en México. Se concluye con el encuadre del problema de investigación en el contexto temático.

El estado del arte pretende desarrollar una sistematizada visión global del conocimiento y las condiciones de su emergencia, según se anota en los documentos del COMIE:

[Un] análisis sistemático y [la] valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus

referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (COMIE, 2005).

Un principio de la indagación sobre el estado del arte en un campo determinado es que dicho estado constituye un proceso abierto y constante. La busca y recopilación efectuadas se propusieron identificar el devenir del objeto de estudio, así como la situación actual de su análisis, de modo tal que se justificara la problemática planteada y su enfoque.

Se determinó realizar la búsqueda bibliográfica con base en las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué se ha escrito sobre la persona del maestro?
- b) ¿Qué trabajos se han escrito sobre el maestro en particular?
- c) ¿Qué se ha escrito sobre su subjetividad?, 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).
- d) ¿Qué se ha escrito sobre el maestro de educación básica y en especial sobre el maestro de primaria?

Las bibliotecas y los bancos informativos consultados fueron los siguientes: Bibliotecas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM), del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav); actas de congresos, estados del arte y memorias; entre los bancos de información visitados están el del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); el de Recursos Electrónicos en Educación (ERIC, por sus siglas en inglés, Educational Resource Information Center), el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), el Índice de Documentos sobre Educación IDOCED); en la Revista Electrónica de Investigación Educativa

(REDIE); en memorias de otros encuentros de educación y en el centro de datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otras fuentes.

1. La persona del docente: como problemática y tema de estudio

¿Cuándo y por qué se empieza a hablar del docente como persona? ¿Cuándo dicha perspectiva emerge como temática de estudio? A estas preguntas intentaremos dar respuesta en los siguientes párrafos.

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

La creación de instituciones especializadas
la investigación acerca de la dimensión personal de los enseñantes
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 la 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, 1992:40). 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 constituye 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 los ochentas hasta el 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*

Debió acaecer en la Europa de los años ochenta 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.

Enseguida presentamos una tabla que reúne los eventos y/o productos sobre la persona del docente, de manera general, en diferentes países:

Tabla 1. Concentración de eventos y/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, Inglaterra	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 Juidías y Loscertales (Compiladores) (1993) <i>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 *malestar 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 hemos localizado en México ninguno.

2. La persona del maestro en estudios pioneros y en trabajos posteriores

En esta sección se han agrupado estudios precursores de la problemática del docente; en estos, 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 posteriores, 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.

Agrupamos las obras en tres direcciones:

- a) algunas donde predomina la mirada psicoanalítica;
- b) otras donde se enfatiza una observación del docente por su efectividad y,
- c) aquellas consideradas como estudios de las implicaciones que tiene la dimensión personal del docente en su ejercicio áulico.

2.1. Predominio de la 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 movilizados 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.

Por otro lado, Adorno (1965) estableció la relación entre el psicoanálisis y una explicación sociohistórica; desde tal perspectiva, el docente oscila entre sus aspiraciones de estatus intelectual y la pobreza económica, situación que alimenta la conformación de prejuicios psicológicos y sociales.

Hacia los años setentas, Bohovslavky (1975) explicaba la relación interhumana que se establece entre quienes enseñan y los que aprenden en la universidad; su explicación estaba centrada en los vínculos afectivos provenientes de las primeras experiencias maternas y las comunicaciones con doble mensaje generadas en el salón de clases.

Aunque traducido en los setentas, fue desde mediados de la década anterior cuando Le Gall (1972) puntualizó que el comportamiento del maestro, surgido de su personalidad inconsciente, puede dificultar los aprendizajes de los alumnos o coadyuvar en los fracasos escolares, al tratar de ejercer un autoritarismo en el clima de la clase y presentar un saber como inaccesible; frente a estos comportamientos,

Le Gall recomendaba equilibrar la vida del docente con otras experiencias humanas; desarrollar en él una actitud de respeto hacia los alumnos y educarse a sí mismo.

También desde el psicoanálisis, Gerber (1981) puso el acento en la relación maestro-alumno y en la percepción que tiene uno de 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 íntersubjetivas 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.

Otro esfuerzo relevante será el de Zúñiga y Reyes (1993), quienes plantean la importancia de los aspectos *inter e intrasubjetivos* de los actores en la diversidad de relaciones que se instauran en la educación normalista; los autores fundamentan sus explicaciones y propuestas en el psicoanálisis.

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 realizada por Anzaldúa Arce con maestros de educación básica (*La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*, 1996) en la cual se analizan los procesos transferenciales experimentados por los profesores al trabajar y establecer los vínculos con sus alumnos; Anzaldúa considera que el profesor de educación básica es un sujeto 'modelado' dentro de una construcción social, a la que nomina *dispositivo pedagógico de enseñanza elemental*. Delegar en el maestro el ejercicio estratégico del poder y hacerlo un eficaz transmisor de la cultura y los valores morales desde ese poder, constituye la función central de tal dispositivo. En su investigación, Raúl Anzaldúa incorpora y teje las miradas de Castoriadis, Freud y Foucault.

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 normatividades, reglas y principios de la formación docente- así como sus implicaciones educativas; aclara que, frente a la primacía de las mujeres en la docencia, “antes que nada conviene no equivaler feminización con predominio de las mujeres..., sino la tendencia a instituir un modelo de mujer en el cual prevalece un mundo de *lo mismo*, en donde la diferencia y la presencia del otro tiende a negarse” (Elizondo, 1999, p. 200).

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 éstas cuestiones que no son explícitamente sopesadas en la educación formal.

2.2. Observación y efectividad del docente

Nos referiremos en este segmento a 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 tests 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) propone una matriz para el análisis de las interacciones; 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 “los actos pedagógicos y los rasgos

de comportamiento son observables objetivamente en el profesor [...] y pueden definirse en términos operacionales” (Postic (1978, p.135). Los comportamientos en los actos pedagógicos comprenden toda intervención del docente -verbal y no verbal- y su finalidad es entablar la comunicación con los alumnos, o bien controlar y apreciar el comportamiento de los estudiantes.

Hacia los años setentas irrumpe la tecnología educativa. Desde ésta, se propone una instrucción sistemática y apoyada psicológicamente en el conductismo. Ejemplo de este enfoque son Popham y Backer (1972), quienes plantean un modelo de enseñanza basado en los objetivos conductuales; establecidos estos, se continúa con una evaluación previa, luego con la enseñanza propiamente y se culmina con la evaluación de resultados; todo ello en términos objetivos, lo cual garantizaría una buena enseñanza. En este proceso el docente desaparece, se convierte en ejecutor de los programas, bien diseñados y con garantía para el logro de los aprendizajes, demarcados ya en los objetivos. El modelo tiene como finalidad mejorar la función del maestro y favorecer su competencia profesional, resumida ésta en dos comportamientos centrales: la selección de actividades educativas y la evaluación para mejorarlas. Así, el papel docente es planteado como el de un experimentador que verifica hipótesis.

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.

2.3. Implicaciones personales del maestro en el ejercicio de la docencia

Hacia la década de los ochentas, surge en México el debate sobre la influencia que las expectativas del maestro ejercen sobre el aprendizaje; dicho debate, ya experimentado en algunos otros países en donde se habían dado a conocer investigaciones sobre la docencia y el maestro, ponía en la mesa de discusión la importancia del docente sobre el desarrollo académico, e incluso profesional, de sus

discentes. Aunque con una explicación inclinada a la especulación, los trabajos referían el papel que las expectativas y las representaciones que el maestro construye acerca de sus alumnos, tienen en los aprendizajes y logros académicos de estos.

La teoría de las expectativas había surgido inicialmente en el ámbito laboral. Rosenthal y Jacobson (1980) adaptan 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 decisiva influencia sobre 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.

Las hipótesis de Rosenthal y Jacobson pasaron por la experimentación. Para el control del experimento se aplicaron pruebas de inteligencia, pero a los maestros se les explicó que dicha prueba podría predecir el “florecimiento” o “despegue” intelectual, y por tanto sería posible predecir qué alumnos tendrían un avance brillante; la prueba aplicada fue el test Harvard, de inflexiones en las curvas de adquisición, el test de inteligencia tipificado y relativamente no verbal, llamado *Test de Aptitud General Flanagan* (TOGA). En lectura, los maestros tenían clasificados a los estudiantes en lentos, medios y avanzados.

Los niños que, según los maestros, se ubicaban en el nivel medio de lectura, y que sin embargo estaban ubicados al azar en la lista de los que eran capaces de “despegar” intelectualmente, a los dos años habían logrado una ventaja claramente mayor sobre los otros; “parece sorprendente que sea el niño medio de una escuela de clase baja el que se beneficie más al mejorar la expectativa que su maestro tiene de él” (Rosenthal y Jacobson, 1980, p. 224). Los resultados comprobaron que estos alumnos, independientemente del CI, habían avanzado significativamente en su aprovechamiento, al variar la expectativa o los pronósticos de sus maestros.

¿Qué explicaciones teóricas pueden explicar los resultados de Oak School, lugar donde se llevó a cabo la investigación? Entre las que mencionan los autores está la teoría del “accidente”, que hace responsable a los artefactos de los resultados, sin necesidad de más explicaciones.

La prueba más evidente de nuestra hipótesis, es decir, de que las expectativas favorables pueden afectar significativamente el rendimiento de los alumnos, son los resultados preliminares de las tres réplicas del experimento, ya que todos demostraron los efectos significativos de las expectativas de los maestros, aunque otros medios pueden afectar el proceso (Rosenthal y Jacobson, 1980).

Algunas hipótesis señalan las formas y los momentos en que los maestros pueden producir en sus alumnos una aptitud intelectual sólo con esperarla:

- a) Que los maestros tratan de una manera más agradable, amistosa y alentadora a sus alumnos cuando esperan de ellos grandes progresos intelectuales.
- b) Una conducta semejante a la anterior puede motivar al alumno.
- c) Los maestros cuidaron más de cerca a sus alumnos especiales y
- d) Los maestros pudieron reflexionar más respecto a las evaluaciones de los niños especiales.

Las predicciones y esperanzas que los docentes elaboran en torno a sus discípulos filtran las relaciones entre unos y otros; inciden incluso en las estrategias de enseñanza; el experimento de Oak School evidenció esta dinámica:

Podemos decir que mediante lo que dice, cómo y cuándo lo dice, por la expresión de su rostro, por su postura, y quizá por su contacto, el maestro ha podido comunicar a los niños del grupo experimental que esperaba un mejor rendimiento intelectual (Rosenthal y Jacobson, 1980, p. 229).

Finalizan diciendo que “es quizá, entonces, al maestro, a quien debamos más directamente dedicar la atención de nuestra investigación”.

En la misma línea de investigación de Rosenthal y Jacobson (1980) se inscribe el trabajo de Carina Kaplan (1992), desarrollado en Argentina bajo la dirección de Tenti Fanfani. Kaplan realizó su indagación sobre la *Estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos de educación básica*, que aparece en su libro *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*.

La investigación cuenta con referentes empíricos; cubrió dos etapas; en la primera investiga sobre los *constructos personales* que los maestros emplean para clasificar a sus alumnos según el rendimiento escolar que los distingue (A es "inteligente", B es "inquieto", C es "*desprolijo*", D es "conversador", E es "aplicado", etc...); y en la segunda, lleva a cabo observaciones sobre la “puesta en práctica” de estos constructos. En cuanto a la explicación teórica apoyada en datos empíricos, enfatiza lo siguiente:

El oficio del docente se inscribe en una estructura de relaciones interpersonales, a partir de las cuales el maestro cuenta con un conocimiento práctico para conocer a sus alumnos; con este conocimiento, clasifica a sus alumnos, los etiqueta, con lo cual está llevando a cabo un acto productivo, pues está contribuyendo a construir aquello que nombra.

El profesor elabora una clasificación a partir de cualidades reales o supuestas de sus estudiantes, y con base en ésta 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 echa 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 están 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 sobre 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 estos, 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, como su pertenencia a una clase social dada; asimismo, encontró que 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.

Otro resultado importante de la investigación, con respecto a la normatividad en el aula, es el de la “igualdad formal y desigualdad real”; La base de las interacciones en el aula radica en el control de la disciplina, según Edgard (1987, en Kaplan, 1992) en un proceso al que se nomina “lógica de las interacciones”.

En otra línea de indagación aparece el trabajo del psicólogo Philip Jackson, *La vida en las aulas* (1975), quien aplicó una metodología antropológica para ver y analizar el orden/desorden de la vida escolar. 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, sabe apreciar los relatos que se generan y cruzan la dinámica escolar, centrándose en cuanto sucede en las clases de la escuela primaria. En 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 planteaba “la necesidad de seguir muy de cerca las realidades sociales de la vida escolar” (Jackson, 1975, p. 10). Las observaciones cubrieron tres escuelas: en dos, fueron grupos de 4º grado y en otra de 1o.

El trabajo de Jackson ha influido sobre el desarrollo de otras investigaciones dedicadas al estudio de la identidad docente, por ejemplo *Instituciones Educativas: sujetos, historias e identidades*, de Eduardo Remedi y otros (2004); y en algunas más que se han centrado en temas inicialmente examinados por Jackson, aunque incorporando cuestiones como el poder y arribando así a conclusiones distantes de las de aquél, verbigracia el Foucault de *Vigilar y castigar* (1975).

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*, que 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 ó 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, los resultados de Jackson llaman la atención; él plantea que 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.

Desde este ángulo, los relatos de los maestros manifiestan que las justificaciones de su trabajo están basadas en impulsos y sentimientos, los cuales se “han templado en la práctica”, aunque también expresan opiniones sólidas acerca de las modalidades de enseñanza. Esta manifestación de sentimientos los une a sus alumnos, y es de una intensidad afectiva que sobrepasa el interés normal; por esta razón Jackson compara la interacción maestro/alumnos con la establecida entre sacerdotes y fieles, terapeutas y pacientes, médicos y enfermos, ministerio y profesiones cuyos compromisos son semejantes en tanto que buscan el bienestar de sus clientes. Bajo esta luz, Jackson duda de que la enseñanza pueda describirse como una ‘actividad racional’. Así, plantea dos aspectos del trabajo docente: la *enseñanza interactiva*, relacionada con la inmediatez, la espontaneidad y la irracionalidad; y la *enseñanza preactiva*, en la cual se instaura una mayor actividad intelectual y surge, por ejemplo, al pensar sobre la situación de algún alumno antes de verlo en clase. Esta interacción del maestro -no tan metódica ni racional- con los estudiantes, es lo que permite suavizar el impacto institucional e impersonal de la escuela, tanto en los alumnos como en el maestro.

Esta dimensión y características están en íntima relación con su persona; pues como señala Jackson:

[...] en un mundo de horarios y objetivos y exámenes y rutinas, el humanismo del profesor, que incluye sus sentimientos de incertidumbre y

su idealismo de *boy scout*, destaca como un alivio atrevido (Jackson, 1975, p. 181).

Con lo anterior, el maestro contribuye a que el alumno conserve su sentido de identidad personal -la preocupación de un profesor cuando un alumno se ausenta, o sus sentimientos de satisfacción cuando sus estudiantes progresan en sus aprendizajes- además de constituirse en un modelo de facilidad humana.

Esta naturaleza del trabajo docente, según Jackson, está inmersa, implícita en la persona del enseñante y posee un valor ambiguo; es lo que puede llevarlo a ser eficiente, aunque también puede conducirlo a una miopía frente al sistema general de educación y hacerlo indiferente ante los cambios o cuestionamientos profundos al sistema educativo.

Otra ruta de investigación vinculada con la persona del docente, por no estar formalmente explicitada ni normada y que por lo mismo conlleva la implicación personal del profesor, es la explorada por José Domingo Contreras (1999) en su libro *La autonomía del profesorado*; en éste, desarrolla sus propuestas sobre la autonomía de los enseñantes, basándose en su tesis de *proletarización del profesorado*. Establece que el trabajo docente ha sufrido la sustracción progresiva de una serie de cualidades, 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).

Contreras revisa tres modelos de enseñantes; cada prototipo va unido a cierta concepción de autonomía; y a partir de ahí propone las cualidades clave de la autonomía:

El *experto técnico*, para quien la autonomía es igual a estatus;

El *profesional reflexivo*, ligado a una autonomía que concibe como responsabilidad moral propia, pero considerando otros puntos de vista.

el *intelectual reflexivo*, para quien la autonomía se equipara con la emancipación; es decir, una liberación profesional y social de las opresiones. (Contreras, 1999, p. 146).

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; de esta forma...

[...] una perspectiva relacional y constructiva de la autonomía define a ésta no como una posesión de derechos y atributos, sino como la búsqueda y la construcción de un encuentro pedagógico en el que las convicciones y las pretensiones abren un espacio de entendimiento, en el cual éstas puedan desarrollarse dialógicamente, tanto en su significación como en su realización (Contreras, 1999, p. 152).

En resumen, los trabajos sobre la implicación de la persona del docente en el ejercicio de su profesión, que hemos presentado en este apartado, 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, aunque 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.

3. Tres áreas temáticas sobre la persona del docente

Mediante la indagación sobre el estado del arte acerca de la persona del docente, fue posible configurar tres áreas de estudio:

- la persona del docente;
- el malestar docente,
- vida y carrera docente.

Estos tres ámbitos fueron apareciendo concatenadamente en el campo de la investigación sobre el maestro. La necesidad de análisis y estudio dieron lugar a su configuración arbitraria.

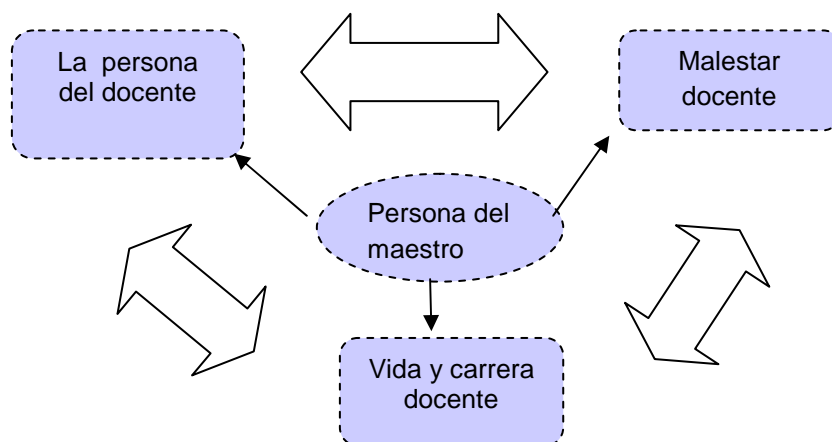


Figura 1: relación entre los tres ámbitos de estudio

3.1. La persona del docente

Bajo 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 sobre 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, ejerciendo 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 consciencia 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. Los maestros que participaron en la investigación de Abraham se atribuyeron una imagen ideal de docente. Al respecto, la autora extrae tres conclusiones:

- a) lo “socialmente deseable”, esto es, los docentes muestran una tendencia a describirse de manera ventajosa y no modestamente.
- b) “personalidad comercial”, es decir, muestran sumisión a las exigencias del mercado; con ello, el “individuo” se coloca hacia afuera y no hacia lo que él es o hace, sino sujeto a la apreciación de los otros; surge entonces la necesidad de adaptarse a esas exigencias externas, de agrupar lo que es con lo que “ellos” quieren, y por lo tanto, a conformarse.

Con estas dos conclusiones, Abraham explica que...

[...] indican la existencia de una imagen idealizada y conformista en los docentes. Lo “socialmente deseable” ilustra el carácter general del fenómeno... Esta imagen resulta de un proceso que implica dos fuerzas psicológicas diferentes; de una tirando hacia la imagen estereotipada,

generalmente requerida; mientras que la otra impulsa hacia el abandono de la imagen real” (Abraham, 1987, p. 48).

En tanto, sobre la tercera conclusión señala que:

c) Indica la alienación y atracción hacia el conformismo, esto es...
[...] la disposición del docente a renunciar a una parte de su identidad propia, a alienar en relación a sí mismo una parte del yo real y a contagiarse de alguna otra.

Melvin Seeman (1959, en Abraham, 1987, p. 78) distingue cinco formas de alienación: debilidad, insignificancia, ausencia de normas, aislamiento social y alienación del yo; en otras palabras: el docente se atribuye rasgos altamente solícitos, la alienación se presenta más en profesiones que exigen un acercamiento y contacto personales, como la enseñanza o la medicina.

Hacia 1984, cuando surge la preocupación ante la desertión de los docentes en Europa, especialmente en algunos países como Francia, Abraham compendió una serie de trabajos, como 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; estos lo abarcan y lo influyen al mismo tiempo, y favorecen, perturban u obstaculizan la tarea docente.

Los trabajos compilados en *El enseñante es también una persona, conflictos y...* son en mayor parte 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	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

	surgen determinados afectos.			
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 ella 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 estos:

[...] 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 reconocimiento a su labor, fue publicado en Francia, *Être enseignant. ¿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 desde esta percepción psicoanalítica, se arriba a las necesidades personales, a las exigencias que los ideales de la profesión 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 Juidías y Loscertales (1993); en catorce de los treinta y dos 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 de sí mismos de los docentes 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.

En España, estudios como el de Oliveros (1982) plantean la importancia de la persona del docente, vinculada a la búsqueda de la calidad en la educación:

Desde siempre se ha reconocido la importancia del profesor para obtener una educación de elevada calidad. No se trata tan sólo de sus habilidades de director de orquesta...sino aun más, de la influencia que él mismo, como personalidad madura y equilibrada, puede ejercer en los jóvenes y en los niños confiados a su cuidado. (Oliveros, 1982, p. 24)

Oliveros arriba a sus proposiciones basándose en investigaciones experimentales; señala la influencia que como persona tiene el profesor y distingue de manera bipolar este impacto en tres funciones del maestro, las cuales están delimitadas según lo estableciera Ryans (1967):

Las relaciones entre profesor y alumnos, que dan lugar al clima socio emocional, donde se distinguen aquellos maestros que se muestran comprensivos, amistosos, simpáticos, tienden a fomentar la seguridad en sus alumnos; o aquellos otros que son distantes, egocéntricos, bruscos y que buscan su propio sentimiento de seguridad.

La relación del profesor frente a su tarea, por la cual se distingue entre aquel maestro que cuenta con una organización sistemática de su tiempo, y otro que improvisa, y que se muestra desorganizado.

El tono intelectual de la clase, mediante el cual se contrasta entre el profesor que se muestra imaginativo, estimulador, original, lleno de iniciativa, con espontaneidad y frescura creadoras, pronto a traer un ejemplo, metáfora o chiste; y aquel otro que se muestra apático, rutinario, que se desvía, monótono, “recitador” y tomador de lecciones.

En su segundo trabajo (*El profesor y la calidad de la educación*, 1982), Oliveros señala la importancia del profesor en tanto persona; destaca algunos aspectos, elegidos con apoyo de evidencia experimental, estos son:

Las creencias y actitudes, que se evidencian en las formas de concebir el mundo.

Los estilos cognitivos del maestro, mediante los cuales se muestran ciertas características para organizar sus conceptualizaciones o su percepción de estímulos.

Los estilos docentes, que se refieren a las formas de concebir la enseñanza, y La imagen que el profesor tiene de sí mismo; es decir, su autopercepción.

En la obra referida, llama la atención una investigación que cita (Oliver, 1953) en la que se relata cómo, después de indagar entre ciento diecinueve maestros sobre los métodos que empleaban, los profesores no concordaron en la forma de conducir su clase. En otro estudio, citado por Pereira (1963), se advierte el contraste entre los principios pedagógicos y sociales que durante su formación recibieron los maestros,

y lo que ya en su práctica cotidiana plantean; es decir, la contraposición entre 'realizarse' y 'ser útil a los demás', así como entre 'remuneraciones' y 'gozar de prestigio y consideración', temas estos recurrentes, aunque al margen de lo formalmente establecido en la educación.

En la misma línea temática, pero ubicado en Inglaterra, se encuentra el trabajo de Andrew Pollard, *Los intereses del maestro y la supervivencia en el aula* (1980), atento observador de las necesidades, alicientes y motivaciones que operan desde la vida personal de los docentes y se dejan sentir en el salón de clase; considera las percepciones que maestro construye de su vida en las aulas y distingue aquellas necesidades básicas del docente, entre las que se encuentran:

- a) la imagen de sí mismo;
- b) la carga de trabajo y la tensión en el maestro, debido a una autoimagen ideal y una autoimagen pragmática, entre las cuales se establece la discrepancia entre lo que 'debe hacer' y lo que 'puede hacer', y ante ello debe decidir cuánto esfuerzo deberá invertir en su trabajo;
- c) salud y tensión, en tanto el docente se preocupa por su salud;
- d) disfrutar de su trabajo, en tanto que los maestros esperan poder disfrutar de su trabajo y
- e) autonomía, pues el enseñante busca proteger su independencia y autonomía personal.

Los trabajos de Oliveros y de Pollard 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 titulada *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 Montaña (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 Montaña, 1993, p. 1)

Para ellas...

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 resultante.

Este planteamiento lo enlazan 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 descalabros 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 la tesis siguiente:

[...] si cambian varias de las reglas que configuran el marco en el cual se desenvuelve hoy en día la actividad docente en la mayor parte de América Latina, se podría obtener una apreciable mejoría en la calidad de la docencia y por ende en la de los aprendizajes en las escuelas de la región. Estas reglas funcionan como incentivos que dirigen la actividad de los maestros en cierta dirección... (Navarro, 2002, p. 6).

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*. La metodología empleada fue un modelo contractual o de agencia, dictado por enfoques de la economía de la organización, desde la cual toda actividad laboral puede analizarse como un intercambio de información y riesgo entre *un contratante* -principal- y *un contratado*, para llevar a cabo tareas al servicio del principiante, conocido genéricamente como *el agente* (Navarro, 2002, p. 10).

Se buscó observar y encuestar a los maestros, sondeando sus actitudes y comportamientos en ambientes institucionales diversos, de tal manera que pudieran determinarse efectos que dichos entornos institucionales tienen sobre las características y prácticas de los profesores. Las escuelas conformaron la unidad de muestreo y en ellas se encuestó a los maestros; los aspectos revisados fueron la cualificación, el compromiso y la satisfacción que mostraban hacia su carrera y trabajo docente.

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 también es mayor, pero lo que aún se ignora es cómo las escuelas privadas logran este éxito. Las características clave están generalmente asociadas con la

efectividad de los planteles. Las escuelas efectivas se distinguen por mostrar bajo ausentismo, poco conflicto y mayor colaboración entre los docentes.

En los diferentes trabajos que se examinaron para este apartado queda planteada la temática de la persona del docente; aunque inicialmente el término fue planteado por Abraham, desde la conjugación de perspectivas como la rogeriana y la psicoanalítica, es indudable que su impacto rebasa estas perspectivas teóricas, abriendo la posibilidad de considerar el constructo *persona del docente* como categoría central, generadora de un vasto campo de enfoques y de aristas a ser examinadas, que conlleven prospectivas de mejora, tanto para la educación como para los docentes.

En los trabajos aquí citados 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 aquí revisados corresponden prioritariamente a Europa, aunque hay una creciente inquietud por conocer también al docente en Latinoamérica.

3.2. El malestar docente

En este segmento hemos agrupado los 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.

Dos son los autores que destacan en esta vertiente de investigación: José Manuel Esteve y Deolidia Martínez. El primero, a partir de las propuestas de Abraham, enfoca su análisis en el enseñante, en términos de su *malestar docente*:

[...] para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1994, pp. 24-25).

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* • 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

[...] aunque no existe una definición unánime aceptada sobre *burnout*, sí parece haber consenso en que se trata de una respuesta al estrés laboral crónico, una experiencia subjetiva que engloba sentimientos, actitudes con implicaciones nocivas para la persona y la organización (Rubano, 2002).

• *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 del término *burnout*.

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. A continuación articularemos las temáticas con su aparición temporal y su ubicación geográfica.

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”, organizado por la Universidad de Málaga en septiembre de 1982. Dicho evento daba continuidad al realizado en la Universidad de Jerusalén en 1980, el cual a su vez tenía 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 destinadas a examinar las condiciones laborales de los profesores, ante la creciente deserción de estos. 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 profesorado europeos: en la Universidad de Estocolmo, Suecia; en la de Cambridge, Inglaterra, en Chris Kyriacou y John Surtcliffe; en de Ginebra, Suiza; en Francia y Bélgica, cuyos ministerios de Educación determinaron conocer la situación de los profesores; y en Israel, en 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 relacionados con 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:

la función docente;

las fuentes de tensión en el trabajo profesional del maestro;

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 profundas 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 es 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 la 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, pues 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.

Bayer, en su investigación “Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante” (Esteve, 1984, pp. 107-121), utilizó el instrumento de MISPE, desarrollado por Abraham, y encontró que la disonancia entre las teorías aprendidas durante su formación y la realidad cotidiana de su práctica pedagógica representa para muchos maestros una fuente de conflicto; estas discrepancias son tanto cognitivas como afectivas, y hacen que el enseñante aparezca como un individuo especialmente desamparado e impotente, enfrentado a las limitaciones institucionales que no puede modificar a su antojo.

En 1987, en su libro *El malestar docente* (1994) 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 estos deben suponerse- donde el profesor va a conseguir una educación de calidad (Esteve, 1994, p. 60).

Esteve busca elaborar un modelo que permita comprender las relaciones entre los indicadores del malestar docente agrupados en factores de segundo orden (contextuales) y los factores de primer orden, es decir, aquellos que inciden directamente en la acción del maestro y generan tensión asociada a sentimientos y emociones. De esta relación entre los factores se desprenden las consecuencias del malestar docente; entre éstas destacan el absentismo laboral, el abandono de la profesión y el quebranto de la salud. En su modelo, integra la relación de factores que dan lugar a lo que denomina *agotamiento docente* (Esteve, 1994, p. 110).

En 1996, junto con Breu y Lens (1996), Esteve presentó un trabajo desde cuyo horizonte sociopolítico se analizaba el malestar docente. Allí, sostiene que el concepto de *malestar docente* traduce una realidad actual, compuesta por diversos indicadores, como son la insatisfacción profesional, el estrés, el absentismo o bajo desempeño profesional, el abandono de la profesión docente e incluso estados exhaustos 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 treinta y cinco 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 con 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.

Sostienen, asimismo, 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 cual no se identifican. Segundo, revalorizar la imagen social de los profesores y del trabajo docente; como 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 sobre la salud de los profesores; respecto a la investigación enfocada en la efectividad del enseñante, en su productividad laboral, señala que en dichos proyectos el docente, como ser concreto y singular, no importa. Frente a esto, sostiene:

[...] 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).

El artículo presenta una serie de investigaciones en torno a la salud de los profesores, comparando la situación con la de otras profesiones; se concluye que el ejercicio profesional de los docentes es un oficio difícil, en condiciones de trabajo precarias, y que sufren como todo el mundo tensiones, ansiedades y problemas; pero que se defienden momentáneamente con las vacaciones, permisos, traslados, y cambios administrativos (Esteve, 2001, p. 7).

Por su parte, Martínez, con base en investigación de campo y encuestas, elabora su libro *El riesgo de enseñar* (1992), en 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 normatividad 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, así como nuevos estudios sobre el trabajo docente. Las problemáticas que animaron estos proyectos habían tenido su inicio alrededor de 1968, prolongándose a la década de los setentas, 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 de afectividad 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 viene a ser 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.

Confiriendo 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, en la mayoría de los casos resulta insalubre y riesgosa; 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 el docente es el *tiempo-espacio*, pues la prescripción de los tiempos no corresponde a 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* (*Vid. supra*, p. 60) 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, pues es una forma de defenderse. Esta forma de sufrimiento psíquico puede deberse, en mayor o menor grado, a factores de personalidad de los docentes, y/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 *bornout*; también 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, además de una preparación o actualización inadecuada, son los factores más asociados 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 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, han surgido importantes trabajos, como los de Araceli Del Pozo (2000) en España, psicoanalista cuyo interés se enfoca en la depresión de los docentes 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 docente 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).

Otra investigación de la Universidad de Granada (Jurado y otros, 1998, en Del Pozo, 2000) encontró que el 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 además 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.

En otra indagación de la Universidad de Jerusalén (Moshe Tatar *et, al*, 1999, en Del Pozo, 2000) se han recopilado las percepciones de los alumnos sobre el estado

de *burnout* de sus profesores; los estudiantes han detectado una serie de características que tipifican al docente deprimido, entre las cuales aparecen las siguientes:

el maestro considera opresivo trabajar todo el día con los alumnos;
al término de la jornada laboral se siente destrozado;
siente que el hecho de enseñar lo convierte en una persona impaciente;
piensa que enseñar le crea frustración.

Estas características van más allá de las cuestiones de género, esto es, abarcan a hombres y mujeres docentes.

El desgaste psíquico del docente afecta todo el escenario educativo; frente a un trastorno de esa naturaleza, el docente 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 está 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 remediar dicho malestar.

Como parte del proyecto español, el trabajo de Eloísa Guerrero *Política educativa y trabajo docente: malestar docente* (2000) retoma la definición de Maslach y Jackson (1981) sobre *burnout*:

[es] una tensión emocional crónica generada a partir del contacto directo, excesivo con otros seres humanos, particularmente cuando estos están preocupados o con problemas (Guerrero, 200, p. 18).

Menciona los tres componentes del *burnout*, que son:

- *extenuación emocional*, pues el trabajador siente que no puede dar más de sí mismo en el plano afectivo;

- *despersonalización*, en tanto que aparecen actitudes negativas o de cinismo hacia las personas destinatarias de su trabajo;
- *cosificación de la relación e indiferencia hacia el trabajo*, ya que se afectan las habilidades y la atención a las personas atendidas.

Para Guerrero, el maestro debe recibir lo suficiente para garantizar su seguridad, estabilidad, confort; en el aspecto afectivo, necesita de satisfacción, reconocimiento y respeto. Según la autora, el poder adquisitivo del profesor es bajo, mientras que sus responsabilidades y preocupaciones son muchas...

[...] la demanda de apoyo aumenta en la misma proporción que las angustias, es preciso compartir esa angustia con alguien, es preciso sentirse apoyado emocionalmente. La fragilidad emocional, ocasionada por falta de soporte provoca gran sufrimiento y el reflejo de ese sufrimiento no está restringido a la vida privada. El trabajador que no siente la posibilidad de compartir sus dificultades, anhelos y preocupaciones personales, aumenta su tensión emocional en el trabajo. En ese campo se instala el *burnout* (Guerrero, 200, pp. 18-19).

También explorando el proceso de instauración del *burnout*, Guerra y Jiménez (2004) señalan que comprende tres fases:

- a) *despersonalización*, pero no de corte sicótico, sino de autoinculpación de sus problemas;
- b) descenso de la realización personal, una de cuyas manifestaciones es la paulatina elusión de los demás, hasta llegar al aislamiento;
- c) agotamiento emocional, cuando el *burnout* ya está instalado.

Diversas investigaciones han llegado a la conclusión de que los docentes con desajustes psicológicos requieren gratificaciones de autoestima y una necesidad de que los demás confíen en ellos. La indagación realizada por Heráud-Bonnaure

(1986) identificó algunas peculiaridades de los enseñantes con desajustes psicológicos; las diferencias radicaban en tres elementos fundamentales:

- a) los profesores con problemas psicológicos mostraron mayor sumisión a la autoridad;
- b) los docentes aquejados de malestar psicológico mostraron gradientes elevados de no aceptación de sí mismos, y
- c) aunque no fue significativa, los docentes con problemas experimentaban una mayor identificación con el niño.

Respecto al estrés laboral entre los profesores, Isabel Arimany (2001) señala algunos de los principales síntomas de esta alteración: falta de ilusión y expectativas, sensación de frustración y sentimiento de soledad, agotamiento físico y mental, "sufrimiento" al entrar en clase, pues la relación con el alumnado se percibe como una confrontación, apatía, entre otros.

Arimany también 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 de 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: profesorado, 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 entre las maestras interrogadas insatisfacción laboral, un deseo de cambiar de trabajo y la sintomatología propia del estrés.

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.

Este apartado, entonces, da 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 tanto, 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, produciendo una escisión subjetiva en el docente y por lo tanto un malestar.

3.3. Vida y carrera docente

Bajo 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 ello con miras a contribuir en la *mejora educativa*.

En este tramo discursivo, se considera tanto la dimensión ontológica del enseñante como la profesional, enfatizándose 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 maestro es el centro de las investigaciones. En esta vertiente de estudio destacan autores como Andy Hargreaves, Ivor Goodson, Antonio Bolívar y Jesús Domingo; los dos primeros, quienes inclusive han trabajado juntos, ubicados en Inglaterra y Canadá; los dos siguientes, en España, principalmente.

En 1983 se había efectuado 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 administrativa y políticamente, cada vez más, a los profesores; los criterios de estandarización mundial de la currícula escolar y las consiguientes formas de enseñar, la multitud de edictos con nuevas directrices políticas para la organización de las escuelas, los requerimientos internacionales de evaluación docente y un conjunto de inéditas responsabilidades de los maestros, entre otras características contextuales, han generado que la vida y la carrera de los enseñantes experimenten significativos cambios, pero además han cambiado 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 enfatizar las necesidades, desde el punto de vista de

los maestros, sobre 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 con 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 postmodernidad, que perfilan promesas para el mundo educativo; su proyecto representa, en varios sentidos, un llamado a las voces de los profesores, partiendo del 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 micro-políticas 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; y

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, elaborados 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 autoaprendizaje de los enseñantes; la indagación y el interés por la vida profesional del docente inician hacia los años 80, 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 de la escuela:

La vitalidad de las escuelas de hoy en día, al igual que las de mañana, depende en gran medida del alcance de las recompensas del maestro a lo largo de su carrera. En educación, donde la tecnología son los profesores, la relación entre la respuestas individuales a los desafíos y las respuestas a los cambios y la efectividad organizativa es directa e irreducible (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000).

Vía 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 lo es 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 las creencias 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 advertir algunos errores comunes que se cometen al aplicar ciertas políticas educativas, errores u omisiones que se pueden encontrar en el corazón de algunas recientes reformas. Al realizar estudios longitudinales de las reformas escolares en los Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, el proyecto de Goodson se acerca a una mejor comprensión del papel que juegan las misiones y creencias personales de los enseñantes, factores que pueden ser provechosamente explorados.

El autor utiliza los relatos de vida como una vía de acercamiento a la complejidad de la educación y del educador; emplea el enfoque biográfico-narrativo, dentro de un paradigma cualitativo, de modo que la narrativa individual confiere significado al mundo en que vive el docente/narrador. Para Goodson y otros investigadores, resulta imprescindible estudiar las historias vitales de los maestros vinculándolas con el desarrollo de su actividad pedagógica y con el cambio educativo, y no parcializando estos aspectos, tampoco 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, y no sujeta a estándares de actualización.

En colaboración con Hargreaves, Goodson ha realizado diversos estudios sobre los cambios educativos; distingue tres dimensiones en los procesos del cambio:

- Una dimensión interna, relacionada con los contextos escolares;
- externa, relativa a las cuestiones administrativas
- personal, que incluye las creencias, motivaciones y conocimiento de los actores.

Estas tres dimensiones pueden integrarse en función del cambio. Actualmente, la dimensión personal está siendo más importante, el no considerarla puede estar explicando el fracaso de las políticas reformadoras.

La propuesta de Goodson plantea enlazar las historias personales de los maestros, vincularlas a una *genealogía del contexto*. Desde esta mira, se propone emplear las historias de vida -la narrativa- como una ruta de estudio en el ámbito social y en la enseñanza en particular. De esta manera, las historias docentes se vinculan al desarrollo profesional y al cambio educativo.

Reconoce que hacia la década de los ochentas se empezó a poner atención en “las condiciones adversas en las que trabajan los docentes”, con la consiguiente pregunta: “¿cómo los profesores ven 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 constituido su propuesta más fructífera. Sin embargo, junto a sus replanteos teóricos y metodológicos, Goodson reconoce la llegada de ciertas medidas (entre los años ochentas y el inicio del presente milenio) que buscaban un mayor control político y administrativo de los maestros; esto revirtió, durante algún tiempo, aquel movimiento que daba relevancia al estudio de las historias de vida. Pese a ello, recientemente se han estado publicando investigaciones cualitativas que plantean caminos innovadores para conocer la persona del docente (1998-2002). “El hecho de agregar el aspecto personal a esta formulación es un factor positivo que hace alusión a la importancia de las perspectivas biográfica y personal” (Goodson, 2003, p. 757).

Entre estos nuevos estudios, Goodson se refiere a aquellos centrados en el saber personal y práctico de los docentes, sin vincular dicho saber con el conocimiento teórico y contextual; para él, tales proyectos no sólo rompen la conexión entre la actividad pedagógica y su consecuente teorización, sino que 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”. Para Goodson, una investigación que atiende exclusivamente la “práctica” y las versiones personales de la docencia, se equipara a las políticas que ven la docencia como una “entrega rutinizada y trivializada de contenidos preempacados”. Equivale a dejar la agenda de la investigación educativa en manos de los burócratas y de los ideólogos del mercado. De allí la necesidad de ampliar el método y llevar a cabo una investigación mucho más autónoma y crítica.

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 replantearnos nuestras concepciones y los estudios sobre la enseñanza.

[...nos damos cuenta de la relación tan estrecha que existe entre, por un lado, las creencias y la misión personal del docente y, por el otro, los esfuerzos dirigidos hacia la reforma. En efecto, las reformas que ignoran esos temas están destinadas a no ser éxitos rotundos, sino fracasos muy caros (Goodson, 2003, p. 754).

Por otro lado, las nuevas tradiciones investigativas sobre los docentes están constituidas por historias de vida, estudios biográficos, biografía colaborativa, conocimiento profesional y micropolítico de los docentes, y trabajos feministas; con esto vemos perfilarse la ampliación de los estudios “hacia la educación y el desarrollo de los profesores, incluyendo los factores sociales y políticos, lo contextual y lo colectivo” (Goodson, 2003, p. 738). Goodson considera las historias de vida como alternativa metodológica frente a los problemas educativos, reivindicando la premisa del docente como mediador fundamental de la enseñanza.

Por su parte, Andy Hargreaves (1994) propone una investigación cualitativa 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); explica que 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:

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).

En otros trabajos, Hargreaves (1995) especifica las maneras en que la historia personal y las narrativas docentes aportan una alternativa a las condiciones mundiales del trabajo que trae la posmodernidad, al desarrollar desde sus voces mapas cognitivos para influir y tener la capacidad de generar cambios. Estas temáticas son retomadas en obras como *El cambio educativo tiene edades: vida, carrera y factores generacionales en las respuestas emocionales al cambio educativo* (Hargreaves, 2005). Aquí analiza, teniendo como base la experiencia del cambio educativo, las relaciones entre la emotividad del docente frente a su profesión, su edad y etapa de carrera; realizó su indagación mediante entrevistas con cincuenta profesores canadienses, quienes se desempeñaban en distintos niveles escolares, desde la escuela elemental hasta la High School.

En el versátil escenario de modernidad → posmodernidad, Hargreaves publica su libro *Profesorado, Cultura y Posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* (1994; 1996 versión en castellano), en cuyas páginas se reúnen

penetrantes artículos que exploran en el tema del cambio educativo y cómo es vivenciado por los docentes. La obra se inicia con el texto de Hargreaves, quien había efectuado múltiples entrevistas intensivas a maestros y contaba con datos empíricos. Retoma de manera prioritaria la investigación de Rosenholtz acerca del desarrollo del docente, la cultura de trabajo y el rendimiento de los alumnos en escuelas elementales (Hargreaves, 1999, p. 45). Busca presentar lo que ocurre cuando la sociedad cambia, pero no las estructuras básicas de la enseñanza y la escolarización. Los cambios a los que se enfrenta el maestro confluyen en lo que el autor llama *culturas de trabajo de la enseñanza*:

Se denomina *culturas de trabajo* al conjunto de supuestos básicos - actitudes, valores, creencias...- que son compartidos por los docentes - sea en general o en grupo concreto- así como a las pautas de relación e interacción entre ellos, y a las condiciones contextuales de su trabajo. (Hargreaves, 1999, p. 15).

Señala que hasta en fechas recientes se ha llegado a la conclusión de que...

[el profesor] constituye la clave definitiva del cambio educativo y de la mejora de la escuela (Hargreaves, 1999, p. 19).

Es decir, lo que el profesor piensa, cree y hace configura los aprendizajes de los estudiantes. Estas implicaciones del maestro están más allá de los métodos:

La calidad, la amplitud y la flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula están íntimamente ligadas con su desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y profesionales (Hargreaves, 1999, p. 19).

En la perspectiva de Hargreaves, la problemática educativa debe conceder centralidad a una concepción del docente capaz de valorarlo como un sujeto total,

que actúa y lleva a cabo su praxis pedagógica no sólo valiéndose de la razón, sino haciendo confluir en su actividad las emociones, su inteligencia emocional. Su forma de enseñar se funda no sólo en el acervo cognoscitivo que ha recibido profesionalmente, sino además en sus experiencias vitales, de todo tipo:

[...] en sus orígenes, su biografía, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Sus carreras -esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones, o las frustraciones de las mismas- son también importantes para su compromiso, su entusiasmo y su moral. Y asimismo lo son sus relaciones con sus colegas..., que trabajan en conjunto..., o de los individuos que actúan aislados (Hargreaves, 1999, pp. 19-20).

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 (Hargreaves, 1999, p. 20).

Quienes estudiamos la enseñanza, hoy sabemos más acerca de lo que piensan los profesores mientras enseñan y planean; sin embargo, aunque su praxis y su pensamiento nos resulta ahora un territorio más familiar, ignoramos casi todo acerca de su dimensión emocional:

[...] sabemos mucho menos sobre lo que sienten los profesores mientras enseñan, sobre las emociones y deseos que motivan y modelan su trabajo (Hargreaves, 1999, p. 165).

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 los 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*, temas analizados por Hargreaves,

especialmente en *Profesorado, Cultura y Posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*.

Para saldar la ausencia de esta dimensión afectiva, Hargreaves publica su trabajo *Geografía emocional de la enseñanza* (Hargreaves, 2001) donde describe los patrones de cercanía y distancia en la interacción humana, modelos cuya importancia radica en que generan las emociones de los individuos, lo que estos experimentan sobre sí mismos, sobre los otros y acerca del mundo que les rodea (sociocultural, moral, profesional, físico y político); todo este orden emotivo ejerce su influencia en los maestros a quienes Hargreaves entrevista; otras temáticas que ha indagado, ligadas al movimiento social para el cambio educativo, están en relación con la ansiedad y la nostalgia.

En *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, libro producido por Michael Fullan y Hargreaves (2000), escriben:

[...] muchas iniciativas de desarrollo del personal docente adoptan la forma de algo que se hace a los maestros, no con ellos ni, menos aún, por ellos (Fullan y Hargreaves, 2000 y 1996, p. 49).

Y reiteran una visión del sujeto/enseñante, en cuya singularidad confluyen hábitos, conocimientos, racionalidad, emotividad, prácticas y saberes:

Los docentes llegan a ser lo que son no sólo por el hábito. La docencia está ligada a su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser (Fullan y Hargreaves, 2000 y 1996, p. 61).

Al igual que Goodson, a quien citan, consideran que:

Usted no puede comprender al docente ni a 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, pp. 70-78).

Los maestros también experimentan angustia, como encontraron Joyse y Showers, y las fuentes de tal desazón suelen ser el temor de ser puesto en evidencia, el saberse incompetente y el desestimar las razones por las cuales no se podría mejorar (Fullan y Hargreaves, 2000 y 1996, pp. 53-54).

Por otra parte, las satisfacciones del docente están “[...] en lo que Lortie (1975) llamó *compensaciones psicológicas de la docencia*. Se refieren al placer y satisfacción de preocuparse y trabajar con y por los niños” (Fullan y Hargreaves 2000 y 1996, p. 56).

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.

La investigación de Milbrey McLaughlin, *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 las 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 a *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.

Los campos donde se ha empleado la investigación biográfico-narrativa suelen ser los siguientes: currículo, desarrollo profesional y formación continua del profesorado; historia de la educación: narrativas biográficas y ciclos/fases de la vida profesional; organizaciones educativas...

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 del 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 constituye considerar información de primer orden, para conocer más profundamente 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).

Las investigaciones actuales de Bolívar se han enfocado en las problemáticas del nivel secundario en España; entre las más destacadas está *Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial* (Bolívar, Fernández y Molina, 2005), donde se plantea estudiar la crisis de identidad profesional suscitada por las reformas educativas entre el profesorado español de secundaria, que ha visto alterado sus contextos laborales. Se emplea el enfoque biográfico-narrativo, organizado en diez entrevistas individualizadas y algunas entrevistas colectivas; esto es, un método de triangulación de narrativas personales y colectivas.

En el citado trabajo, se vincula la identidad profesional (dimensión personal) a los efectos ocasionados por una reforma en el ejercicio docente (dimensión contextual); desde ahí busca diagnosticar la situación, comprender sus causas, describir las vivencias y proponer caminos de solución; la hipótesis del trabajo sostiene que las resistencias del profesorado a la reforma son la expresión de un modo de salvaguardar la identidad profesional, que perciben amenazada; así, la crisis es provocada por un conjunto de factores (escolares y sociales) y su evolución está

enlazada a una difícil reconstitución de la identidad, pues las personas construyen su identidad individual haciendo un relato de sí mismas, que es un modo de autoconstrucción, en un intento de descubrir un sentido e inventar su *yo*, ese yo (sí mismo) que pueda ser socialmente reconocible.

Para Bolívar (2007), la escuela es un centro de mejora educativa. En la última década, se ha reconsiderado el papel de la escuela como la comunidad estratégica dedicada, *per se*, a incrementar el aprendizaje de los alumnos; se ha producido un viraje para reivindicar la función del aula en la mejora educativa, concretamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Según Stoll, a quien Bolívar cita, la efectividad de la institución escolar resulta clave en el desarrollo de los aprendizajes:

Los mensajes de la investigación sobre la eficacia de la escuela dejan patente que lo que sucede en las aulas marca las diferencias en el aprendizaje y en el progreso de los alumnos y alumnas. Pero también sabemos que sin el apoyo institucional que permita a los profesores observarse mutuamente y poner en práctica estrategias... las posibilidades de éxito son limitadas. Las estructuras y la organización facilitan los procesos de cambio y mejora (en Bolívar, 2005b, p. 862).

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;
3. *experimentación o activismo* y la *reevaluación o dudas personales*: entre los siete y dieciocho años de docencia;
4. *serenidad, o distancia racional o conservadurismo*: se produce entre los diecinueve y treinta años de trabajo docente;

5. *indiferencia*, en términos de *serenidad* o *amargura*: entre los treinta y uno y cuarenta años de actividad en la enseñanza.

3.4. Vinculación entre las áreas

En nuestra investigación, hemos propuesto tres áreas sobre la persona del docente que guardan una relación entre sí; éstas aparecen casi sucesivamente, pero al mismo tiempo concatenadas. La primera, enfocada 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; y 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 inclusive a enfermarse; de igual modo, los contextos y el devenir de su desarrollo profesional y de vida estarán implicados.

En el tipo de aproximación metodológica, se da prioridad al método cualitativo, con el empleo de entrevistas, desde la perspectiva de la historia de vida, autobiografías, todo ello engarzado a las problemáticas escolares.

Llama la atención que las diferentes áreas hayan surgido o se hayan manifestado en el mundo académico por la vía de los congresos internacionales interesados en el docente.

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 prioritariamente, y son las que se enuncian a continuación:

La línea iniciada por Ada Abraham, a través del instrumento por ella desarrollado, denominado Matriz interpersonal del yo profesional del enseñante (MISPE), el cual ha sido aplicado en investigaciones en diversos países, principalmente europeos, y por otros investigadores, desde los años ochenta.

El enfoque desarrollado por Goodson y Hargreaves, desde aproximadamente 1995, centrado en las carreras y vida de los maestros, donde se aplican métodos autobiográficos, biografías e historias de vida, indagando 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.

3.5. Primera caracterización de la persona del docente desde el estado del arte

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 (Judías 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, repercutiendo en los acontecimientos personales; hasta cuestiones que podrían considerarse al margen de su formación magisterial, como serían 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.

4. En México, ¿qué temas se investigan sobre el docente?

Los congresos de investigación nos permiten hacer un panorama nacional sobre las investigaciones realizadas en el país, basándonos tanto en las convocatorias de estos como en su concentración escrita o digitalizada, la cual facilita el acceso a las diversas comunicaciones que se presentan en tales eventos. La sección que a continuación se ofrece recoge aquellas ponencias donde prevalece la temática y la mirada metodológica que interesan a nuestro trabajo: el maestro como persona a través de sus narrativas. Por lo tanto, en el desarrollo de este segmento contamos con el apoyo principal del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), instancia que inicia 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; 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, verbigracia el Departamento de Investigaciones Educativas, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN). En ambas fuentes, las investigaciones que nos han interesado son aquellas que se refieren a la persona del docente, desde diferentes perspectivas.

4.1. Congresos Nacionales de Investigación Educativa, (CONIE) y Estados de conocimiento del COMIE

Enseguida presentamos las temáticas y las aproximaciones metodológicas de las investigaciones con productos terminados, así como avances que se han dado a conocer mediante los diferentes congresos de investigación educativa, que denominaremos CONIE; el anexo “A” incluye los trabajos identificados; asimismo, los resultados sobre los estados de conocimiento que se han realizado en torno al maestro en México.

a) El docente como sujeto social. COMIE, década 1982-1992

La primera década reportada de investigación sobre docentes -de los niveles básico y normal- aparece 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, etnografía, sociología y, en menor medida, la historia, filosofía y pedagogía. En su transcurso, dichos trabajos exponen la macroproposición de que la actividad docente no representa lo fundamental para el maestro, para quien lo prioritario radica en la sobrevivencia, en sus condiciones materiales de vida. En su mayor parte, 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.

En 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, doble o triple carga laboral; a su vez, la falta de reconocimiento a la tarea docente da como efecto una actitud de indiferencia entre los enseñantes, a quienes poco importa si se es buen o mal maestro; la imagen desvalorada del docente como un aplicador de currícula, sin concurso y con la negación de su experiencia profesional; 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 analizan los factores psicológicos, económicos y de percepción de la institución, cómo impactan en el desempeño y eficiencia docente: “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 no es explicitado el tema, cuya vigencia ya se dejaba sentir para esta fecha en el discurso educativo; 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 responde a que la mayoría son mujeres, quienes se integran a la vida laboral alrededor de los dieciocho 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 especialista 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 distinguen 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.

Otro tipo de aspectos que se investigan son la relación maestro-sociedad, con base en la contradicción entre discurso-realidad. El tema *identidad magisterial* se equipara a lo vocacional; así, se habla de la autovaloración y autopercepción de su actividad docente; se menciona la *desidentificación*, que es otra temática surgida a través de las historias de vida (Calvo, 1991), vinculada a cuestiones estructurales de la sociedad mexicana; de modo que se plantea el proceso de pauperización y los bajos salarios como causantes de que los maestros vean prioritariamente los problemas personales de sobrevivencia y desplacen el trabajo pedagógico a un lugar secundario. Entonces, se vislumbra el malestar docente, pero sin focalizarlo.

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 incomprensión 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, se resalta la devaluación adquisitiva del maestro, aunada a la crisis económica del país en esta década (1980-1989); sin embargo, dada la relevancia de este factor, se esperaría que fuese visto más como un resultado que como un síntoma del malestar docente; al considerarse sólo un síntoma, sólo otro ángulo, observo que, indudablemente que el maestro gana mucho menos en comparación con sus necesidades y con otros profesionistas; pero también es cierto que el dinero simboliza poder, luego entonces ¿cómo se maneja ese poder? ¿Desde dónde puede surgir la hipótesis de que si la persona piensa que no le alcanza el dinero (creencia aunada a la realidad) va a hacer todo lo posible

para que se cumpla tal idea? Investigar una comparación entre sueldos y formas de hacer los gastos, esto hubiera sido relevante, en tanto que los resultados ofrecidos tienden a girar alrededor del dinero; entonces, es necesario saber qué se hace con éste; profundizar al respecto, y más por las implicaciones que los trabajos reportan, como lo es el desgaste del maestro (físico y seguramente emocional).

En cuanto a las condiciones y formas de vida de los profesores, se afirma que a partir de la crisis económica de la década de los ochentas se produjo el empobrecimiento del maestro, lo cual repercutió en su vida cotidiana; al percibir un bajo salario, busca otros, se contrata en varios centros escolares, incrementa su carga laboral; por lo tanto, hay mayor cansancio; esto afectaría su desempeño, al no estar descansado (aquí encontramos también indicios del malestar docente).

Quiroz (1992, citado por Calvo *et.al.*, 1993) encontró mediante la observación y las historias de vida de enseñantes de secundaria, la insuficiencia del salario; frente a ésta, buscaban impartir un mayor número de clases, con la consiguiente revisión y preparación de las mismas; se desvelaban, por lo tanto se producía un desgaste, el cual era mayor en las mujeres debido a su condición de género; aquí encontramos nuevamente que el desgaste del docente alude al malestar del maestro.

Respecto a los profesores de los niveles básico y de las normales, señalan 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 políticos-sindicales; al mismo tiempo que desarrollan estrategias para permanecer en la escuela y participan en la organización y funcionamiento de la misma.

Esta primera década de investigación reportada por el COMIE, respecto al maestro, muestra un panorama del docente como trabajador, suscrito al sistema político-educativo; lo ve 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; aunque sólo se apuntan los hallazgos, los cuales requieren una mayor explicación y establecimiento de relaciones concatenadas entre estos reportes. Llama la atención el 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, de cierta forma, arribaban a determinados hechos de la profesión docente que las referían, las anunciaban o, incluso, las evidenciaban.

Aunque no fueron incluidos en el estado de conocimiento del COMIE en esta década, los trabajos que se desarrollan 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 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.

En otro artículo producto de esta investigación (Remedi, Aristi, Landesman, Castañeda y Edwards, 1987) exponen que las imágenes en las que se sostiene la identidad del maestro están en relación con los alumnos; para los autores, el maestro no es el productor de las normas, sino su representante, pues su autoridad ha sido delegada por la institución; de ahí que no haya posibilidad para la autonomía.

b) Distinción entre maestros y académicos. Cambios curriculares, formación y maestros; representaciones y académicos. CONIE III ,1995

Hacia 1995, en el recorrido por los resúmenes analíticos de los diferentes trabajos presentados, resulta peculiar la distinción entre investigaciones referidas a *maestros* (once) y otras a *académicos* (catorce). De las primeras, sólo dos son reportes de obras terminadas, y el resto constituyen avances o protocolos de investigación (CONIE III, 1995); éstas, son de tipo cuantitativo o estadístico, dos con instrumentos etnográficos y sólo una hace referencia a la salud de los docentes.

En lo relativo a *Maestros*, los temas que se exploraron están en relación con 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; con respecto a las dos indagaciones terminadas, en una los resultados señalan que la actualización docente significa para el maestro un beneficio económico (Díaz y Garduño, en: CONIE III, 1995); en la otra se plantea la necesidad de contar con datos estadísticos sobre los maestros (De Ibarrola, Silva y Castelán, en: CONIE III, 1995) para poder realizar tanto análisis cuantitativos como cualitativos.

Por otro lado, los textos vinculados a los académicos versan sobre sus representaciones del mundo escolar, ya sea previas al ejercicio de la docencia o bien referidas al ámbito social, las cuales están construidas desde lo afectivo-social; llama la atención un proyecto sobre el *extrañamiento docente* frente a su saber profesional (Tlaseca, en: CONIE III, 1995).

Respecto a los maestros, la preocupación investigativa se centra en su formación, actualización y cambios educativos, principalmente; frente a esto, se propone un proyecto que analice su situación de extrañamiento frente a sus saberes docentes.

c) Vocación, concepción pedagógica y el docente entre su vida y su profesión. CONIE IV, 1997

Desde una perspectiva psicoanalítica y por medio de entrevistas se busca indagar acerca de la vocación magisterial; una de las hipótesis expuestas es la siguiente:

[...] la vocación que presentan los maestros de educación primaria revela la existencia de algunas relaciones entre fuerzas antagónicas, en un fenómeno psíquico entre el narcisismo y el ideal del yo (Romero, en CONIE IV, 1997).

Se confirma también que este fenómeno se presentó en todos los entrevistados, independientemente de su grado de estudios.

Con profesores en servicio se realizó la investigación acerca de su concepción pedagógica, buscando 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.

Dicha estructura estaría conformada por las etapas significativas del proceso, a saber: a) la elección de carrera; b) los estudios de la normal (en relación con el conocimiento que sentían poseer); c) inicio de la práctica educativa y d) la estabilización de la escuela actual.

La elección de carrera y el conocimiento que sentían poseer constituyen los dos núcleos del proceso en 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 la trayectoria profesional del maestro;
- 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 adentra en el sistema educativo, la cual puede propiciar el aislamiento y el individualismo;
- el quinto es el impacto que el paso por diferentes tipos de escuela ha tenido (Rosas Carrasco, 1997, p. 2).

Entre las conclusiones, la autora afirma que “las relaciones con los niños, con los padres y entre maestros, fueron mencionadas por ellos como problemas, como obstáculos para el buen desarrollo de su trabajo” y “la parte personal fue reflejada indirectamente al hablar de sus problemas, logros, fracasos y expectativas” (Rosas, en: CONIE IV, 1997, p. 3). Finalmente, la concepción pedagógica del maestro se configura como “la forma propia de trabajo” y los cambios que se introducen son superficiales. 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 acontecimientos significativos de su vida privada irrumpen en la profesional. Además, la autora plantea desde los datos empíricos un acercamiento a la persona del maestro. 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 conocimiento está mediado por múltiples perspectivas y experiencias, constituyendo la vida íntima y privada el tamiz por el cual discurren y transitan las diversas explicaciones que se construyen de la realidad, pues se parte de una visión de la realidad 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 sobre su actividad profesional. Estos diferentes trabajos muestran una orientación hacia el docente como persona, aunque no se plantea explícitamente como tal; pero las temáticas así lo indican.

d) Identidad docente y profesionalización. CONIE V, 1999

Hacia 1999, las temáticas giraban en torno a la identidad docente, la profesionalización y las expectativas del maestro con respecto a sus alumnos. Las

aproximaciones metodológicas fueron primordialmente cualitativas; la mitad de los textos son reportes parciales. Para esta vertiente investigativa, el maestro realiza su trabajo empleando modelos de estudiantes. La identidad docente radicaba en la superación profesional y la acumulación de conocimientos. Al mismo tiempo, paradójicamente, 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:

- artesanal (sin experiencia)
- técnico eficientista (por planeación)
- humanista (es el recurso más importante), y
- el hermenéutico reflexivo (la enseñanza, actividad compleja) (Cacho, en: CONIE V, 1999).

e) Representaciones e imaginarios docentes. CONIE VI, 2001

Entre los resultados más destacables 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 enseñarle a resolver exámenes al alumno.

En los diversos trabajos que exploraron el tema del maestro y cuestiones aledañas, 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 enfatizaron los aspectos personales del docente, entre estos su condición de género.

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 cuestiones 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.

f) Representaciones, imaginarios e identidad docente. CONIE VII (2003)

Las temáticas estaban centradas 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, encontraron entre los docentes continuas evocaciones de gloriosas épocas del normalismo; de esto, más que una mirada nostálgica, 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: construcción histórica de la profesión, formación inicial y permanente de los profesores, y actividades docentes cotidianas, ubicadas en un contexto escolar específico (Cacho, en: CONIE VII, 2003). Otros trabajos tratan sobre 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 sobre el desgaste profesional de docentes universitarios; la formación constituyó otra temática constante.

g) Imaginarios, rituales de formación, actualización, evaluación docente y desgaste profesional. CONIE VIII, 2005

En las memorias del congreso, pudimos localizar un total de doce 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.

Otras ponencias 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. Otros 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).

h) Estado de Conocimiento, 1992-2002: exclusión 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; en 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 inscribe el SNTE y los organismos internacionales.

En el segundo tomo, aparecen dos campos temáticos: “Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional” y el de “Estudiantes”.

Los autores mencionan que en esta década -1992-2002- se excluyó del campo temático “profesores de educación básica y normal”:

[...] 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 cincuenta 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 hasta 2002, en relación con los maestros, aunque exponen temáticas constantes, dan la impresión de no mantener líneas de desarrollo del conocimiento en este campo que indicaran su consolidación; aunque sí han abundado enfoques de aproximación a los temas planteados, como han sido la etnografía, la sociología y la psicología, así como el énfasis en las representaciones e imaginarios docentes.

Sin embargo, entrelíneas o entreverada con las cuestiones registradas, aunque analizada fragmentariamente, sí advertimos 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, desde la década de los 80, por ejemplo, cuando se analiza 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, bajo 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, hoy IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación); asimismo, el COMIE agrupa al mayor número de investigadores, por lo cual se ubica aquí el mayor capital social para la investigación; los equipos de trabajo son escasos y 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 el 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.

4.2. El maestro a través de otras investigaciones en México

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, la formación magisterial se intensificó, debido a la masificación de la enseñanza y el consecuente incremento de la demanda educativa.

Para Naziff, la problemática sobre la formación docente ha sido estructurada sobre una idea deficitaria que alude, en sí misma, 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 el saber pedagógico que el maestro ha ido desarrollando a través de su experiencia y revalorarlo, pues frente a la persona del docente y su bagaje cognoscitivo, existe una laguna de desconcierto y desconocimiento:

[...] es indudable lo poco que sabemos, al finalizar este milenio, acerca de quién es el maestro y menos aún, acerca del acontecimiento del ser docente (Tlaseca, 1999, p. 5).

Se veía al profesor como si se tratase de...

[...] un concepto, una imagen fijada siempre de 'incompletud' o 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:

[...] era expresión de una relación de omisión con el ser docente y su acontecimiento, expresión y condición de existencia actual en el mundo contemporáneo, del maestro [...]

Según Tlaseca, 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, prevalecían aún 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).

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 investigación participaron siete maestros normalistas; ocho universitarios y cinco que habían estudiado en ambos sistemas, la normal y una carrera universitaria; una característica importante de los participantes fue su pertenencia a tres generaciones diferentes, lo cual permitió contrastar también los resultados a la luz del devenir socio-político. Se emplearon los relatos de vida y los retratos biográficos, desde la intención biográfica.

Con respecto a los normalistas, los mismos sujetos exponen en primer lugar los contextos, entre las categorías destacadas están los ámbitos socio-políticos, social y educativo, la circunstancia del control estatal y sindical, de donde se desprende la búsqueda de autonomía y el control de la profesión.

En un segundo momento, se enfoca en trabajar los procesos compartidos por los docentes de las distintas generaciones, hacia la conformación de su identidad; para ello, las categorías que utiliza son el origen familiar de los normalistas, las

expectativas de escolaridad, el acercamiento al normalismo, la ilusión de la escolaridad para los normalistas, su formación en la normal, el ocupar una plaza y una escuela, la situación de las plazas, la experiencia con el sindicato y los problemas docentes y de enseñanza en la escuela primaria. Según la autora, 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 profesional 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.

También explica que en el proceso del ser docente en una institución están la forma de incorporarse a la estructura académica, la constitución histórica de la misma, los antecedentes de formación e institucionales, la evolución generacional y las formas de participación y permanencia institucional (Medina, 2000, p. 335).

Entre otras cuestiones relevantes del estudio, está 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 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, con una mayor preocupación y ocupación sobre los procesos de enseñanza, y el otro 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 estos; es decir, la vida de los sujetos viene a reflejar, a concretar la puesta en marcha de las políticas educativas.

Desde la óptica de las representaciones sociales e imaginarios, Güemes indaga sobre la identidad del profesor normalista (“La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales”, 2003) y encuentra varios significados que dan sentido a la autopercepción del maestro; tales significados están en correspondencia con la imagen y valoración que social e históricamente se ha tenido de su figura; “de aquí que su hacer cotidiano esté totalmente revestido de creencias, mitos y valores” (Güemes, en Piña, 2003, p. 139).

Otro proyecto que apunta al malestar docente es el de Montero y Verdejo (2004), quienes en su artículo, avance del proceso investigativo, explicaban las relaciones laborales de los profesores de educación básica en México; el trabajo docente -se afirma- es una actividad calificada que requiere de un conocimiento especializado; su trayectoria histórica como profesión de estado ha contribuido al desconocimiento y la descalificación; por ende, a la falta de reconocimiento laboral y social del maestro; ello se suma a una mala retribución económica: “esta situación ha generado en el trabajo de la enseñanza una permanente insatisfacción laboral, problemas de salud y un indiscutible malestar docente”.

Entre los puntos que anotan con énfasis las autoras está el de la fiscalización constante de que es objeto el maestro: “[...] se da una contradicción; por un lado, los maestros son vistos como subprofesionales, como un personal poco calificado para

la actividad que realiza y, por el otro lado, son depositarios de esperanza y anhelo de cambio social y cultural” (Montero y Verdejo, 2004, p. 57). Asimismo, analizan el desprestigio y la falta de respeto hacia su quehacer. Su análisis arriba a la siguiente conclusión:

[...] el trabajo docente aparece socialmente como una semiprofesión y, por tanto, es fiscalizada, descalificada y desprestigiada socialmente -en el nivel básico, en los países latinoamericanos-, cuando en realidad es una profesión que se desarrolla en medio de un conflicto entre la exigencia de diversos controles burocráticos.

Ángel Díaz Barriga (1993 y 2005) en varios de sus escritos, tanto individuales como en colaboración, formula varias hipótesis que colocan la tarea docente -y la dimensión pedagógica de la misma- en el centro del debate educativo; pues en dicha tarea entra en juego la identidad del sujeto enseñante, como profesional de la educación, así como 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 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 docentes; 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) explicita, 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.

Un tema relevante con respecto al docente son los supuestos que sostienen su labor. En un artículo producto de su tesis de doctorado (2001), Durán plantea, con base en sus hallazgos, lo que sigue:

[estos] evidencian la necesidad de deliberar sobre el asunto de los presupuestos (suposiciones) que sostienen el trabajo de los profesores y los espacios de formación, entre ellos los postgrados (Durán, 2001, p. 1).

La autora nomina *creencias* a tales suposiciones y afirma que éstas operan de 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 intervienen 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 veintiséis preguntas, así como la entrevista a profundidad; realizó dos entrevistas a doce profesores: cuatro de nivel básico, cuatro de nivel medio superior y cuatro de nivel superior, todos ellos 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 perdido, 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).

Una importante creencia más 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 postgrados que todos ellos habían realizado; estos no afectaron sus creencias pedagógicas ni la manera en que éstas inciden en el ejercicio docente.

Desde un ángulo estadístico, el trabajo de De Ibarrola, Silva y Castelán (*¿Quiénes son nuestros profesores?*, 1997) sustentado en encuestas, con una muestra de 3724 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 están: que el magisterio es fundamentalmente femenino, pues sólo el 20.5% son varones, está conformado por personas mayores de 35 años, quienes en un 40% 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 del 58.3% tienen o desarrollan una escolaridad universitaria.

Estos trabajos sobre el docente establecen distintos ángulos o escenarios desde los cuales se va a visualizar la persona del enseñante; van desde concebir al maestro como carente de conocimientos, un singular demandante de actualización quien, aunque cuenta con un saber pedagógico, él mismo lo desconoce, pese a ser

parte de su identidad, en la cual convergen tanto las trayectorias profesionales como las personales; o bien la de instalarlo en un marco laboral y de políticas educativas que van a marcar su devenir profesional, en la que es necesario remarcar su *empoderamiento* en la dimensión pedagógica mediante una herramienta fundamental: su método de trabajo. En tal juego de circunstancias, aparece la frustración, la insatisfacción y el consecuente malestar docente; por lo demás, hay un creciente interés de los investigadores por conocer estadísticamente aspectos cuantificables de los maestros.

En este marco de trabajos puede apreciarse el interés por reconocer la persona del docente, su dimensión singular; aquel que habla por sí mismo.

4.3. 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 estos; el tesista justifica su propuesta señalando 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, bajo los principios de la educación de adultos.

Entre los resultados que reportó ese grupo de trabajo, sobresale el hecho de que trabajar con los profesores en torno a su persona los llevó a mejorar su desempeño docente. Se afirma, además, la posibilidad de desarrollar un trabajo sobre aspectos psicológicos, sin que sea terapéutico, mediante el cual los docentes construyan su propia experiencia y nuevos conocimientos sobre sí mismos (Rivera, 1998, p. 80). Asimismo, 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 *su persona* constituye la primera herramienta con que cuenta el maestro. 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 Vega, en su tesis *El docente como persona* (2003) hace una revisión, partiendo de 1970, de las formas en que se ha tratado y conceptualizado al maestro; revisa si éste ha sido 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, realiza un estudio con profesores de primaria del Distrito Federal, preguntándoles si estaban conscientes sobre ese aspecto. Entre los resultados, sobresale que el 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 ni, incluso, por los mismos docentes (López, 2003, pp. 88-89).

En esta indagación de Vega, el 62% de los enseñantes “considera ser percibido (por las autoridades) como un empleado más, ser ignorado económicamente, a veces ser considerado un profesionalista y a veces un burócrata” (López, 2003, p. 89); un 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, cotidianamente, 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 conciencia 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. 05).

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 resumen, es de llamar 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) no se visualiza la dimensión personal del docente como una temática, c) no es prioritaria en sí misma, aunque aparezca entre líneas a través de los hallazgos de otras investigaciones.

5. Encuadre de la temática de investigación en el campo de estudio

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

Aunque el término *persona* no ha sido suficientemente delimitado, sí se ha construido en torno al mismo un haz de características que se entretajan 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 como es 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 encuentran 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 todos aspectos que impactan en su trabajo. También las cuestiones del íter

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 el desarrollo personal y el profesional; la conexión entre el desarrollo de su trabajo y la dimensión personal; y además, 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.

Precisamente de este examinar la *vida y carrera docente* parte nuestra investigación; de igual manera, se corresponde con la investigación cualitativa que hemos realizado, la cual hace prevalecer el mirar los acontecimientos desde la perspectiva de la gente.

Desde el área de *vida y carrera docente*, cuyos lineamientos de trabajo están encabezados por 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, sino que 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 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...)

Para finalizar, 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. Resumidamente: nos interesan las maneras en que el docente concibe estas relaciones, ¿qué historias se cuenta al respecto?

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL DE REFERENCIA: ENFOQUE SISTÉMICO, CONSTRUCTIVISMO Y NARRATIVA

En el capítulo anterior hemos advertido la importancia que los estudios contemporáneos sobre la vida y carrera docente otorgan al maestro como persona, pero como un tema subsumido en las historias de vida y biografías docentes; en nuestro trabajo, se prioriza el término *persona* por considerarlo central y representativo de la vida y el accionar docente.

Como todo fenómeno humano, acercarnos a la persona del maestro entraña una complejidad [del latín *complexus*, lo que está tejido y junto; *complectere*, abrazar] que demanda un tratamiento integrado, que respete y se aproxime a las relaciones entre sus diferentes aspectos, es decir, a su organización.

La aproximación teórica a nuestro objeto de estudio consiste en el andamiaje de ciertos conceptos, categorías y *constructos* en torno a la realidad por examinar; estos son coherentes entre sí y coadyuvan a observar, estudiar y comprender el objeto de estudio propuesto. Los planteamientos conceptuales provenientes de las perspectivas teóricas que se han retomado y asumido en este trabajo, están anclados en evidencias empíricas y de investigación.

El capítulo se ha organizado a partir del término *persona*, el cual denota una unidad; la epistemología sistémica, el constructivismo, la narrativa de Bruner y la base biológica del conocer, de Maturana, contribuyen a fundamentar y visualizar el fenómeno *persona*. Al final, se presenta una síntesis de dichas teorizaciones y una armazón conceptual que facilita la observación.

1. El término *persona*

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. Otro referente sobre el vocablo (concepto) *persona* es dado porque ésta 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 que, sin un cuerpo que le constituya no podemos hablar de persona (Mead, 1973). Por su parte, Bali (2007) explica:

[...] lo que caracteriza a la persona humana es la autoconciencia y la subjetividad organizada [...] (Bali, 2007, p. 1)

Entonces propone:

[...] denominar *persona* a toda organización que se muestra ante nosotros como un sistema cognitivo autoconsciente. (Bali, 2007, p. 5)

Esta idea la formula sustentándose en los planteamientos biológicos de Maturana y por considerar la evolución de los primates como el germen que dio origen a la persona humana, en el *homo sapiens*, proceso que fue posible gracias al lenguaje.

La palabra *persona* es empleada por diferentes estudiosos, tanto dentro del enfoque sistémico como en educación, enfatizando la importancia de la persona del maestro; entre los más destacados están Rogers, quien establece: “la persona del docente cuenta más que lo que sabe, y más que los métodos utilizados” (Rogers, 2000, p. 15); Jackson, quien señala: “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. 177).

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; por ejemplo: “la edad, la etapa de carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total” (Fullan y Hargreaves, 1996).

En un anterior trabajo, formulé ya una caracterización de *persona*; la expliqué a través de sus experiencias y especialmente sus intercambios, inmersos en una cultura; gracias a estos 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; es decir, constantes. En otro nivel más particular tenemos que:

La persona del maestro comprende tanto 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.

2. Epistemología sistémica

La perspectiva sistémica se inscribe en lo que González Casanova (2005) denomina *El paradigma de los sistemas autorregulados*, donde apunta el surgimiento de la teoría de los sistemas, el constructivismo y las aportaciones científicas de los biólogos Maturana y Varela, cuya génesis data de la Segunda Guerra Mundial y más adelante en los años setenta, del siglo XX; esto en su libro *Las nuevas ciencias y las humanidades*, donde señala, “el paradigma de los sistemas autorregulados pasó a ocupar el centro de las ciencias y de las creencias científicas de la segunda mitad del siglo XX y del nuevo milenio” (González Casanova, 2005, p. 383)

Son varios los autores (Bertalanffy, 1976; Ceberio y Watzlawick, 1998) que denominan la perspectiva sistémica como una epistemología, porque permite asumir una forma diferente de conocer la realidad, en contraste con la lineal trazada por el positivismo; al mismo tiempo que cuestiona conceptos como realidad, objetividad y causa-efecto, elementos tradicionales en la investigación de las ciencias fácticas.

En los años cincuentas surgen la teoría general de los sistemas y la cibernética, que plantean la posibilidad de...

[...] relacionar circularmente las distintas fracciones del sistema, para hablar de totalidad en lugar de sumatividad [...] nos introduce en las ciencias modernas, implica reconocer una multiplicidad de niveles que son simultáneamente autónomos e interrelacionados (Ceberio y Watzlawick, 1998, p. 15)

Karl Ludwig von Bertalanffy, biólogo alemán, fue quien difundió sus ideas al respecto desde 1930 y las escribió hacia 1940. En los sistemas humanos, las personas son parte de un sistema del que se participa y en el que se está integrado; así, los comportamientos no pueden ser entendidos si no se conciben dentro de un sistema;

donde las relaciones entre las personas y su entorno se influyen mutuamente; de igual manera, puede considerarse el comportamiento de una persona, perteneciente a varios sistemas.

Bertalanffy (1968 y 2004) ha planteado que la Teoría General de los Sistemas representa “[...] un nuevo paradigma (por usar la expresión de Thomas Kuhn) [...] tiene por consecuencia que el concepto sistema puede ser definido y ahondado de diferentes modos, según lo requieran los objetivos de investigación...” (Bertalanffy, 1968 y 2004); así, “el concepto sistema no está limitado a entidades materiales, sino que puede aplicarse a todo lo que consista en componentes que interactúen” (Bertalanffy, 2004, p. 110). Otra clave en el desarrollo del enfoque sistémico fue la cibernética [del griego *kubernetes*, igual a timonel o gobierno] que viene a ser la base técnica de la teoría de los sistemas; según Norbert Wiener, “es la teoría de la comunicación y control de las máquinas y en los organismos vivientes” (Wiener, 1948; 1982, p. 294); las concepciones del autor surgieron de su idea de combinar las matemáticas con la comunicación y el control humano sobre las máquinas; desde estos planteamientos, la epistemología cibernética (McCulloch, 1965) se centra en la “comunicación dentro del observador y entre el observador y el medio”.

La epistemología sistémica se ha enriquecido, entonces, a través de tres grandes fuentes: la teoría general de sistemas, la cibernética y la teoría de la comunicación. La Teoría General de Sistemas concibe un sistema como un conjunto de *elementos en interacción dinámica*, en el que el estado de cada elemento está determinado por el estado de cada uno de los demás que lo configuran, de tal manera que un *sistema* puede ser *cerrado* (cuando no intercambia información con su entorno) o *abierto* (cuando intercambia información con su entorno, por lo que es modificado y a la vez modifica a ese mismo entorno), que es la naturaleza de los sistemas vivos.

Desde la cibernética, término acuñado por Wiener (1948 y 1982), con los conceptos de *retroalimentación*, *recursividad* (o *feedback*), plantea que...

[...] cualquier conducta de un miembro o parte de un sistema se convierte en información para los demás; o bien la información que se produce en un subsistema afecta a los demás subsistemas [...]

En cuanto a la teoría de la comunicación, uno de sus axiomas establece: “Es imposible no comunicar.” De allí que todo miembro de un sistema posee un valor de mensaje para los demás, incluyendo el silencio, las miradas, las indiferencias, que también *significan*.

En el discurso cibernético surge la *cibernética de segundo orden*, uno de cuyos planteos básicos es que el observador está involucrado en la acción de observar; por lo tanto no puede hablarse de *verdad*, porque el observador cuenta con un cúmulo de experiencias y creencias que filtrarán lo que observa:

La observación de segundo orden es un concepto constructivista que apunta a observar observaciones. Un observador de segundo orden sólo observa la observación de un observador, su propia observación o la observación de otros (Raglianti, 2006).

Dicho de otra manera:

Se produce una observación de segundo orden cuando se observa a un observador en cuanto observador. ‘En cuanto observador’ significa: con respecto al modo y manera como observa; es decir, en relación a la distinción que utiliza para marcar un lado y no otro (Pintos, 1994).

Y Raglianti sintetiza:

[...] la observación de segundo orden observa, mediante sus propias distinciones, las distinciones con las que el observador de primer orden observa (Raglianti, 2006).

Esta cibernética de segundo orden vuelve la mirada al sujeto y a sus construcciones; por lo tanto, al constructivismo y sus explicaciones; dado que el sujeto comunica sus observaciones a través del lenguaje, entonces se abre la posibilidad y necesidad de

remitirnos a los relatos, a las narrativas de los sujetos. Es importante asentar que no debe confundirse la complejidad del horizonte sistémico con el modelo holístico:

[...] la epistemología sistémica debe ser una herramienta que nos permita construir correlaciones y recursividades entre los diferentes niveles de lo observable, entendiendo que cada uno es autónomo pero al mismo tiempo interdependiente [...] (Ceberio y Watzlawick, 1998, p. 6).

En el trabajo de investigación contemporáneo, el enfoque sistémico se propone por su capacidad para comprender el objeto de estudio en la multiplicidad de sus interrelaciones, pues conforma...

un aparato conceptual [...] cuya esencia es la consideración del objeto de estudio como un sistema cuyos elementos interactúan y se relacionan de forma que garantizan el cumplimiento del objeto hacia el cual está orientado el sistema (Fernández, 2009).

A continuación se reproduce un cuadro comparativo entre las llamadas *ciencias clásicas* y las *ciencias modernas*.

Cuadro comparación entre las ciencias clásicas y modernas

Ciencias clásicas	Ciencias modernas
Objetividad	Subjetividad
Linealidad	Circularidad

Tomado de Ceberio y Watzlawick (1998:39)

¿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. En el análisis 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, etcétera, todos los cuales poseen un significado para él y entran en “juego” a través de sus acciones. Un ejemplo conocido y documentado por Calvo (1989), aunque ella no lo hace desde la óptica sistémica, es que los maestros estudian su carrera no por razones intelectuales o sociales, sino por la influencia familiar.

El enfoque sistémico nos da oportunidad de hacer visible lo invisible, al considerar varios aspectos interrelacionados entre sí, como es el caso de la organización del grupo escolar; desde la perspectiva sistémica, también consideraríamos la influencia que este tipo de organización tiene en el docente, tanto para el desarrollo de su trabajo, como en cuanto a sus condiciones fisiológicas y psicológicas particulares.

Al mismo tiempo, la perspectiva sistémica nos permite considerar al docente no sólo en el orden individual, sino como parte de un colectivo, *en y con* el cual comparte diversas experiencias, entre las que destacan las de pertenencia, colaboración (consensos) y desarrollo de una cultura.

La visión sistémica se inscribe en el campo de la complejidad; se refiere a la *totalidad*, la *circularidad* y *autorregulación de los sistemas*, a la *observación de las distinciones* que se presenten.

Esa observación se hace desde la cognición, comprendida como la construcción de significados, lo cual a su vez nos remite a la subjetividad; dicha subjetividad se ve plasmada necesariamente en el lenguaje, en los relatos; por ende, su acceso es a través de la narrativa elaborada por los sujetos; mas esta narrativa de las personas no es total, sino local, por tanto se comparte y transmite en grupos de pertenencia; dicho proceso de posibilidades arranca desde lo biológico, que contribuye a comprender su aparición y funcionamiento.

Las personas no pueden hacer acopio de todas sus experiencias en un momento dado, sólo de una parte, y ésta se construye en relatos dominantes, lo cual nos

indica que esa forma de ver y mirarse es parcial, y debe de haber otra mirada, otros relatos alternativos; en el caso del docente, se trata de escuchar sus relatos de persona, su condición humana, y no sólo remitida a su trabajo.

Sluzki (2001) plantea que cada uno de nosotros cuenta con un mapa del mundo, el cual nos orienta a construir y percibir las cosas o las situaciones, para que pasen a considerarse como realidad. Esta manera de construir se configura desde el nacimiento, mediante el consenso. Pero, ¿cómo se manifiesta esta construcción?; es a través de las historias o narraciones; éstas otorgan significado a las experiencias, al mismo tiempo que determinan cuáles de ellas se seleccionarán para darles un sentido:

[...] la vida y las relaciones de las personas son vividas a través o realizando el significado de sus narraciones (Navarro, 2000).

De tal manera que la narrativa es un sistema constituido por las *personas*, un guión (incluyendo conversaciones), *contextos* (escenarios donde transcurre la acción) y *acciones* (historia y contextos previos ligados entre sí) y una *trama* narrativa que cohesiona todos esos elementos (Sluzki, 2001, p. 6).

La narrativa es un esquema a través del cual los seres humanos brindan sentido a su experiencia de temporalidad y su actividad personal... Es el principal esquema por medio del cual la vida del ser humano cobra sentido (Payne, 2002, p. 47).

En el ámbito sistémico, Merinfeld-Golbeter destaca que las personas son parte de múltiples sistemas en todo momento, la conexión que se establece entre ellas es de cierta *resonancia*, que “es la vibración conjunta de los sistemas...” Esta resonancia es importante en las relaciones subyacentes entre las personas, pues “siempre que tenga una relación significativa podrá encontrar resonancia” (Merinfeld-Golbeter, 2003, p. 23).

La noción de sistemas abiertos resultó crucial para abrir las puertas a un pensamiento genuinamente dinámico. Fue un primer paso hacia la complejidad, un paso fundamental y profundamente innovador [...] (Najmanovich, 2005, p. 15)

La noción de complejidad aparece en el instituto de Santa Fe, dedicado a la investigación multidisciplinaria, donde se concibe que en los sistemas se llevan a cabo acciones, interacciones, interrelaciones, retroacciones, azares, un tejido de eventos que hacen de los sistemas organizaciones dinámicas (Morin, 2006):

[...] un paradigma complejo será aquel que no haga disyunción, pero tampoco reducción, sino conjunción e integración de lo uno y de lo otro, porque tanto la animalidad como el biologismo se encuentran dentro del hecho cultural humano y viceversa (Morin, 2006, p. 14).

Para Morin, la complejidad revela el carácter organizacional e informacional de la Naturaleza, en la cual se desarrollan los eventos de forma integrada:

La naturaleza son los sistemas de sistemas, en rosario, en racimos, en pólipos, en matorrales, en archipiélagos; [configuran] 'redes fluidas'; son movimientos de constitución que no cesan; es movimiento constante (Morin, 1981).

Luego entonces, el enfoque sistémico nos permite vislumbrar los fenómenos en su *retroalimentación* y en su organización: en su movimiento constante, en sus procesos:

En lo sucesivo [...] todo objeto de observación o de estudio debe ser concebido en función de su organización, de su entorno, de su observador (Morin, *El Método I, la naturaleza de la naturaleza*, p. 427).

3. Constructivismo

Hoy en día es imposible referirnos al constructivismo inequívocamente; porque son tantos y tan diferentes los autores, escuelas, perspectivas de explicación o de aplicación que lo detentan, ya en ámbitos teóricos o prácticos de orden ontológico, ya en sociales y educativos. Como se ha señalado en el campo educativo, al referirse al constructivismo “en realidad, nos enfrentamos a una diversidad de posturas que pueden caracterizarse genéricamente como constructivistas...” (Frida Díaz Barriga, Hernández Rojas, 2002, p. 25); por ejemplo Piaget, para quien el aprendizaje es construido por el sujeto a partir de su interacción; Vigotsky, que concibe el aprendizaje ligado al desarrollo, dándose en un proceso de construcción social, y Ausubel, quien plantea el aprendizaje significativo a partir de la organización del conocimiento por parte del alumno.

También Berger y Luckmann (1966) han planteado una construcción social de la realidad; este movimiento es conocido también como teoría del Construccinismo social. En 1985, Gergen diferenció el constructivismo del *construccionismo*; el primero remitido a la posición piagetiana, cognitiva y biológica, perceptual; y el segundo, en el sentido de la construcción social del conocimiento.

El constructivismo, en general, se dirige a estudiar, comprender y explicar la relación entre realidad y conocimiento; desde su explicación, ningún organismo copia la realidad, la construye; desarrolla modelos a partir de la interacción con el medio, que le permiten entrar en relación con él.

Con respecto al constructivismo, sostenemos que la realidad es resultado de una construcción ontológica de cada sujeto y de la comunicación que establece con su entorno social, así como producto de su observación:

[...] todo surge en el observador como consecuencias que se desprenden al haber colocado una distinción (Luhmann, 1999, p. 28);

Es decir, a partir de distinciones cuyos resultados son autorreferenciales para otras distinciones; así, la observación se dará con base en la marcación de una diferencia,

dentro de un proceso en el cual el observador está implicado con lo que observa (Watzlawick, 1994; Maturana y Varela, 2003). Precisamente, nuestra propuesta metodológica consiste en hacer una observación de observaciones; es decir, la denominada *observación de segundo orden*; las observaciones de los observadores (las de los docentes) son las de primer orden; las observaciones secundarias tienen como finalidad iluminar los puntos ciegos o las funciones latentes en la construcción de las realidades.

Por su parte Bruner, desde el cognoscitivismo, se ha ocupado de la construcción de la realidad partiendo de la capacidad configuradora de la narrativa; para él, los seres humanos dan sentido al mundo y a su experiencia mediante sus lenguajes, específicamente el relato:

[...] las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean...
(Bruner, 152)

Son entonces dos las posiciones que desde el constructivismo se asumen en este estudio, por un lado la explicación de Maturana sobre el conocer de los seres vivos, y el de Bruner, que hace referencia a los modos de conocer y dar sentido a nuestro vivir; ambas coinciden en que es a través del lenguaje que accedemos a estas construcciones, para explicarlas, socializarlas y emplearlas como autorreferenciales.

4. Narrativa

Los seres humanos estamos constituidos por el lenguaje, somos seres simbólicos y como tales damos significados a las experiencias. La atribución de significado a la experiencia está vinculado con el hecho de que sea inteligible para otros; por lo que las experiencias intersubjetivas implican un sistema de creencias compartido.

La experiencia así planteada se inscribe en una forma discursiva e implica la dimensión temporal, pues la vida misma transcurre y se vive en una temporalidad: “las narrativas existenciales se cuentan al ser vividas y se viven al ser contadas” (Botella y Pacheco, 2002, p. 4). La narrativa es “la interconexión de al mismo tiempo

dos acontecimientos o situaciones en una secuencia temporal” (Botella y Pacheco, 2002) También: “secuencializar los eventos en imágenes y escenas significa interpretarlos, significa darles una trama narrativa” (Ruiz, 2002, p. 4).

Dado que la narrativa existencial es un posicionamiento en el mundo, la alusión a la realidad lo es al mundo intersubjetivo, de ahí que la narrativa no sea una descripción, sino que está anclada en convenciones sociales, culturales, lingüísticas, históricas; así, toda experiencia puede ser incluida, en un número mayor o menor de discursos narrativos disponibles:

Nuestras vidas se configuran en las historias que vivimos y nuestra experiencia se teje con las historias que narramos y las formas en las que nos es permitido narrar (Botella y Pacheco, 2002, p. 5).

4.1. Narrativa e identidad

En cuanto a la identidad, Ruiz (2001) la percibe como un proceso de interacciones entre el sujeto y el mundo:

[...] la construcción de la identidad personal significa la tarea de individualizarse y de diferenciarse respecto a un mundo, lo que siempre implica una manera de ver el mundo y lo que es más importante una manera de sentirse en él (Ruiz, 2001, p. 4).

En ese interactuar entre sujeto y mundo se configuran los relatos que dan cuenta de ambas entidades; los relatos mismos se incorporan a esa dinámica, en tanto que son interpretaciones de ese mundo y elementos identitarios de los interpretantes.

4.2. La narrativa en Jerome Bruner

El lenguaje es nuestra herramienta más poderosa para organizar la experiencia y, en realidad, para construir realidades.

En tal aserto se funda Bruner cuando plantea la narrativa como una de las dos modalidades de funcionamiento cognitivo; la otra modalidad es la paradigmática o lógicocientífica (Bruner, 1988, p. 20). Desde su posición, el lenguaje atribuye un punto de vista desde el cual se ven las cosas, así como una postura hacia lo que se ve (Bruner, 1984). Por lo demás, el devenir de los significados es una creación cultural:

[...] el método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa me parece que es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en los sentidos ontogenético, cultural y filogenético de esa expresión (Bruner, 2006, p.75).

Bruner asume una postura *interpretativa* de los significados: “lo que define una comunidad cultural no es sólo compartir creencias acerca de cómo son las personas y el mundo o acerca de cómo valorar las cosas. Evidentemente, debe existir algún tipo de consenso que asegure la convivencia civilizada” (Bruner, 2006, p. 97).

Por consiguiente, dichos contextos sociales dan la rúbrica de los estados emocionales...

Las emociones alcanzan su carácter cualitativo al ser contextualizadas en la realidad social que las produce (Bruner, 1988, p. 119).

La narrativa dará cuenta de lo subjetivo, que se constituye a partir del sistema cultural, donde integralmente se tienen las emociones, las cogniciones y las acciones, en estrecha interdependencia estructural, por lo que no deben plantearse como regiones de la mente o abstracciones; los tres son constituyentes de un todo unificado (Bruner 1988, p. 123).

El libro de Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*, recoge los ensayos escritos entre 1980-1984; allí expone sus planteamientos acerca de la narrativa como una construcción de realidades, respaldado en investigaciones y experimentos que sirven de apoyo a sus argumentos y formulaciones teóricas.

Estudia la narrativa mediante lo que conceptualiza y denomina *máximo producto cultural*, esto es, el arte de los grandes escritores; toma como punto de partida estas producciones, las enlaza con la naturaleza humana y los procesos de aprendizaje, pues todos los aprendizajes pasan primero por una narrativa, merced a una “biología del significado;” A través del lenguaje, el significado entra en los niños, dando sentido al mundo que les rodea; pero el significado está ya mediado por la cultura (Bruner, 2002). La narración está conformada por una sucesión particular de acontecimientos o eventos que adquieren significado cuando son seleccionados y articulados en la trama total de la narración. Los elementos fundamentales de la narrativa son los personajes, el ambiente y la acción.

Lo relevante para Bruner (1991) no es cómo están construidas las narraciones, sino la manera en que operan como instrumento de la mente en la construcción de la realidad.

El relato es el producto de la narrativa, y queda inscrito en los discursos; el “relato” se ocupa de las intenciones, las acciones humanas, de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia en el tiempo y el espacio (Bruner 1988, p. 25). La intención es fácilmente reconocible como causalidad, la que, según Kant, constituye una forma de conocimiento apriorístico inherente a la naturaleza humana.

Kant plantea que hay elementos *a priori*, independientes de la experiencia, que son la base del conocimiento científico y que corresponden a las formas de la razón; el pensamiento ordena y yuxtapone los elementos de la experiencia para organizarla; estas formas son para Kant las “categorías”: cantidad, causalidad, calidad, relación, categorías de realidad, dependencia, reciprocidad, entre otras.” De tal manera que la ‘cosa en sí’ es incognoscible. Nuestro conocimiento permanece limitado al mundo fenoménico. Éste surge en nuestra conciencia porque ordenamos y elaboramos el material sensible con arreglo a las formas *a priori* del entendimiento y de la intuición” (Ferro Gay, 1981, p. 340).

Por lo tanto, como demuestra Bruner, vemos las cosas de acuerdo con nuestras expectativas, pues los estudios exponen lo limitado de nuestro sistema perceptivo (Bruner, 1988, pp. 29 y 56).

Otra de las características del relato es que se hace elocuente por sus modos de contar los sucesos; hay elementos desencadenantes que se conectan con el receptor, pues la narración se da en dos planos: uno, el de la acción, y el otro el de la conciencia; elementos externos e internos que se manifiestan a través de los personajes, quienes tienen metas e intenciones, aparecen situados en un ambiente y con determinados medios; los personajes, con sus conciencias, saben, sienten, piensan y actúan, son imanes para el receptor, en tanto aportan una representación del mundo, que Bruner denomina *subjetificación* (Bruner, 1988, p. 40).

En cuanto al lenguaje como un elemento importante del relato, presenta por un lado diferentes niveles; el primero, la selección de palabras (eje vertical) y el segundo, la combinación (eje horizontal). El eje vertical cumple la función de preservar y modificar el significado, el cual puede llegar hasta el nivel de metáfora; el eje horizontal (combinación de palabras) dependerá del contexto y del objetivo que se persiga. Por otro lado, el lenguaje se configura y se convierte en un hecho psicológicamente desarrollado a través del modo, la intención, el resultado, la manera, aspecto y estado del relato.

En el plano de los intercambios humanos, el relato -con su urdimbre de acciones, personajes y escenarios- convierte la narrativa en una modalidad del funcionamiento cognitivo, al construirse mundos posibles o modelos con los cuales llevamos a cabo transacciones con otros seres humanos en la vida cotidiana. Explica Bruner:

[...] me refiero a esos tratos que se basan en una serie de supuestos y creencias comunes respecto del mundo, el funcionamiento de la mente, las cosas de que somos capaces y la manera de realizar la comunicación (Bruner, 1988, p. 67).

Al generar modelos...

[...] con la experiencia, nuestros modelos se especializan y se generalizan a la vez: desarrollamos teorías sobre tipos de personas, tipos de problemas, tipos de condiciones humanas; las teorías populares sobre

la condición humana están contenidas en la metáfora y en el lenguaje que cumple las finalidades de la narrativa (Bruner, 1988, p. 58).

En la perspectiva de Bruner, estas teorías tienen tanto derecho al estatus de realidad como las especulaciones psicológicas. Así pues, “el objetivo de comprender los acontecimientos humanos es sentir las alternativas que tiene la posibilidad humana” (Bruner, 1988, p. 62).

Surge entonces la pregunta: ¿cómo construimos los seres humanos la realidad? Bruner se apoya en el filósofo moderno Nelson Goodman, exponente de una filosofía constructivista, cuya tesis central se opone a la idea de un mundo “real” único y preexistente a la actividad mental humana, al lenguaje y su poder simbólico. En contraposición -sostiene Goodman- lo que se ha dado en llamar *mundo*, sólo es nuestra versión de él; por supuesto que existe el mundo objetivo y real, pero no es eso lo que conocemos; pues conocer no es una experiencia inmediata, sino un proceso constructivo en el que los sujetos participan activamente. “La percepción participa en la elaboración de lo que percibimos”. De modo que lo más que puede afirmarse es que conocemos nuestras *versiones* del mundo. La aportación de Goodman es explicar que la mente es un instrumento para producir mundos; así, tanto la ciencia como el relato son dos de las innumerables formas que la realidad puede adoptar; de ahí que las verdades contradictorias son verdaderas en mundos diferentes.

Desde esta posición epistemológica, Bruner confiere al lenguaje un papel cognitivo central en la invención y tratamiento del mundo: “Lo que nosotros llamamos el mundo es producto de alguna mente cuyos procedimientos construyen el mundo” (Bruner, 1988, p. 101). Los seres humanos se explican sus propias acciones y los acontecimientos humanos principalmente bajo la forma de una narración, relato, drama, nuestra sensibilidad a la narrativa puede ser el principal vehículo para relacionarnos con nosotros mismos y con los demás, pero la cultura nos provee de las formas de narrativa que empleamos (Bruner, 1988, pp. 78-79).

“El mundo de las apariencias, el mundo mismo en el que vivimos, es creado por la mente. Ningún mundo es más real que todos los demás, no es más privilegiado

como único mundo real” (Bruner, 1988, p. 105). Esas versiones del mundo que elaboran los sujetos no son meras abstracciones ni entelequias puramente discursivas; por el contrario, funcionan en el seno de una cultura y en las redes de relaciones humanas, pues posibilitan incluso la diversidad de conexiones entre los mundos que cada individuo elabora. De hecho, para Bruner, no sólo construimos nuestro mundo, sino que habitamos en él:

Los procesos lingüísticos y cognitivos moldeados culturalmente, que guían los relatos del sí mismo en la vida narrativa, alcanzan el poder de estructurar la experiencia, de organizar la memoria, de segmentar y construir los eventos mismos de la vida. Al final, nosotros nos convertimos en las narrativas autobiográficas a través de las cuales contamos nuestras vidas (Bruner, 1987, p. 59).

Sin embargo, esta elaboración del sentido constituye un proceso social, se produce en un contexto sociohistórico (Bruner, 1990, p. 9). La relación entre los seres humanos mediante el lenguaje otorga gran importancia a las transacciones, las cuales están basadas “[...] en compartir los supuestos y creencias acerca de cómo es el mundo, cómo funciona la mente, qué hacemos y cómo debe producirse la comunicación” (Bruner, 1990, p. 81).

El lenguaje es también nuestro principal medio de referir; por él, nos situamos en un mundo de realidad compartida: “la constitutividad del lenguaje crea y transmite la cultura.” (Bruner, 1990, p. 88). Por ello...

Nunca puede darse el caso de que exista un yo independiente de la propia existencia cultural e histórica (Bruner, 1990, p. 89).

Así, una de las funciones de la cultura consiste en mantener relacionadas y unidas la cognición, el afecto y la acción; esto se cumple a través de las imágenes, las historias por cuya mediación se da coherencia y relevancia cultural a nuestra experiencia (Bruner, 1990, p. 91).

En su libro *Realidad mental y mundos posibles* (2004) lleva a cabo una investigación para mostrarnos cómo los actos y productos de la imaginación, organizados y transmitidos por la narrativa, confieren sentido a la experiencia y a las relaciones interhumanas. Desde una posición interpretativa y constructivista, registra la autobiografía de los integrantes de una familia, orientado por una concepción de los fenómenos psicológicos.

El contexto de su estudio está dado por el hecho de que para fines de los setentas y principio de los ochentas salió en paralelo al concepto psicológico del yo, el yo *narrador*, que cuenta historias y es parte de ellas; esta postura surge desde el psicoanálisis; al contar historias a otros, se produce una “narración doble”, pues contamos a otros una historia de nuestra propia historia.

El yo..., no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido, sino también previsiones de lo que va a ser (Bruner, 2006, p.113).

Previamente a su estudio, advierte que al interpretar los resultados debe considerarse dos generalidades: la *reflexibilidad* y la capacidad de imaginar alternativas:

La *reflexibilidad* humana, nuestra capacidad para volvernos al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente. Ni el pasado ni el presente permanecen fijos al enfrentarse a esta *reflexibilidad* (Bruner, 2006, p. 109).

Sobre la potencia imaginativa señala:

El segundo universal es nuestra deslumbrante capacidad intelectual para imaginar alternativas: idear otras formas de ser, actuar, luchar...el yo...es tanto un guardián de la permanencia como un barómetro que responde al

clima cultural local. La cultura, asimismo, nos procura guías y estratagemas para encontrar un nicho entre la estabilidad y el cambio (Bruner, 2006, p. 110).

De esto se desprende que cualquier intento por comprender la naturaleza y orígenes de yo es un esfuerzo interpretativo. La investigación sobre el yo y su conformación e historias, se realizó mediante el registro de la autobiografía de una familia de seis miembros, a quienes se les pidió que expresaran espontáneamente episodios sobre sus vidas; esto se efectuó por medio de relatos, en lugar de respuestas a preguntas. Hasta el final de la primera parte se elaboró una lista de preguntas-guía, lo suficientemente abiertas para que permitieran las narrativas de cada participante.

En este caso se trató de una familia, pero igual puede tratarse de un individuo perteneciente a una comunidad más amplia; lo notable es que cada sujeto tiene su propia versión de los acontecimientos o les ha conferido un singular significado. Sin embargo, el autor afina esta explicación al advertir que dicha estructuración del yo no deviene nunca en un solipsismo ni en una entidad subjetiva aislada en cada cabeza. Al respecto, explica:

[...] ya como individuos y como familia son, siempre han sido y nunca podrán dejar de ser, expresiones de fuerzas sociales e históricas (Bruner, 2006, p. 131).

Así, la construcción de cada yo resulta un procesamiento que emana y es expresión de una cultura y una red de relaciones interpersonales (sociales):

Las vidas y los yoes que construimos son el resultado de este proceso de construcción de significado..., los yoes no son núcleos aislados de conciencias encerradas en nuestras cabezas, sino que se encuentran 'distribuidos' de forma interpersonal..., también toman significado de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión (Bruner, 2006, p. 133).

El yo se manifiesta en una transacción impuesta por lenguaje: alguien habla (emisor) y alguien escucha (receptor). Ese hilo comunicativo tendido entre ambas entidades sostiene todo el edificio de relaciones sociales; constituye el estrato básico de la comunicación. De modo que la narrativa se convierte en un producto lingüístico capaz no sólo de exponer nuestras versiones del mundo, sino también de establecer el hecho de la comunicación. Sobre las realidades narrativas, Bruner formuló (1997 y 1999) los nueve universales que las caracterizan:

1. *Una estructura de tiempo cometido.* Las narraciones se presentan segmentadas en *acontecimientos*; entre su principio, mitades y finales, los cuales se deben a la importancia otorgada por los significados que les son asignados, ya sea por el narrador o por los protagonistas del relato.
2. *Particularidad genérica.* Las narraciones se particularizan en casos únicos; porque la existencia de géneros narrativos es universal; de ahí que un escritor pueda ser leído o interpretado de manera distinta a la que escribió o narró; es decir, hay formas de construir temas; los géneros permiten formular hipótesis para realizar las interpretaciones; los acontecimientos adquieren un sentido para cada receptor en la medida en que son asimilados en formas de comedia, tragedia, ironía o romance.
3. *Las acciones poseen razones.* Lo que la gente cuenta no es casual, está “motivado por creencias, deseos, teorías, valores u otros ‘estados intencionales.’ Las acciones narrativas implican estados intencionales.” (Bruner, 1999, p. 155). Pues la narración explora precisamente en dichos estados intencionales; es decir, en lo que hay detrás de las acciones; es una búsqueda de razones.
4. *Composición hermenéutica.* Significa que ninguna historia tiene una interpretación única. Sus significados son múltiples. Por lo tanto, en un análisis hermenéutico debe buscarse un significado no contradictorio con el relato; la explicación elegida debe ser convincente. También desde la hermenéutica, frente a la realidad narrativizada, se pregunta por el narrador; por qué cuenta determinado suceso y en determinado momento.

5. *Canonicidad implícita*: Esto equivale a que “[...] la realidad narrativizada vincula lo que se espera, lo que se legitima y lo que se acostumbra. Pero esta vinculación tiene un giro curioso... De manera que, a través del lenguaje y la invención literaria, la narración aspira a mantener su audiencia haciendo que lo ordinario sea de nuevo extraño” (Bruner, 1999, p. 159).

6. *Ambigüedad de la referencia*. La narración crea su referencia, la realidad a la que hace alusión.

7. *La centralidad de la problemática*. “Las historias que merece la pena contar y que merece la pena construir suelen nacer de la problemática” (Bruner, 1999, p. 161); es decir, se expresan en un tiempo y circunstancias.

8. *Negociabilidad inherente*. Las narraciones se producen en un ambiente de negociación cultural; esto es, difícilmente se requiere litigar las versiones; cada quien puede narrar su propia versión.

9. *La extensibilidad histórica de la narración*. Los personajes, los argumentos y los contextos parecen continuar y expandirse; construimos una ‘historia continuada’.

Para el tema de nuestra tesis, hemos considerado los universales narrativos de Bruner como piezas clave del funcionamiento cognitivo, desde una posición constructivista e interpretativa de la realidad dada en un contexto cultural; más que interesarnos por las formas narrativas, nos hemos centrado en ver a través de ellas los modelos, expectativas y creencias que las personas van conformando para interpretar, comprender y actuar en su mundo.

En cuanto al estudio realizado por Bruner sobre las narrativas familiares a partir del concepto de construcción de los *yoes*, nuestro trabajo difiere en algunos aspectos; propusimos y efectuamos nuestra indagación mediante entrevistas a profundidad, guiadas con preguntas; por lo tanto, adaptamos su propuesta de formular interrogantes abiertas que propiciaran el desarrollo de relatos por parte de los entrevistados, de modo que se accediera a sus construcciones subjetivas.

5. Los seres vivos como sistemas complejos, la perspectiva biológica del conocer

Humberto Maturana Romesín ha desarrollado lo que denomina la “biología del conocimiento”; sus ideas y teorías han hecho eco e influido en diversos ámbitos científicos, como bien lo ha señalado González Casanova (2005). Su concepción acerca de los seres vivos como sistemas complejos se inscribe en la esfera de las ciencias de la complejidad, las cuales se han enriquecido merced al trabajo interdisciplinario de diversas áreas cognoscitivas; en una postura que difiere de los paradigmas empiristas. Según Maturana:

[...] lo vivo tiene que ver primariamente con la conservación, no con el cambio. Los seres vivos son sistemas moleculares, redes de elaboración y transformación de molécula. La organización, los procesos no cambian; lo que cambia son las moléculas particulares, los componentes que entran en el proceso. Esto que se modifica se llama estructura. Los seres vivos son máquinas que se definen por su organización y que se distinguen de las otras máquinas por su capacidad de auto producirse (Maturana, en entrevista con Serrás, 2002, p. 2).

Así, en tanto seres vivos, nos regimos por un principio de *autopoiesis*; éste es un concepto central en los planteamientos de Maturana:

Autopoiesis: “los seres vivos son verdaderos remolinos de producción de componentes, por lo que las sustancias que se toman del medio, o se vierten en él, pasan participando transitoriamente en el interrumpido recambio de componentes que determina su continuo revolver productivo. Es esta condición de continua producción de sí mismos, a través de la continua producción de recambio de sus componentes, lo que caracteriza a los seres vivos, y lo que se pierde en el fenómeno de la muerte. Es a esta condición a la que me refiero al decir que los seres vivos son

sistemas *autopoiéticos*, y que están vivos sólo mientras están en autopoiesis (Maturana, 1992, p. 5).

La palabra *autopoiesis* da cabida a "...lo que yo connotaba cuando hablaba de la organización circular de lo vivo" (Maturana, 2003; 1994, p. 17). 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:

Los seres vivos son sistemas abiertos desde el punto de vista material y energético, y por ello están en continua transformación material, con conservación de su organización mientras conservan su identidad como tales (Maturana, 2002, p. 94).

La organización *autopoiética* consiste en una serie de procesos concatenados específicamente, de tal modo que los procesos producen los componentes que constituyen y especifican al sistema como una unidad (Maturana y Varela, 2003:70). Es decir, los seres vivos son *autopoiéticos*: sistemas cerrados constituidos por redes circulares de producciones moleculares, cuyas interacciones producen las moléculas que constituyen la misma red que las produjo y especifican sus límites. Pero 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 a la vez abiertos; autónomos (*autopoiéticos*) pero también ecodependientes. Esta condición biológica trasciende hasta los procesos cognitivos, pues según Maturana:

[...] toda experiencia cognitiva involucra al que conoce de una manera personal, enraizada en su estructura biológica, donde toda experiencia de certidumbre es un fenómeno individual ciego al acto cognitivo del otro, en una soledad que... Sólo se trasciende en el mundo que crea con él (Maturana y Varela, 2003).

Los seres vivos se caracterizan por su organización y estructura. La organización -la relación específica entre los componentes de una unidad compuesta- otorga identidad de clase a esa unidad y se mantiene a lo largo de la vida; la organización es circular, autorreferencial [o recursiva] y cerrada, por lo tanto autónoma. La estructura apunta a los componentes actuales, es variable y determina los cambios para la unidad; así, los organismos son los que modifican su estructura de tal manera que los elementos externos no pueden modificar las estructuras, éstas se modificarán a través de los cambios desde el interior del organismo; el ejemplo que nos proporciona Maturana es el siguiente: alguien enferma y enflaquece, pierde moléculas; luego se mejora, recupera su peso, su musculatura; ahí han ocurrido una serie de cambios estructurales, pero se ha conservado la organización, el vivir.

La existencia humana, entonces, se va a explicar desde este principio de la complejidad, que deviene en dos puntos centrales: la realidad como explicación y la ontología del observador. Lo que denominamos *realidad* es un orden explicativo que hemos construido:

[...] lo real es un argumento explicativo. Cada vez que uno habla de *lo real*, lo que está haciendo es explicar la experiencia. Lo que uno explica es la experiencia y no lo real. Uno inventa nociones explicativas en función de tiempo, de energía, de materia. No son cosas, sino *coherencias de la experiencia*; enlazado a la explicación está el observador; el observador siempre está implicado en lo que observa; lo real lo construimos (Maturana, 1992).

Para Maturana, la experiencia es indescriptible; sólo se vive; entonces, no hay una realidad ni una verdad, sino *un multiverso*; en éste hay tantas realidades como explicaciones se produzcan; por lo tanto, "la realidad se construye". Y la vida constituye un proceso de conocimiento, en el cual vida y mente son sistemas estructuralmente determinados, o sistemas *autopoiéticos*, esto es, con capacidad para organizarse de modo tal que el único producto resultante es él mismo. No hay separación entre productor y producto. El ser y el hacer de una unidad *autopoiética*

son inseparables y esto constituye su singular modo de organización. Nuestra experiencia y nuestra estructura están unidas indisolublemente: “No vemos el espacio del mundo, vivimos nuestro campo visual” (Maturana, Varela, 1995).

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, “coordinaciones de acciones recursivas consensuales de cuarto y segundo orden, respectivamente, entre organismos, en el lenguaje” (Maturana, 1997, p. 75). Desde esta mira, la realidad no es tanto una experiencia como un argumento en una explicación; es una proposición explicativa, producto de nuestra experiencia de las coherencias de nuestros actos cotidianos. De allí que:

Nosotros, los seres humanos, operamos como observadores, esto es, hacemos distinciones en el lenguaje...En otras palabras, descubrimos que nuestra experiencia es que nos encontramos observando, conversando o actuando, y que cualquier explicación o descripción de lo que hacemos es secundaria a nuestra experiencia de encontrarnos nosotros mismos en el hacer de lo que hacemos (Maturana, 1997, p. 17).

El sustento emocional de las acciones humanas es otra pieza relevante de la propuesta teórica de Maturana; él afirma que toda acción se finca en una emoción (Maturana, 1996). También hay otros elementos explicativos de la vida humana, como son el lenguaje, la experiencia en sí misma, la cultura. Sin embargo, la emoción es el sustento de lo humano, pues permite el reiterado encuentro entre las personas, los acuerdos y las relaciones consensuadas; por ende, la emoción posibilita la convivencia social y ésta la creación del lenguaje, elemento constitutivo del vivir humano, y sólo del vivir humano. En palabras del autor:

[...] el *lenguaje* fluye en las coordinaciones de acciones de los seres humanos en un trasfondo de emociones que constituyen la posibilidad

operacional para su ocurrencia, y especifica en cualquier instante los dominios consensuales en los cuales ocurren (Maturana, 1997, p. 57).

El lenguaje es un fenómeno de la vida y reúne en sí una doble dimensión: la emoción y la explicación, El neologismo *lenguajear* denota la *emoción y el lenguaje* en relación con la dinámica y función de la experiencia inmediata y la coordinación de acciones con otros:

[...] todo quehacer humano se da en el lenguaje, y lo que en el vivir de los seres humanos no se da en el lenguaje no es quehacer humano; al mismo tiempo, como todo quehacer humano se da en una emoción, nada humano ocurre fuera del entrelazamiento del *lenguajear* con el emocionar, y por lo tanto, lo humano se vive siempre en un conversar (Maturana, 1988, pp. 28-29).

En la visión maturanista, la emoción recobra centralidad:

[...] también sostengo que las distintas acciones humanas quedan definidas por la emoción que las sustenta y que todo lo que hacemos lo hacemos desde una emoción (Maturana, 1996, p. 106).

Así, la experiencia humana en sí misma tiene lugar en el espacio relacional del conversar, que aparece en nuestra manera de relacionarnos unos con otros y con el mundo que conformamos a través de dicho conversar.

Nos realizamos en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque somos en el lenguaje, en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con otros. Nos encontramos a nosotros mismos en este acoplamiento...como un modo de continua transformación en el

devenir del mundo lingüístico que construimos con los otros seres humanos (Maturana y Varela, 2003, p. 155).

La entrada en relación con otros es denominada *cultura*, y está constituida por una *red cerrada de conversaciones*, sostenida en las emociones de los miembros de una comunidad. En nuestra vida cotidiana, a través de los distintos sistemas de convivencia, estos se van a diferenciar por “la emoción que especifica el espacio básico de las acciones en que se dan nuestras relaciones con el otro y con nosotros mismos” (Maturana 2002, p. 31). Así, tenemos sistemas de convivencia que se constituyen bajo la emoción del amor, “el espacio de acciones de aceptación del otro en la convivencia”; sistemas de trabajo, que se conforman sobre la emoción del compromiso; sistemas jerárquicos o de poder, constituidos bajo la emoción de la autonegación y negación del otro, en la aceptación de una dinámica de orden y obediencia “(Maturana, 1988, p. 31).

En sus diversos textos, Maturana construye una explicación sobre los fundamentos biológicos que distinguen a los seres vivos en general; pero a los seres humanos en particular. Describe las características del acontecer cotidiano, de la importancia del lenguaje al emanar de estas condiciones y llegar a una exposición de la convivencia social y cómo a partir de ella deviene el ser humano, su conocimiento, su particular modo de conocer, de existir y de actuar.

Para nosotros, la postura de Maturana se vincula a la de Bruner, al delimitar el lenguaje en términos de narrativas, en ese producto del conversar que es el relato, en el cual identifica tanto procesos racionales como emocionales y subjetivos; sus teorías conforman dos modalidades explicativas del funcionamiento cognitivo.

Con base en lo anterior, consideramos que el término *persona* nos es útil para denotar la conjugación de una serie de características propias de un sistema *autopoietico*; es decir, que a partir de la interacción de este sistema con otros, y de esa resonancia que se produce, cada sujeto va construyendo sus explicaciones de lo real y guiando sus comportamientos.

Rafael Echeverría (1993), influido por Maturana, Flores, Nietzsche, Wittgenstein y Searle, fundamenta su visión de la persona. Para él, lo que constituye a los seres

humanos es el lenguaje, tal es su tesis. Procede entonces a señalar que todo lo que caracterizamos de nosotros es un juicio y que estos describen; a partir de ahí postula que...

[...] la persona es un principio explicativo, un principio que otorga coherencia a las acciones que realizamos [...] La persona es una historia sobre quiénes somos basada en las acciones que ejecutamos. (Echeverría, 1993, p. 331).

Esto significa traer una narrativa que integra todo lo que permite dar sentido y coherencia a nuestras acciones. Sin embargo, la persona es producto de la recursividad del lenguaje, el cual nos permite observar nuestra vida como un todo; por lo tanto “lo que falta es el reconocimiento de que la persona se experimenta como unidad debido a que se vive como una unidad de experiencia.” (Echeverría, 1993, p. 338); la experiencia se vive entonces con continuidad en el tiempo, por nuestra posibilidad humana y biológica de la memoria lingüística.

Según Echeverría, tradicionalmente, referirnos a *persona* nos remitía a lo individual; pero el lenguaje es social, por lo tanto la persona se construye socialmente; es decir, existen diversas comunidades de lenguaje, la pertenencia a una comunidad nos lleva a compartir un lenguaje -y no nos referimos a un idioma únicamente-.

Echeverría (*Ontología del lenguaje*, 1994) plantea cinco dominios constitutivos de la persona:

1. *La persona como dominio experiencial.* Las experiencias son los componentes básicos de nuestra vida.
2. *La persona como dominio discursivo.* Las explicaciones que damos otorgan coherencia a las acciones que realizamos. El lenguaje, en su naturaleza generativa mediante las historias, produce un mundo de sentido y nuestro mundo es siempre una interpretación.

3. *La persona como dominio preformativo*. Esto significa que no toda acción está anclada en una historia; muchas cosas que las personas hacen no están pensadas, se dan por sentadas; es decir, son “prácticas sociales”.

4. *La persona como dominio moral*. “[...] se concibe la persona como un conjunto de declaraciones acerca de las acciones que pueden, no pueden y deben ser realizadas en determinadas circunstancias” (Echeverría, 1994, p. 351).

5. *La persona como dominio emocional*. Este dominio considera que las personas harán o verán cosas o situaciones dependiendo de sus emociones; esto es, que como personas somos un conjunto de predisposiciones y de acciones posibles. Aunque las emociones son un dominio distinto del lenguaje, éste influye en ellas y a la inversa. Como sabemos, cuando una persona está en un estado emocional irregular, alterado, no ve ciertas posibilidades que puede llevar a cabo.

Esta sección nos permite fundamentar la necesidad de emplear el término *persona*, al aportar los elementos constitutivos y experienciales de la misma, desde lo biológico, pero en un contexto social de convivencia vía la conversación, donde se conjugan la emoción y la acción.

6. Síntesis conceptual

Ha sido estructurada conforme a la observación y comprensión del objeto de estudio, y al mismo tiempo para fundamentar la utilización del término *persona* en este trabajo.

A continuación se presentan dos figuras; la figura 2 muestra el armazón teórico que ilumina la observación de la persona del maestro; sus elementos se asimilan y complementan: por una parte, desde la epistemología sistémica, que facilita asumir una posición de observación al investigador.

La otra figura (3), ilustra la explicación constructivista, desde la cual se asume que la realidad no es única para las personas, sino que ésta se construye; la contribución

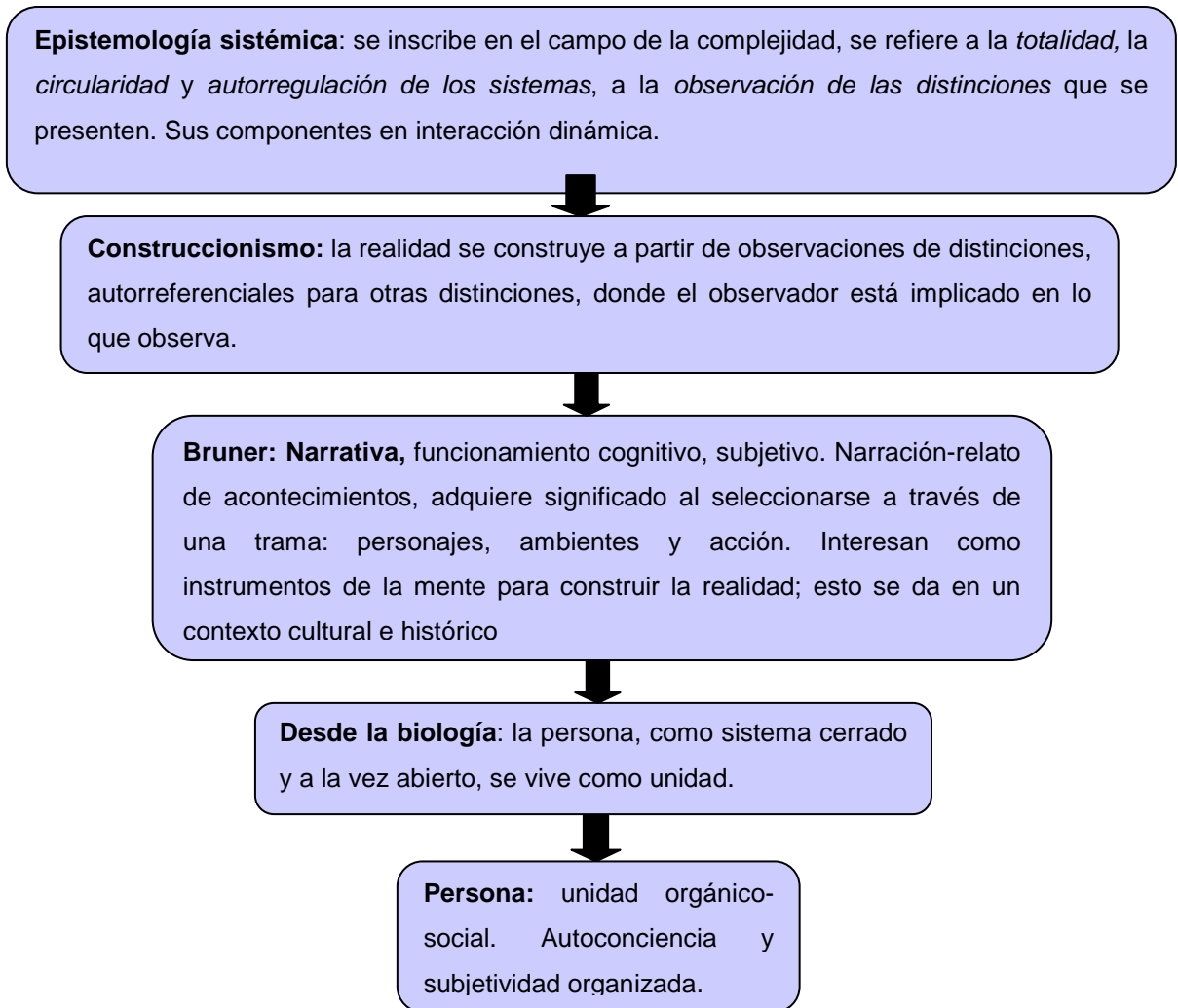
de Bruner, en especial su visión de la narrativa, excepcional producto del lenguaje, en tanto que funciona para construir realidades y modelos explicativos (función cognitiva).

Asimismo, la biología del conocer, de Maturana, que proporciona sustento a nuestra propuesta desde dicha disciplina, al señalar que los seres vivos son sistemas cerrados, autónomos, pero a la vez abiertos al entorno y a la convivencia con otros, autorregulados por el lenguaje; por ende, los seres humanos se constituyen como sistemas recursivos, a partir de su experiencia, para los cuales la realidad es una explicación ontológica, como observadores implicados en lo que observan, formulando distinciones.

Tanto Bruner como Maturana asumen que la construcción de las realidades se produce en una cultura, mediante conversaciones, en las cuales están conjugadas la emoción, la cognición y la acción.

La figura que aparece a continuación (2) muestra la estructuración de los conceptos que contribuyen a la observación y comprensión del fenómeno por analizar. Se ha tratado de objetivar el lente de observación teórico que emplearemos.

Figura 2: Implicaciones del armado teórico considerado para la observación de la persona del maestro

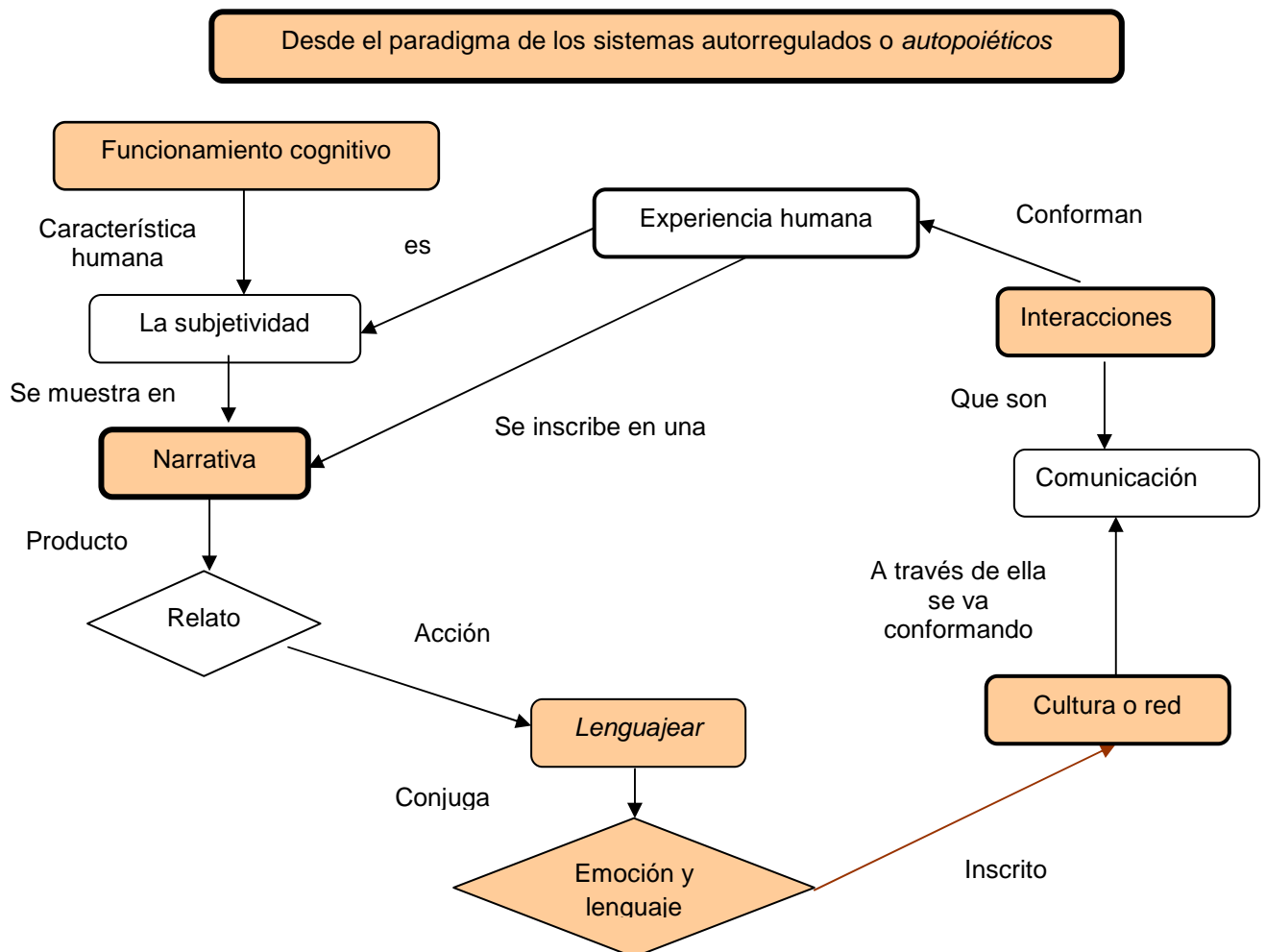


Desde la psicología, Bruner aporta elementos fundamentales de explicación que nos permiten comprender el constructivismo como un proceso psicológico; en éste, la narrativa es una de las modalidades del funcionamiento cognitivo y el relato viene a ser el producto. Por lo tanto, la realidad es construida por cada sujeto inmerso en una cultura, en un momento histórico, donde desarrolla los diferentes componentes de su subjetividad, como son las emociones, los actos cognitivos, las acciones. Según

Bruner, esta narrativa se genera a través del lenguaje, desde el cual pueden darse diferentes niveles de construcción de la realidad.

Maturana plantea la existencia humana inmersa en una cultura o red de relaciones donde se lleva a cabo el conversar y éste tiene lugar en un espacio relacional, donde ese *lenguaje*, como fenómeno de la vida, tiene una doble dimensión: la emoción y la acción.

Figura 3: Síntesis conceptual de aproximación al objeto de estudio



CAPITULO III

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo busca dar cuenta del método y los procedimientos seguidos en la investigación, congruentes con el objeto de estudio y pertinentes para construirlo a lo largo de la indagación.

1. Fundamentos del método y contextos de la investigación: método y tipo de investigación

El método seguido en la investigación se inscribe en la tradición cualitativa, se trata de un estudio de casos múltiples; en su aplicación a grupos de personas se denomina *estudio de caso colectivo* (Stake, 2005). Se emplea la perspectiva metodológica de *historia oral temática* (Aceves, 1998) con la participación de profesores de primaria:

En este sentido, me referiré a la *historia oral temática* cuando hablo de proyectos que tienen como propósito central el conocimiento de un problema o tema de investigación, y que se constituye como el objeto de conocimiento. De modo que una *historia oral temática* se constituye más por un conjunto amplio y heterogéneo de relatos de vida que mediante una sola historia de vida. (Aceves, 1998, p. 211).

El objeto de estudio -la persona del maestro de educación básica- es visualizado desde las dimensiones contextuales de pertenencia del maestro. El estudio de caso es reconocido por varios autores como una metodología: así, el estudio intensivo (con profundidad y abundancia de detalles) por ejemplo de un programa, un programa interno de alfabetización, una perspectiva pedagógica de la alfabetización, un grupo social, etc. (Lankshear y Knobel, 2000). Sus características son:

a) *Estudio a fondo*: es decir, es intensivo tanto en tiempo de dedicación como en la recopilación de datos.

b) *Focalización en un ejemplo*: la concentración está en una sola muestra, de un abanico de fenómenos; por ello, los límites del caso son claros y de fácil definición.

c) *Contextos de vida real*: esta característica indica que se trata de fenómenos con marco natural y no artificial.

d) *El propósito de un estudio de caso es comprender mejor un fenómeno*: los objetivos del estudio de caso permitirán hacer comparaciones en casos similares o relevantes, con el fin de aplicar los descubrimientos a este otro fenómeno; aunque no se puede generalizar, sí se apunta las posibilidades de transmitir ciertos conocimientos.

Para Sellitz, Wrightsman y Cook (1980), el estudio de caso configura un tratamiento descriptivo, a partir del cual se arriba a la comprensión del objeto de estudio. Tiene diferencias importantes con los estudios exploratorios, pues los objetivos de estos son avanzar en la inteligencia de un fenómeno o alcanzar nuevos conocimientos del mismo; formular un problema sobre dicho fenómeno y aumentar la familiaridad con él; en cambio, un estudio de caso pretende una mayor precisión de las características de un determinado individuo, situación o grupo. Esta clase de estudios describe las características de las comunidades o los sujetos; entre las condiciones que debe reunir para su óptimo funcionamiento están:

a) Contar con información pertinente a través de las preguntas de investigación; éstas presuponen mucho conocimiento previo del problema que va a ser investigado.

b) El investigador debe definir claramente qué desea investigar, ponderar los recursos metodológicos y hallar los más adecuados.

c) Debe ser posible establecer con claridad a quién debe incluirse en una determinada comunidad o en una población dada.

- d) Asentar con claridad de qué se va a tratar y quién o quiénes van a participar, así como las técnicas de validación y de confianza.
- e) Debe planificarse cuidadosamente los procedimientos que se utilizarán; a diferencia de la gran flexibilidad de los estudios exploratorios.
- f) Se formula claramente la pregunta.
- g) El problema debe ser lo suficientemente específico para indicar qué datos son requeridos y seleccionados.

Creswell propone la metáfora de la investigación cualitativa; ésta sería un textil compuesto por múltiples fibras o hilos, de diversos colores, diferentes texturas y distintos materiales. Los telares serían los marcos de referencia, que pueden ser constructivistas, interpretativos, etc. (Ito y Vargas, 2005).

La investigación cualitativa incluye el enfoque comprensivo/interpretativo. Desde éste -en el cual se ubica nuestro trabajo- la realidad es construida; el sentido de los acontecimientos es atribuido por la sociedad; el conocimiento se obtiene a través del diálogo entre sujetos activos, representantes y portadores de una cultura determinada. Se encamina a estudiar los fenómenos en su especificidad (ubicación en tiempo y espacio tratando de conocer el punto de vista de los actores sociales y el sentido que le atribuyen a sus acciones. Se asume que las personas son seres propositivos, que están inmersos en una cultura determinada y que son capaces de reflexionar acerca de sí mismos y de sus actos (Ito y Vargas, 2005, pp.920).

El foco de este tipo de investigaciones (cualitativas) está en encontrar el sentido que atribuye al quehacer humano, a conocer la experiencia subjetiva de los actores sociales ante acontecimientos de su vida personal o sociohistórica y a desentrañar el sentido social que poseen los fenómenos y objetos de nuestra cotidianidad (Ito y Vargas, 2005, p.21).

Por otro lado, el enfoque sistémico conceptúa al ser humano no como un individuo que se puede estudiar de manera separada de su entorno, sino como un sistema, es decir, una entidad cuya existencia y funciones se mantienen como un todo por la

interacción de sus partes. Contempla el todo y las partes, así como las conexiones entre ellas y estudia el todo para comprender cada una de las partes que lo conforman (Ito y Vargas, 2005, p. 26).

La aproximación del método sistémico en investigación en ciencias sociales se ha iniciado en el ámbito de la antropología, principalmente en Chile, con Cathalifaud, con la influencia del sociólogo Ibáñez.

Animada por los principios constructivistas, la perspectiva sistémica considera que el investigador se constituye en un observador de segundo orden, orientado a la observación de los observadores y sus respectivas observaciones; busca acercarse no sólo a lo que observan, sino también a los esquemas de diferencias con que lo hacen y trazar sus distinciones: observar cómo observan (Cathalifaud, 1998).

Desde esta mirada, es posible combinar puntos de vista e identificar estructuras latentes; dichas estructuras relacionales -desde donde observa el sujeto- no son accesibles ni incluso están racionalizadas por él; sin embargo, tienen el efecto de constituir la realidad que conforma el sujeto; de tal manera que la investigación se concibe como un sistema de observación de sistemas de observadores (Foerster, 1990). La observación se concibe como el empleo de una distinción, “por lo tanto la observación sería una operación que utiliza una distinción para indicar un lado (y no el otro)” (Luhmann, 2000, p. 60).

Así, las realidades son construidas a través del lenguaje, en ese procesamiento cuya culminación son las narrativas particulares de cada sujeto. Por tanto, la investigación se dirige a identificar conjuntos relacionados de distinciones; se busca observar procesos dinámicos y mutuamente afectados.

Al buscar los rasgos distintivos de un fenómeno, la investigación se proyecta hacia las elaboraciones de sentido y sus interpretaciones, de ahí que la selección de los sujetos participantes se formula en términos de interlocutores; los instrumentos de indagación deben privilegiar las cualidades que esos interlocutores plantean como distinciones significativas, validadas por ellos mismos; de ahí la importancia de las categorías descriptivas que ellos proponen.

La *explicabilidad*, una operación secundaria, se puede realizar mediante la devolución, para que los observadores reintroduzcan distinciones y elaboren

explicaciones o interpretaciones sobre las mismas. Entonces, el interés está puesto también en la observación que coproducen y sostienen nuestros observadores.

En cuanto a la selección de los procedimientos, instrumentos y técnicas de acopio de información y procesamientos empleados en una investigación cualitativa, están dados por los criterios de comprensión y pertinencia, más que de representatividad estadística; es decir, se busca incluir los componentes que resultan necesarios para lograr los objetivos.

Al seleccionar a los participantes, no es relevante la cantidad, sino la composición de los grupos, ya que una mayor cantidad no supone más información..., sino que se observa una mayor redundancia, repetición de la información ya obtenida (Ito y Vargas, 2005, p.27).

1.1. Población

La población de nuestro interés son los maestros y maestras de primaria, en servicio frente a grupo del estado de Chihuahua; y específicamente aquellos ubicados en la ciudad de Chihuahua, tanto los que laboran para el gobierno estatal como los llamados *federalizados*; cabe señalar que sus condiciones laborales son diferentes; por ejemplo, el servicio médico de los profesores estatales se da a través de Pensiones, por cuyo motivo pueden contar con atención médica de particulares; en cambio los federalizados son atendidos por el ISSSTE. Además, el sueldo y prestaciones de los estatales les permiten trabajar un solo turno, no así a los federalizados quienes, en la mayoría de los casos, cuentan con doble plaza laboral, para solventar los gastos corrientes de casa y vida; otra distinción significativa radica en que un profesor adscrito al estado, al jubilarse, recibirá su pensión con un sueldo dinámico, es decir, igual al de un docente activo y con los mismos beneficios de éste.

Esto fue un logro sindical alcanzado hacia 1966; otros estados que también cuentan con esta prestación son Tamaulipas y Coahuila, motivo por el cual estas plazas son muy “codiciadas”. En este trabajo se tomó en cuenta el tipo de escuela

en la que labora el docente, pues el contexto laboral va a influir en las visiones de los maestros (Aceves, 2005, comunicación personal).

El Programa Escuelas de Calidad, por ejemplo, clasifica las escuelas según el índice de marginación urbana empleado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO), medida que permite diferenciar las Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB) urbanas;² las dimensiones e indicadores del índice de marginación empleados por CONAPO son: *educación*, su acceso por población de entre 6 y 14 años; de *salud*, población que cuenta con servicios de salud; *vivienda*, con o sin servicios de agua, o bien con/sin drenaje conectado a la red pública; y *bienes* necesarios; entonces, tales criterios se aplican al ámbito educativo; bajo estos, se clasifican los establecimientos escolares; los rangos van de 0 a 5; el nivel 5 indica un alto grado de marginación.

No obstante, los maestros emplean otros criterios para referirse a una escuela de escasos o de altos recursos; su parámetro es el tipo de población que hace uso de la escuela, su nivel socioeconómico y las condiciones físicas y nutricionales con que se presentan sus alumnos a clases.

En esta investigación, se hizo contacto y se invitó a participar a los maestros teniendo presentes los criterios y consensos docentes de clasificación de los establecimientos escolares.

Algunos datos sobre las escuelas primarias en el estado de Chihuahua (1949) indican que de ellas 1401 son federales y 548 son del subsistema estatal; en la capital chihuahuense se cuenta con 192 escuelas federales y 94 estatales.

La relación de número de escuelas por nivel de marginación, en la ciudad de Chihuahua, es la siguiente:

² “El área geográfica ocupada por un conjunto de manzanas que generalmente son de 1 a 50, perfectamente delimitadas por calles, avenidas, andadores o cualquier otro rasgo de fácil identificación en el terreno y cuyo uso del suelo sea principalmente habitacional, industrial, de servicios, comercial, etcétera.” (Instituto de estadística, Geografía e Informática, Manual de Cartografía Censal. II Censo de Población y Vivienda 2005)

Tabla 3: muestra la clasificación de las escuelas federales y estatales según el grado de marginación social de la zona donde se ubican. Va del 0, menor grado de marginación, al 5 -el máximo nivel de marginación; las condiciones de las colonias donde se sitúa la escuela se refieren a si cuentan o no con pavimentación, alumbrado público o drenaje, por ejemplo.

Grado de marginación	Primaria federalizada	Primaria estatal	Total de escuelas marginadas
0	34	11	45
1	17	6	23
2	21	8	39
3	22	8	30
4	2	1	3
5	1	1	2
Totales	97	45	142

Fuente: Información proporcionada por el programa Escuelas de Calidad, de la Coordinación Académica de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua. Ing. Lilian Badillo Vázquez. Junio de 2005.

Estas cifras proporcionan el contexto de trabajo de los maestros de educación básica en la Ciudad de Chihuahua. Otros componentes, que aunque rebasan los objetivos de esta investigación, ayudan a enmarcar sus datos, son los estudios acerca de las profesiones en México, el ejercicio de la profesión docente en México y el contexto dado por las políticas educativas.

Nosotros enmarcamos la profesión docente en el contexto señalado por Díaz Barriga, quien retoma el estudio de Peter Claves (1985, citado por Díaz Barriga, 2005) sobre el *Estado y las profesiones. El caso de México*, donde observa que los grupos de profesionales en México son débiles debido a que el Estado se consolidó antes que estos e impulsó su desarrollo; esta situación hizo prevalecer el interés por conseguir un empleo en el Estado, con lo cual se antepuso la aceptación de la

burocracia, el quedar bien con los superiores, a la atención de la responsabilidad profesional.

[...] lo que trajo como consecuencia que se trastocara el concepto de servicio al «cliente» así como la búsqueda de la satisfacción de sus requerimientos (Díaz Barriga, 2005, p. 77).

Respecto al ejercicio en el devenir de la profesión docente, ésta se inscribe entre dos fuerzas reguladoras: las políticas del gobierno y la organización sindical, las cuales aportan elementos que repercuten en la identidad docente (Arnaut, 1997).

En cuanto a las políticas educativas, Street (2002) plantea en su trabajo “Problemática laboral y sindical de los trabajadores de la educación”, algunos puntos que enmarcan el trabajo de los profesores, son los siguientes:

a) En el discurso neoliberal, los derechos de los trabajadores se presentan como obstáculos para conseguir la calidad educativa estandarizada, ‘esta calidad se ha convertido en una gran meta, una mega meta del sistema educativo nacional, a la vez que es promovida como una responsabilidad personal de cada docente’ (Street, 2002, p. 1).

b) En este contexto, la tarea docente se enfrenta a una no separación entre lo laboral y lo pedagógico; de modo que aquellas discusiones en las que el maestro se planteaba ofrecer un proyecto educativo alternativo frente a sus demandas laborales, han dejado de ser, ‘A nivel escuela, a nivel de los niveles cotidianos de trabajo docente’. Lo laboral y lo pedagógico están ahora íntimamente articulados en lo que es la vida cotidiana del profesor... La docencia no aparece más como un derivado de un proyecto pedagógico del Estado, sino que ahora está íntimamente relacionada con la flexibilidad laboral. Ahora resulta que la mano invisible de los mercados y en particular los laborales, en su agitado proceso de flexibilización y de postmodernismo viene marcando los derroteros de un nuevo rol docente’ (Street, 2002, p. 3).

1.2. Delimitación del objeto de estudio

Las dimensiones que proponemos constituyen distinciones necesarias para operar el acercamiento al objeto de estudio. Conforman contextos, estos se conciben como escenarios o marcos que dan sentido a las transacciones de cada persona, pues la situación de contexto siempre implica un determinado tipo de relación. Estas dimensiones funcionan engarzadas y, en tanto contextos, pueden presentar realidades similares, interdependientes o independientes. Otra de sus características es que permiten buscar, a su través, un acercamiento al docente desde aspectos nucleares; es decir, desde los privados hasta más externos o fáciles de comunicar.

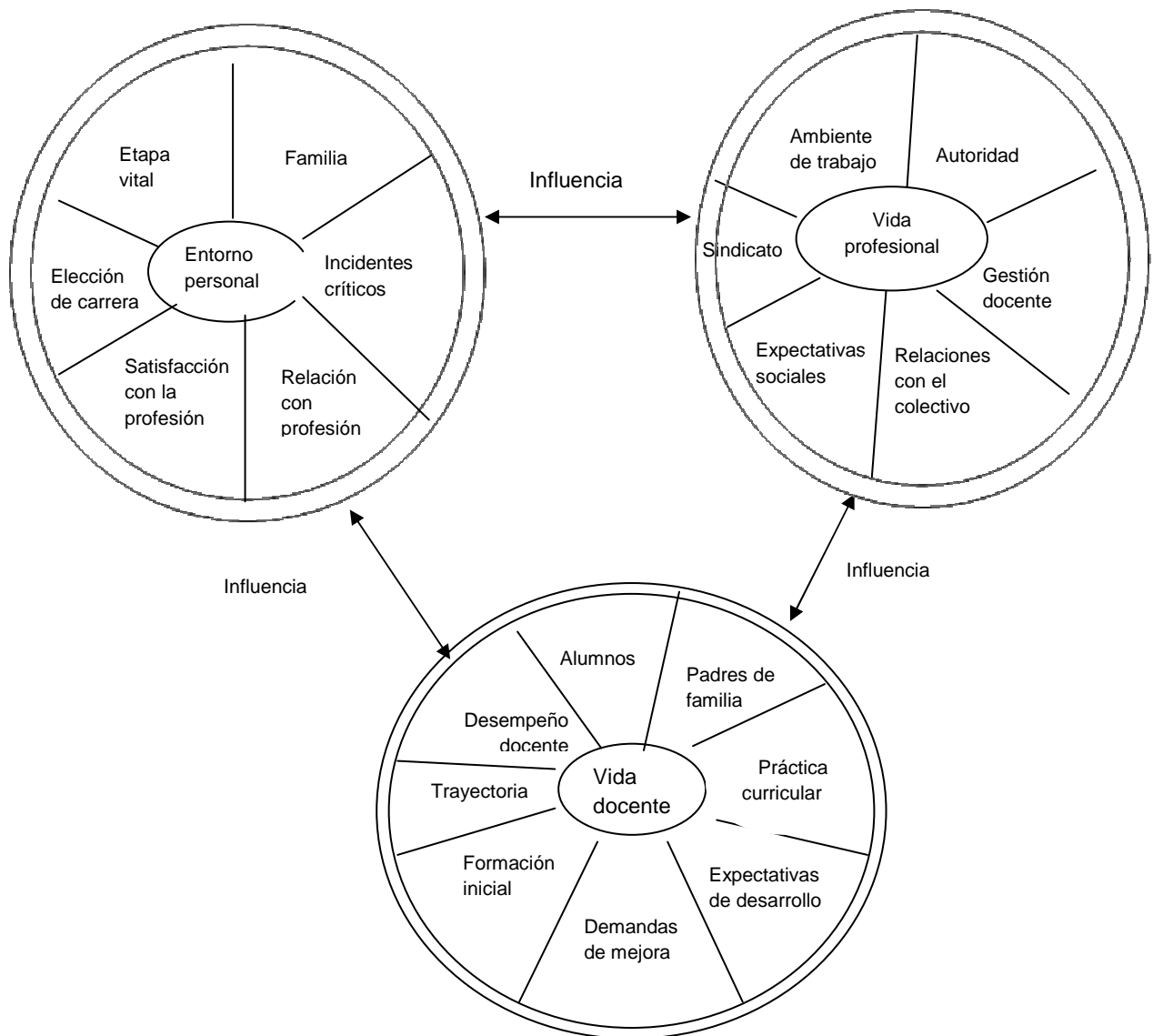
Las dimensiones son las siguientes:

- a) Entorno personal: con esta dimensión se busca centrar aquellos aspectos o experiencias significativas que el profesor tiene o ha tenido fuera de la escuela y que tenga relación con su desarrollo vivencial, en cuanto a su condición de género, vida familiar, hasta la elección de carrera.
- b) Vida profesional: aquí interesa acercarnos a la construcción y dinámica de la carrera del maestro, a cómo ha sido esta historia, a cuáles han sido las fuerzas que han dado lugar a su configuración, así como sus percepciones y relaciones con la autoridad, con otros maestros y en general con el ambiente de trabajo.
- c) Vida docente: al considerar esta dimensión, se busca examinar el desarrollo del profesor dentro del aula; sus interacciones con el currículo, sus tareas docentes y en especial sus relaciones y percepciones de sus estudiantes y de los paterfamilias.

Las dimensiones comprenden indicadores, los cuales darán el perfil en cada una de ellas; a continuación aparece el modelo de estudio propuesto. El diagrama se basa en el modelo desarrollado por Fessles (Day, 2006:140) sobre las dinámicas del ciclo de la carrera del maestro. Algunas de las denominaciones de los componentes coinciden con las nuestras; cabe aclarar, como se mencionó en la introducción que, los tres ámbitos de indagación, así como varios de los factores o indicadores ya los

habíamos propuesto desde el planteamiento del proyecto, no así la representación gráfica y algunos de los aspectos incluidos por el autor.

Figura 4: Modelo de representación de aproximación a la persona del docente
Elaboración propia a partir del gráfico de Fessles



2. Estudio piloto

El estudio piloto comprendió la exploración vía las preguntas y por ende las áreas de indagación, su conformación, orden de presentación y su lenguaje, entre otros aspectos; pero también permitió la proximidad con los docentes de educación básica y reconocer las inquietudes que generaban las preguntas incluidas en el instrumento; así, fue un instrumento para acceder a un diálogo exploratorio con ellos.

2.1. Desarrollo del instrumento piloto

Para desarrollar el instrumento/guía de preguntas para la entrevista a docentes, seguí un proceso de construcción de esta primera herramienta metodológica que consistió en considerar, para el planteo de las preguntas, los supuestos deducidos a partir del análisis del estado del arte, los cuales vienen a constituir las visiones de la academia en el campo de estudio y las preguntas deben apuntar a esta visión.

Pero también entran en juego la pregunta de investigación, las dimensiones del objeto de estudio, los objetivos de la indagación, así como las interrogantes problematizadoras iniciales.

Así, se elaboraron preguntas con respecto a núcleos, problemas o asuntos más concretos; una vez ponderadas dichas preguntas, se revisaron y se reagruparon en varias ocasiones y con base en ellas se formuló la *estrategia de prueba* del instrumento, que consistió en determinar cuáles interrogantes se incluirían en ésta y en el procedimiento de aplicación.

El anexo “B”, denominado “Estudio piloto: proceso y construcción de la guía preliminar de entrevista”, da cuenta de este proceso, el cual incluye los supuestos procedentes del estado del arte en los que nos basamos para la construcción de las cuestiones, los núcleos centrales, así como las preguntas generadas; la guía general de las preguntas agrupadas conforme a las dimensiones del objeto de estudio, un cuadro que resume los diferentes momentos del proceso de elaboración de las interrogantes y finalmente el instrumento del estudio piloto, que aparece en el anexo “C”, aplicado a docentes de educación primaria.

2.2. Aplicación y resultados del estudio piloto

El estudio piloto del instrumento se llevó a cabo con maestros de los subsistemas estatal y federal y con estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Chihuahua) inscritos en uno de los cursos.

La modalidad del estudio piloto fue mediante un taller de análisis de preguntas, el cual comprendió dos momentos con el grupo de diecinueve maestros y maestras que accedieron a participar. En una primera parte, se les pidió responder el cuestionario elaborado *ex profeso*, con veinticinco preguntas de respuesta breve y una abierta donde externaran sus opiniones al respecto; esto les llevó treinta minutos aproximadamente; este sondeo cubría las tres dimensiones del estudio: entorno personal, vida profesional y práctica docente; el proceso de elaboración de las preguntas aparece en el anexo “B”.

En un segundo momento, otra media hora aproximadamente, se les pidió su opinión sobre cada pregunta, así como sus sugerencias; en el anexo “B” aparece la descripción de los resultados del estudio piloto.

Para la aplicación, se contó con el auxilio de una maestra externa, como observadora de la situación y para registrar los eventos, especialmente en la segunda parte de esta fase que fueron comentarios grupales.

Tres fueron las razones para aplicar las preguntas por escrito a un grupo de maestros: se trató de un procedimiento análogo al que se haría individualmente; fue económico, en el sentido de acceder a más maestros en menos tiempo, en situación no apremiante y poder dialogar con ellos sobre preguntas e inquietudes y **significó** conocer de viva voz sus inquietudes y opiniones sobre el estudio a realizar.

El sondeo permitió un acercamiento al objeto de estudio y considerar algunos de sus componentes en la realidad; contribuyó a depurar las preguntas temáticas (Stake, 2005) y la guía de cuestiones para la entrevista a profundidad; también nos proporcionó elementos del contexto y facilitó que se consideraran posibles hipótesis de trabajo.

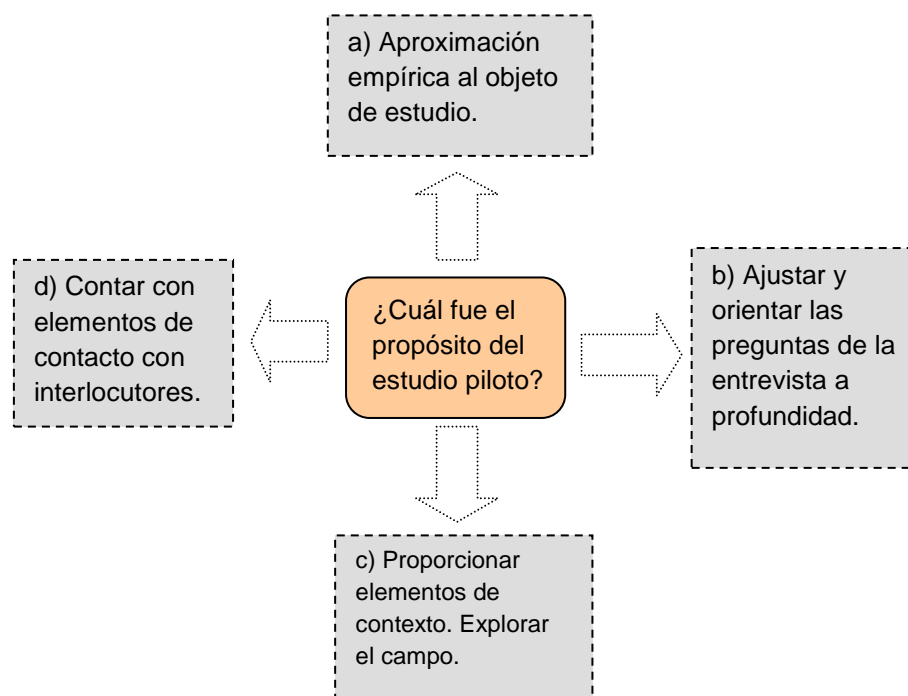
Estos procedimientos de investigación se basan en los realizados por Huberman y otros investigadores (1989), y por Bolívar (1999), quienes aplicaron cuestionarios y

entrevistas a profundidad; la función de los datos obtenidos mediante el sondeo nos permitió contar con un mapa de los ámbitos que nos proponíamos investigar, buscar los puntos que requerían ser ampliados a través de la entrevista profunda, o bien incorporar factores que no habían sido ponderados y que daban luz sobre el objeto de estudio.

El cuestionario se aplicó previamente a dos maestros, para explorar el tiempo de respuesta breve, los comentarios a las preguntas, a su redacción y comprensión, así como sugerencias en cuanto al orden de presentación de las mismas, el cual siguió un diseño de lo más externo y conocido a lo más “personal.”

En fin, el estudio piloto nos permitió considerar cuatro propósitos, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 5: aportes del estudio piloto en el proceso de investigación



3. Trabajo de campo: realización de las entrevistas a profundidad

El trabajo de campo comprende desde el diseño de la guía de la entrevista, la selección-invitación a los entrevistados, el procedimiento de realización de la entrevista, hasta la organización del banco de información.

3.1. Concepción y diseño de la guía de entrevista a profundidad

La guía de temas y preguntas para la entrevista a profundidad se elaboró con base en los antecedentes de construcción y resultados del estudio piloto; aparece en el anexo "D". La entrevista a profundidad se concibe como un evento comunicativo controlado pero no directivo, mediante el cual las culturas se aprehenden desde los interlocutores individuales. Hemos elegido aplicar los lineamientos propuestos por Díaz Barriga quien, sobre la entrevista a profundidad, explica:

Consiste en crear condiciones para que los sujetos entrevistados expresen, bien por escrito o verbalmente, una serie de valoraciones, relatos y significaciones en relación con una experiencia vinculada con un suceso, objeto de investigación. Utilizamos el término profundidad a partir de la concepción psicoanalítica y al mismo tiempo en un sentido extensivo de la misma. Con ello queremos señalar que a través de este tipo de entrevistas buscamos acceder a datos que vayan un poco más allá de lo que habitualmente se reconoce como lo *objetivo*, lo dado, lo que forma parte del mundo real (Díaz Barriga, 2000).

La entrevista a profundidad cuenta con una *guía de entrevista*, consistente en una serie de preguntas/eje, cuya función es orientar la conversación con el interlocutor en torno a una lista de temas y áreas generales; dicha guía organiza las preguntas que se irán realizando, de modo que se tengan presentes los aspectos que se espera respondan los entrevistados; la recomendación general es memorizar las preguntas/eje.

La entrevista a profundidad busca sondear no sólo las experiencias de los entrevistados, sino también los significados que estos les atribuyen (Aceves, 2005, comunicación personal).

Su dinámica se caracteriza por la realización de dos o más encuentros entre quien investiga y el entrevistado, con el fin de revisar la información, establecer dudas, buscar aclaraciones y confrontar las conjeturas que pudiera haberse planteado la investigadora; en el segundo o los subsecuentes encuentros se puede profundizar en la construcción de los datos.

Asimismo, al partir de una perspectiva cualitativa de la historia oral y de vida, concebimos la entrevista a profundidad como un acto de comunicación/expresión a través del cual se genera un acercamiento a las temáticas, a los participantes y a sus contextos. Hemos asumido los métodos de dicha perspectiva en la construcción de los datos -lo cual se da desde la formulación de los temas y preguntas- por su carácter interdisciplinario, por las consideraciones sociales involucradas en sus procedimientos y, en especial, porque centra su análisis en la visión y versión de las personas; en este sentido, abre las posibilidades de descubrir un universo social desconocido (Bertaux, 1999, pp. 14-15).

Se empleó un diario del entrevistador donde se registraron las observaciones o descripciones de la situación de entrevista, como las opiniones y consideraciones subjetivas del entrevistador, a manera de diario de campo.

3.2. Docentes participantes: ¿A quiénes y a cuántos entrevistar?

Acerca de a quiénes y a cuántas personas entrevistar, retomamos las ideas de Bertaux (1999), quien afirma que dependerá del objeto de estudio:

[...] la clave de este problema relativo a la cantidad parece residir, por lo menos en parte, en el concepto de *saturación*..., el investigador no puede estar seguro de haber alcanzado la saturación sino en la medida en que haya buscado conscientemente *diversificar* al máximo sus informantes [...] la saturación es un proceso que opera no en el plano de la

observación, sino en el de la *representación* que el equipo de investigación construye poco a poco de su objeto de estudio (Bertaux, 1999, p. 8).

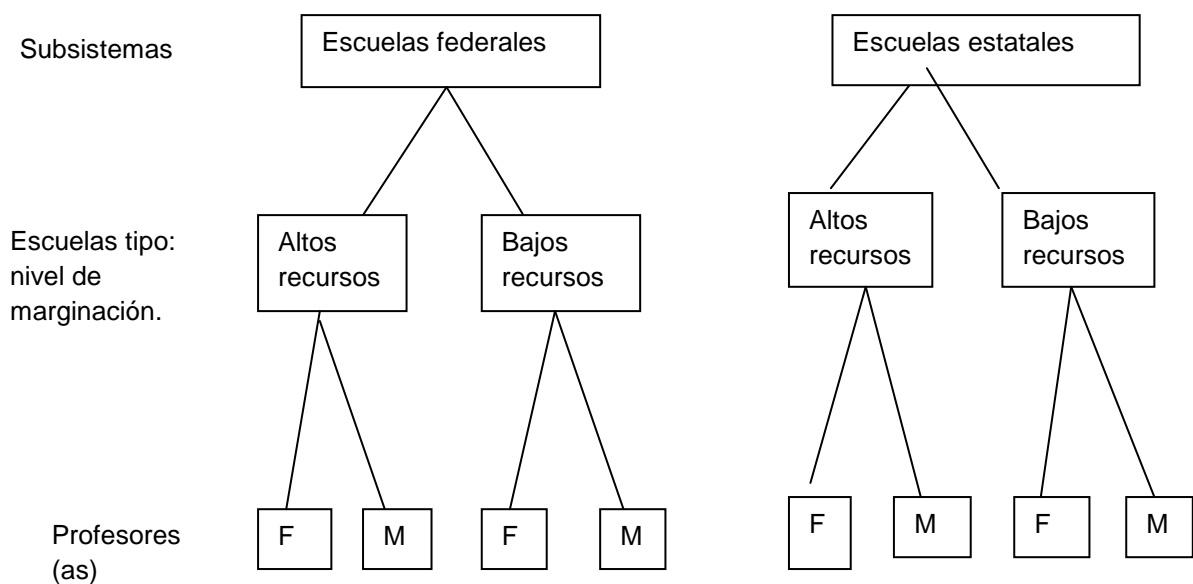
Procedimos entonces conforme a la propuesta de Bertaux, pero también a los contextos laborales de los docentes; es decir, los tipos de escuelas: de altos o bajos ingresos. Cabe aclarar que tal designación -de altos o bajos recursos- fue dada por los propios docentes; los criterios que ellos emplean para clasificar las escuelas no concuerdan con los del INEGI (el lugar y los servicios con que cuenta la colonia donde se sitúa el centro escolar); los profesores clasifican por el tipo de población que acude a las escuelas oficiales, estatales o federales (*supra*, p.156); así es que se procedió a invitar a los maestros a participar en la investigación teniendo como único requisito que contaran con, por lo menos, dos años de antigüedad laboral en el mismo establecimiento escolar.

Otro elemento que se ponderó al invitar a los maestros para ser entrevistados fue la dinámica que se establecería entre los interlocutores. Según Pierre Bourdieu, instaurar una relación de entrevista equivale a una especie de intrusión ejercida a través del intercambio; es una interacción social con cierta dosis de arbitrariedad, pues los acuerdos de entrevista están dados unilateralmente; esta asimetría propia de la entrevista se refuerza, encuentra su reproducción en la asimetría social. Bourdieu plantea la exigencia de cuidar este nivel de intrusión y arbitrariedad...

[...] *para reducir al mínimo la violencia simbólica que puede ejercerse a través de ella.* Intentamos, por lo tanto, establecer una relación de *escucha activa y metódica* [...] por lo tanto, se decidió dejar a los encuestadores la libertad de elegir a los encuestados entre *sus conocidos*, o entre personas a las cuales podían ser presentados por estos. En efecto, la proximidad social y la familiaridad aseguran dos de las condiciones principales de una comunicación no violenta. (Bourdieu,1999 pp. 528-530).

Seguimos los planteamientos de Bourdieu. Así, se buscó a maestros conocidos entre los ex-alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado, que quisieran participar, después de explicarles de qué se trataba la investigación; asimismo, contactamos con otros docentes participantes; la selección se hizo considerando el tipo de escuela donde trabajaban y el género de los entrevistados, integrándose de la siguiente manera:

Esquema de invitación-selección de profesores(as) entrevistados



3.2.1. Docentes participantes

A continuación, en la tabla 3, se concentran los casos, profesores (as), sus características y contextos de trabajo, por tipo de escuela.

Tabla 4: Características de los docentes entrevistados

Caso	Género	Edad	Subsistema educativo y nivel socioeconómico	Doble plaza	Experiencia docente en años	Antigüedad en la escuela	Grado y núm. de alumnos
A	F	47	Estatal alto	No	26/16	16	2º /26
B	F	48	Estatal bajo	No	18	7	6º /27
C	M	55	Federal alto	Sí	24	20	3º /24
D	M	43	Estatal alto	No	23	5	5º /31
E	M	45	Federal bajo	Sí	25	2	4º /26
F	F	44	Federal alto	No	23	15	6º /32
G	M	37	Estatal bajo	No	18	2	6º/20
H	F	34	Federal bajo	No	8	2	1º /33

Los ocho casos comprenden cuatro mujeres y cuatro hombres, quienes trabajan en escuelas tanto del subsistema estatal como el federal; para ellos y otros docentes no entrevistados, las escuelas pueden considerarse de alto o bajo ingreso por el tipo de población que acude a éstas. Los maestros federalizados son quienes tienen una doble plaza, no así los estatales; el promedio de su experiencia laboral es de veinte años y medio; el de su edad, cuarenta y cuatro años. Según el modelo del ciclo profesional docente, de Huberman (2005), los maestros del presente estudio se encuentran, por sus años de docencia, en una fase de serenidad/distancia relacional que se dirige a un conservadurismo; ello se explica en función de que la gradual pérdida de energía y entusiasmo se compensa con un mayor sentimiento de confianza y auto aceptación; así, fuera de la escuela, el docente puede olvidarse de su trabajo, después de que en ella estuvo atento y preocupado por sus estudiantes; no espera de sí más de lo que puede dar; se considera buen maestro, la serenidad acompaña a una mayor distancia de sus alumnos:

[...] la maestra joven avanza desde su papel de hermano mayor hasta el rol de abuela, pasando por el rol maternal, mientras sus alumnos permanecen jóvenes, año tras año (Huberman, 2005, p. 219).

Vale notar en este grupo de docentes que en promedio ha permanecido en la escuela más de ocho años, en oposición a lo encontrado en otras investigaciones, que resaltan la gran movilidad magisterial entre las escuelas. Los ocho profesores atienden de primero a sexto grado de primaria, con una media de veintisiete alumnos por grupo.

3.3. Procedimiento en las entrevistas a profundidad

Coincidimos con Merlinsky (2006) al asumir la entrevista cualitativa como una conversación entre dos personas para favorecer la producción de un discurso y las argumentaciones del entrevistado sobre los temas definidos en el marco de la investigación; constituye una forma de conocimiento, situada en cierto campo profesional o disciplinar, que permite conectar prácticas y significados, contar con información experimentada y absorbida por el entrevistado y de este modo acceder a construcciones del propio sujeto con base en sus experiencias, dadas y compartidas con otros, en un contexto social. Asimismo, apoyándonos en la propuesta de Shopes, la aproximación a nuestros entrevistados tiene como punto de partida...

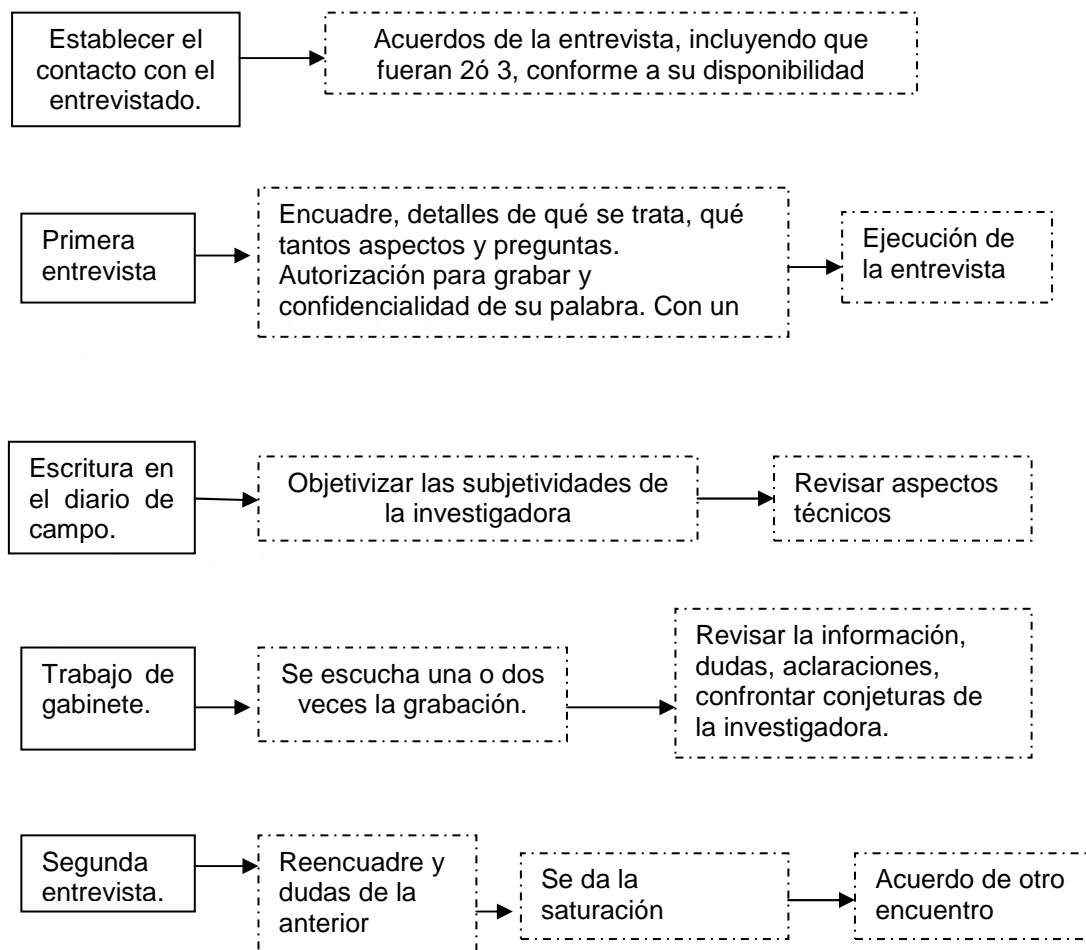
[...] las experiencias personales del narrador o la narradora, luego [...] los sentimientos y actitudes y finalmente a la valoración [...] atenerse a las experiencias personales... (Shopes, 2001, p. 139).

Como *escuchas activos*, nos centramos en lo que piensa, siente y hace el maestro de educación básica, buscando comprender los significados que él confiere a sus ideas, sentimientos y experiencias, y que comparte con nosotros a través de sus relatos. La subjetividad nos resulta accesible, entonces, mediante tales relatos; está cristalizada en las historias que se cuenta a *sí mismo y sobre sí mismo*; o acerca de otros

personajes relevantes en su discurso y evocados por las preguntas formuladas; todo esto se da en lo individual, pero se construye a través de los intercambios sociales.

A continuación, se esquematiza el procedimiento para realizar las entrevistas a profundidad; nos hemos basado en las propuestas de Aceves (1998).

Figura 6: procedimiento en la realización de las entrevistas a profundidad



Al contactar con los maestros invitados, por vía telefónica o personalmente, se les explicó en qué consistía la entrevista, cuál era su propósito en el marco de la investigación que realizaba; se les solicitó su consentimiento para emplearlas públicamente, aunque resguardando la identidad de cada participante; la entrevista consistía en responder a una serie de preguntas, para lo cual se requería de uno o dos encuentros, de aproximadamente una hora, según sus horarios; todos aceptaron y la duración de las entrevistas grabadas fue de hasta dos horas cada una. El anexo “F” reproduce la transcripción de una de ellas, en dos momentos distintos, con el fin de presentar la secuencia y dinámica que tuvieron.

Si bien la guía de entrevista es amplia, dada la construcción del objeto de estudio, al efectuarse los encuentros, darse el encuadre y los temas por tratar, los entrevistados iban desarrollando los diferentes aspectos previamente considerados; por eso, en ocasiones omitían las preguntas específicas y aun sus respuestas daban lugar a otras preguntas, no previstas al principio, pero que enriquecían la información de cada docente entrevistado.

3.4. Sistematización de la entrevista

La transcripción de las entrevistas representó un trabajo previo, para darles sistematicidad y conformar así la *Fuente de datos de entrevistas de la investigación sobre la persona del maestro* (realizadas entre noviembre de 2006 y febrero de 2008, con un total de 199 cuartillas).

En la siguiente tabla se muestra este proceso.

Tabla 5: volumen de la fuente oral

Caso	Entrevista	Registro de audio	Tiempo de transcripción	Número de hojas inicial
Caso A	1ª y 2ª entrevista	2:11:02 +00:47:46=2:58:48	18 horas	59+20=79
Caso B	1ª y 2ª	01:08:28+00:01:40=1:09:40	9 horas	19
Caso C	1ª entrevista	0042:11+00:43:41=1:25:51	12 horas	23
Caso D	1ª y 2ª entrevista	01:29:51+00:51:42= 2:31:31	20 horas	36
Caso E	1ª y 2ª entrevista	01:00:19+00:58:48= 1:59:07	16 horas	21
Caso F	1ª entrevista	01:31:31	12 horas	23
Caso G	1ª entrevista	01:31:21	12 horas	14
Caso H	1ª Entrevista	01:10:07	6 horas	16
Totales	12	11:46:29	99 horas	214

Una vez realizada la transcripción, se procedió a conformar el archivo de los datos, para lo cual seguimos la propuesta de Aceves (1998), quien recomienda elaborar por cada entrevista una carpeta que contenga la ficha técnica, un índice temático de la entrevista, el cuerpo de la entrevista, una reflexión crítica sobre ésta y algunos anexos.

4. *Figura-fondo*: procedimiento de análisis e interpretación de las narrativas

Para construir este procedimiento partimos del microanálisis; esto es, analizar un caso, párrafo por párrafo, con apoyo del software ATLAS ti 5.0, para identificar categorías iniciales que nos permitieran conocer la gama de respuestas que las

preguntas de la entrevista habían generado y contar así con un panorama categorial posible; conocer en detalle el caso y reconocer el alcance de los datos disponibles.

Los datos se han construido a través de las preguntas que se formularon al delimitar inicialmente nuestro objeto de estudio, y mediante las cuales se aprehenden y registran los ámbitos personal, profesional y áulico; esto se ha realizado a la luz metodológica del estudio de caso múltiple, con la orientación teórica del constructivismo y con el apoyo de la perspectiva sistémica.

Nuestro interés está centrado en el docente como persona, en la construcción de sus realidades; la subjetividad del maestro se evidencia en sus narraciones e historias vitales, que delinean sus relaciones tanto profesionales como personales, y con las que están indisolublemente entrelazadas. Este entretejido se va modificando, adquiriendo complejidad, debido a la interrelación de los subsistemas (la dimensión personal, lo profesional y lo escolar). Así visualizado el asunto, el foco está en las narrativas docentes, que en su continuidad coadyuvan a la construcción de la identidad del maestro. De tal manera, la mirada sistémica nos auxilia a comprender el devenir de la identidad, la cual se modifica con el paso del tiempo, se va conformando a través de las historias que el docente se cuenta y la forma en que evolucionan en el tiempo.

El procedimiento de análisis e interpretación a seguir lo he denominado *figura-fondo*, en virtud de haber optado por realizar dos modalidades de tratamiento de los datos, las cuales visualizamos como en un continuo; nos hemos inspirado en el trabajo de Baz (1996), quien realiza 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 nuestro caso todas las entrevistas fueron individuales.

La primera modalidad del análisis, denominado *figura*, aborda el trabajo por caso; éste nos permite una mirada integral del mismo, 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 nos aporta a través de 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.

4.1. *Figura*, modalidad de análisis para el tejido de cada caso

Esta primera modalidad de análisis prioriza la narrativa del docente para tejer en grandes temas la estructura del caso; nos hemos basado en los trabajos y propuestas de técnicas y estrategias de Baz (1994); la propuesta de cuadros narrativos al interior de los núcleos constituidos por cada sujeto participante, de Aceves (1998) y de Coffey y Atkinson, (2005), al colocar el énfasis del sujeto social-individual, como unidad de análisis.

Este procedimiento se lleva a cabo con dos casos, que comprenden dos entrevistas cada uno y que representan, dos escenarios distintos donde se desarrolla el trabajo docente entretelado con la vida personal del maestro.

Empleamos el término escenario por considerar que éste denota el interjuego de muchas personas, en un lugar y espacio, donde las personas actúan y asumen un papel, en una red de relaciones; el escenario hará referencia al movimiento, a las representaciones de los sujetos, que son lo más importante; su función es dar prioridad a los actores; en estos escenarios desarrollan su identidad, manifiestan su forma de ser y ellos son quienes dan el toque a lo que sucede.

Estos casos se han seleccionado de entre los ocho contactados, y obedeció a la amplitud y riqueza del primer caso y a partir de su contexto y particularidad se eligió al segundo en contraste y desde ahí buscar y establecer una comparación, con base en su contexto de trabajo, condiciones de vida y género; al realizar un examen de cada caso. Para este trabajo de análisis estamos de acuerdo con Coffey y Atkinson:

El análisis no es sólo una manera de clasificar, categorizar, codificar o confrontar datos. No es simplemente cuestión de identificar formas del habla o regularidades de la acción. Fundamentalmente, el análisis trata de la representación o reconstrucción de fenómenos sociales... Creamos un relato de la vida social, y al hacerlo construimos versiones de los

mundos y de los actores sociales que observamos (Coffey y Atkinson, 2005, p. 145).

Se opta por esta primera modalidad de análisis para mantener la centralidad de los sujetos/personas, su sentido de vida y profesión. Con este fin, consideramos las *narrativas suscitadas* mediante las entrevistas a profundidad (Coffey y Atkinson, 2005:106), y además porque concuerda con la perspectiva sistémica, cuyo referente inicial es el entrevistado, quien hace posible la aproximación a las interacciones de los componentes de vida y profesión en su devenir, en ángulo con sus estudiantes.

Con esta modalidad se posibilitan diferentes formas de analizar los datos; a través de las entrevistas a profundidad, los entrevistados exponen sus experiencias, sentir, perspectivas y opiniones sobre acontecimientos en sus vidas y en su profesión, de otros sucesos a los que estuvieron y están vinculados por su trabajo, y al hacerlo nos dan cuenta de determinadas visiones culturales:

[...] vivir como una persona es vivir en un marco social, dentro del cual yo y nosotros vivimos juntos en comunidad y tenemos la comunidad como horizonte (Cisneros, 2000, p. 531).

La modalidad **Figura** comprende tres niveles:

a) Primer nivel de análisis-interpretación de la *narrativa suscitada* por las entrevistas, cuyo propósito es considerar al docente-persona-sujeto³, como unidad de análisis, y a partir de sus narrativas *reconstruir las grandes temáticas* o cuadros narrativos que aportan (Aceves, 1998).

³ 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 estos en momentos y contextos determinados manifiestos por acciones narrativas.

b) Segundo nivel de análisis-interpretación. Se lleva a cabo también en relación con cada caso, su fin es buscar a través de una mirada de segundo orden⁴ una síntesis de la estructura relacional sistémica de los componentes planteados en los relatos docentes; es decir, 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.

c) Tercer nivel de análisis-interpretación. Su finalidad es realizar a través de una mirada de segundo orden un comparativo entre los casos, basado en sus componentes narrativos, su contexto y particularidades; pretende acceder a una concepción del ser maestro, para “profundizar” en la inteligencia de los escenarios docentes y las condiciones generales del ejercicio profesional del maestro, así como en su devenir.

4.2. Fondo, una interpretación relacional del conjunto de casos

La 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; así, el papel del investigador estará en la generación de teoría.

Este procedimiento es, al principio, un análisis inductivo, pues se examinan las diferentes entrevistas y se construyen⁵ las categorías al realizar un trabajo recursivo sobre las mismas; se van reagrupando y, en este reagrupamiento, se va interpretando y arribando a deducciones (momento axial del análisis); o bien estas

⁴ Por *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.

⁵ 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.

proposiciones deductivas se buscan⁶ 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*) a partir de los relatos y narrativas particulares en conjunto.

Con el título de *Bases de la investigación cualitativa*, Strauss y Corbin (2002) proponen una serie de técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Son dos las alternativas a las que se puede llegar por medio del análisis que ellos proponen:

- a) el desarrollo de una teoría fundamentada en los datos;
- b) un ordenamiento conceptual;

En ambos casos se aplican las operaciones básicas para el desarrollo de la teoría fundamentada:

- Formular preguntas
- hacer comparaciones entre los datos

A partir de tal cuestionamiento o comparación se crean las categorías, es decir, las construcciones conceptuales que representan fenómenos.

La codificación de los datos puede consistir en un microanálisis; es decir, proceder 'línea por línea' o revisar cada oración de cada párrafo; esto es, analizar por párrafo; también se puede revisar el documento completo, escudriñar el texto en su totalidad; por lo demás, desde esta perspectiva lo importante no son los casos

⁶ 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.

sino los conceptos; no se trabaja caso por caso, sino lo que nos enseña uno con respecto a los demás. Son tres los niveles de análisis:

- 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. Se da cuando las categorías se han agrupado por comparación y se identificaron o destacaron las más generales o que abarcan a otras; o bien se pueden agrupar bajo una nueva denominación. Lo importante es descubrir cómo las categorías se relacionan entre sí.
- c) codificación selectiva: viene a ser el proceso de integrar y refinar la teoría. En dicho proceso 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; y el *rango de variabilidad* , es decir, el grado en que varía un concepto en cuanto a las dimensiones de sus propiedades.

Las categorías y sus denominaciones surgen directamente de los datos, o bien por el cuestionamiento frente a estos: ¿qué está pasando aquí?, ¿cuáles son los actores involucrados?, ¿cómo definen la situación?, ¿son sus definiciones y significados los mismos, o diferentes?; o se generan preguntas desde la experiencia y el acervo teórico-conceptual de quien analiza los datos; todo ello entra en juego.

Se da una alerta roja cuando se aceptan o se rechazan las palabras o explicaciones de los entrevistados sin cuestionar lo que dicen; según esta modalidad de análisis, nos interesaron los atributos, características o adjetivaciones que los docentes atribuían a los personajes de quienes hablaban o bien acerca de las situaciones a las que hacían referencia.

En este procesamiento de los datos, otro aspecto considerado vía las denominaciones fueron las comparaciones entre las categorías y sus atributos, que advertimos “como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones,

reflexiones, comprobaciones, que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante con relación a un problema de investigación” (Rodríguez, Gil y García, 2000, p. 200).

De este modo, en el proceso de conjunción de las categorías, éstas surgen indirectamente de los datos; parten de los datos, pero no aparecen tal cual estos; son nuestras interpretaciones, dadas mediante un procedimiento inductivo-deductivo, al preguntarnos ¿Qué me dice el maestro a través de todos estos aspectos o atributos que menciona?, ¿a qué se está refiriendo?, o bien, ¿cómo podríamos agrupar tales aspectos en una denominación *abarcante*, inclusiva?

En cuanto a estructurar los puntos de cierre del presente trabajo, nos apoyamos en las *técnicas para la integración*, entre las que se encuentran elaborar diagramas, formular preguntas como “¿qué resuena una y otra vez?”, “¿de qué trata esta investigación?”, “¿qué es lo que se percibe aunque no se esté diciendo de manera directa?” y “¿cuál es el asunto o problema principal que manifiestan las personas?”

Con base en la primera modalidad del análisis y sus resultados, así como en la pregunta inicial de la investigación, procedí 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:

- historias propias del ser docente;
- historias y percepciones de los alumnos,
- historias y percepciones sobre las madres y padres de familia.

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

5. La interpretación de los datos desde la perspectiva cualitativa

El análisis e interpretación de los datos desde una perspectiva cualitativa obliga a considerar algunas cuestiones y reflexiones al respecto. La interpretación suele considerarse como un componente del análisis de los datos; sin embargo, analizar e interpretar constituyen procesos distintos, pero que coinciden dialécticamente en los trabajos de investigación, en especial en el tratamiento del datado, es decir, cuando se procede a la desestructuración de los datos, a su intelección y reintegración comprensiva; sin embargo, con el propósito de explicitar algunos aspectos sobre la interpretación, los cuales fui sopesando a lo largo de mi indagación, coloco el nivel interpretativo aparte, pues en la balanza, su planteo y discusión no ha corrido a la par que los procedimientos analíticos.

Estamos de acuerdo con Reeves (2000), quien subraya el imperativo del “investigador como instrumento,” al referirse al etnógrafo...

[...] que se sumerge en las realidades de otras personas, después nunca vuelve a ser exactamente el mismo. La inmersión total crea una especie de desorientación *-shock cultural-* que surge de la necesidad de identificarse con el proceso en estudio y al mismo tiempo permanecer distante (Reeves, 2000, p.208).

El observar, seleccionar, coordinar e interpretar, “depende de la capacidad de responder con habilidades que requieren un riguroso entrenamiento -y de respetar esta respuesta- como una persona completa”, (Metraux, citado en Reeves, 2000).

Dado que el conocimiento científico es relativo, hoy en día pudiera estar pasando que se cree conocer, cuando realmente se está interpretando gracias al método. Como lo explica Díaz Barriga (1992), en este hecho se cifra un gran equívoco: el investigador supone que interpreta los datos en sí mismos y los “deja hablar” a través de su exposición, cuando en realidad los está interpretando, los está “leyendo” a través de su existencia como sujeto histórico; esos datos pasan por el tamiz del momento histórico del conocimiento humano, de las circunstancias sociales que dan

lugar a la visualización de ciertos problemas; “es ahí donde sostener que se conoce sólo por el método se convierte en alienante para el propio intelectual” (Díaz Barriga, 1992, p. 136); en el mismo sentido, Coffey y Atkinson (2005) insisten en señalar que los métodos no son fines en sí mismos, debemos recordar que usamos perspectivas y técnicas analíticas para descubrir y generar interpretaciones de los mundos sociales en que vivimos.

Además, los márgenes de la acción interpretativa del ser humano estarán dados por su propia constitución, pues radican en su naturaleza biológica y en la construcción social de la realidad, que a su vez está inscrita en una cultura dada, la occidental para nosotros, cuyos orígenes se remontan a la antigua Grecia y a las formas de razonamiento desarrolladas por los griegos, entre las que destacan la deducción y la dialéctica, como lo ha explicado Bagú (1994).

En este trabajo empleamos la entrevista a profundidad, en una relación cara-cara con los maestros interlocutores; ello implica que las entrevistas se centren en algún episodio de la vida de las personas, o alrededor de algún tema o sobre aspectos de sus vidas.

Las entrevistas ya están acotadas, en primer lugar, por el interés de quien las realiza; y son coproducidas tanto por el entrevistado como por el entrevistador; el primer nivel de interpretación está dado por el propio entrevistado; sin embargo, el investigador...

[...] debe saber que nunca observa el hecho *comportamental* que se hubiera producido en su ausencia ni oye una comunicación idéntica a la que el propio narrador hubiera hecho a otra persona (Deveraux, 1983, p. 31).

O como afirma Maturana (octubre, 2009, comunicación personal):

[...] la experiencia nunca se puede explicar; ésta se vive; lo que ocurre es la evocación de dicha experiencia.

Para Denzin, la *interpretación es un arte* más que un conjunto de fórmulas que mecánicamente se puedan seguir (Bolívar, 2001). Vale aclarar que la interpretación no valida los resultados obtenidos, más bien participa de las distinciones que se formulan sobre el tema o dato; así, la interpretación es más bien un acto representativo que explicativo, viene a constituirse en una construcción de la realidad que pretendemos comprender, siguiendo los planteamientos de Bruner (1998).

A través de la interpretación se producen otros datos, producto de las *reverberaciones* del investigador u observador del comportamiento; este término es propuesto por Deveraux y, parafraseando su explicación, diremos que los datos provenientes de una entrevista-conversación ocasionan en el investigador una repercusión (perturbación) y es la inspección de estas perturbaciones internas la que proporciona datos en el investigador, y aun, hablando sin rebuscamiento, *dentro* del investigador u observador. Entonces, suele suponerse que esos datos tienen su origen “allá afuera,” o sea en el sujeto entrevistado. Al interpretar esas *reverberaciones* dentro de sí, el investigador considera interpretar también al entrevistado; pero es desde su yo, con sus experiencias, que lo está haciendo (Deveraux, 1983, p. 363).

La interpretación tiene que ver con los *contextos de interpretación*; es decir, con las condiciones en que se desarrolla el trabajo científico, en tanto trabajo institucional, social e históricamente producido y reproducido, lo que Bourdieu llama *campo científico* (contrapuesto a comunidad científica), y que Escalante y Osorio (2004) han aplicado al ámbito de la investigación educativa y los sujetos agentes de dicho ámbito, en México; de ahí que la objetivación del sujeto no es individual, sino relacional; se articula a los campos de fuerzas en los que el científico forzosamente opera. El campo científico traza una determinada forma de objetivar el trabajo científico, vinculado a su propio campo de producción; por lo tanto, su tarea se encuentra bajo constricciones que hay que superar.

El campo científico está atravesado por las luchas internas de los actores que pretenden acumular autoridad científica, quienes se mueven por el sentido del juego; desarrollan *habitus*, esto es, un conjunto interiorizado de disposiciones para actuar,

que pueden permitir ganar o perder y cambiar su colocación inicial y no únicamente reproducirla.

A partir de la teoría de los campos de Bourdieu, Escalante y Osorio (2004) enmarcan el desarrollo de los *habitus*, cuya génesis data de las historias y contextos personales de los investigadores en educación; de tal manera que en ellos intervienen los diferentes capitales -el social, el cultural institucionalizado y el capital objetivado- a través de la producción intelectual reconocida; también el capital simbólico, dado por el prestigio científico obtenido en el campo.

De acuerdo con esta mirada de Bourdieu, la posición teórica y científica de los actores dependerá de su ubicación en el sistema y sus relaciones; lo cual redundará en más dependencia de muchos e independencia de pocos. Esto puede explicar, entonces, el predominio de una teoría o forma de trabajo de un campo, que es valorada y cuenta con una primacía conseguida por consensos en torno a ciertas creencias. De modo tal que la práctica científica, el saber científico, por un lado se acerca al arte; y por otro, al *saber incorporado*, en el sentido de *saber con el cuerpo...* es decir, al conjunto de prácticas inconscientes y automáticas que pasan *por* y se inscriben *en el cuerpo*; de ahí que haya cosas que se saben con el cuerpo y no con el intelecto (el arte del conocedor, que no puede ser comunicado por preceptos; verbigracia: evaluar un trabajo científico).

Para Bourdieu, los artesanos, en lugar de recibir enseñanza verbal tenían que “robar el oficio.” Resulta importante, pues, la *teoría de la práctica*.

[...] la práctica es siempre subestimada y *subanalizada*, mientras que para comprenderla habría que emprender mucha competencia teórica: paradójicamente mucho más que para comprender una teoría. Por lo tanto, el *habitus* viene a constituirse en una teoría incorporada.

Frente a los datos, el investigador social pasa por una serie de reflexiones, tribulaciones y satisfacciones emanadas de la interpretación; estos elementos perturbadores, que Deveraux (1983) nombra *dificultades creativas*, causan ansiedades, alteran el pensamiento y las reacciones del interpretante; están más allá

de las prescripciones metodológicas; generalmente permanecen al margen de sus productos de investigación, aunque pueden afectarlos; corresponden a una fase de la indagación en que los datos perturban la inteligencia y la ponderación de quien investiga. Para Bourdieu (1999), ese esfuerzo cognitivo del científico social por objetivar al sujeto de la objetivación (*reflexibilidad*) es una forma de escapar de los extremos de la objetividad y la subjetividad; en la misma vertiente estará la resonancia (Elkaïm, 1989), que constituye un punto de encuentro entre el investigador y el entrevistado.

Teniendo en cuenta estos tres elementos -ansiedades, *reflexibilidad* y resonancia- dedujimos que, desde la construcción de los datos mediante las preguntas a formular hasta la revisión o lectura de las transcripciones, la investigadora debía mantener una *conversación constante con los datos*, pero no en soliloquio, sino *en una interlocución permanente* con otros colegas, para contar con diversas miradas en el rumbo de nuestras interpretaciones.

El diario de campo personal del investigador resultó otra útil herramienta en esta comprensión más allá de los datos, pues contribuyó a la auto observación, a la objetivación de las subjetividades de la interpretante y, por lo tanto, a la autorreflexión. En consecuencia, a mejorar el trabajo investigativo; lo hemos empleado a lo largo de nuestra investigación.

CAPÍTULO IV

SER MAESTRO DE TIEMPO COMPLETO Y EN ESPERA DE UN AGRADECIMIENTO

(Análisis e interpretación de los datos)

Primera parte

Este capítulo presenta la *figura*, primera modalidad del análisis, en la cual se aborda el trabajo por caso; la figura nos permite una mirada integral del 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, en distintos momentos, sobre una misma cuestión.

Esta primera modalidad comprende los tres niveles de análisis e interpretación ya descritos en la parte metodológica. (V. *Supra*, Cáp. III, pp. 151-184).

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 caso, 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 presente las circunstancias de trabajo y las condiciones de vida y género.

1. Caso A:

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 doce 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 cuarenta y siete años de edad y veintiséis 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.

1.1. Análisis e interpretación del caso. Primer nivel de análisis del caso A: 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 notar que una característica dialógica de las maestras, principalmente, es que al responder a alguna pregunta incorporan otros temas y los intercalan en la conversación; de modo que si en un momento posterior, al hablar sobre otras cuestiones, necesitan ejemplificar o recordar de nuevo 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, enseguida se procede a identificar los cuadros narrativos; en estos, hay ciertos momentos en que se interpolan algunos breves comentarios de la entrevistadora, los cuales en general pretendimos 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 cual, 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 amplias instalaciones -ocupan una manzana- y tres patios, así como de aulas suficientes y espaciosas (V. anexo "E"); también recibe beneficios de infraestructura, al participar en diversos programas escolares; dispone del material educativo adecuado.

La organización escolar está conformada por treinta y dos docentes; de ellos, veintiocho son mujeres; cuatro, hombres. Se atienden veinte grupos, con un total de 960 alumnos; cada grupo tiene entre treinta y cuarenta alumnos; de primero a cuarto, son tres de cada uno; y cuatro grupos para quinto y sexto grados, cada uno. Además, se imparten cursos especiales de música, educación física, inglés, computación, dibujo; una persona atiende la biblioteca. La maestra tiene a su cargo 1º y 2º grados, de manera alternada.

Ella es originaria de Coahuila, tiene cuarenta y siete años de edad y veintiséis como docente. Es egresada de una escuela normal particular, pero no ejerció inmediatamente, 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 doce 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 desde entonces ha permanecido, pues nunca pudo conseguir una plaza en su lugar de origen.

Cuando cumplió veintitrés 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 del estado, lo que le permitió renunciar a su plaza federal; hasta entonces, había requerido de ambas para sostenerse y enviar a Coahuila el dinero para el sostenimiento 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, luego del fallecimiento de sus abuelos, su hija regresó a vivir con ella, estudió medicina y cursa una especialidad en el Distrito Federal. 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, originaria de Coahuila, llegó a Michoacán porque ahí se encontraba la persona a quien le había entregado cincuenta mil pesos por una plaza; pero luego de un año, al ver que no lograba su propósito, se sintió defraudada. 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 cincuenta 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 veinte 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 doce 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 nacional de albergues, fui Director de albergues, pudimos hacer muchas cosas. (AFE4-5)⁷

[...] 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 medico, entonces nos tocaba

⁷ 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.

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. (AFEA10-11)

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 de..., pero nos están hablando de programas en otros países, con otras condiciones de vida, con otras condiciones bien diferentes a nuestro país. (AFEA11)

[...] 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... (AFEA11)

Un “incidente crítico”⁸, que se manifiesta en el hecho de accidentarse, dará un giro a su profesión y a su vida futura:

[...] en esa comunidad nada mas 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 Calcomán 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,

⁸ Este término fue propuesto por Sikes *et al*, en 1985 (citado en Bolívar,1999:66) 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.

luego a México; me reintegran al trabajo y me mandan a Aguililla; en Aguililla duro dos ciclos escolares, y luego me trasladan a Iztacihuatl, donde ya estuve ocho años. (AFEA12)

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 caminar fue algo que no sabíamos, ni teníamos una clínica del ISSTE, 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. (AFEA46)

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. (AFEA13)

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. (AFEA13)

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 [...] (AFEA8)

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. (AFEA9)

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. (AFEA16)

[...] 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 medico ni sacerdote, eso tenía un encanto muy importante. (AFEA47)

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. (AFEA16)

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. (AFEA19)

[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. (AFEA19)

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. (AFEA20)

Una razón básica para atender preferentemente primero y segundo grados:

Primero, yo considero que (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. (AFEA20)

Después de titularse 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! (AFEA22)

[...] 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. (AFEA22)

[...] 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, hígole, es bien padre. A veces me voy a ver la ciudad, es más, ahora estoy empezando a conocer la ciudad. A penas, a raíz de que mi hija compro el carro, y a ver qué encontramos por acá, y por ahí. (AFEA23)

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. (AFEA23

[...] 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. (AFEA47)

c) Naturaleza del trabajo docente

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. (AFEA22)

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 ó 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. (AFE43-44)

[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. (AFE44)

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. (AFE44)

Además... El maestro no tiene derecho a enfermar:

[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... (AFE44)

d) El ambiente de trabajo

En este caso estará conformado, según el orden que nuestra entrevistada mencionó, en principio 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, el personal,

por iniciativa de la dirección, 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, si nos respetamos, si nos dirigimos la palabra todos, después de estar la mayoría casi todo el año juntos, si nos duele cuando fallece el familiar, o cuando el hijo está enfermo, si 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, 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. (AFEA24)

- 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. (AFEA17)

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, hehe, porque también me da mi avión cuando le conviene. (AFEA17)

- 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. (AFE18)

[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. (AFE18)

- 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. (AFE18)

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. (AFE19)

Su escuela: un lugar de trabajo pedagógico en 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 de materiales, algunos los compro yo, otros me los compra la sociedad de padres, y otros mi grupo. (AFEA19)

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 partícipe de la educación. (AFEA20)

Me gustaría que se hiciera para atrás este programa de Vásquez 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. (AFEA20)

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. (AFE20-21)

- ¿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. (AFE21)

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. (AFE21)

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. (AFE29)

[...] 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. (AFEA29)

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. (AFEA30)

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. (AFEA30)

[...] 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... (AFEA30)

- 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. (AFE31)

[...] 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... (AFE31) [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 juegan las autoridades de la SEP; de cómo enferman los maestros; de los maestros mal comidos por falta de tiempo y del impacto del sindicato en el trabajo docente.

Con 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. (AFE26)

A mí me parece bien que si se hace una reforma educativa, el maestro trabaje, vamos a suponer de 8 a 1 ó a 2, 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. (AFE26)

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. (AFE27)

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. (AFE27)

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. (AFEA27)

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 (AFEA27)

- 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. (AFEA26)

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 chamacos diario. (AFEA26) 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 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, 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. (AFE26-27)

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. (AFE28)

- 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. (AFE50)

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. (AFE50)

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... (AFE50)

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. (AFE51)

- 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. (AFE24)

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... (AFE24)

[...] .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.” (AFEA24)

[...] 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.” (AFEA25)

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 todos 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.” (AFEA25)

[...] 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. (AFEA25)

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. (AFEA25)

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. (AFEA26)

- 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. (AFEA48)

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. (AFEA48)

Se puede decir que la semana cultural fue un éxito, y que fue un trabajo de todittttito, 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. (AFEA48)

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... (AFEA31)

- 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. (AFEA31)

[...] 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, ayúdenme 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 [...] (AFEA31) 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 mas, 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. (AFE32)

[...] 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.... (AFE32)

- 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. (AFE33)

- Respecto a la planeación:

[...] por ejemplo 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. (AFE34)

- 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. (AFE34)

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.... (AFE35)

- 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. (AFE34-35)

- 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. (AFE35)

- 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... (AFE36)

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. (AFE36)

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 reprobado porque no está preparado para el siguiente grado; nos encontramos con una normativa que nos dice que ya no se vale reprobado⁹, 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. (AFE37)

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. (AFE37)

⁹ De acuerdo con las normas vigentes, informa una directora, en la actualidad se requiere de un estudio hecho por especialistas de educación, que justifique e incluya por lo menos cuatro firmas para poder reprobado a un alumno; que son las del maestro, especialista, director y padre de familia, el maestro por sí solo ya no puede reprobado a los alumnos.

[...] 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 reprobado, 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. (AFE37)

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. (AFE37)

[...] 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... (AFE38)

- De concursos y 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... (AFEA38)

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, baseball, 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. (AFEA38)

Entonces, el maestro queda en desventaja y el maestro también 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. (AFEA38-39)

Yo creo que hay mucho que salvar, hay mucho que hacer y hay mucho que sólo podemos hacer nosotros los maestros. (AFEA39)

- 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. (AFEA40-41)

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. (AFE40-41)

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. (AFE41)

- 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. (AFE47)

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. (AFE41-42)

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 rivalidad, 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 [...]. (AFE42)

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... (AFE42-43)

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... (AFE43)

- 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. (AFE43)

- 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 persona 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. (AFE51)

1.2. Segundo nivel de análisis del caso A: de la síntesis interpretativa a una comprensión sistémica del entorno áulico¹⁰

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.

Las narrativas de la docente se han organizado en ocho temáticas,¹¹ que a su vez fueron deducidas por lo que ella iba relatando durante la entrevista a profundidad; sus puntos de interés se suscitaron por la misma dinámica establecida en ésta. En su transcurso, los relatos van mostrando las características de sus construcciones, tanto las que se refieren a las formas en que ha vivenciado su devenir profesional, entretejido con su vida personal, como las percepciones que tiene sobre su entorno, conformado por la naturaleza de su trabajo, las relaciones con los diferentes actores del mismo 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 a un estado del sur e iniciar su profesión en un ambiente rural y no urbano, del cual procedía; además de no contar con una vivienda propia, estar lejos

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

de su familia, dejar a su hija de un año al cuidado de sus padres (posiblemente como una sustitución simbólica) y después de divorciarse a los pocos meses de haber nacido su hija.

El lugar, especialmente la comunidad a la que llega, y las subsecuentes durante doce años, le parecen difíciles y hostiles; sin embargo, se “enamora “ de los niños, aprender a conocerlos (es posible que al ser ella madre, sintiera la nostalgia por su hija ausente); los niños, 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 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 (debido a falta de información y experiencia) como un accidente de trabajo, ha suscitado, al llegar la edad madura de esta mujer, el temor de no poder continuar enseñando a los niños y que la “echen de la escuela” (pues supone que cuando *no sirves* te desechan las autoridades).

Además, la etapa de vida y de carrera docente por la que transita en la actualidad, le hacen tomar conciencia de que no puede realizar las mismas actividades con sus alumnos -bailables y juegos físicos- que realizaba 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 costeadado la educación de su única hija, a quien apoyó para que cursara la carrera de medicina y su especialidad en el Distrito Federal, y 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 veintitrés años de antigüedad, fue de doble jornada y casi de veinticuatro 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.

Sobre el 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-¹² que 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 veintiséis 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, pero sí se le exige ser buena maestra, en términos de no crear problemas y no tener inasistencias más allá de las oficialmente permitidas.

¹² 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 estos hacia los otros, creándose una animadversión entre todos, unos frente a otros.

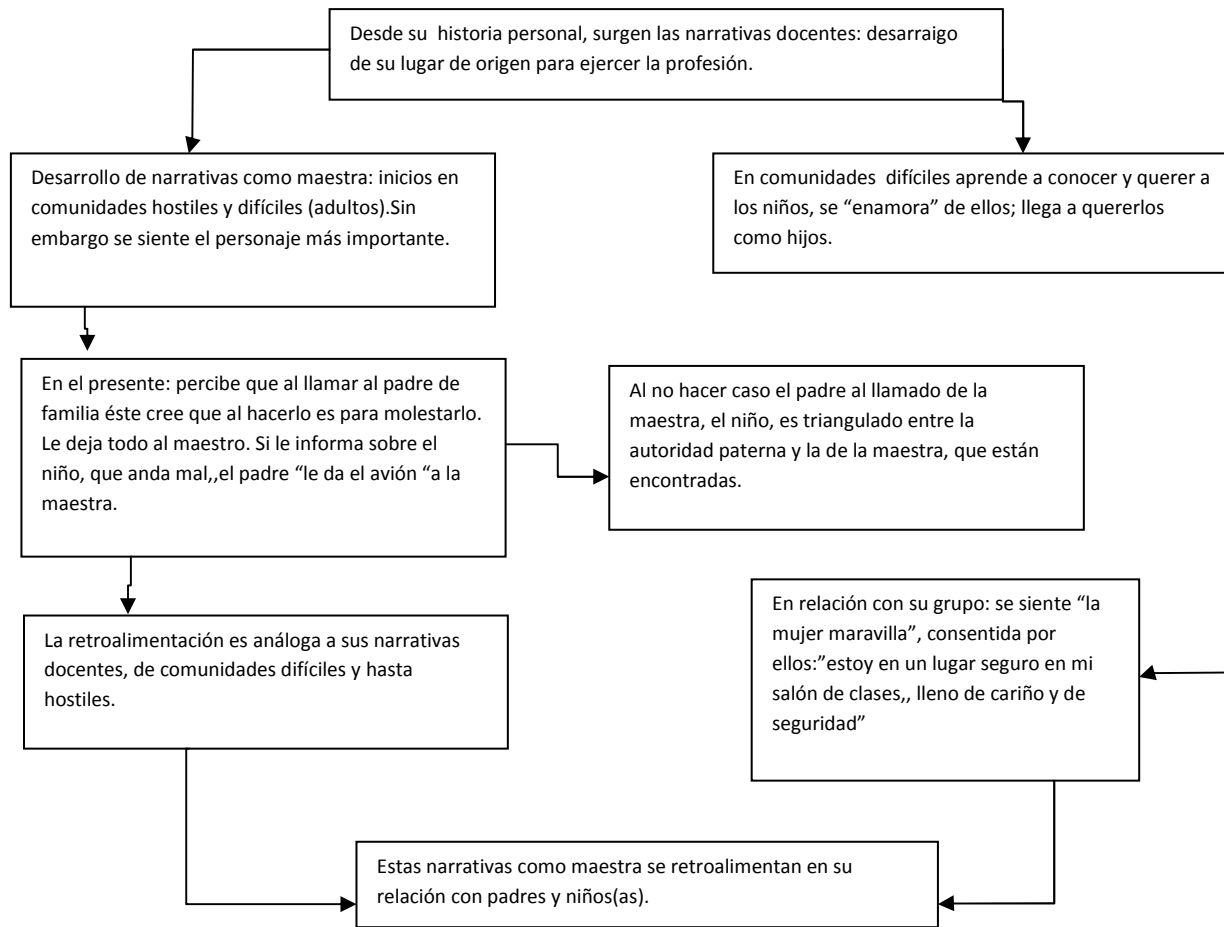
En el trato cotidiano con autoridades y paterfamilias, aunque en general guarda una relación de respeto y cordialidad, reitera percibir que en muchas ocasiones “le dan el avión”; es decir, le dan por su lado y no es tomada seriamente.

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, en ocasiones, su autoridad frente al niño se ve trastocada por el padre o madre de familia, quienes llegan a formar una “alianza” con el hijo en contra de ella. Esto, siendo un factor que resiente en lo personal, es en el ámbito profesional donde más afecta; al restarle autoridad frente al niño, se le está restando también posibilidades a su labor de enseñanza con el alumno; los intercambios relacionales en el aula escolar son, en mucho, de orden afectivo-emocional, y unidos a las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje determinan, en buena medida, las posibilidades de aprendizaje del alumno. Si tales intercambios son alterados por agentes extraúlicos, se afecta todo el proceso.

Sin embargo, nos 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 veinticuatro horas.

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

Figura 7: 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 al llamarlos 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 esta forma, 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; como consecuencia, el niño puede perder esos límites de comportamiento que coadyuvan al éxito de sus aprendizajes; además, propician la indisciplina de los niños y los problemas de comportamiento escolar, creándose así “un círculo vicioso”, que a quien perjudica principalmente es 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, estos “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 cierta estructura relacional en su entorno docente, donde interactúa principalmente con sus alumnos y con los padres de estos.

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 hándicap); 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.

2. Análisis e interpretación del caso “E”:

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 primer 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 iniciado su ejercicio profesional, cuando sufrió un coma cerebral 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.

2.1. Primer nivel de análisis: caso Maestro “E” (cuarenta y cinco años de edad y veinticinco de experiencia docente)

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 va perfilando 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, es 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, en el turno vespertino, labora el profesor Martín. El turno vespertino tiene un grupo por grado; seis grupos, cada uno con un promedio de veinticinco alumnos.

En el aspecto corporal del profesor sobresalen las secuelas físicas en el brazo, la mano y en la pierna derecha, debido a un 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 cuarenta y cinco años de edad y veinticinco de antigüedad laboral. Su familia está formada por su segunda esposa, una maestra jubilada con la que tiene un año de casado; sus dos hijas, una de veinte y otra de veintiún años de edad, de su anterior matrimonio: “[...] con mis hijas sí, son mi vida, son mi motivación, son mi sentido”. (EM125)

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 [...] (EMFB126)

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 -métete a Normal porque quién sabe qué...- y entonces, pues estaban encantados. (EMFB128)

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. (EMFB131)

b) Inicios de la profesión docente

En la primera escuela donde laboró:

[...] a la primer 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 [...]. (EMFB128)

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, vuelve en sí, pero el padecimiento le había dejado 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.(EMFB126)
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 paso [...] Y ya después estuve nada más dormido, yo no me acuerdo de nada. (EMFB126)*

Las secuelas de su enfermedad neuronal, que le llevaron del estado comático 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 ve 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. (EMFB127)

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. (EMFB127)

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. (EMFB127)

[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). (EMFB128)

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 laboré] 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. (EMFB129)

[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. (EMFB129)

[...] 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. (EMFB137)

Una teoría sobre los alumnos en primaria:

Y fíjese, 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 que [...] (EMFB129)

Sobre los programas de estudio y en comparación con 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 mas... (EMFB129-130)

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. (EMFB129-130)

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. (EMFB129-130)

[Sugiere] que se quitaran algunos contenidos, porque esos contenidos se pueden adquirir cuando están en secundaria. (EMFB129-130)

[...] 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] (EMFB129-130)

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. (EMFB129-130)

Autopercepción docente:

Si, y le digo me gusta [ser maestro] y lo hago bien, siempre he pensado que lo hago bien. (EMFB131)

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. (EMFB131-132)

Nos preguntamos por qué no le interesa, si generalmente 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, mas..., no sé, sí cambia uno, sí cambia, entonces yo no quiero cambiar, yo quiero seguir siendo el que soy. (EMFB131-132)

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

Ganar el dinero que es necesario para no andar pidiendo prestado ni fiado. (EMFB131-132)

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 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. 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... (EMFB139-142)

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. (EMFB139-142)

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. (EMFB139-142)

f) El ambiente de trabajo

Con 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. (EMFB132)

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... (EMFB139)

[...] 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.

Con 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 definiendo lo que yo creo, pero si sé que cometí un error y sé que está mal algo, sé reconocerlo. (EMFB138)

Con 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.” (EMFB139)

[...] 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 dígale 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 [...] (EMFB139)

[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 evaluación, 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. (EMFB139)

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. (EMFB139)

De la relación entre el sindicato y los maestros:

[El apoyo del sindicato es] nula, 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. (EMFB139-140)

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 subprofesionales, 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. (EMFB139-141)

¿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. (EMFB139-141)

...la sociedad en su conjunto nos cataloga como flojos... (EMFB139-141)

[...] 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. (EMFB143)

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 preguntan, ya reflexionan bien. (EMFB132)

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. (EMFB132)

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. (EMFB133)

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. (EMFB133)

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” [...] (EMFB133)

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 ocurrente; 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. (EMFB137)

De las preocupaciones con el trabajo del grupo y de cómo se entreteje 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 [...] (EMFB133-134) [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 preocupo 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. (EMFB133-134)

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. (EMFB136)

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 [...] (EMFB133-134)

[...] 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). (EMFB133-134)

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 donde tener que dejarlos y (ellos dicen) “hacer mis cosas yo”. (EMFB135)

De la didáctica, la economía y el apoyo paterno:

[...] de veinte 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 veinte 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. (EMFB135)

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 [...] (EMFB135)

[...] yo no sé qué más se podría hacer, yo cito a los papás a principio de año, que es la primer 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 veinte alumnos y veinte papás, y a la segunda junta ya son veinte alumnos y papás sólo vienen algunos. (EMFB135)

Al respecto, el maestro siente...

[...] así como dicen: “de tanto golpe pues ya no me extraña, me resigno y ya”. (EMFB136)

De la percepción que cree tienen los papas 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 once 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 once 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. (EMFB136-137)

De quien esperaba las gracias era de...

De los niños. (EMFB137)

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

[...] conseguí unos peluches, yo tenía un cuarto grado, tenía como unos veintiséis 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. (EMFB137)

Necesita el apoyo paterno 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. (EMFB137-138)

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 mi no me... (y con los niños) No, no, no, a mí afectarme, no. (EMFB137-138)

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.” (EMFB138)

2.2. 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,¹³ 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 relaciones 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 veinticinco años de antigüedad docente.

Su familia, de limitados recursos económicos, no pudo facilitarle 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.

¹³ 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.

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 de 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 para no estar frente a grupo.

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 veinte y veintiún 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 material básico para las actividades escolares, como sería engrudo y papel, todo esto en un porcentaje de ocho alumnos que cumplen, de veintidós que son en total.

A pesar del escaso apoyo paterno hacia los aprendizajes estudiantiles, él se considera un buen maestro, porque es “muy ocurrente”, 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 lo han hecho algunos otros alumnos; guarda aquellos obsequios en una carpeta especial, en su casa, y constituyen una de sus satisfacciones; otra lo fue ser testigo de cómo aprendían a leer los niños, cuando atendió en una ocasión el primer grado; en general, los directivos le asignan los grupos de cuarto y sexto grados.

También narra que, en por lo menos 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;¹⁴ frente a esto, los directivos cedieron una vez, y en otra ocasión no, 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 tanto satisfacciones como insatisfacciones, de manera alternada, por su profesión, y está en espera del agradecimiento de sus alumnos.

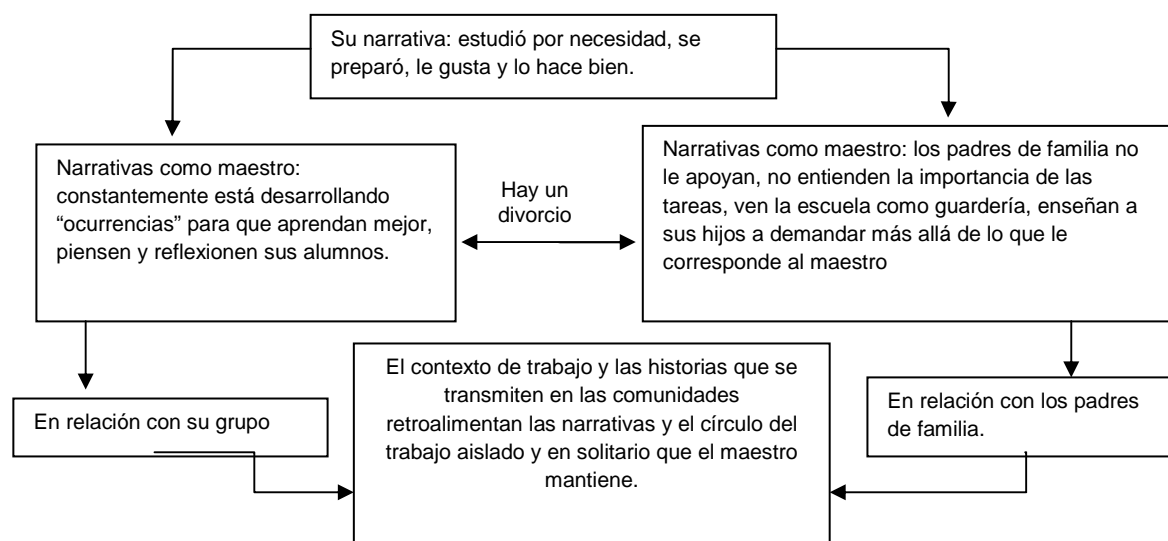
Además, la sociedad no está consciente de que el maestro trabaja más allá de su salón de clases y de que, mediante diversas instancias, se le exige laboralmente el

¹⁴ 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.

cumplir con requerimientos de planeación y administrativos; entre dichas instancias están la dirección, la supervisión y el mismo plan curricular, para cuyo cumplimiento no alcanza el tiempo; 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, además con la aspiración del propio docente, quien tiene la expectativa profesional de ganar más dinero.

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

Figura 8: 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, 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 extra 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, como anotamos en su oportunidad (V., pág. 211), pues diluye los límites y la consistencia que el niño requiere para desarrollar con éxito su actividad como estudiante.

3. Tercer nivel de análisis: un comparativo entre los casos A y E

Este tercer nivel de análisis es requerido porque resultan insuficientes los dos niveles anteriores 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.

3.1. Sobre la selección de los casos

Se trata de una maestra y un maestro cuyas edades están alrededor de los cuarenta y cinco 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 laboran son diferentes en cuanto al subsistema educativo; aunque ambas escuelas son grandes, cubren una manzana como espacio; la maestra (caso A) en el estatal y el maestro (caso E) en el federal; la primera, en un establecimiento escolar cuya población estudiantil es de recursos económicos medio y alto, con escolaridad alta y/o diversa; inscrita en diferentes proyectos académico-culturales mediante los cuales accede a recursos financieros destinados a infraestructura y materiales educativos.

El maestro, aunque su escuela es espacialmente grande, sólo tiene un grupo por grado, esto es, poca población escolar y 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.

Comparativo

El subsistema estatal permite a la maestra acceder, por sus logros académicos y antigüedad, a un buen sueldo y así trabajar una sola plaza, por lo que cuenta con tiempo libre de medio día; 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 realizar un trabajo de mayor intercambio entre los docentes, según las tareas a realizar; 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.

3.2. 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, estos vienen saturados. Respecto a otras actividades de la escuela, como festejos para los alumnos, clases de música, deportes, inglés, computación etc., para el maestro 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 proporcionar 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.

3.3. 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 grupo y con la directora, e intermitentemente con el inspector en turno.

Observamos también a través de las narrativas, que los docentes suelen llevar una convivencia “tranquila” con sus colegas, mas 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 le confiere más autoridad en esto a las madres de familia, lo cual lo *desarma* frente a éstas y le resta autoridad, que se merma también 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 por escrito y de manera

detallada su planeación, 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?

3.4. De las autoridades educativas, de la sociedad y del sindicato

Estos tres ámbitos se han agrupado, pues tienen un común denominador: sobre ellos, la percepción de ambos docentes coincide sistemáticamente. Los relatos expresan cómo sienten los maestros que son mirados y cómo miran 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, con respecto a 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 nuestro trabajo se limita a las horas frente a grupo; aunque ese tiempo es crucial para el proceso educativo, no es la totalidad de tiempo que el maestro invierte en su actividad; el total del “trabajo extra” lo 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 implicadas en la enseñanza.

El profesor considera que la sociedad mira al maestro como subprofesional. Se le valora el 15 de mayo, o cuando ven la película Simitrio, o cuando el Presidente de la república entrega las medallas, pero no cuando el mentor está al frente del grupo, esforzándose por cumplir lo mejor 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, considera 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 importante puesto sindical, 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 puedan llegar a los altos mandos sindicales

algunos maestros de buenas intenciones, 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 a la sociedad; constituyen una “cortina de humo” que le impide verse a sí mismo frente a ellos; en general, los ve de ellos hacia el maestro; mas en su trabajo cotidiano, en la relación afectiva con sus alumnos, en los logros cognoscitivos que él suscita en ellos, él se rescata de aquella problemática o, por lo menos, logra un cierto equilibrio que le permite realizar su trabajo docente de la mejor manera posible.

CAPÍTULO V

LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA, PIEZAS CLAVE EN EL TRABAJO DE LOS DOCENTES

(Análisis e interpretación de los datos)

Segunda parte

La presente sección está centrada 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 de sus alumnos, las interrelaciones entabladas con ellos, el haz de efectos y motivaciones que éstas operan sobre su trabajo y su propia persona. Y 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, cuyo rol se diversifica y adquiere 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.

Fondo: análisis e interpretación de los datos. Segunda parte

Aquí hemos desarrollado la segunda modalidad de análisis e interpretación de las narrativas docentes, realizada con el conjunto de los casos; dicho procedimiento se ha expuesto más ampliamente en el capítulo de método (V. *Supra*, págs.166-170).

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 hizo 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 delimitado este tríade, 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: primero la codificación abierta, después 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.

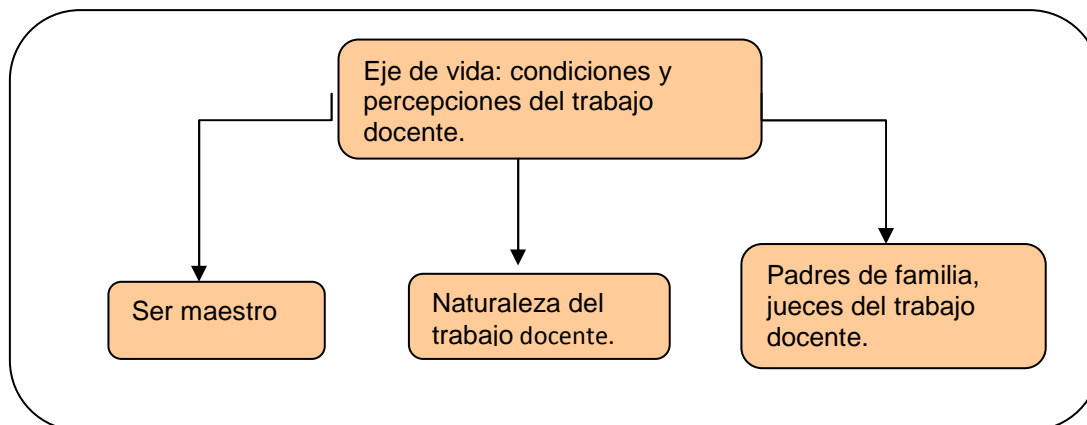
1. Historias propias del ser maestro

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 a medida que 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 9: representación de los niveles axial y selectivo de la primera área examinada: 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 considerada 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).

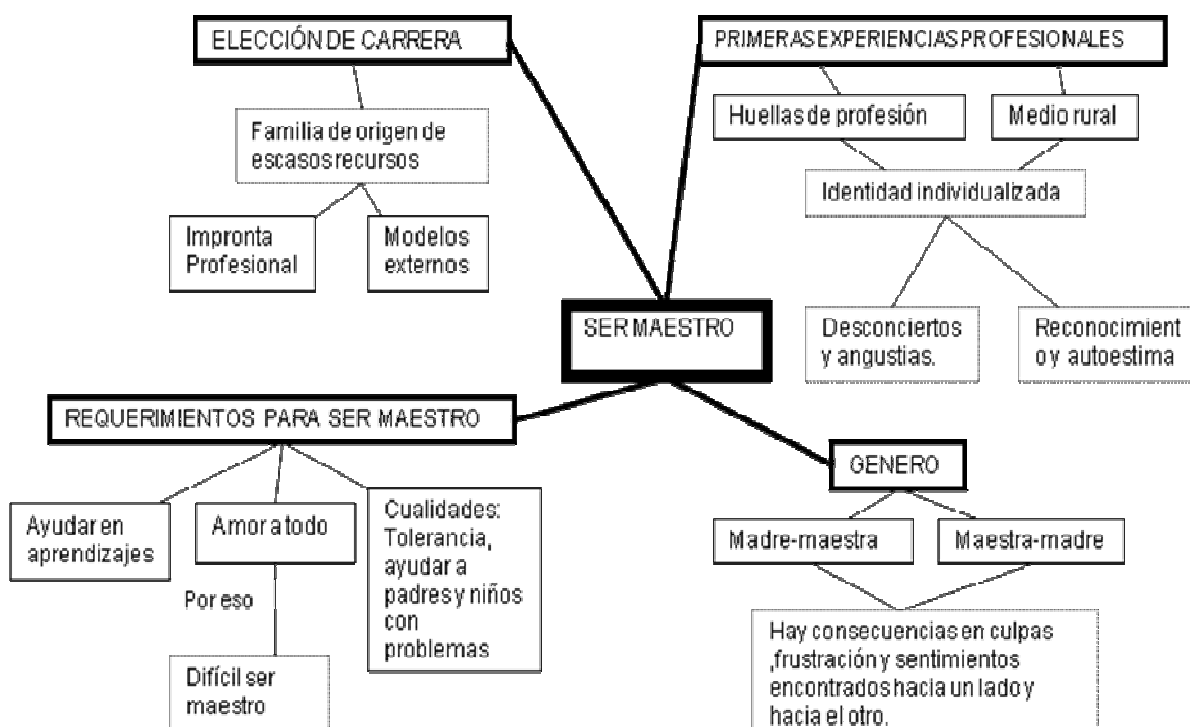
Fueron tres temas (categorización axial) surgidos mediante el análisis y la consecuente integración; estos fueron: el *ser maestro*; la *naturaleza del trabajo docente* y los *padres de familia: jueces del trabajo docente*.

1.1. 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 ejercer la profesión, 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, la admiración que despierta entre la comunidad.

Figura 10: representación de los niveles axial y selectivo: 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... (DMEA95)

En otros casos, el ascendiente es causado porque la maestra de cuarto grado llevaba “mucho” material a su clase; este tipo de motivos, 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, bien por no existir ésta en su comunidad o 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 (BFEB66).

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. (AFEA06)

*[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 proceso 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 (DMEA93-94).*

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... (FFFA155)

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 [...]" (AFE49)

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. (FFFA157)*

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. (HFFB180)*

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. (HFFB182)

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. (FFFA156)

Al mismo tiempo que requiere en especial de 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, si no 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 (condiciones para ser maestro de primaria) de “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 docente 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.

1.2. Naturaleza del trabajo docente

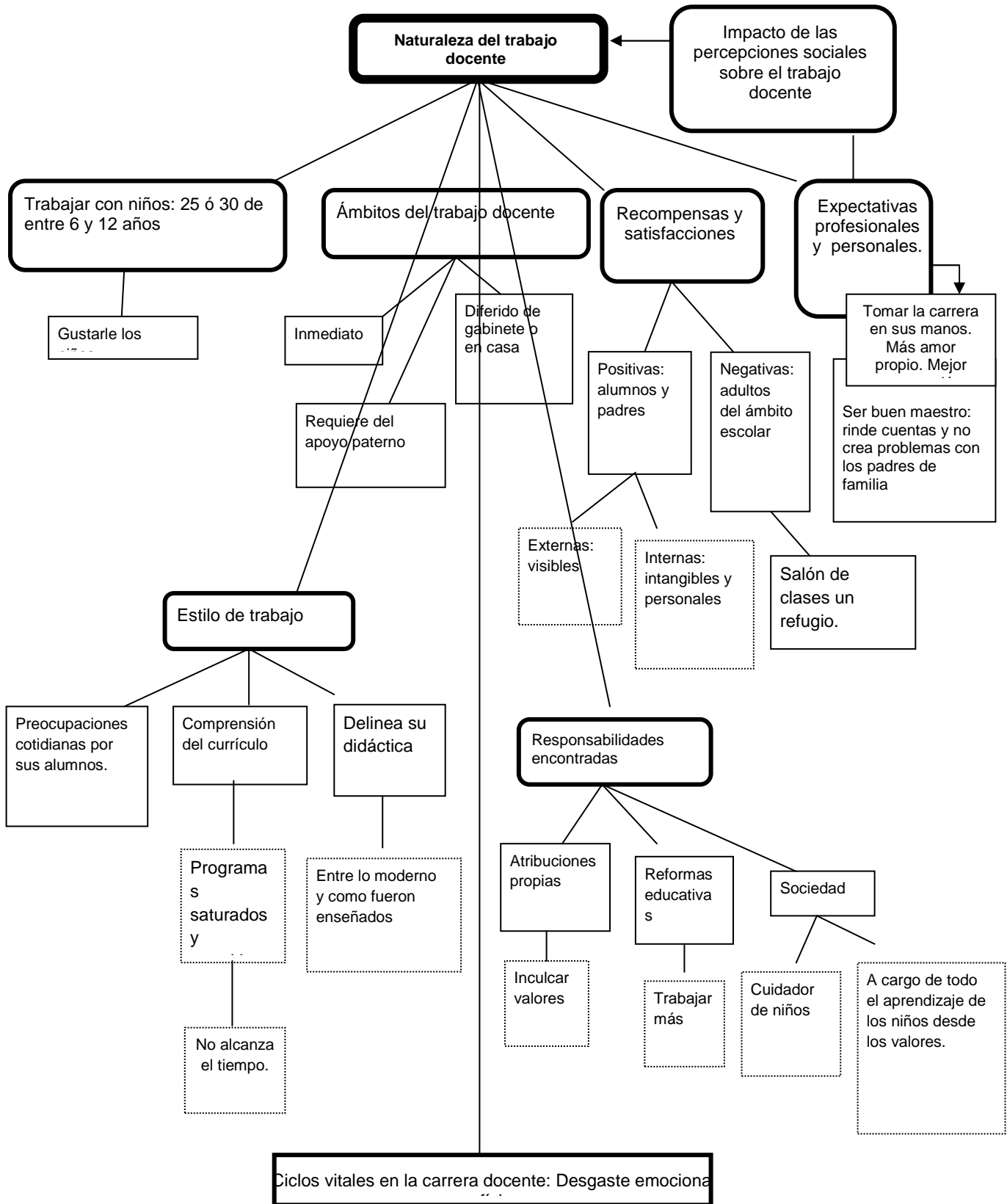
En este apartado se agrupan aquellas características e implicaciones que los docentes atribuyen al oficio que desempeñan; van desde la población con la que trabajan, los ámbitos laborales, sus responsabilidades y las exigencias del sistema

educativo, hasta la conciencia de pasar por ciclos de desempeño en su carrera, así como sus expectativas. (Ver figura 10)

En primer lugar, a la maestra (o) deben *gustarle los niños*, de otra manera su labor resultaría demasiado difícil, pues durante su jornada escolar estos 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 realizar 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 requieren sobre necesidades educativas especiales la deben adquirir por su cuenta; además, 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 11: representación de los niveles axial y selectivo: 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, 2009:65); 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. (DMEA104-105)

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 juegan 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 darles 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, inclusive 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. (BFEB63)*

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, estos 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

comprensión 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. (FFFA159)

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, 1975:180).

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 y /o elaboración de material didáctico, las revisiones de trabajos y exámenes, el

llenado de boletas y papelería escolar; la elaboración 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. (AFEA16)

[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. (FFFA156)*

[...] *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... (EMFB139-142)*

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, inclusive 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;” “Sí 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... (AFE42)

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 lo es 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 el '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 también, 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. (DMEA97-98)

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!” [...] (CMFA76)

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 fulanito se va a ofender, no sabemos tomar maduramente los comentarios, nos sentimos agredidos. (BFEB55)

En este espectro de situaciones y sentimientos encontrados, positivos y negativos, los docentes perciben su *“salón de clases como un refugio,”* en donde se sienten autónomos:

[...] que..., al maestro lo dejen trabajar con libertad, pero que no sea con libertinaje, porque a mi 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. (CMFA86-88)

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 de 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. (BFEB66-67)

*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 sirviera más de herramienta al maestro. (BFEB66-64)

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 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. (GMEB171-172)

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 [...] (DMEA100)

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. (GMEB174)

Pero también concuerdan en que:

Para que rindamos más, el compromiso nada más, 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. (GMEB174)

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 qué dónde dejan a su hijo, que no tienen donde dejarlo porque se van a trabajar, ya ven aquí como una guardería. (GMEB177)

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. (BFEB60)

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 profesores”-. 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] (DMEA100)

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 connotan 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 atravesase..., entonces eso define. (AFEA18)

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 veinticinco o treinta niños que suele tener en su grupo, de diferentes edades, de entre seis y doce 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. (AFEA18)

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 26 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 [...] (AFEA18)

[...] 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. (BFEB66)

[El maestro 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. (BFEB66)

Las percepciones sociales, la valoración que la sociedad adjudica a los docentes, influyen en estos, 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 procesamiento que de forma previa debe realizar 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 quince 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 del 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.

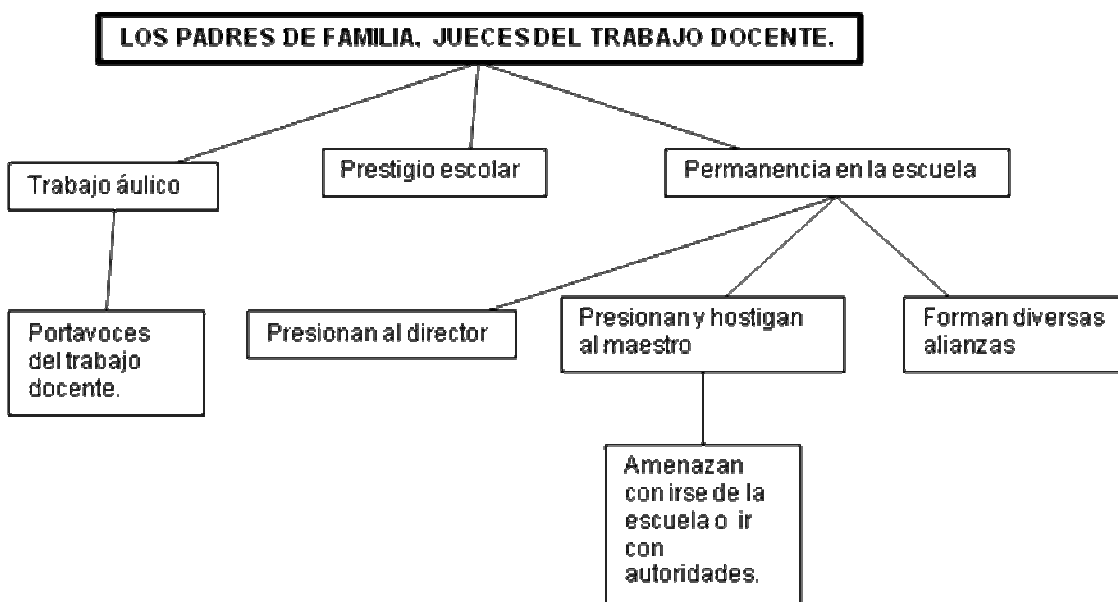
Las expectativas docentes son de dos tipos: aquellas que, según los maestros, las autoridades esperan de los enseñantes -que no generen problemas con los padres de familia y que no falten a sus clases; y aquellas vinculadas con su profesión: tomar la carrera en sus manos, más amor propio y mejor preparación.

1.3. Los padres de familia, jueces del trabajo docente

Como señalamos anteriormente, por su naturaleza, el trabajo docente exige el apoyo de los padres de familia para arribar al 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 12: representación de los niveles axial y selectivo: 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 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.

2. Historias y percepciones de sus alumnos

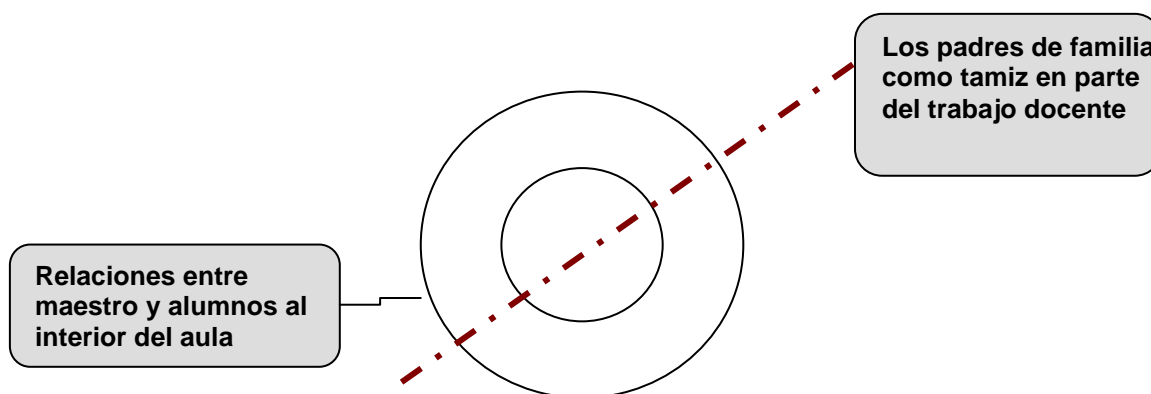
Las historias y percepciones que los profesores tienen de sus alumnos están mediadas por el contexto escolar (nivel socioeconómico de la zona donde se ubica la escuela, así como las condiciones materiales y de infraestructura escolar). Aunque

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 forma, aunque se han comprado ventiladores para mitigar las altas temperaturas, el mantenimiento de los mismos 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 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 12 ilustra este proceso.

Figura 13: el trabajo docente traspasado por los padres de familia

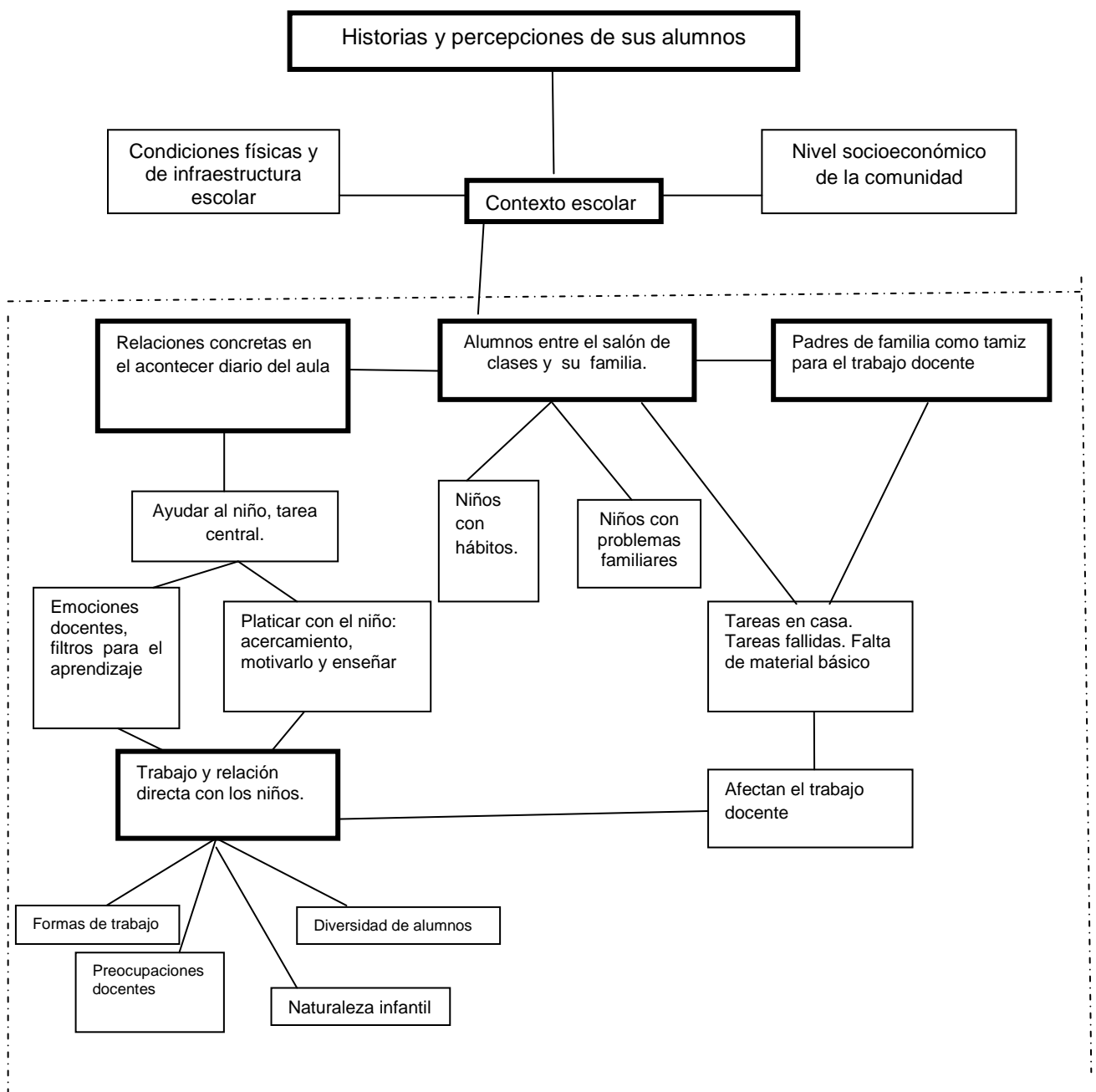


A través de las entrevistas analizadas, encontramos un continuo que comprende las relaciones concretas en el acontecer diario del aula; después, mirar a los alumnos entre el salón de clases y su familia; en consecuencia, los padres de familia

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 13 se muestra la relación categorial axial y selectiva a partir de los datos sobre las historias y percepciones docentes de sus alumnos.

Figura 14: representación de los niveles axial y selectivo: 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 presenten 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... (FFFA151)

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, quererlos, pero sobretodo que estos 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. (AFE41)

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 entusiasmo 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 estos, 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, resulta hoy en día insuficientes para el trabajo con los niños, ¿qué tanto conoce el maestro “el mundo social de los niños”?

Al desarrollar el maestro 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 la tarea 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.
(HFFB184)

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”, “comprendan 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 “pongan 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 ver 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, por grupo, con una frecuencia del 60%.

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. (GMEB169)

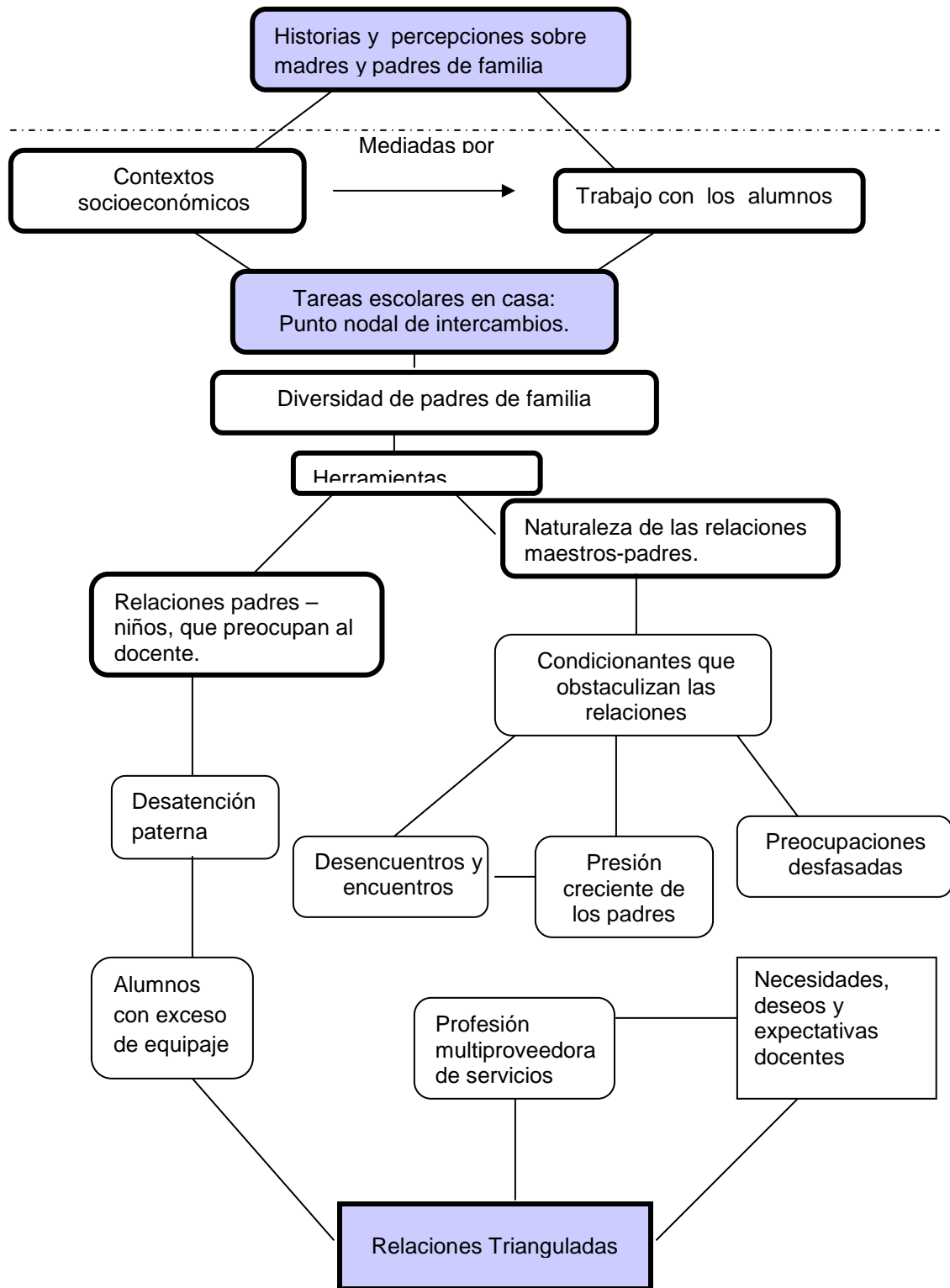
3. Historias y percepciones sobre madres y padres de familia

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 al respecto elaboran signan las relaciones e interacciones con estos; y todo ello está mediado por los **contextos socioeconómicos** de las escuelas y de la gente que acude a las mismas; 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 14) aparece la estructura relacional entre las categorías formuladas.

Figura 15: representación de los niveles axial y selectivo 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 sobre 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 estos 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, serán sólo algunos alumnos los que cumplan, y en las escuelas catalogadas como de altos recursos serán pocos los alumnos 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 en sus aprendizajes; 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 como maestro realiza:

[...] 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 veinte 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. (EMFB133-135)

[...] 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. (EMFB137-138)

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. (DMEA106-107)

[...] 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. (DMEA106-107)

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 al trabajar la madre, en un porcentaje de más del 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 enseñante 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 yo 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. (BFEB64)

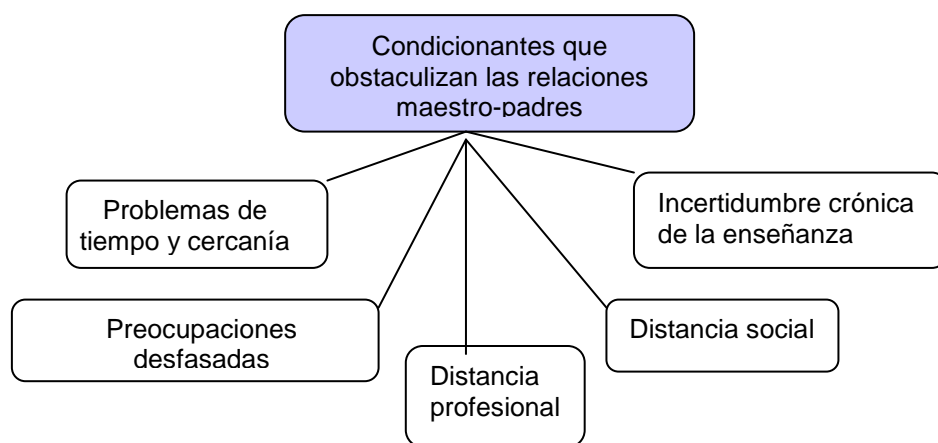
En sí, las relaciones entre maestro y paterfamilias serán obstaculizadas por una serie de condicionantes propias del lugar que ocupa el docente como tal; entre las más destacables, los *problemas de tiempo y cercanía*, en tanto la estructura escolar y su organización dificultan el encuentro entre padres 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, 1999:2), generando así, muchas veces, emociones negativas del maestro hacia los padres de familia. (Ogbu, 1982; Moore, 1994, en Hargreaves, 1999:9). Gráficamente tendríamos lo siguiente:

Figura 15: 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... (BFEB64)

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. (FFFA149-150)

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. (FFFA150)

Las viñetas anteriores ilustran algunos de los desencuentros entre maestros y jefes de familia, así como los obstáculos referidos anteriormente; de 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 estos acostumbran a 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 'feítos' son los que jamás ayudan..., es lo que notamos muchas maestras, que ya los padres quieren tomar el mando de la escuela. (FFFA148)

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 los 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 de distintas formas: por las mismas circunstancias económicas, 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)

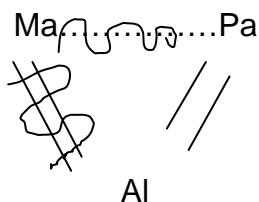
Es que, como que no ven a sus niños, no los 'apapachan' a muchos, como que no se están el tiempo suficiente con ellos, a lo mejor sí

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. (HFFB193)

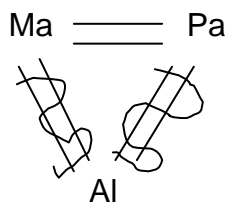
No, a veces no platican con ellos. Le digo que no están con su mamá, las mamás trabajan, son familias desintegradas, que al papá no lo conocen y se la pasan con la abuela o la tía. (GMEB171)

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 sobre involucrada desde el conflicto con el alumno; el padre está sobre involucrado con el alumno-hijo desde la protección. El alumno, así, está triangulado; el conflicto adulto no es abordado y entonces desvían ese conflicto hacia el alumno.



Donde: la maestra y el padre están sobre involucrados en torno a los requerimientos del alumno-hijo, y éste queda triangulado, y sobre involucrado 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 roles de la institución familiar y los de la escuela; estas transformaciones quedan ilustradas si se compara las características de la familia moderna y 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 al mediar el 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 sesentas, 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 planteos 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, mas 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 roles 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 estos habían efectuado allí, en cada jornada, su tarea de educarse; los llevaban a casa, al hogar, 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 forma 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; estos 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.

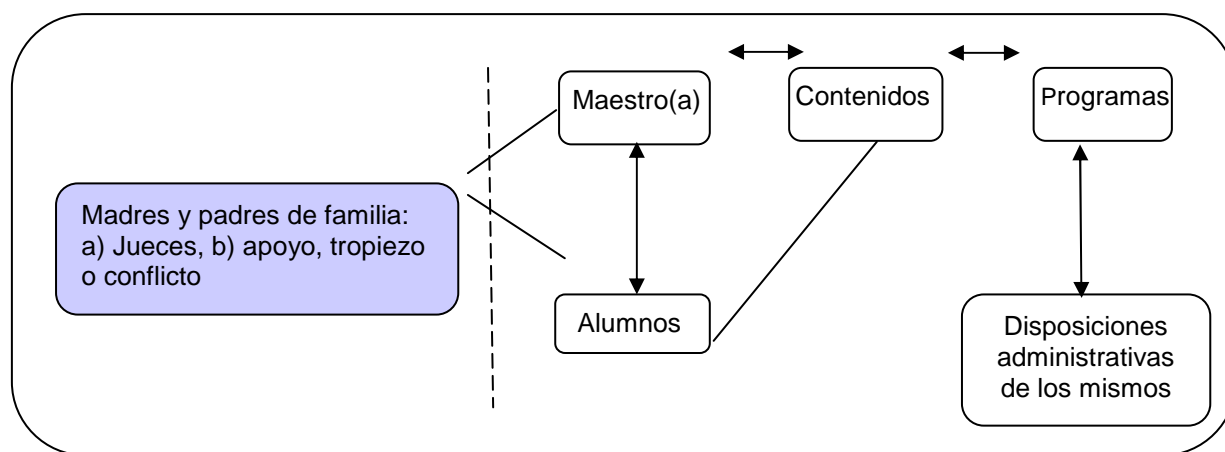
Se requiere información que enriquezca los sistemas, para que estos crezcan; si los enseñantes contaran con la información de estudiosos sobre la familia y la escuela, podrían desarrollar estrategias conjuntas para vincularse de manera adecuada con los padres de familia, en beneficio de sus alumnos.

4. Consideraciones generales sobre el proceso de análisis e interpretación de las narrativas docentes

A manera de cierre del capítulo, afirmaremos que la figura paterna, real o imaginada a través de las narrativas docentes, nos hace considerar la necesidad de incluir en la reflexión y la investigación educativa, formalmente, la participación de los padres de familia. Constituye un tema pendiente, que no debe seguirse dejando 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, reformularíamos la clásica tríada del proceso de enseñanza-aprendizaje, para integrar la influencia de las madres y padres de familia en el ejercicio de la docencia en diversos niveles.

Figura 17: el trabajo docente signado por los padres de familia



La relación con los padres de familia debería ser una responsabilidad 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 de “muchacha 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:

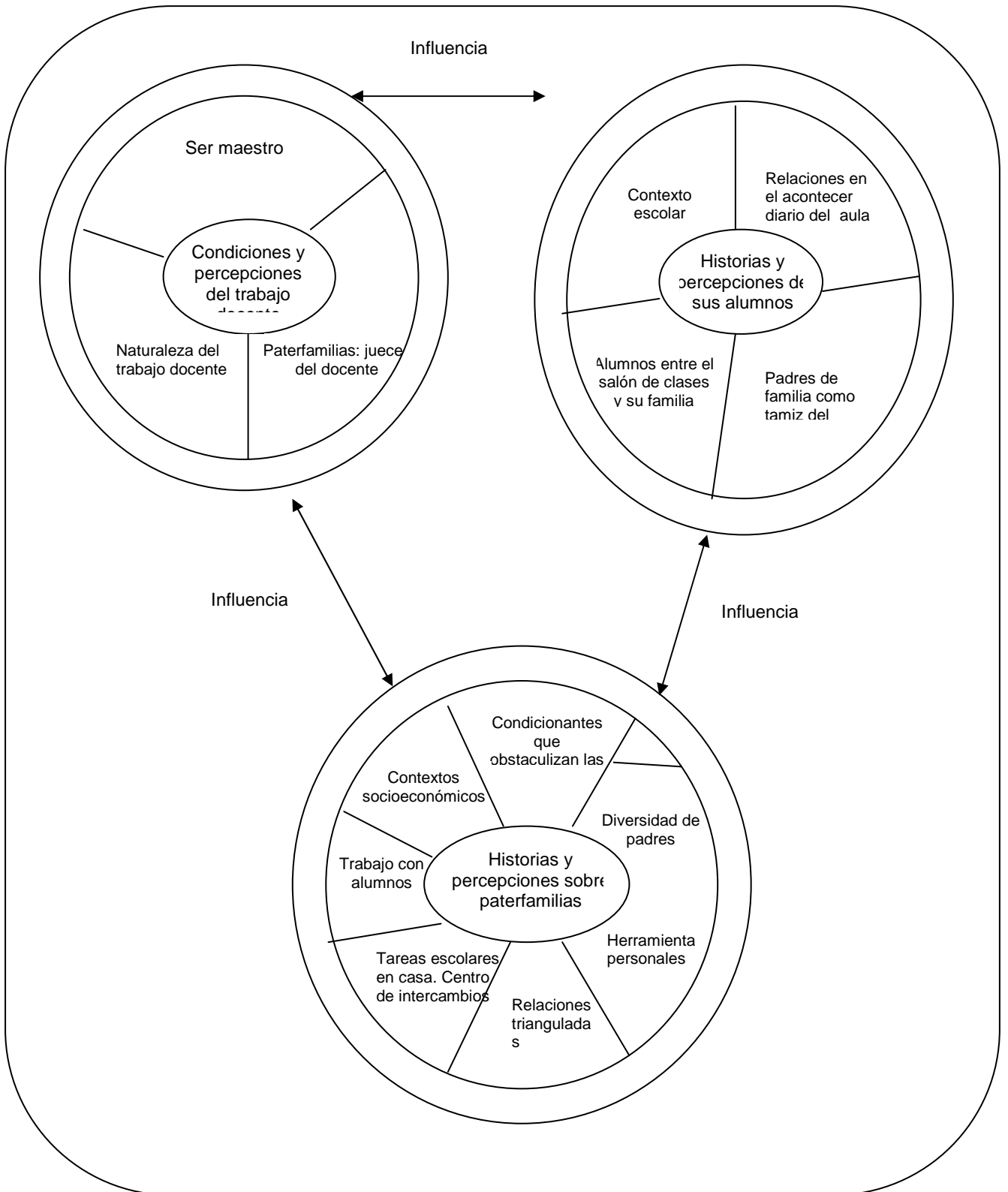
[...] lo que tienes que hacer en un mundo basado en el conocimiento y en las ideas que circulan y se mueven muy rápido, es ser capaz de inventar la manera de salir de problemas y moverte hacia el siguiente paso...
Desarrollar la educación para una economía del conocimiento implica

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 normatividad 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.

En este marco global del trabajo docente, se presenta a continuación el modelo general, resultado del proceso de análisis de las narrativas docentes, que incluye algunas de las categorías del nivel axial:

Figura 18: modelo resultante del trabajo de análisis e interpretación desde la persona del maestro



Al comparar el modelo teórico propuesto en el capítulo II, sobre el marco referencial; que surge a partir tanto del examen y análisis del estado del arte como del marco teórico, a manera de lente de observación propuesto, con el modelo que aparece arriba, que se construye como producto del trabajo de análisis e interpretación de los datos; observamos las siguientes diferencias:

En el primero son tres las dimensiones propuestas: entorno personal; vida profesional y vida docente; en el modelo resultante del trabajo de investigación encontramos las siguientes: condiciones y percepciones del trabajo docente; historias y percepciones de sus alumnos e historias y percepciones sobre madres y padres de familia; siendo ésta una constante en los tres ámbitos concluidos.

En este comparativo es de llamar la atención la distancia entre un modelo y otro, entre una mirada externa sobre el maestro, por así decirlo, desde las construcciones teóricas, y la propia mirada docente y sus realidades de trabajo, el cual como se observa constituye un eje de vida fundamental en el maestro como persona.

También, en este proceso comparativo, brillan las interacciones y problemáticas de los docentes con los padres de familia, para las cuales no cuentan con instrumentos y normas vigentes en la organización escolar y por lo que sus herramientas y ordenamiento están dados a partir de su persona.

CONCLUSIONES

Esta sección la he organizado estableciendo una doble estrategia discursiva: recapitulo sobre los aspectos más importantes de las cinco divisiones anteriores y extraigo de esa recapitulación 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, 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 persona 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.

Esta tesis, entonces, trata sobre la *persona del maestro*; en sus páginas se fundamenta la necesidad de plantear 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 ubica 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 primer reto al que debí enfrentarme: la inexistencia conceptual de mi objeto de estudio en los bancos de información. Así pues, decidí recorrer cincuenta años del estado del arte, algunos de cuyos trabajos tocan tangencial o indirectamente mi tema, y abreviar en los trabajos clásicos. De 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 tríade 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 el tema central de la tesis.

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 forma que nuestro objeto de estudio –*la persona del maestro*– aparece atravesado por innumerables corrientes que, siéndole “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, nuestro recorrido por el estado del arte nos permitió advertir que los estudios revisados utilizan métodos de análisis biográficos-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 e ilustran 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 dimensiones; 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 estos, 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 el instrumento piloto y después las interrogantes que orientaron las entrevistas a profundidad empleadas en el trabajo.

También pude observar 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 percibimos 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 de Canadá.

En lo relativo al encuadre teórico -capítulo 2- he conjugado varias propuestas, utilizándolas de manera flexible tanto para fundamentar el trabajo empírico como 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 tesis, 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 aislada individualidad; nos deja entender los elementos subjetivos que lo constituyen, precisamente como eso: como agentes internos, procesados *desde y por* el sujeto, mas 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 solamente 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 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 (*V. Infra*, Anexo "F", p. 368). 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 indisociables. 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 como es 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 ve reducido 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, como lo explica Maturana, 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 esta tesis 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 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 perturbará lo menos posible los encuentros; es decir, facilitar el intercambio con los profesores en torno a sus respuestas y concepciones.

Con respecto al capítulo 3, concluimos que con base en el trabajo realizado sobre el estado del arte, así como por el marco teórico y la perspectiva sistémica de los ámbitos docentes, 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 varios indicadores, que perfilan el acercamiento empírico a través de la entrevista a profundidad.

La estrategia metodológica 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 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 elaborar la guía de entrevista primero se desarrolló un estudio piloto, en la modalidad de un taller organizado en dos momentos: uno, para responder las preguntas de forma breve; otro, para intercambiar opiniones sobre las mismas y sobre los temas que exploraban; consideramos que esta forma de *pilotaje* resultó novedosa y útil, porque no se limitó a las preguntas únicamente, sino que dio oportunidad de plantear cuestiones sobre el contexto. Además, nos llevó a revisar y afinar el instrumento, así como explorar elementos contextuales y desarrollarlos en el trabajo de campo.

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: *historias propias del ser docente*, *historias y percepciones del maestro acerca de los alumnos*, *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.

En cuanto a los capítulos 4 y 5, exponen los resultados del análisis y la interpretación obtenidos mediante el procedimiento que nominé **figura-fondo**; 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, nos 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 nuestro objeto de estudio: la persona del docente.

Pero tampoco nos resultaba aceptable reducir o desviar el análisis a una dimensión individualizada, subjetivista. Ya expliqué antes (V. *Supra* pp. 310-311) la visión que nutre nuestro acercamiento al objeto de estudio. Por eso, la segunda propuesta de análisis e interpretación de los datos, denominada **fondo**, nos 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 como es un recurso, representa a la vez 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 examen de los dos casos examinados en el capítulo 4, 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 de la vida; 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 debido a enfermar 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 delinear las formas de relacionarse con las diferentes figuras de ese contexto, los modos de desarrollar su didáctica.

Las narrativas docentes, en el transcurso del tiempo, se van nutriendo unas a otras, 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, más que a las propuestas teóricas y a los refinados planteos reformadores de la educación, 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).

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; señala 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 en 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 5 presenta el procedimiento denominado **fondo**, que visualiza el conjunto de los casos y establece un orden relacional entre los mismos; se hizo el recorte de los datos y se obtuvo 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 entretenerse 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 socio-geográfico 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 proceder de una familia de escasos recursos económicos, aparece vinculado 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 siendo de 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: 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 realizan 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 fueron 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 recibe el maestro de sus alumnos (y a veces de los padres de estos), 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 realizar parte del trabajo escolar en su casa y a veces hasta ocupar en ello sus días de descanso.

Estrechamente relacionada con lo anterior, está la percepción de que realiza sus faenas escolares a contracorriente del tiempo; 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 fue enseñado él; 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”; asimismo, con sus expectativas y convicciones profesionales, las cuales le dictan que “debe tomar la carrera en sus manos”; pero no lo percibe así, es así.

Los docentes están conscientes que por la naturaleza de su trabajo, transitan por varios ciclos de carrera profesional, primordialmente en su desempeño frente a los niños; estos “siguen con la misma edad y energía”, pero el docente no. Este proceso por el que transita 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 sus versiones de la valoración social que recibe el maestro, es la cuestión formativa. En un contexto socio-académico que exige una alta calificación profesional, el docente expresa indignación por el status que le asignan otros profesionistas, quienes 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 nos obligan a repensar ciertos aspectos de la formación magisterial; considero que es 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 su sensación de que trabaja a contrarreloj, se deba a la inseguridad que experimenta el maestro frente a esos extenuantes programas, y deba aprender a asumílos como un profesional, con flexibilidad y sin temor frente a las exigencias escolares.

Sin embargo, para que sea posible este replanteamiento de la formación docente, 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 el 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 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 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 soslayadamente como apoyo para los éxitos escolares de sus hijos; en esta comprensión del nuevo rol paterno 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 en 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 autoridades escolares. Esta progresiva influencia paterfamiliar, tanto sobre el docente como en los directivos, 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 apoyos 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 de un acompañamiento y atención desde la actualización y formación magisterial.

El análisis de los datos, concluye con un comparativo entre el modelo teórico, propuesto en el capítulo 2 sobre el marco referencial, que surge del examen y análisis del estado del arte así como del marco teórico propuesto; este hecho sugiere que resultó altamente recomendable concretar en un modelo teórico la orientación de la indagación, porque permitió contar con una integración estructurada de diferentes aristas sobre la persona del docente; esto es, considerar al docente como observador de sus vivencias y experiencias; al compartir la visión y versión de su acontecer, está proporcionando el peso otorgado a la persona del docente.

Por otro lado, la estructura del modelo de indagación, al contrastarse con los resultados obtenidos mediante la investigación y encontrar diferencias significativas, (el ascendente 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 con respecto a éstas, en efecto, pero también hay coincidencias; al final, distinciones y similitudes contribuyen a aumentar el actual conocimiento sobre 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 requieren 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 una 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. Con 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 explicitar 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 sobre el “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 la persona como una

entidad única e irreplicable, autogeneradora de esa organización que la peculiariza 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 del 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 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.-; fuerzas y ámbitos que repercuten en sus percepciones y en la construcción de sus significados, los cuales repercuten en esas fuerzas y esos ámbitos que 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 está inmerso el maestro, 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 pero 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 BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1970/1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultura, S.A.
- 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. y Juidías Barroso, *El rol docente* (pp. 31-45). Sevilla-Bogotá: Muños 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). París- 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). París-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. & 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, Cáceres J. 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 Glazman R. (1986), *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad* (pp. 13-36). México: Ediciones El Caballito.
- Aguilar, C. (1986). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México: Talleres regionales de investigación educativa. Material de lectura. Circulación interna. UPN.
- 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: Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco.
- Anzaldúa, Arce, R.E. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco.
- Arimany, I. (2001). Estrés Laboral en el profesorado. *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, No. 1.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión*. México: SEP, Biblioteca Normalista.
- Baz, Margarita (1994). Enigmas de la subjetividad. En *Revista Versión*, No. 4, abril, UAM-X (pp. 117-136.)
- Baz, Margarita (1996). *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG); Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y Porrúa.
- 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) No. 19, abril-junio (pp. 36-42.)
- Bali, Juan (2007). ¿Qué es una persona? Recuperado el 19 de febrero de 2007, del sitio Web de Posracionalismo.cl: <http://www.posracionalismo.cl/articulopersona.php>
- Ball, S. & Goodson I. (1985). *Teachers Lives and Careers*. Great Britain: 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.
- Berger, P. & 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*, No. 29 (pp. 1-22.)
- Bertely Busquets, M. (1992). Adaptaciones docentes en una comunidad Mazahua. En: *Nueva Antropología*. Revista de Ciencias Sociales (pp.101-119), México.
- Bicecci, G. M.; Ducoing, W. P. & Escudero T. (Comp.) (1990). *Psicoanálisis y educación*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Biddle, B. J., & 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 Glazman R. (1986). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad* (pp. 53-86). México: Ediciones 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* No. 4. Consultado el 4 de abril de 2005. <http://www.redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contents-bolivar.html>.

- Bolívar, A. (2007). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A.; Fernández Cruz M. & 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, Manuel. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bornas, M. A. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. Año L, No. 193. *Revista Española de Pedagogía*.
- Botella, L. y Pacheco M. (2002). *Un enfoque constructivista de la Terapia Familiar: narrativa y relaciones*. Barcelona: Facultad de Psicología Ciéncies de L'Educación Blanquerna; Universitat Ramon Llull.
- Bourdieu, P. (1999). *Comprender*. En: Bourdieu, P. *La miseria del mundo* (pp. 527-543). Madrid: Akal.
- Breuse, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. En J. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 143-162). Madrid: Narcea.
- Bruce, Bridle J.; Good, Thomas L. & 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, Jerome (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*, México: Alianza.
- Bruner, Jerome (1987). *Life as narrative. Social research*, vol. 54, No. 1, Spring (pp.1-15.)
- Bruner, Jerome (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, España: Gedisa.
- Bruner, Jerome (1991). *The narrative construction of reality. Critical Inquiry*, Vol.18, No. 1 (pp. 1-21.)
- Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*, España: Visor.
- Bruner, Jerome (1999) *El Yo transaccional*. En: Bruner, Jerome y Haste, Helen, (Comp.) (1987/1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño* (pp. 81-93), España: Barcelona, Madrid: Paidós.
- Bruner, Jerome y Haste, Helen (Comp.) (1987/1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, España: Barcelona, Madrid: Paidós.
- Bulloough, Robert, J.R. (1997/2000). Convertirse en profesor: la persona y la organización social de la formación del profesorado. En: Bruce, Bridle J.; Good Thomas L. & F. (1997/2000). *La enseñanza y los profesores I*. España: Paidós (pp. 99-165.)

- Cacho Alfaro, Manuel (1999). *La identidad profesional de los profesores de primaria y los modelos de formación docente*. En *Memorias V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias*. Aguascalientes: COMIE y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cacho Alfaro, Manuel (2003). *La construcción de las identidades profesionales de los profesores de primaria*. En *Memorias VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias*. Aguascalientes: COMIE.
- Caglar, H. (1999). *Etre Enseignant un Métier impossible. Hommage à Ada Abraham*. Paris-Montreal: Defi-Formation- L'Harmattan.
- Calvo, P. B. (1989). *Educación Normal y Control Político*. México: Casa Chata.
- Calvo, P. B.; Cedillo, R. R. Romero & 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. En: *Revista Cinta de Moebio*, abril, No. 3, Chile: Facultad de Ciencias Sociales –Universidad de Chile.
- Ceberio, M. y. (1998). *La construcción del universo*. Barcelona: Herder.
- Cisneros Puebla, Cesar A. (2000). La investigación social cualitativa en México. En *Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 1, No. 1, art. 2, enero. Consultado en abril de 2006, <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/viewArticle/112/2461>
- Coffey, A., & 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 traspatio escolar* (pp. 134-182). México: Paidós.
- Colina Escalante, Alicia & Osorio Madrid, Raúl (2004). Los agentes de la investigación educativa en México. *Capitales y Habitus*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad y Plaza y Valdez.
- Comian, Ana Laura. (1993). Rol profesional y estrés en los docentes. Una investigación Italiana. En: Judías Barroso, J. y Loscertales, Abril, F. (Comp.). (1993). *El rol docente*. Sevilla-Bogota: Muños 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. En: *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2, No. 1. España.
- Deveraux, G. (1983). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Díaz Barriga, Ángel (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, Argentina: Aique grupo Editor.
- Díaz Barriga, Á. (2000). *Empleadores de universitarios. Un estudio de opiniones*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- 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., & Inclán Espinosa, C. (2001). La formación de profesores para la educación primaria en iberoamérica. En E. Rodríguez Fuengalida, Á. Díaz Barriga, & 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., & Inclán, E. C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 25 (pp. 1-20.)
- Díaz-Barriga, Arceo Frida & Hernández, Rojas G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Romero, C. & González Garduño, I. (1995). *Actualización docente para renovar la escuela, reporte de investigación*. En: *III Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias*. COMIE y Universidad Pedagógica Nacional. México.
- 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: Universidad Pedagógica Nacional, Serie Más Textos, No. 8.
- Ducoin Watty, P. (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación en México 1992-2002*, Tomo II. México.
- Durán E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de

- formación. *Acción Educativa*, Revista Electrónica. Consulta mayo 16 de 2005.
<http://uas.uas.net.mx/cise/rev/Num1>
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen.
- Elizondo Huerta, A. (1994). Un lugar imposible para la maestra de preescolar. *Intrínquilis* (UPN-Mexicali), números 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, España: 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: Villa, A. *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 2001, No. 13.
- Fernández, A. R. (8 de abril de 2009). *Curso Sistemas de información*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2009, de Curso Sistemas de información: <http://www.mailxmail.com/curso-sistemas-informativos-diseno-creacion-1/enfoque-sistemico-sistema-cibernetico>
- Ferro Gay, F. y Orozco, J. L. (1981). *Introducción Histórica a la Filosofía*, México: UACH y Centro Librero La Prensa S.A. de C.V.
- Flanders, Ned A. (1960). *Teachers influence, pupil attitudes and Achievement: studies in interaction analysis*. U.S.: University of Minnesota, Office of Education: Cooperative Research Project, No. 397.
- Flanders, Ned A. (1971/1978). Preparación para la enseñanza: propósito, acción y realimentación. En: Mead, M. Allport G.W.; Rogers, C.R. et al. *La educación y la personalidad del niño*. Argentina, Buenos Aires: Paidós, (pp. 150-169.)
- Freud, S. (1914/1973). Sobre la psicología del colegial. En Freud, S. *Obras Completas de Sigmund Freud*. Tomo II (pp. 1892-1894). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Forum 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, D.F.: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Garavaglia, C.; Monge, A. & 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 Glazman, R. (1986) *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad* (pp. 43-52). México: Ediciones El Caballito.
- Gerber, D. (1990). La pedagogía o el amor del maestro. En: Bicecci, M.; P.; Ducoing W.P. *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, España: *Anthropos*, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Goodson, I. (1995). *Storing the self: Life Politics and study of the Teacher's Life Work*. American Educational research Association. U.S.: San Francisco, abril.
- 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, Vol. 48 No. 3 (pp. 257-264.)
- Goodson, I. y Hargreaves A. (2006). *Educational Change and Continuitl Change Over Tieme? The sustainability and Nonsustainability of three Decades of Secondary School Change and Continuity*. Educational Administration Quartely, Vol. 42, No. 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)*, Vol. 2, No. 6, Córdoba, Argentina.
- Grossman, P. L., & Willson, S. M. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para enseñar. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, números 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, D.F.: CISE, Universidad Nacional Autónoma de México 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](http://www.psiquiatria.com/imprimir.ats?14297). Recuperado el 19 de Octubre de 2004.
- Guerrero, E. (1993). Malestar docente. En revista *La tarea*, números 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 <http://www.campus-oei.org/revista/lectores-pd.htm>).
- Hamacheck, Don. Características del buen maestro. En: Mead, M. Allport G.W.; Rogers, C.R. *et al La education y la personalidad del niño*. Argentina, 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:Ediciones El Caballito.
- Hargreaves, A. (1994/1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. España: Morata.
- Hargreaves, A. & Jacka, Noreen (1995) *Induction or Seduction? Posmodern Patterns of Preparing to Teach*. Peabody Journal of Education Vol. 70 No. 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 Birgin, A.; Dussel, I.; Duschatzky S. & Tiramonti, G., *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 Vol. 103, No. 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*, No. 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: Abraham, A. (1984/2000). *El enseñante es también... Conflictos y tensiones en el trabajo docente*. España: Gedisa.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En M. E. (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. & Weiland, S. (1997/2000). Perspectivas de la carrera del Profesor. En: Bruce, Bridle J.; Good Thomas L. & F. (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 de Zaragoza y Porrúa.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. España, 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. México: Hermosillo Sonora, COMIE y Universidad de Sonora.
- Jiménez, M. P. (2005). *Identidad de los profesores de educación básica y normal*. En: Ducoing Watty, P. (Coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación en México 1992-2002*, Tomo II. México.
- Judías Barroso, J. y Loscertales, Abril, F. (Comp.). (1993). *El rol docente*. Sevilla-Bogota: Muños 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, No. 87, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lorenzo Castro, M. L. (2000). *II Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación en Canarias*. (Noviembre de 2000). Recuperado el 3 de agosto del 2003, de Sice inteligencia emocional.net: <http://www.canariastelecom.com/personales/sice/ptocruz2.htm>
- Lortie, Dan, L: Los límites de la socialización del maestro. En: Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: Ediciones El Caballito.
- Loscertales, Abril, F. *El profesor, al fin protagonista*. En: Judías Barroso, J. y Loscertales, A. F. (Comp.), (1993). *El rol docente*. Sevilla-Bogota: Muños 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: Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- 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: Watzlawick, Paul y Krieg, P. (comps). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. España, Barcelona: Gedisa.
- Martínez-Abascal, M. & Bornas, J. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista Española de Pedagogía*, Año 50, No. 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. & Varela F. (1984/2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. & 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*. MIT. US: Massachusetts.
- Mead, George. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: España.
- Medina Melgarejo, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN y Plaza y Valdés.
- Mercado Cruz, E. (2005). *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. En: Ducoing Watty, P. (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación en México 1992-2002*, Tomo II. México.
- Merinfeld-Golbeter, Edith (2003). *El duelo imposible: las familias y la presencia de los ausentes*. España, Barcelona: Herder.
- Merlinsky, G. (2008). *La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado*. *Revista Cinta de Moebio*, No. 27 (pp. 27-33.)
- Montero Tirado, M. C. (1994). La modernización Educativa y las relaciones laborales de los trabajadores llamados maestros. *Intrínquilis* (UPN-Mexicali, No. 12, abril-julio (pp. 5-11.)

- Montero Tirado, M. del C. y Verdejo, Saabredra, R. (2004). Ser profesional de la enseñanza a pesar de la descalificación, el desprestigio y la crítica social. *Entre maestros*, No. 9, Universidad Pedagógica Nacional, (pp. 55-60.)
- Morales, G. J. (2005). *Teoría narrativa de la psicología social en el modo de ser literario*. Tesis doctoral Facultad de Psicología. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Morin, Edgar (1981). *El Método I, la naturaleza de la naturaleza*, Madrid: Cátedra, p. 427.
- Morin, Edgar (2006). *La complejidad*. Hermosillo, Sonora: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencia y Humanidades.
- Navarro, J. C. (2002). *¿Quiénes son los maestros?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Najmanovich, Denise (2005). Estética de la complejidad. En: *Andamios*, Revista de investigación Social, Año 1, No. 2. Junio. México: Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Oliveira, D. G. (2004, Vol. 9, No. 20). Cambio en la organización del trabajo docente, consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación educativa* (pp. 183-197)
- Oliveira, D., & 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, España: Amarú Ediciones.
- Paradise, L. R. (1997). *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Payne, Martín (2002). *Terapia narrativa. Una introducción para profesionales*. España: Paidós.
- Pintos, J. L. (20 de marzo de 1994). *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. Recuperado el 27 de septiembre de 2009, de Santiago de Compostela:
<http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/nuevaplau.htm>
- 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/ Ed. El Caballito.
- Popham, J. W. (1972). *Los objetivos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Postic, M. (1978). *Observación y formación de profesores*. Madrid: Morata.
- Rogers, C. Carl (2000). ¿Quién eres? Imágenes, actitudes, nudos e ilusiones. En: Abraham, A. (2000). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Raglianti, F. (2006). Comunicación de una observación de segundo orden. Cómo puede seleccionar

- en investigador sus herramientas. *Cinta de Moebio. Revista Electrónica de Epistemología de las Ciencias Sociales*, No. 27 (pp. 1-14.)
- Reeves, P. S. (2000). El paradigma etnográfico. En C. Denman, & J. Haro, *Por los rincones. Antología de Métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 207-226). Hermosillo, México: El Colegio de Sonora.
- Remedi A. E. (1995). Modernidad y posmodernidad en el campo educativo: la cuestión del sujeto. *Acta Sociológica*: México: UNAM, enero-abril (pp. 127-137.)
- Remedi, E., Landesmann, M., Edwards, v., & Aristi, P. (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco.
- Reyes Esparza, R. (1990). El psicoanálisis la formación de maestros. En: Bicecci, M., Ducoing W. P., Escudero, T. *Psicoanálisis y educación* (pp.191-204). México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- 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: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP/ Ed. El Caballito.
- Rockwell, E., Mercado R. (2003). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rodríguez, Gómez G., Gil, Flores. J., & García, Jiménez. E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Cuba: Aljibe.
- Romero, C. (2009). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta educativa*, No. 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: COMIE. *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. Recuperado el 15 de marzo, 2005, en: <http://www.inteco.cl/articulos/001/index.htm>

- Ruiz, A. (2001). *La narrativa en la Terapia cognitiva post-racionalista*, en: <http://www.inteco.el>
- 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 No. 42. México.
- Sandoval Flores, E. (1993). Identidad y memoria del normalismo. Fundación SNTE, Tomo II, septiembre, México: Fundación SNTE (pp. 226-236.)
- Sandoval, Flores, E. (1997). *Los maestros y su sindicato*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Selltiz, C., Wrightsman, L., & Cook, S. (1980, 9a ed.). *Métodos de investigación en relaciones sociales*. Madrid, España: Ediciones Rialp.
- Sluzki, C. (2001). *La red social, frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Serrás Jadue, O. (3 de marzo, 2000). *Entrevista con Humberto Maturana "Un problema del deseo"*. Recuperado el 13 de abril de 2001, de Tierramerica: <http://www.tierramerica.net/2000/suplemento/preguntas.html>
- Shops, L. (2001). Diseño de proyectos de historia oral y formas de entrevistar. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, No. 25 (pp.133-141).
- 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*. D. F. México: s/d.
- Taylor, S. J. & Bogagdan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Thode Mayoral, M. L.; Moran, Manchaca, S. & Banderas, Doblas, Ana (1992). Fuentes de malestar docente entre el profesorado de E.G.B. *Revista Española de Pedagogía*, Año I, No. 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*. México, Mérida Yucatán: COMIE.

- Valera Hueso, G. y Montaña F. P. G. (1993). *¿Qué nos pasa a los maestros?* México: Revista *La tarea*, números 4-5 , 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, (1990). Bases epistemológicas. En: *Anthropos*, No. 22, España, 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. & Jackson D. D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, España: Herder.
- Wiener, Norbert (1948/1982). *Cibernética o el estudio del control y comunicación en los animales y en las máquinas*. España: Tusquets.
- Zaccagnini, Mario Cesar (2001). Los imaginarios pedagógicos. En: *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Zúñiga, R. M. (1993). *La formación de maestros*. México: Revista *Cero en conducta*.

ANEXOS

ANEXO "A" COMIE: TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN CONGRESOS DE INVESTIGACIÓN. 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	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 338	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, IC.	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.	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.

Tabla 4. 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	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

	profesionalidad, su problemática y sus expectativas.		futuro cercano pueda iniciar un proceso de innovación con sus alumnos; la profesionalidad implica hasta sacrificar tiempo a la familia.
Rodríguez Gómez Margarita, 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
Jiménez Lozano Luz	Constitución de la profesionalidad docente.	Entrevistas	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.
Castelán Cedillo Adrián	Estructura familiar del magisterio. El estudio se desprende del de Ibarrola, Silva y Castelán sobre "¿Quiénes son los maestros?"	Procedimiento estadístico	Estadística sobre la composición familiar de los maestros del D.F.
Cacho Alfaro Manuel	Identidad profesional de los profesores de primaria y sus modelos. Busca abordar qué	Referente teórico de Castoriadis. Emplea la entrevista a profundidad. Enfoque interpretativo.	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

	<p>percepciones tienen los profesores de ellos mismos, qué tipo de maestros se consideran y cómo esto se manifiesta 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>la planeación de la enseñanza -el conocimiento de los alumnos - y 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 eficiente (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)

Tabla 5. 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	Imaginarios 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	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”

		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	
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 y <i>et. al.</i> Ya presentado en 1995)	Resultados estadísticos sobre formación y género, etc.
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 Ofelia Pineda	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.

Tabla 6. 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 Alfaro 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	Busca identificar cómo conciben al alumno, examinar posibles fuentes de información. Enfoque metodológico mixto	Las fuentes fueron la formación y el gusto por los niños, los maestros de escuela pública

	niño	combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. Instrumentos un cuestionario tipo Likert y entrevistas abiertas y semi estructuradas. Contexto Jalisco	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. 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		El 81.25% de los profesores emprendieron acciones congruentes con sus teorías y el 18% mostraba incongruencia.

Fuente Memoria digital del Congreso Nacional de Investigación Educativa 18-22, 2003, COMIE

Tabla 7. 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.” Pág. 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	La 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 socio moral.
Jiménez Lozano Luz	Entre el imaginario normalista y las condiciones de 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 trabajo con los niños.

Fuente: Memoria digital del Congreso de Investigación Educativa, Hermosillo, octubre-noviembre, 2005, COMIE –Universidad de Sonora.

ANEXO “B”

ESTUDIO PILOTO: PROCESO Y CONSTRUCCIÓN DE LA GUÍA PRELIMINAR DE ENTREVISTA

Introducción

Para formular las preguntas se consideró los supuestos emergentes del análisis del estado del arte, los cuales vienen a constituir las visiones de la academia en el campo de estudio y las preguntas deben apuntar a esa visión. Asimismo, se partió de la pregunta inicial de investigación, de las dimensiones, del objeto de estudio, de los objetivos y de las interrogantes problematizadoras planteadas al inicio de la indagación.

Se fueron elaborando preguntas con respecto a núcleos, problemas o temas más concretos, que se iban considerando.

Una vez consideradas las preguntas, se revisaban y se reagrupaban, así en varias ocasiones; con base en ellas se formuló la estrategia de piloteo del instrumento, que consistió en determinar qué preguntas se incluirían en esta indagación y en el procedimiento de aplicación.

Conforme a la propuesta del método, se determinó considerar el piloteo como un primer nivel de acercamiento para construir las herramientas metodológicas que me permitieran acercarme al análisis del objeto de estudio.

Los resultados y el diálogo con los sujetos sobre el instrumento permitió, de manera preliminar, reconsiderar las preguntas planteadas, según había sido su comprensión, y determinar otras. Con base en lo anterior, se elaboró la Guía preliminar de entrevista a profundidad para maestros y maestras de primaria.

Se presentan los supuestos deducidos a partir del análisis del estado del arte; las preguntas de acuerdo con los núcleos/problema; guía general de preguntas para el sondeo conforme a las dimensiones; el instrumento piloto utilizado y un cuadro que sintetiza las relaciones entre los diferentes momentos del proceso de elaboración de las interrogantes.

1- Supuestos procedentes del estado del arte

El maestro está más preocupado por la experiencia concreta que por explicaciones abstractas de su vida profesional.

Los maestros se atribuyen una imagen ideal del docente, así la profesión idealizada da lugar a vivir la experiencia en términos del “deber ser”.

Las maestras muestran mayor conflicto entre madre docente que los maestros.

El docente entra en resonancia con su grupo, con base en la forma de trabajar y asumirse frente a su función, y ésta cambia durante su vida profesional.

El maestro desarrolla expectativas sobre sus alumnos, lleva cabo una clasificación que le ayuda a relacionarse con ellos.

Para el maestro es más importante la personalidad del alumno que sus características académicas.

El docente concibe la autonomía como sinónimo de libertad y considera no tenerla y se siente oprimido.

Los maestros manifiestan malestar frente a su función docente y menos satisfacción.

Las experiencias y creencias previas del docente al convertirse en profesor, marcarán sus relatos docentes.

El exceso de trabajo y la incertidumbre frente a lo que logra o no, pueden contribuir a la culpabilidad en el docente, aunado esto, a la naturaleza de la misma profesión

El docente se percibe ajeno al hecho de que él tiene un papel central en la construcción metodológica de su práctica educativa y por lo tanto tampoco se concibe como un profesional.

Los docentes comparten diversas formas de asumirse frente a su tarea.

2. Núcleos y preguntas/guía resultado de cuestionar la interrogante de investigación

Núcleos o problemas centrales/temas	Preguntas/ guía
1.-Consigo mismo y con su familia	<p>¿Cómo se describiría a sí mismo?</p> <p>Propósitos de vida u objetivos que espera alcanzar</p> <p>¿Qué opinó su familia cuando decidió estudiar la carrera docente?</p> <p>Si lleva usted trabajo a casa, ¿qué piensa su familia y usted mismo al respecto?</p> <p>¿Cuáles son sus recompensas en la profesión?</p> <p>¿Qué espera de usted como maestro?</p> <p>¿En qué ocupa su tiempo libre?</p> <p>¿Qué opina su familia de su profesión, de su trabajo?</p> <p>¿Qué maestro considera que ha llegado a ser?</p>
2.- Motivos para la elección de la profesión	<p>Razones para elegir la carrera</p> <p>Principales razones por las que eligió y volvería o no a elegir la carrera docente</p> <p>Si tuviera que elegir una carrera hoy ¿volvería a elegir la docencia?</p> <p>Principales razones por las que volvería a elegir ser maestro.</p> <p>¿Cómo llegó a ser maestro?</p> <p>Si tuviera la misma edad de cuando entró a estudiar, ¿volvería a elegir la profesión docente?</p> <p>¿Permitiría que sus hijos siguieran la misma profesión?</p> <p>¿Cómo fue su inicio como profesor?</p> <p>¿Qué esperaba usted de la carrera de maestro?</p>
3.-Paso por la Normal	<p>¿Cómo fue su paso por la Normal?</p> <p>¿Cómo fue su formación en relación a su entrada al campo de trabajo?</p>
4.- Inicio de la vida profesional	<p>¿Cuál era el contexto donde aprendió a enseñar?</p> <p>¿Cómo fueron sus primeras experiencias profesionales?</p>

	<p>¿Qué y cuáles cambios de escuela ha llevado a cabo y por qué?</p> <p>¿Cómo fue su inicio como profesor?</p>
5.- Principales satisfacciones que se han tenido como docente	¿Cuáles han sido sus recompensas en su carrera?
6.-Principales situaciones críticas y problemas que se han vivido, que se han tenido como docente	<p>Podría mencionar algún problema que se le haya presentado en su salón de clases y ¿cómo lo resolvió y qué pensó al respecto?</p> <p>¿A qué problemas se ha enfrentado durante su carrera docente y cómo los ha resuelto?</p>
7.-Principales responsabilidades del docente frente a la sociedad, frente a la SEP, frente a los padres de familia, frente a sus alumnos	<p>¿Cómo mira la sociedad al maestro?</p> <p>¿Cómo se ve al maestro de primaria socialmente?</p> <p>¿Cuáles son sus responsabilidades como maestro frente a la sociedad?</p> <p>¿Cómo se percibe al maestro en las propuestas de reforma?</p>
8.-Atributos de la carrera	<p>¿Qué cualidades considera que debe poseer todo maestro?</p> <p>¿Qué hace un maestro que tiene éxito con sus alumnos?</p> <p>¿Qué hace un maestro que no tiene éxito con sus alumnos?</p>
9.-Su vivencia como educando	<p>¿Que recuerdos tiene de su paso por la primaria?</p> <p>¿Recuerda algún maestro en especial de su paso por la Normal?</p> <p>¿Qué le llamó la atención?</p> <p>¿Recuerda a algún maestro en especial?</p> <p>¿Cómo era ese maestro especial?</p> <p>¿Recuerda a sus compañeros de primaria?</p> <p>¿Cómo se recuerda usted como alumno de primaria?</p>
10.-Economía ligada a la carrera	<p>¿El sueldo que percibe es suficiente?</p> <p>¿Cómo considera que administra su dinero?</p> <p>¿El sueldo que percibe, cubre sus diferentes gastos?</p> <p>¿Realiza otro trabajo o actividad que le beneficie económicamente?</p> <p>¿Tiene un adecuado ingreso económico?</p>
11.-Satisfacción con la profesión. Expectativas	¿Cuándo un maestro es una persona realizada?

sobre las características del ejercicio profesional	<p>¿Goza de estabilidad laboral?</p> <p>¿La relación con su director es de calidad?</p> <p>¿Tiene oportunidad de recibir capacitación y desarrollo profesional?</p> <p>¿Cuenta con un ambiente físico de trabajo adecuado?</p> <p>¿Tiene reconocimiento de sus logros como maestro por la comunidad?</p> <p>¿Dispone de tiempo libre para otras actividades?</p> <p>¿Considera que cuenta con la autonomía necesaria y oportunidades para ejercitar la creatividad en el desempeño de su trabajo?</p> <p>¿Goza de un alto estatus social?</p> <p>¿Cuenta con el apoyo de los padres de sus alumnos?</p> <p>¿Tiene oportunidad de ayudar a los demás?</p> <p>¿Se siente satisfecho como maestro?</p> <p>¿Contribuye al desarrollo de la sociedad?</p> <p>¿Se le impone una mínima carga administrativa?</p> <p>¿Disfruta de su ambiente de trabajo?</p> <p>¿Desarrolla buenas relaciones con sus colegas?</p>
12.-Autopercepción como maestro o percepción de su desempeño profesional	<p>¿Cómo organiza regularmente a su grupo para trabajar diariamente?</p> <p>¿Cómo retroalimenta usted su trabajo en el aula y con qué apoyos cuenta para eso?</p> <p>¿Cómo caracteriza su forma de trabajo?</p> <p>¿Alguna vez se cuestionó seguir o no en el magisterio?</p> <p>¿Expectativas de su carrera?</p> <p>¿Cómo vive su práctica docente?</p> <p>¿Cómo se concibe en su práctica docente</p> <p>¿Qué fuentes de tensión laboral identifica el maestro?</p> <p>¿Qué le motiva en su trabajo?</p> <p>¿En qué espacios comenta sobre su trabajo?</p>
13.-Relación y pensamientos sobre sus	<p>¿Cuáles son sus preocupaciones más importantes a la hora de trabajar con sus alumnos?</p>

alumnos	<p>¿Qué tanto sabe de sus alumnos?</p> <p>¿Qué hace para relacionarse con sus alumnos durante sus aprendizajes?</p> <p>¿Cómo percibe su relación con los alumnos?</p> <p>¿Qué valoran sus alumnos de usted como maestro?</p> <p>¿Cómo trabaja con 30 ó 33 alumnos diariamente durante cinco horas al día?</p>
14.-Relación y pensamientos sobre sus colegas	<p>¿Cómo percibe las relaciones con los compañeros?</p> <p>¿Qué considera que se espera de usted como maestro?</p> <p>¿Cómo es el ambiente de trabajo donde labora?</p> <p>¿Qué cree que piensan de usted sus compañeros de trabajo? Y ¿Qué hace usted cuando cree que piensan eso?</p> <p>¿Qué piensa usted de los cambios en los planes de estudio?</p>
15.- Relación y pensamientos sobre sus autoridades	<p>¿Qué cree que piensa de usted el director?</p> <p>¿Cómo percibe sus relaciones con la autoridad escolar?</p> <p>¿Cómo percibe sus relaciones con el sindicato?</p> <p>¿Qué considera que se espera de usted como maestro?</p> <p>¿Cómo es el ambiente de trabajo donde labora?</p> <p>¿Qué piensa sobre la figura del inspector en relación a su trabajo?</p>
16.-Relación y pensamientos sobre padres de familia	<p>¿Cómo cree usted que ven su trabajo con sus alumnos los padres de familia?</p> <p>¿Cómo cree usted que ven su trabajo con sus alumnos los padres, el director y el inspector?</p> <p>¿Cómo percibe su relación con los padres de familia?</p> <p>¿Qué considera que los padres de familia esperan de usted como maestro de sus hijos?</p>
17.- Percepción del ambiente de trabajo	<p>¿Cómo es el ambiente de trabajo donde labora, cómo han sido anteriormente y qué espera en el futuro?</p> <p>¿Cómo se llevan entre sí los compañeros de trabajo?</p>

3. Guía general de preguntas para el sondeo, conforme a las dimensiones

ENTORNO PERSONAL

- ¿Razones por las que eligió la profesión docente?
- ¿Si tuviera la misma edad de cuando entró a estudiar, volvería a elegir la profesión docente?
- ¿Qué opinó su familia cuando decidió estudiar la carrera docente?
- ¿Si lleva usted trabajo a casa, ¿qué piensa su familia y usted al respecto?
- ¿Qué recuerdos tiene de su paso por la primaria?
- ¿Cómo se ve usted dentro de diez años?
- ¿Qué hace en su tiempo libre?

VIDA PROFESIONAL

- ¿Cuál es su calendario anual de actividades docentes?
- ¿Cuáles son sus recompensas como maestro?
- ¿Cuáles son sus oportunidades de superación profesional y cómo repercuten en su economía?
- ¿Cuáles son sus aspiraciones docentes?
- ¿A qué problemas se ha enfrentado durante su carrera docente y cómo los ha resuelto?
- ¿Cómo es la preparación de sus compañeros maestros?
- ¿Cuántos cambios de adscripción laboral ha tenido durante su carrera; y a qué se han debido?
- ¿Cuáles serían las fortalezas y debilidades de trabajar para el gobierno?
- ¿Qué responsabilidades cree que la sociedad le atribuye al maestro?

VIDA DOCENTE

- ¿Cuáles son sus preocupaciones más importantes a la hora de trabajar con sus alumnos?
- ¿Cómo organiza a su grupo de alumnos regularmente?
- ¿En qué espacios comenta sobre su trabajo?
- ¿Qué cualidades considera que debe poseer todo maestro?
- ¿Qué espera de los padres de familia y qué cree que ellos esperen de usted?
- ¿Cómo retroalimenta usted su trabajo en el aula y con qué apoyos cuenta para ello?
- ¿Cuál considera que es la tarea central del maestro como responsable de los aprendizajes de sus alumnos?
- ¿Cuál considera que es la tarea central del maestro como profesional de la educación?
- ¿Es diferente la forma de trabajar de un maestro a una maestra, de qué manera?

4. Convocatoria o invitación a los maestros para que participen en la investigación

Esta investigación es para presentar propuestas, los resultados a las diferentes instancias que dirigen el trabajo de los maestros. Por ejemplo, buscamos comprender cuán difícil es para el maestro, sin muchos apoyos, desarrollar estrategias en marcha.

No se conoce al maestro y sin embargo se le exige el cumplimiento de un programa y hasta resultados óptimos, sin considerar sus condiciones reales, que tiene que compaginar las exigencias familiares con las del trabajo.

Con este trabajo se busca poner un granito de arena en el acercamiento al maestro real, no al que vive en los discursos oficiales, esperamos que llegue a supervisores, inspectores, directores, sindicato y autoridades en general y especialmente a los mismos maestros.

5.- Instrumento piloto para las entrevistas



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Secretaría Académica
Doctorado en Educación

UPN-UNAM-UAM

Buenas tardes

Queremos pedir su colaboración para responder brevemente las siguientes preguntas, cuya finalidad es acercarnos a las problemáticas que vive el maestro de educación primaria.

Estas preguntas forman parte de la investigación de Doctorado en Educación que actualmente estamos realizando en el Distrito Federal.

Sus respuestas son confidenciales y anónimas, y serán consideradas éticamente y con el propósito de apoyar en la medida de nuestras posibilidades en la mejora de las políticas educativas, para los maestros.

De antemano agradecemos su participación y le invitamos a que si quiere seguir participando en la investigación nos lo haga saber para comunicarnos con usted posteriormente. Gracias.

Atentamente

Mtra. Carolina Domínguez Castillo
Profesora de la UPN y
Estudiante del Doctorado en Educación.

CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DATOS GENERALES

Nombre (Opcional) _____ Género: Fem. _____ Masc. _____
Edad _____

Escuela donde labora _____

¿Cuánto tiempo tiene trabajando en esa escuela? _____

Subsistema laboral:

Estatad _____ Federal _____

Años de experiencia como docente _____

INSTRUCCIONES: Por favor responda brevemente las siguientes preguntas. Al final aparece un espacio para observaciones o sugerencias que usted quiera hacer sobre las preguntas o alguna otra cuestión no considerada aquí. Le agradecemos su tiempo y sus palabras.

1.- ¿Cómo organiza físicamente a su grupo de alumnos regularmente, para el trabajo en clase?

2.- ¿Cuáles son sus preocupaciones más importantes a la hora de trabajar con sus alumnos?

3.- Si lleva usted trabajo a casa, ¿qué piensa o siente su familia y usted al respecto?

4.- Mencione algunas de las actividades que realiza durante el año escolar (educativo, cívico o administrativo)

5.- ¿Qué hace en su tiempo libre?

6.- ¿Cuáles son sus recompensas como maestro?

7.- ¿Cómo se ha superado profesionalmente y cómo repercute en su economía?

8.- ¿Cuáles son sus aspiraciones docentes?

9.- ¿A qué problemas se ha enfrentado durante su carrera docente y cómo los ha resuelto?

10.- ¿Qué motivos le llevaron a elegir la profesión docente?

11.- ¿Si tuviera la misma edad de cuando entró a estudiar, volvería a elegir la profesión docente?

12.- ¿Qué opinó su familia cuando decidió estudiar la carrera docente?

13. ¿Qué recuerdos tiene de su paso por la primaria?

14.- ¿Cómo se ve usted dentro de diez años?

15. ¿Cuántos cambios de adscripción laboral ha tenido durante su carrera; y a qué se han debido?

16. ¿Cuáles serían las fortalezas y debilidades de trabajar para el gobierno?

17. ¿Cómo es la preparación de sus compañeros?

18. ¿En qué espacios comenta sobre su trabajo?

19. ¿Qué cualidades considera que debe poseer todo maestro?

20. ¿Qué responsabilidades cree que la sociedad le atribuye al maestro?

21. ¿Qué espera de los padres de familia y qué cree que ellos esperen de usted?

22. ¿Es diferente la forma de trabajar de un maestro a una maestra, de qué manera, de qué depende?

23. ¿Cómo retroalimenta usted su trabajo en el aula y con qué apoyos cuenta para ello?

24. ¿Cuál considera que es la tarea central del maestro como responsable de los aprendizajes de sus alumnos?

¿DESEA SEGUIR PARTICIPANDO EN LA INVESTIGACIÓN? SI _____ NO _____

Nombre _____

TEL. o forma de comunicarnos _____

25. ¿Cuál considera que es la tarea central del maestro como profesional de la educación?

OBSERVACIONES O COMENTARIOS

6. Relaciones entre los diferentes momentos del proceso de elaboración de las interrogantes

Dimensiones del objeto de estudio	Núcleos o problemas/ temas	Preguntas del Instrumento (cuestionario)	Componentes del mapa mental para las entrevistas a profundidad
Entorno personal	1,2,9,10,11	3,7,10,11,12,13,14	-Consigno mismo y con su familia. -Con su profesión
Vida profesional	3,4, 5, 7, 8,14,15, 17	4,6,7,8,9,15,16,17,20	-Con compañeros maestros o colegas, hombres y mujeres. -Con autoridades escolares y sindicales. -Con la sociedad.
Vida docente	6,12,13,16	1,2,18,19,21,22,23,24,25	-Con sus alumnos. -Con padres y madres de familia. -En su desempeño docente.

ANEXO "C"
CUESTIONARIO ESTUDIO PILOTO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Secretaría Académica
Doctorado en Educación

UPN-UNAM-UAM

Buenas tardes

Queremos pedir su colaboración para responder brevemente las siguientes preguntas, cuya finalidad es acercarnos a las problemáticas que vive el maestro de educación primaria.

Estas preguntas forman parte de la investigación de Doctorado en Educación que actualmente estamos realizando en el Distrito Federal.

Sus respuestas son confidenciales y anónimas, y serán consideradas éticamente y con el propósito de apoyar en la medida de nuestras posibilidades en la mejora de las políticas educativas, para los maestros.

De antemano agradecemos su participación y le invitamos a que si quiere seguir participando en la investigación nos lo haga saber para comunicarnos con usted posteriormente. Gracias.

Atentamente
Mtra. Carolina Domínguez Castillo
Profesora de la UPN y
Estudiante del Doctorado en Educación

CUESTIONARIO PARA MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DATOS GENERALES

Nombre (Opcional) _____ Género: Fem. _____ Masc _____

Edad _____

Escuela donde labora _____

¿Cuánto tiempo tiene trabajando en esa escuela? _____

Subsistema laboral:

Estatal _____ Federal _____

Años de experiencia como docente _____

INSTRUCCIONES: Por favor responda brevemente las siguientes preguntas. Al final aparece un espacio para observaciones o sugerencias que usted quiera hacer sobre las preguntas o alguna otra cuestión no considerada aquí. Le agradecemos su tiempo y sus palabras.

1.- ¿Cómo organiza físicamente a su grupo de alumnos regularmente, para el trabajo en clase?

2.- ¿Cuáles son sus preocupaciones más importantes a la hora de trabajar con sus alumnos?

3.- Si lleva usted trabajo a casa, ¿qué piensa o siente su familia y usted al respecto?

4.- Mencione algunas de las actividades que realiza durante el año escolar (educativas, cívicas o administrativas)

5.- ¿Qué hace en su tiempo libre?

6.- ¿Cuáles son sus recompensas como maestro?

7.- ¿Cómo se ha superado profesionalmente y cómo repercute en su economía?

8.- ¿Cuáles son sus aspiraciones docentes?

9.- ¿A qué problemas se ha enfrentado durante su carrera docente y cómo los ha resuelto?

10.- ¿Qué motivos le llevaron a elegir la profesión docente?

11.- ¿Si tuviera la misma edad de cuando entró a estudiar, volvería a elegir la profesión docente?

12.- ¿Qué opinó su familia cuando decidió estudiar la carrera docente?

13.- ¿Qué recuerdos tiene de su paso por la primaria?

14.- ¿Cómo se ve usted dentro de diez años?

15. ¿Cuántos cambios de adscripción laboral ha tenido durante su carrera; y a qué se han debido?

16. ¿Cuáles serían las fortalezas y debilidades de trabajar para el gobierno?

17. ¿Cómo es la preparación de sus compañeros maestros?

18. ¿En qué espacios comenta sobre su trabajo?

19. ¿Qué cualidades considera que debe poseer todo maestro?

20. ¿Qué responsabilidades cree que la sociedad le atribuye al maestro?

21. ¿Qué espera de los padres de familia y qué cree que ellos esperen de usted?

22. ¿Es diferente la forma de trabajar de un maestro a una maestra, de qué manera, de qué depende?

23. ¿Cómo retroalimenta usted su trabajo en el aula y con qué apoyos cuenta para ello?

24. ¿Cuál considera que es la tarea central del maestro como responsable de los aprendizajes de sus alumnos?

25. ¿Cuál considera que es la tarea central del maestro como profesional de la educación?

OBSERVACIONES O COMENTARIOS

¿DESEA SEGUIR PARTICIPANDO EN LA INVESTIGACIÓN? SI _____ NO _____

Nombre _____

TEL. o forma de comunicarnos _____

ANEXO "D"

GUÍA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD; TEMAS Y PREGUNTAS

Fecha _____

Lugar: _____

Hora, duración: _____

Número de encuentro: _____

Primera parte: preguntas directas:

1.- Nombre de la escuela _____

2.- Grado que atiende _____

3.- Género _____

4.- Edad _____

5.-Grado máximo de estudios: _____

6.-Años de experiencia docente: _____

7.-Años enseñando en esa escuela: _____

8.- ¿Cuenta con otro trabajo remunerado? SI () NO ()

9.- ¿En cuántas escuelas ha enseñado? _____

10.-Por qué se ha cambiado de escuela:

_____ Familiares _____ Desarrollo profesional _____ Económicas

_____ Reorganización de las escuelas _____ Conflictos en la escuela _____

Conflictos en la comunidad _____ Insatisfacción del ambiente laboral _____ Insatisfacción en el

Ambiente académico _____ Otro

Composición familiar _____

ENTORNO PERSONAL	VIDA PROFESIONAL	VIDA DOCENTE
<p>Etapa de vida y género ¿Recomendaría a los jóvenes de hoy estudiar la carrera docente? ¿Qué les diría al respecto? ¿Cómo se ve dentro de diez años?</p>	<p>Relaciones con la autoridad ¿Cómo se ha superado profesionalmente y cómo repercute en su economía? ¿Cuántos cambios de adscripción laboral ha tenido durante su carrera y a qué se han debido? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de trabajar para el gobierno? ¿Cómo es la relación con el director(a)? ¿Cómo es la relación con el supervisor(a)? ¿Cómo se percibe al maestro en las propuestas de reforma educativa? ¿Qué cree que piensa el director de usted?</p>	<p>Trayectoria como docente ¿Cómo fue su paso por la Normal? ¿Cómo fue su formación en relación con su entrada al campo de trabajo? ¿Cuál era el contexto donde aprendió a enseñar? ¿Cómo fueron sus primeras experiencias profesionales?</p>
<p>Consigo mismo y con su familia de origen y actual ¿Qué recuerdos tiene de su paso por la primaria? ¿Si lleva usted trabajo a casa qué piensa o siente su familia y usted al respecto? ¿Qué hace en su tiempo libre? ¿Cómo se describiría a sí mismo?</p>	<p>Ambiente de trabajo y percepción de la escuela ¿Qué piensa de la escuela donde labora actualmente? ¿Cuáles son sus momentos más difíciles en la escuela? ¿Mencione algunas de las actividades que realiza durante el año escolar (educativo, cívico o administrativo)? ¿Cuáles son sus aspiraciones como docente? ¿A qué problemas se ha enfrentado durante su carrera docente y cómo los ha resuelto? ¿El ambiente físico de trabajo es el adecuado?</p>	<p>Percepción de su desempeño docente ¿Cómo ordena el espacio de su clase? ¿Cómo distribuye el tiempo de cada día? ¿Cómo organiza físicamente a su grupo de alumnos regularmente, para el trabajo en clase? ¿Cuáles son sus recompensas como maestro? ¿En qué espacios comenta su trabajo? ¿Cómo retroalimenta su trabajo, cómo sabe si está haciendo bien las cosas?</p>
<p>Elección de carrera ¿Qué acontecimientos de su vida le llevaron a ser docente? ¿Qué motivos le llevaron a elegir la profesión docente? ¿Qué opinó su familia cuando decidió estudiar la carrera docente? ¿Por qué decidió dedicarse a la enseñanza? ¿Qué otras decisiones pudo haber tomado? ¿Cómo influyeron en sus decisiones su familia, sus profesores y amigos? ¿Qué queda de aquellas razones que le llevaron a la</p>	<p>Percepción y relaciones con otros maestros ¿Cómo es la preparación de sus compañeros maestros? ¿Qué cualidades debe poseer todo maestro para realizar bien su trabajo? ¿Es diferente la forma de trabajar de un maestro a una maestra, de qué manera, de qué depende? ¿Disfruta de su ambiente de trabajo? ¿Desarrolla buenas relaciones con sus colegas? ¿Qué opinión tendrán sus compañeros de trabajo de usted?</p>	<p>Percepción y relación con sus alumnos ¿Qué alumnos llaman más su atención y por qué? ¿Cuáles son sus alumnos más problemáticos? ¿Cómo participa en la vida de sus alumnos? ¿Cuál es su responsabilidad en el futuro de sus alumnos? ¿Sus objetivos son compartidos por otros maestros y por sus padres? ¿Cuáles son sus preocupaciones más importantes a la hora de trabajar con sus alumnos?</p>

<p>enseñanza? ¿Cómo ha evolucionado su interés en la enseñanza?</p> <p>¿Cómo fue su formación como maestro? ¿Le sirvió para el ejercicio de su profesión?</p> <p>¿Cómo fue la incorporación a su primer trabajo docente? y ¿Cómo fue éste?</p>		<p>¿Considera que escucha a sus alumnos?</p> <p>¿De qué manera facilita el aprendizaje de sus alumnos?</p> <p>¿Cuál es su estado de ánimo en el transcurso del día y del año con sus alumnos?</p>
<p>Satisfacción con la profesión</p> <p>¿Cuáles son sus recompensas como maestro?</p> <p>¿Cuándo un maestro es una persona realizada?</p> <p>¿Se siente satisfecho como maestro?</p> <p>¿Disfruta de un ambiente de trabajo agradable?</p> <p>¿Desarrolla buenas relaciones con los colegas?</p> <p>¿Su carga administrativa-burocrática es mínima?</p> <p>¿Tiene oportunidad de ayudar a los demás?</p> <p>¿Contribuye al desarrollo de la sociedad?</p> <p>¿Tiene un alto estatus social?</p> <p>¿Dispone de tiempo libre para otras actividades?</p> <p>¿Cuenta con alta autonomía e independencia para realizar su trabajo?</p> <p>¿Cuenta con adecuados recursos didácticos?</p> <p>¿Tiene oportunidad de crecer y desarrollarse profesionalmente?</p>	<p>Sindicato</p> <p>¿Cómo ve usted la participación del sindicato hacia los maestros? Y ¿Cómo cree que el sindicato ve a los maestros?</p> <p>¿De qué manera impacta la organización sindical en el trabajo del maestro en el aula?</p>	<p>Percepción y relación con padres de familia</p> <p>¿Qué papel juegan los padres de sus alumnos en la escuela y en el trabajo que usted realiza?</p> <p>¿Qué otro papel desearía que pudieran jugar?</p> <p>¿Qué espera de los padres de familia y qué cree que ellos esperen de usted?</p> <p>¿Cuenta con el apoyo de los padres de sus alumnos?</p> <p>¿Qué opinión cree que tengan de usted los padres de sus alumnos?</p>
<p>Incidentes críticos</p> <p>¿A qué problemas se ha enfrentado y que repercutieron en su carrera?</p> <p>¿Qué hechos de su vida le llevaron a reflexionar en relación a su carrera?</p>	<p>Sociedad</p> <p>¿Qué responsabilidades cree que la sociedad le atribuye al maestro?</p> <p>¿Cuál considera que es la tarea central del maestro como profesional de la educación?</p> <p>¿Cómo mira la sociedad al maestro?</p> <p>¿Contribuye al desarrollo de la sociedad?</p> <p>¿Qué cambios propondría en la sociedad en relación con el maestro?</p>	<p>Práctica curricular</p> <p>¿Considera que cuenta con libertad pedagógica en su tarea diaria?</p> <p>¿Cómo transcurre habitualmente un día de clase?</p> <p>¿Cómo prepara sus clases?</p> <p>¿Cómo resuelve los problemas de motivación en sus alumnos, de atención en clase y de clima de aprendizaje?</p> <p>¿Cómo resuelve los problemas de disciplina? ¿Cómo decide qué contenidos abordar? ¿Cómo presta atención a las necesidades educativas</p>

		<p>individuales de sus alumnos? ¿Cómo atiende las necesidades educativas especiales? ¿Qué atención les da a sus alumnos más destacados? ¿Cómo lleva a cabo la evaluación de sus alumnos? ¿Cómo valora el esfuerzo de sus alumnos? ¿Qué instrumentos de evaluación emplea? ¿Qué elementos considera para promover a sus alumnos al siguiente grado? ¿Cuál considera que es la tarea central del maestro como responsable de los aprendizajes de sus alumnos? ¿Qué hace un maestro que tiene éxito con sus alumnos, y a la inversa?</p>
<p>Relación con su profesión ¿Por qué se dedica a la enseñanza? ¿Cuáles son sus fuentes de motivación? ¿Cuáles son sus recompensas? ¿Cuándo y porque se siente un buen profesor? ¿En qué ocasiones disfruta?</p>	<p>Gestión docente ¿Cuenta con alta autonomía e independencia para realizar su trabajo? ¿De qué manera se plasma la autonomía del maestro? ¿Cuáles son los ámbitos de responsabilidad del maestro? ¿Considera que cuenta con la autonomía necesaria y oportunidades para ejercitar la creatividad en el desempeño de su trabajo?</p>	<p>Demandas para mejorar su trabajo ¿Qué necesitaría usted para realizar mejor su trabajo? ¿Qué cambios propondría para mejorar la organización escolar? ¿Qué le pediría en su desempeño a las autoridades; director, supervisor, etc?</p>
<p>Expectativas a corto y mediano plazo como profesional ¿Qué espera a corto y mediano plazo lograr en su profesión? ¿Qué reflexión hace sobre la carga administrativa? ¿Qué espera del ambiente físico de la escuela? ¿Qué espera de padres, supervisores y autoridades escolares y otras instancias?</p>		

ANEXO "E"
DOS ESCUELAS ESTATALES: DIFERENTES
CONTEXTOS DEL TRABAJO DOCENTE

Escuela estatal con alto rango de marginación



Escuela estatal con bajo rango de marginación



ANEXO "F"

ENTREVISTAS DEL CASO "A"

CASO "A", JUANITA ENTREVISTAS: 1 Y 2

Entrevista 1

Bueno, empecé trabajando en Michoacán, estuve trabajando en albergues escolares rurales, luego de ahí me fui a Guinilla, luego a Pitato Huerta, todo eso comprende diez años de servicio, luego en la federación, luego me vine a Chihuahua y aquí tengo dieciséis..., voy a cumplir diecisiete años trabajando aquí, aquí he trabajado en la federación, en la escuela Francisco Villa, y en la escuela CTM, en la Quetzalcoatl, de ahí ya renuncié y en el estado sólo he trabajado en la escuela Porfirio Paz.

- ¿Por qué te viniste de..., ¿tú de donde eres?

- De Coahuila

- ¿Y qué hacías en Michoacán?

Bueno, yo llegué a Michoacán, yo llegué a trabajar..., yo llegué a Michoacán buscando un desahogador que me vendía una plaza en cincuenta mil pesos, porque si hay un estado corrupto y una región corrupta en el país es la región lagunera, cuando yo me titulé, vengo de una escuela particular donde no nos daban plazas, entonces este..., ese señor nos vendía las plazas y yo pagué cincuenta mil pesos por una plaza, entonces yo llego a Michoacán buscando después de un año que él había desaparecido con mi dinero, cuando yo llego a Michoacán y lo localizo él me dice que todo ese dinero se reparte entre todos los que se juntan para lo de las plazas, y nos vemos en la necesidad de demandarlo, luego de ahí nos ofrecen un contrato un ayuda a que nos reintegren nuestro dinero, la sección 18 de Michoacán, y luego nos ofrecen un contrato por seis meses, porque no había plazas, ese contrato fue de marzo a agosto del 82, de ahí nos mandan a treinta y seis horas, al último pueblito y de ahí a veinte horas a caballo, y ahí inicia mi trabajo. 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 a nivel nacional, fui la primer Secretario Nacional de Albergues, fui director de albergues, pudimos hacer muchas cosas.

- ¿Cómo fue que les ayudó la sección?, ¿este señor tenía contacto con la sección o...?

- Más bien lo contrario, afortunadamente para nosotros estaba dentro de lo contrario, porque si hubieran sido ellos mismos, pues nada más lo hubieran tapado ¿verdad?, como en todas las cosas, entonces él..., no sé con quién estaba en contubernio, porque nunca conocimos más gente que trabajaran con él, sino más bien cuando nosotros llegamos a Michoacán, pues es una historia medio larga y medio romanticona, de todas maneras...

- Pues si la puede sintetizar

Bueno, empieza en que vamos buscando al sin vergüenza este y nos damos cuenta de que tenía a diez personas en un hotel de paso, a diez personas defraudadas igual que a mí, pero todos con diferentes montos...

- ¿Todos eran maestros?

- Sí, todos maestros titulados, pero de escuela particular, algunos eran de estado.

- ¿De dónde?

De la región lagunera todos, y luego había unos a los que les había cobrado treinta, otros veinte, otros cuarenta, y creo que la más cara era yo de cincuenta, este..., mi papá vendió una casa para prestarme para pagar esa plaza, y cuando llegamos y lo enfrentamos el señor nos dijo que había que repartir mucho dinero, que nos esperáramos, que sí nos iba a ayudar a trabajar. Y fue llegar por casualidad a casa de un maestro que él nos preguntó qué andábamos haciendo por allá y luego ya al

darse cuenta de la trácala que nos hizo, nos ofreció su casa, este..., su casa, su familia para estar todo el tiempo que fuera necesario para hacer la demanda, entonces nos fuimos a la sección 18 y nos atendió el secretario de Conflictos de nivel primaria, luego le mandan hablar y le dicen que nos tiene que dar nuestro dinero, y él, obviamente, lo niega ¿verdad?, pero al final sí nos lo da. Ya nos da nuestro contrato y después nos ganamos nuestra plaza en Michoacán.

- ¿Y cómo fue que llegaste acá a Chihuahua?

Yo había metido ocho años cambio de estado, y yo quería Coahuila, desde luego, pero como no se pudo Coahuila, entonces después de ocho años me..., hay un movimiento político muy importante, la sección 18...

- Estamos hablando ¿de que año?

- Estamos hablando del año 1998, yo llegué en el 82, no me salen las cuentas, no en el 88, entonces en el 99, es desconocida la sección 18 y mandan una comisión ejecutiva de acuerdo a los estatutos del...

- ¿Por qué la desconocen?

Por broncas políticas de la maestra Gordillo contra el profesor Antonio Jaime Aguilar, y como él aunque había sido..., aunque es de Guerrero, su vida política y profesional fue en Michoacán, entonces a manera de venganza era con todo lo que olera a Antonio Jaime Aguilar, desconocen a la sección 18, luego llega una comisión ejecutiva con gente de Chihuahua, que dura un año dos meses y vuelven a instaurar un congreso para formar un nuevo comité, apoyando a Gordillo

- ¿Quién fue?

Pues yo diría que conjuntamente como una comisión ejecutiva para limpiar lo que no..., lo que ellos consideraban que estaba sucio, obviamente esa gente llega con muchos recursos, empiezan a dar préstamos y todo ese rollo, hacen el congreso democrático 100%, pero se utiliza una doble moral y un doble congreso

-¿Cómo es eso?

Sí, mientras que por un lado forman..., nombran a todos los delegados para el congreso que se lleva a cabo en San José Purúa, a donde asiste la maestra Gordillo y nos promete a los delegados ahí que todo va a ser bien derecho, que no va a permitir ninguna trampa y que ella no tiene gallo para Michoacán. Dentro de los delegados va uno que se presumía era el gallo del gobernador, va otro que era parte del comité que había sido destituido y había pues mucha gente que quería ser secretario general. Durante ese congreso hay una particularidad bien importante, todos los presuntos delegados del congreso somos sacados de Morelia en la madrugada sin decirnos a dónde nos llevaban, unos son sacados a Guanajuato, otros son llevados a Acapulco, otros son interceptados por la incidencia y otros secuestrados, he..., una semana después de haber llegado nosotros a San José Purúa empiezan a llegar los demás delegados, y siendo un lugar turístico en una hondonada, éste..., somos resguardados por el Ejército, y da inicio el congreso, en el congreso tiene una particularidad...

- O sea, el congreso estaba resguardado, ahí se lleva a cabo el congreso

- Sí, el congreso está resguardado por gobierno federal, los delegados somos extremadamente cuidados, pero se cuida que nosotros no tengamos ningún tipo de contacto por fuera, aunque el hotel tiene servicio de correo y servicio de telégrafo, para nosotros es negado, o sea el hotel es contratado para el congreso.

- O sea, primero los sacan y los aíslan...

- Ajá, y nos juntan ahí, pero no nos sacan de ahí, nos sacan de nuestros..., de nuestras asambleas, porque nosotros fuimos electos en asamblea. Cuando inició el congreso, el congreso da..., inicia como a las tres de la madrugada, con la presencia de la maestra, en donde la maestra nos dice que todo va a ser muy derecho y que nadie nos va a poder interrumpir, empieza el congreso de una manera bien particular, se hace en tres rondas. En la primer ronda todos los delegados pasamos en una urna de cristal por voto secreto, como lo marca el estatuto, determinamos quién queremos que sea el Secretario General, primero se escoge ese Secretario General, y en esa primer ronda aparecen diez personas, después de esa primer ronda, donde a vista de todos se sacan los nombres de las personas, se toman los tres que tuvieron más votos y se vuelve a hacer una segunda rotación. En esa segunda rotación y antes de que se empiecen a contar los votos de esa segunda rotación, uno de los candidatos eh..., le piden su dimisión, se hablaba de que presuntamente ese era el gallo del gobernador, y él se niega a dimitir, aunque tenía minoría, él nos grita que no va a dimitir porque..., no, perdón, se me fue algo importante, los tres gallos que son los que van a ganar los sacan fuera del congreso, y cuando regresan, uno de ellos dimite a favor de otro, y luego..., pues fue un arreglo

¿verdad?, tras bambalinas, y luego el otro se niega a dimitir y dice que la minoría no tenemos la razón, el congreso se violenta y se vuelve a hacer otra vez la rotación desde el principio, volvemos a hacer la rotación, vuelven a salir diez, vuelven a salir tres y vuelve a salir uno, de tal manera que el que sale como Secretario general es quien menos se lo esperan, porque lo..., de verdad lo hacen democrático 100%, y una vez que gana el Secretario general, así son escogidos todas las demás carteras, con la presencia de todos los delegados que éramos 570.

- ¿Pero van jugando no?

- ¿Cómo?

- Los sacan y los regresan

No, ya no, ya no se vuelve a hacer eso, nada más el Secretario general, o sea, todos los demás se van haciendo de manera democrática, cuando termina el congreso los que quedamos en ese Comité Ejecutivo Seccional nos sentimos el huevo de la cocona más cara, porque nosotros no llevamos línea de nadie ni nos llevamos padrinos tampoco, no llevamos más que los delegados que están ahí, y no la creímos, no creemos que somos un comité ejecutivo democrático y avalado por el Comité Ejecutivo Nacional.

Como que no la creemos, porque fuera de ahí se había dado otro congreso de los llamados maestros disidentes.

- Ah, ya...

- Y entonces el Comité Ejecutivo Nacional juega una doble carta, porque mientras que a nosotros nos avala, también los avala a ellos, y es ahí donde inicia en Michoacán el proceso político que aún no termina, en el que pasó más de tres años que los delegados que se nombraban se quitaban, en que el Comité Ejecutivo Seccional era lanzado de cuanta oficina tenía, primero dentro del edificio que era, llegan y los lanzan, los golpean, el Secretario General escogido en ese congreso es golpeado, desnudado, encerrado en una jaula, exhibido por todos los pueblos, sometido a diversos procesos y a juicios políticos, escupido, humillado..., o sea es una serie de situaciones, hasta que lo hacen renunciar.

- ¿Pero, quién lo saca?, ¿los maestros?

- Bueno, pues podríamos hablar de que es un movimiento político que está avalado en aquel momento por lo que era la Coordinadora Nacional, y que si ellos no eran culpables de lo que pasaba en el país, tampoco lo éramos nosotros, porque cada quien dentro de su trinchera pretendía hacer lo que mejor consideraba.

- Claro, ¿y luego, cómo fue que llegaste a chihuahua?

- Cuando llega la comisión ejecutiva, tuve la suerte de encontrarme después de todos los años que yo ya llevaba allá, con norteños, y norteños al fin, lo único era estar lejos de nuestra tierra, 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; de ninguna manera soy cuestionada y condicionada, realmente me dicen que es mi derecho, es mi derecho legítimo aspirar a regresar al norte, porque todo ese tiempo estoy lejos de mi familia, y luego empiezo a hacer más solicitudes, pero ya con la ayuda definitiva de ellos para llevar más solicitudes y más conocimiento para el Comité Ejecutivo Nacional, como no logran mi traída a Coahuila, habiendo pasado por muchas situaciones, ellos me dicen un día que Coahuila no se puede definitivamente, y que me ofrecen aunque sea Chihuahua; yo acepto aunque sea Chihuahua, pensando que pudiera ser un salto para luego regresar a Coahuila.

- Eso fue en el 88

- Eso fue en el 90, para conseguir mi cambio a la ciudad de Chihuahua yo tenía en Michoacán yo tenía una clave 21, que es la de directora, una clave 81, que era maestro de grupo, y además trabajé con 32 horas en secundaria con especialidad en danza, para que yo me pueda venir a Chihuahua yo tengo que ir a México a hacer una renuncia condicionada a mi cambio, especificando que como no hay cambio a Coahuila, a donde yo quería estar, entonces acepto venirme a chihuahua, pero que para poderlo hacer, como no se puede uno venir con la doble plaza, yo renuncio a mi clave 81, a mi clave 21 y entonces me vengo con una sola clave inicial.

- ¿Y esa clave qué?

- Yo vengo con una clave inicial aquí dentro de la federación y me ubican en la escuela Francisco Villa, como a los dos meses más o menos, ellos me avisan que para que yo pueda sobrellevar más o menos la situación económica se me otorga otra plaza inicial, pero en la 42, y así continúo con mi doble plaza durante catorce años más.

- **Una plaza inicial en la 42**

- Sí

- **Y entonces así empiezas tu doble...**

- Sí, bueno, siempre tuve doble plaza, nada más que en Michoacán tenía dos federales, y al llegar aquí, como llego con una federal, pues ya tengo una federal y una estatal, pero continúo con doble plaza, todos esos años frente a grupo.

- **Y en la 42 ¿en qué escuela?**

- En la Porfirio Paz.

- **Oye Juanita, y ¿aquí con quién vives o...?, ¿cómo fue que iniciaste...?, ¿cómo fue que entraste o estudiaste el magisterio?, ¿cómo fue que entraste a ser maestra?**

- Bueno 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, pero en la preparatoria, con la especialidad de biología me di cuenta que pues para nada, me daba miedo la sangre, entonces me di cuenta de que los niños..., bueno yo pensaba que eran menos peligrosos pero no son tan inofensivos como parecen, y entonces inicio porque me gusta, y a veintiséis años creo que no me equivoqué, me siguen gustando, pero eso no quiere decir que a veces no me saquen de quicio.

- **¿Tú recomendarías a jóvenes de ahora estudiar para ser maestro?**

- Yo creo que sí, yo creo que sí, pero para alguien que no esté tomando en cuenta lo que mucha gente dice, la cuestión de vacaciones y todo lo demás, que lo piense muy bien, porque mucha gente llega por lo que va a ganar o por lo que va a pasar y entonces se va a equivocar, porque si llega a esto sin que le gusten los niños va a ser terrible, puede ser terrible para quien no le gusta.

- **Oye y ¿qué dijo tu familia con respecto a que querías estudiar para ser maestra?**

- 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, y cuando se trataba de irme tan lejos les daba miedo, pero me apoyaron siempre

- **¿Cuántos hermanos tienes?**

- Dos varones

- **Y tú la única mujer, ¿qué lugar ocupas?**

- El tercero

- **La más chica...**

- La más chica, en todos los sentidos, hasta de estatura...

- **Jajaja, ¿y te fuiste sola a Michoacán?**

- Sí, me fui increíblemente sola, con mucha necesidad de trabajar, con muchas ilusiones de cambiar el mundo, y dentro de ese trabajo 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, y entonces tuve las más gratas experiencias como maestra y como director del internado, nosotros llegamos a juntar 50 niños, y juntamos 150. Eran comunidades muy hostiles, muy difíciles y muy pobres, pero donde el maestro era muy querido y muy respetado. Nuestro albergue quedaba de veinte horas a caballo, tender las camas, la cocina, y luego no nos llegaron los colchones y eran tiempos de agua, y recuerdo como algo muy especial que en el rancho esperábamos que ya abrieran paso para poder ir a ver si ya habían llegado los colchones de Tula, y ese día habían ido los señores del rancho ahí por el fertilizante para sus cosas que sembraban, y un día en la tarde que llovía mucho, mucho, los maestros..., no había agua ni luz, estábamos sólo debajo de un árbol a sombrearnos, y esa tarde estaba lloviendo mucho, cuando por el lado poniente vimos que llegaban todos los señores de la comunidad, y fue muy emocionante, todos iban mojados, y los capotes de ellos iban cubriendo los colchones del albergue, esa es una de las cosas más bonitas. Saber que a la gente le importaba tanto o más que el fertilizante que llevaban, era sentirse el personaje más importante, era muy emocionante

- **Y por los niños finalmente**

- Sí, claro, llegar con ellos y saber que éramos el primer contacto con la educación formal.

- **Y eso apenas en 1982...**

- En el 82, exactamente, son comunidades en donde no había alguien más que hubiera querido llegar a donde estaban ellos.

- **¿Cómo sientes que tus estudios formales contribuyeron a tu desarrollo profesional?, ¿te ayudó todo lo que estudiaste?, formalmente...**

- *Yo me di cuenta que los planes y programas de educación para el maestro le hablan de cosas completamente descontextualizadas con la realidad, aunque bien es cierto que nos hablan por ejemplo de..., pero nos están hablando de programas en otros países, con otras condiciones de vida, con otras condiciones bien diferentes a nuestro país.*

- **¿Te estás refiriendo a aquella época o también a ésta?**

- *Bueno, me estoy refiriendo a esa época, porque la de ahorita la desconozco, sería muy osado hablar ahorita, pero los autores que nos hablaban, los que leíamos, los que considerábamos que por ahí se iba a ir la educación, cuando llegabas al pueblo te daban 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. A echarle para adelante con los chiquillos...*

- **¿Cuántos maestros eran ahí?**

- *Llegamos tres, dos varones y yo, norteños los tres, eh..., solos y en una comunidad donde era bastante difícil, donde los viernes, lunes, no, los domingos que recibíamos a los niños les pedíamos que nos dejaran sus pistolas, para que no anduvieran armados durante la semana, y el viernes se las entregábamos.*

- **¿Y por qué andaban armados los niños?**

- *Pues porque se requería en esas comunidades, desde por los animales que podían encontrar, por lo que para ellos representaba peligro.*

- **¿Hasta personas?**

- *Nunca agredieron a nadie en lo que nosotros estuvimos, pero ellos decían que la traían para lo que se ofreciera.*

- **Chiquillo de edad primaria...**

- *Sí, Sí, pues es que aunque estuvieran grandotes iban a la primaria, porque no había primaria, entonces así es como inicia el proyecto de albergues rurales en el país, ahí en Michoacán pues, que después se vuelve un programa.*

Nuestra función era traer a todos los niños de las comunidades, recibirlos en el albergue, llevarlos a la escuela regular, hacer con ellos las tareas, ocuparnos de todo lo que era alimentación, hospedaje, que por cierto eran bien atendidos, el gobierno les pagaba el uniforme, los zapatos, las toallas, la alimentación, mmmh..., no me acuerdo, pero creo que hasta les daban domingo.

- **Y ahí estuviste ¿cuántos años?, hasta el 88**

- *En esa comunidad no, en esa comunidad nada más duré año y medio hasta que me accidenté, entonces salgo de ahí...*

- **¿Qué comunidad era?**

- *Salitre de Estopila*

- **Oye y ¿cómo fue que te accidentaste?**

- *Bueno, pues en el caballo, la verdad es que nunca aprendí a andar, entonces...*

- **Te caíste...**

- *Nos caímos el caballo y yo, y este..., de ahí ya queda mi lesión en columna, de ahí llegamos a la comunidad de Coacoman y me revisan, me dan cinco inyecciones y me regreso a la comunidad en una avioneta, llegamos ahí y dejo de caminar, 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 Iztaccihuatl, donde ya estuve ocho años.*

- **¿Y después en donde?**

- *En Michoacán todo*

- **Pero el tercero, donde duraste ocho años**

- *Iztaccihuatl*

- **¿Y eran comunidades también alejadas?**

- *No, ahí ya se llegaba en camión, de Apatzingan a ahí eran como tres horas, y luego ya de Morelia se hacían como unas cuatro horas y media.*

- **¿Pero ya no vivías en la comunidad?**

- Siempre vivía en las comunidades, siempre en los internados, no tenía una casa aparte, en Estopila sí me hicieron mi casita aparte, pero estaba dentro del terreno del internado.

- **¿En donde?, Salitre de...**

- Estopila

- **Pero mencionaste el albergue que...**

- No, era albergues nacionales rurales.

- **Entonces tienes una cara de satisfacción por todas esas vivencias, ¿cómo las calificarías?**

- 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, menos importante como para todo profe que se forma en lo rural, creo que todo estaba muy bien, lo único que estaba mal era estar tan lejos de mi casa.

- **¿Qué extrañabas de tu casa?**

- ¿Qué extrañaba del norte?, todo. Porque Michoacán es un estado hermoso, de donde quiera que usted se pare...

- **¿Qué edad tenías ahí?**

- Veinte, en la..., o sea, los niños son iguales en todos lados, pero las comunidades no, y entre el norteño y el michoacano hay una gran diferencia, mucha diferencia.

- **¿Como cuál diferencia?**

- El norteño es honesto, es franco, es derecho, es directo, no todos, pero la mayoría sí, el michoacano es calmado, es..., abusón, es desconfiado, te prueba una y otra y otra vez, pero nunca termina de aceptarte, y conforme te dicen 'qué bueno eres' te dan la puñalada si pueden también, eso es muy triste.

- **¿Te pasó algo en especial para que digas esto o por qué lo dices?**

- Me tocó de cierta manera, aunque no fue personal, yo considero que no fue personal, llegan unas maestras de Torreón, unas chicas de preescolar, y como nosotros estábamos en el albergue, la inspectora nos manda, y a todos los que van llegando para que los alberguemos y ya los ubican en esas comunidades, en esta situación a la que me refiero, dos chicas jovencitas llegan y le gustan a los..., a la gente de la comunidad, y ese día el médico de la localidad junto con el hijo del presidente municipal y otros dos chilangos nos quiebran todos los vidrios del internado, tomados o drogados, pero no dejan un solo vidrio completo, y estamos dentro aterradas, las dos chicas de preescolar que acababan de llegar, una hermana de ellos, mi auxiliar y yo, salimos corriendo entre las pedradas, porque ni siquiera nos gritan nada, ni nos piden nada, simplemente están quebrando todo. Y salimos corriendo a refugiarnos a casa de una maestra de primaria, era en la noche y al día siguiente toda la comunidad está enterada de eso, pero nadie abrió la puerta para franquearnos la entrada. Al día siguiente vamos y ponemos la demanda en la sociedad de padres con nosotros, el presidente actúa, mete al bote al doctor, a su hijo y a los dos acompañantes, tenemos reuniones y ellos pagan todos los vidrios, arreglan todo, pero cuando vamos a levantar el acta aquello era macabro, estaba todo corrido con sangre, porque se habían cortado obviamente, nos piden disculpas, y que no era más que una puntada, querían bailar con ellas.

Al día siguiente todo mundo habla y dice..., desde que estaban tomando con nosotros, hasta que fuimos violadas. Otros dijeron que los habíamos incitado a tomar ahí, el presidente nos apoya, nunca nos tocaron, nunca tuvieron ni siquiera un contacto físico ni verbal con nosotros...

- **Pero empezaron los rumores...**

- ...esa fue una de las cosas que yo creo que más me defraudó de la comunidad de Michoacán, y en la otra comunidad sólo era la venta de droga y nos dijeron, ustedes lo que vean y oigan no saben nada...

- **Les leyeron la cartilla**

- Pero nunca nos agredieron

- **Y bueno, regresando aquí a Chihuahua, ¿cómo formaste tu familia?**

- Bueno, en el 90, cuando yo llego aquí mi familia continúa en Coahuila, y es hasta el 94 cuando yo tengo mi casa y cuando ya se vienen mis papás y mi hija para acá conmigo.

- ¿Tu hija?, ¿cuándo tuviste a tu hija?

- A mi hija la tuve antes de empezar a trabajar, cuando me titulé tuve la grandiosa idea de casarme, y entonces tuve una hija, mi hija tiene dos meses, me separo de mi esposo, y mi hija..., cuando yo me voy a Michoacán, 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; mi hija 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.

- **Y tu hija se va con ellos, ella quiso irse...**

- *Mi hija termina aquí el tercer año de secundaria y luego..., cuando termina secundaria mi mamá fallece, entonces nos vamos con mi papá y la idea es convencerlo de traerlo, pero él me la convence de quedarse, y entonces ella se regresa para allá. Fuimos amenazadas por el psicólogo y nos dice que las estadísticas son muy claras, y que en ocho meses sin estar enfermo él puede morir por la falta de su compañera, que él necesita tener algo pendiente, algo que hacer, que si él se siente atado a algo él va a continuar aquí, y entonces ese algo pues resulta ser ella, y asombrosamente el psicólogo tuvo razón, él vivió hasta que ella terminó su carrera, increíblemente.*

- **¿De medicina?**

- *Sí.*

- **¿Lo que tú querías estudiar?**

- *Pero yo no influí nada en ella eh, ella lo decidió solita...*

- **Ah, bueno...**

- *Es más, yo nunca lo comenté siquiera con ella.*

Juanita ¿cuáles dirías tú que son tus recompensas como maestra?

- *Todo, desde lo moral hasta lo económico. O sea, como maestra en lo profesional yo creo que es haber ayudado a que los niños aprendieran a leer y a escribir, dije ayudado, no haberles enseñado, ayudado a aprender.*

- **¿Por qué diferencias eso entre ayudar y enseñar?**

- *Porque después de veintiséis años me doy cuenta de que el maestro no enseña, sino que ayuda a llegar a un conocimiento, es algo bien importante, porque uno cree que uno enseña, pero no es cierto, es porque el niño aprende, con, sin y a pesar del maestro, entonces no es cierto que uno es...*

- **¿El niño aprendería a leer de todas maneras?, ¿sin ir a la escuela?**

- *Sí, sí aprendería, porque aprende en la vida diaria, aprende a contar sin haber ido a la escuela, aprende cuántas canicas tiene, cuántas pelotas, cuántos monitos, o sea se formaliza en la escuela, pero no se inicia en la escuela.*

Por ejemplo, identifica, antes de llegar a primero, te identifica por visualización, dónde dice papitas, dónde dice Sabritas, dónde dice barritas y todas las cochinitas..., todos sus intereses, dónde dice Coca, es más, antes de hablar ya dice Coca...

- **Jajaja, oye ¿cuándo dirías tú que un maestro es una persona realizada?**

- *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, volteo y abre sus ojitos lleno 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.*

- **¿Tú te sientes satisfecha como maestra?**

- *Sí.*

- **¿Por qué?**

- *Porque 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.*

- **Muy bien, ¿tú crees que en donde trabajas cuentas con un ambiente agradable?**

- *Creo que sí, porque aunque somos más de treinta, y esto complica la situación por el número de intereses y de preparación y etc, etc, y de vanidades, eso es algo también importante.*

- **¿Por qué Juanita?**

- *Porque por ejemplo existimos maestros que nos creemos la última coca-cola en el refrigerador, existimos maestros que 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.*

- **¿Y tú crees que eso se da?**

- Sí, yo creo que en mi escuela eso se da, yo creo que se da también el respeto. Independientemente de que algunos no nos caigamos bien, porque eso debe de suceder, si nos respetamos, si nos dirigimos la palabra todos, después de estar la mayoría casi todo el año juntos, si nos duele cuando fallece el familiar, o cuando el hijo está enfermo, si nos eh..., juntamos cuando cada uno de nosotros va terminando la UPN, si buscamos cómo ayudar al compañero...

- **¿A pesar de esos casos como el de la maestra?**

- Sí, a pesar de todo eso, a pesar de los malentendidos, o malas interpretaciones que tengamos, no se ha dado..., 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.

- **Pero no entiendo, ¿la traición en qué sentido?, en decirte a ti, me gusta todo lo que haces ¿eso es una traición?**

- No, 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, y cuando fallábamos tenía los estos para meternos a su cubículo y cantarnos la ranchera, pero de una manera tan bonita y tan respetuosa, que no le quedaba a uno más que avergonzarse por lo que había hecho mal, y comprometerse para lo bueno. A diferencia de ahorita, la maestra disimula respetar igual a todos los compañeros, pero no se les trata igual, si supiera que soy la más querida eh, porque también me da mi avión cuando le conviene.

- **¿Cuántos años tiene esta directora?**

- Ella es una encargada de dirección, también tiene dieciséis años ahí en la escuela, es una gran política, es una gran organizadora.

- **Pero me hablabas de otra directora...**

- Sí, cuando yo llegué estaba la maestra Yolanda Robles, y ella se fue a Normal, hace mucho que nos dejó, y han pasado muchos directores, unos buenos, otros malos...

- **Pero dices que tiene dieciséis años esta...**

- Ah, nada más que ella tiene dieciséis años trabajando aquí en la escuela, no como encargada, como encargada no sé, a lo mejor tiene seis y tiene la suerte de tener un personal trabajador, y muy aguantador. Aguanta las simulaciones.

- **Las simulaciones ¿de qué?**

- Del sistema, del Departamento, de la Dirección, de la Inspección...

- **¿Cómo se llevan con la inspectora, o el inspector?**

- Pues aquí en el norte le dicen diplomacia, en mi tierra le dicen de otra manera...

- **¿Cómo sería?**

- En mi tierra se le llama hipocresía

- **Jajaja**

- Aquí se le llama diplomacia, es una persona buena, fíjese que..., 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 bruta ¿por qué digo que es bruta?, 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 quién 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.

- **¿Tiene mucho contacto con la escuela?**

- 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, a porque además hay dos inspecciones ahí. Están ocupando un lugar que necesitan los niños.

- **¿Y así ya tienen mucho tiempo?**

- Sí, pues desde que yo llegué la inspección ya estaba ahí.

- **Juanita en relación con la carga administrativa burocrática, en una o..., ¿cómo esta?**
- *Está muy cargada, 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 hay se desarrollan, todos los eventos que hacen se hacen con bomba y platillo, entonces es muy cargado lo administrativo, es muy cargado lo burocrático. Va a haber un evento de quién sabe qué ¿dónde va a ser?, en la Porfirio Paz, ahí tenemos a la maestra Carmen Julia, de que cada martes y lunes...*
- **¿Carmen Julia encargada de qué?**
- *Está en el Departamento de Educación, es el jefe administrativo de primaria, el coordinador..., el que le llaman en el estado el coordinador de coordinadores, o el inspector de inspectores, que en la federación se llama jefe de sector, viene a todos nuestros eventos, acuden a nuestras inauguraciones, clausuras y...*
- **¿Y esto impacta tu trabajo cotidiano con los niños o de qué manera...?**
- *Esto mortifica definitivamente, 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...*
- **Oye, Juanita y ¿cuentas con recursos didácticos?**
- *Sí, con todos los que yo necesite porque la escuela tiene bastantes recursos didácticos, pero además dentro de mi grupo si yo requiero de materiales algunos los compro yo, otros me los compra la sociedad de padres, y otros mi grupo.*
- **¿Crees que tienes oportunidad de crecer y desarrollarte profesionalmente?**
- *Sí, sí tengo oportunidad porque constantemente hay cursos o congresos, situaciones a las que soy invitada.*
- **¿Cuáles son tus fuentes de motivación para continuar con tu profesión?**
- *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.*
- **¿Cómo qué te faltaría?**
- *Pues mira que hasta Dios podría castigarme por decir que la salud, porque mira que dentro de todo y la lesión que tengo, pues es mucho lo que puedo hacer.*
- **La lesión de tu columna**
- *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*
- **¿Qué pagan?**
- *Ah, a veces apostamos unas papitas o unas sodas, pero si yo pierdo también pago, les he enseñado que las apuestas son de honor*
- **Jajaja**
- *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 má.*
- **¿Y has tenido los dieciséis años el segundo año?**
- *No, he tenido primero, segundo, sexto, tercero.*
- **¿Y cuál te gusta más?**
- *Primero, yo considero que 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.*
- **¿Cuáles serían tus expectativas a corto y mediano plazo como profesional de la educación?**
- *Yo creo que me gustaría que el padre de familia pues tuviera una conciencia más 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 fregarlo, sino porque es partícipe de la educación, 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 mantener 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.*
- **¿Por qué?**

- 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 de 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 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 su gana le dé, entonces el niño se encuentra en una lucha entre lo que el maestro dice y lo que ve que el papá hace.

- **O sea que faltan límites, dirías...**

- Y no nada más eso, sino que muchas veces el padre de familia para congraciarse con su niño nos tira de locas, y eso el niño lo refleja en la escuela, y eso es muy triste.

- **O sea no dándoles..., no haciendo caso...**

- No haciendo caso, valiéndole gorro, o incluso llegando a lo más..., lo más terrible que a mí me ha pasado, por ejemplo, es 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 dice que no-“, entonces te están restando completamente autoridad, entonces él está aprendiendo que..., los niños son bien inteligentes, los niños se portan de acuerdo a 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.

De manera inmediata y mediata me gustaría que la gente que está en la Secretaría de Educación Pública no se viera como 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.

- **Sí, eso me han dicho.**

- Por ejemplo, maestros en la SEP, por ejemplo yo tengo el gusto de tener amigas que estén ahí y ya nos agarramos del moño porque ellas piensan diferente, porque ellas ya diseñan talleres y estrategia para que el maestro trabaje más, y se les olvida que cuando estaban ahí no les alcanzaba el tiempo para hacer eso que están haciendo. Que los programas fueran más aterrizados, yo sé que eso es una utopía, pero eso me gustaría, me gustaría que nos sentáramos un día como en la UPN que me tocó tomar una materia con las de preescolar, y ahí me di cuenta de todo lo que yo ignoraba de las de preescolar, y todo lo que ellas ignoraban de las de primaria. Nos dimos agarres muy buenos, pero llegamos a la conciencia de que hay un divorcio, de que unos pensamos de una manera y otros de otra y ahí es donde agarramos al niño y lo hacemos rehén.

- **O sea que pudieran comunicarse unos maestros de un nivel con otros...**

- Que pudiéramos, pero 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.

A mí me parece bien que si se hace una reforma educativa el maestro trabaje, vamos a suponer de 8 a 1 ó a 2, nada más con las materias, que las colaterales y la sociedad después, eso me parece muy bueno, porque por ejemplo, yo no digo que pierdan su tiempo en educación física o en dibujo o en música, pero sí digo que 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.

- **¿Tú te llevas trabajo a tu casa?**

- Sí.

- **¿Y qué piensas de eso?**

- 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.

- **¿Y eso qué te hace sentir?**

- Pues 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.

- **¿Y qué haces en tu tiempo libre?, ¿tienes tiempo libre?**

- *Sí tengo tiempo libre, hace tres años que tengo tiempo libre, gracias a Dios y a la UPN, ¡hurra, hurra!*
- **Cuando dejaste la otra plaza...**
- *Sí.*
- **¿Y qué haces?, lo dices con un gustazo...**
- *No, no, 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.*
- **Por estar enfermo...**
- *Por estar enfermo.*
- **No tiene derecho a enfermarse...**
- *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. Entonces, 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, hújole, es bien padre. A veces me voy a ver la ciudad, es más, ahora estoy empezando a conocer la ciudad.*
- **Apenas...**
- *Apenas, a raíz de que mi hija compró el carro, y a ver qué encontramos por acá, y por ahí...*
- **¿Y relaciones o amistades con otras personas?**
- *Tengo la suerte de tener muy buenas amigas, a veces no me tomo el tiempo, pero cuando alguien está enfermo o necesita terapia de pijito 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.*
- **Pero existe**
- *Pero existe, desde hace quince años, eso lo borras...*
- **Eso no va a salir, jajaja, no tiene por qué salir. ¿Hasta aquí la dejamos?**
- *Como quieras, ¿qué le falta?, es que yo pienso que nada más se ha englobado en mí y en mí y en mí, ¿o de eso se trataba?*
- **Fíjate, sin querer evocamos esta parte personal, no sé siquiera por qué has ido tocándola la cuestión de organización y un poco de tu entorno de la...**
- *De lo administrativo*
- **Sí, bueno, mira, con las autoridades ya lo has estado mencionando, el ambiente del trabajo, también de la escuela que tiene que ver con cómo te sientes ahí, de cómo es tu relación con los otros maestros también, lo has estado...**
- *Es de respeto*
- **De respeto, ¿hay amistades dentro de...?**
- *Sí, sí hay, hay grupos obviamente por afinidad y todo ese rollo, pero hay algo muy importante entre esos grupos que yo creo que es básico en cualquier situación de trabajo, hay respeto.*
- **Eso es importante**
- *Muy importante*
- **¿Y cómo crees que tus compañeros te ven en general?**
- *Yo creo que he cambiado, como todos hemos cambiado, eh..., yo creo que ahora me ven como una persona menos activa en muchas de las situaciones de la escuela, me estoy refiriendo completamente a lo que son fiestas, a lo que son bailes, en donde todos nos armábamos, en donde podíamos convivir más.*
- **¿Hay muchas reuniones entre maestros?**
- *No, 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.*

- **¿Cómo ves la participación del sindicato con los maestros?, ¿de qué manera la organización sindical impacta el trabajo del maestro en el aula?, ¿o no impacta?**

- 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, 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, 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." 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 fue en un fin de ciclo escolar 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 como que tenía que negociar conmigo, todo lo traía organizado, y entonces yo le dije, "no señor, no le voy a firmar ningún cambio".

Hablo 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 todos 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".

Cuando se pudieron organizar los cambios por derecho para los albergues escolares rurales, 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, ese fue mi..., si algo se me tiene que reprochar como Secretario General sería eso.

- **¿Fuiste Secretario General de la sección 18?**

- No, fui Secretario General de la delegación, de la delegación de albergues, fui el primer Secretario General. De la sección 18 nada más 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 si actué más como director que como Secretario General, 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 esto viene de arriba, yo creo que hay gente muy intencionada en cualquiera de las dos secciones, pero que hasta ahí llegan, a la pura intención, yo creo que es igual que en la política de nuestro país, 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. 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

- **¿Sabes algo de eso?**

- Me han platicado

- **Todo lo que viene en la reforma educativa, en la ley del ISSTE, creo que es algo irreversible**

- Sí.

- **Creo que es algo muy pactado.**

- *Muy acordado ya.*

- *Sí, muy trabajado, creo que la verdad ni vale la pena esa lucha, porque aun los que andan dentro de esa lucha, hay mucha gente que anda nada más viendo a ver qué fregados hace, de los dirigentes estoy hablando.*

- **¿Y cómo crees que se perciba al maestro en las propuestas de reforma educativa?**

- *Ah, no, al profe se le percibe como un chivo que tiene que pagar nada más, no está tomando 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.*

- **Eres la segunda persona que me dice eso, ¿qué pasa con eso?**

- *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.*

- **¿Tú cuantos alumnos tienes?**

- *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, de acuerdo a lo que maneja la reforma, pues yo creo que vamos a estar en calidad de..., porque ahorita tengo cuarenta y seis años y que 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 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, 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...*

- **¿Qué reforma?, la del ISSSTE...**

- *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. Yo creo que las reformas han tenido buenas intenciones, lo que pasa es que pues no todas han venido a beneficiar al niño, se ha satanizado a 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. 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 cuando entró Pronaley que antes se llamaba Palem, los maestros no estábamos preparados ni conocíamos el programa y nos lo soltaron, como nos han soltado todos los programas.*

- **¿Programa..., es qué?**

- *Programa nacional para el..., la enseñanza del español, entonces yo creo que no nos dijeron cómo hacerlo, nos dijeron, sobre la marcha vamos a aprender, entonces algunos entendimos que a los niños era dejar lo que ellos hicieran 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 de tener límites, porque si no nos perdemos.*

- **Claro**

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, porque 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 tener 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.

- **¿Y por qué dices que están en el psiquiátrico?**

- *Porque la locura es una enfermedad profesional nuestra, porque tanto desgaste termina en broncas mentales.*

- **O sea, tienes conocidos, te llega la información, o...**

- *Claro que sí, ha habido compañeros míos 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.*

- **¿Y tú crees que los maestros van cambiando conforme a la edad de los niños?, ¿qué son diferentes los maestros con los niños de primero a los de sexto?**

- *Sí, es diferente porque en primer lugar 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 nos implica los intereses que tiene, los niños de quinto y de sexto ahorita ya están completamente desbordados, los niños en general, pero cuando ya llegan a lo que es la pubertad y la adolescencia, los padres corren buscando un psicólogo porque no saben cómo organizarlos, cómo domarlos, cómo..., domarlos, esa es la palabra.*

- **Jajajaja**

- *Se han olvidado de la cachetada pedagógica que es muy importante, el golpe psicológico que debería ser físico, no, no es cierto, pero sí el ponerles barreras, porque cuando una madre de familia llega de primer año, de seis años y me dice: "no sé qué hacer con el niño-". Pues si ella no sabe qué hacer yo ya no sé tampoco qué hacer, ya se está dando por perdida, está perdida, ya no hay nada que hacer por ella.*

- **¿Y eso es frecuente?**

- *Cada día es más común, los adolescentes ahorita dicen que se vuelven locos por la adolescencia, yo creo que alguna vez, aunque hace mucho, pasamos por la adolescencia, no nos pegó así, pero porque no nos daban esa libertad de que..., que sientes que te vuelves loco y..., ahí es donde yo digo que no todo lo antiguo es malo, ni todo lo moderno es bueno, yo creo que lo más difícil es ser papá, y ahora es más complicado ser papá que antes.*

- **¿Cómo es la relación con tus padres de familia?**

- *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.*

- **¿A que clase social pertenecen?**

- *Pues ya en nuestro país nada más existen dos, maestra, los unos y los jodidos y rejodidos, porque la media ya no aparece a partir del 94, yo creo que la clase media "chupó faros", y los que eran muy ricos se volvieron como medio ricos y los otros pues ya se quedaron abajo, 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. Yo creo que trato entre los padres de familia y entre..., yo es de respeto, destinación, 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. 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.*

- **¿Y te tratan así con respeto?**

- *Sí, cuando menos delante de mí.*

- **Pero me decías en un principio que los padres..., o sea que te referías a que la sociedad en general no aprecia al maestro.**

- De manera general, yo no me estaba refiriendo de manera personal, porque 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, ayer me tocó un ejemplo de que tanto se puede aventar el niño con uno y yéndose uno a uno sin faltar al respeto, anteayer perdieron las Chivas, y uno de mis niños son de las Chivas, entonces yo me lo empecé a botanear porque tengo también del América, que aunque es el peor equipo para mí también tengo americanistas y los tengo que respetar ¿verdad?, entonces llegué con Saúl ¡oye Saúl que le pegaron a tu equipo?, y me contestó muy enojado: “-sí-“, y le contesta otro chaval “¡es que es un equipo maleta!“, y el niño dice “-pero cuando menos pasó a las finales-“, y era para mí la bronca, entonces yo le dije “¿a quién te estás refiriendo?, -pues al Santos, por ejemplo-, de todo el torneo nada más ganó un solo partido y de chiripa no se fue a la segunda división,” y le digo “el Santos le ganó a tu equipo ¿por qué estás tan enojado conmigo?, -no, es contra todos-“, entonces ya no estábamos como maestro y alumno, sino como nada más aficionados de fútbol

- Y con confianza

- Y con confianza, sin que esto quisiera decir que la bronca era personal, sino 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.

- ¿Y cómo lo aprovechas como maestro?, ¿o el maestro se da cuenta de eso?, el común de los maestros se da cuenta...

- Sí, sí se da cuenta, nada más que a veces tienen quinto año y tiene 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...

- Esto pasa más hacia los últimos...

- Sí, 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, bueno, que es la que menos dan, este..., clase de música, ehh..., inglés, computación, o sea son muchas las horas especiales, y es mucho lo que le quitan a uno de tiempo. Digo también es maravilloso, por ejemplo ver en primero, yo a mis alumnos que leen y escriben música.

- ¿Y esto es en todo el sistema estatal?

- No, no es en todo el sistema estatal ni en todas las escuelas, por ejemplo en mi escuela, de las que conozco es la única que tiene en educación artística 2, que es música y dibujo, en otras o hay música, o dibujo, o hay danza, o sea, es diferente todas las escuelas.

- Y entonces volviendo a esto ¿qué alumnos son los que llaman tu atención?

- Los que están más tristes, los que tienen menos dinero, los que necesitan más de mí, por su..., 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, es 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.

- Pero si sientes que llaman tu atención y que haces algo

- Ah, no, sí, definitivamente 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 este y este son diferentes, ayúdenme 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, y yo soy de las que muy fácilmente me engancho en esos casos, me engancho porque creo que necesitan algo más importante, necesitan...

- **¿Más que?**

- Es 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 lo dejan, en la peor me dicen que a mí qué me importa,

- **Válgame**

- Entonces llaman en mí la atención también las niñas

- **¿Por qué?**

- Sí, las niñas son más delicaditas, no todas, pero algunas sí, son más "tiernecitas", 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, así como que son más vagos, más así, se me hacen, sí, como que más en sencillo.

- **Oye, y pasando a esa diferencia de niños y niñas, ¿crees que los maestros enseñan diferente a las maestras?**

- A las maestras ¿cómo?

- **O sea que un maestro enseña de manera diferente que una maestra, o la relación con su grupo es diferente al de una maestra...**

- Bueno yo he conocido compañeros que por ejemplo les han dado primero y que son maravillosos maestros de primero, porque en otras escuelas, por ejemplo en la federación el director siempre nos decía a todas las maestras que mientras él fuera director ningún maestro tendría primero, como que los consideraba medio retrasados mentales, porque qué pueden tener ellos que no tengamos nosotros como para...

- **Para darles clase**

- ...para darles clase, y hay algunos muy buenos, pero a la mayoría como que no les gusta los chiquitos, como que son más secones, como que les gusta más los grupos 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. Pero yo creo que no, yo creo que somos capaces unos y otros, y yo creo que ahí hay una situación bien terrible en cuanto a los maestros y maestras, yo creo que por ejemplo a un profe homosexual varón se le pasa más feo, se le señala muy feo, se le arremete...

- **Si hay maestros..., por ejemplo en tu escuela...**

- No, en la mía no, pero sí sabes, como en todo el género humano, y la mujer, a lo mejor por el hecho de ser más discreta, pues no, pero yo digo que no importa, yo no tengo nada en contra de uno ni de otro, o sea, ni a favor ni en contra, pero yo creo que no debería de tomarse en cuenta eso porque si el maestro va y trabaja y ahí no repercute su situación o su preferencia sexual, pues debería de ser tratado con el mismo respeto que cualquiera.

- **Claro.**

- Yo creo que ahí hay una situación de..., pues de no discriminar.

- **Hacia los maestros**

- Sí, hacia los maestros, porque las maestras a lo mejor se cuidan más, o no se nota que sean lesbianas. Pues yo digo si una maestra dentro de su trabajo..., bueno, mire, ya me hice pelotas. Por ejemplo, yo cuando estaba en la Normal un profe de la Normal cachondeaba a las alumnas, entonces la directora de la Normal nos ponía unas arrastradas a todas las alumnas y nosotras éramos "re babas" y no sabíamos ni que rollo, entonces yo me acuerdo que el conflicto le llegó al profe a su clase, que por cierto era un excelente profe, llegó y nos puso una tizna, y a mí se me quedó más grabado cuando dijo: "yo como padre de familia tengo que ser el mejor padre de familia", "como maestro tengo que ser el mejor maestro del mundo", y "como hombre puedo ser tan carbón como yo quiera y nadie tiene por qué meterse conmigo."

- **Pero le faltaba al respeto a las alumnas**

- No, no, no, eso ya era fuera de la escuela.

- Pero de todas maneras eran sus alumnas

- Bueno, pero si la situación se prestaba, aquí yo creo que es tan culpable el que lo acepta como el que lo provoca.

- Pero si eran menores de edad

- Ah no, no se daba el caso. Entonces yo creo que ahí él fue severamente juzgado, y yo en aquella época decía, hígole qué poca, tanto de él como de ella, ahora ya más adulto, veo las cosas diferente, pero yo creo que así como una maestra puede ser o no ser respetable desde el punto de vista social, su trabajo es otra cosa, claro que tampoco saliendo se va a poner a fichar en la puerta de la escuela, tampoco, pero yo creo que con su vida privada y particular, siempre y cuando no afecte este contexto. Entonces yo creo que por ejemplo, si una maestra es lesbiana, y a su trabajo va y no falta al respeto a sus alumnos, pues yo creo que no debe de ser...

- Tachada...

- Tachada, también debo de aceptar que no tengo un criterio así tan amplio, y quién sabe si fuera la maestra de mi hija cómo lo vería, sí, o sea, tenemos que aceptar esa dualidad ¿no?

- Sí, sí...

- Yo creo que está de pensarse, pero debemos diferenciar la situación de nuestro trabajo, pero yo creo que ahí sí son bien malditos y bien maltratados.

- ¿Tú crees, Juanita, que cuentas con la libertad pedagógica para hacer tu tarea diaria?

- Sí, sí, porque por ejemplo vamos a suponer que por ejemplo yo hoy tenía planeado ver la zorra y el (no se entiende), 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.

- ¿Y cómo le haces para motivar a tus alumnos?

- Pues yo trato de...

- Para tener su atención, para que...

- Hígole, eso es lo más difícil para un maestro

- Los problemas de disciplina ¿cómo te enfrentas a esas cosas?

- 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.

Por ejemplo yo llego, saludo y luego por ejemplo busco estrategias diferentes, a veces platicamos un cuento, a veces preguntamos que están haciendo, a veces vemos cómo está el clima, a veces vemos una película, un libro, llevo material, o hay material de la maestra de la tarde que dejó, 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.

- ¿Te debes apegar a él o depende del grupo?

- Yo me puedo apegar a él si quiero, 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 le pueden ganar nada más los que están participando y los demás no van a participar.

- Entonces tienes que tener la atención...

- 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, 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 que están haciendo y luego hacerme de la vista gorda cuando sé que están cansados.

A veces por ejemplo los veo muy cansados y los chantajeo con dulces, con monitos, con juguetes, con juegos, con premios.

- ¿Y les permites interactuar o...?

- Sí, pero 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.

El programa de español..., ahh, mira aquí viene..., ahorita va a voltear...

- **No, pues ya se fue.**
- *Entonces les doy chance de que lo hagan de diferentes maneras, pero voy a tratar de estarles buscando lo que a ellos les gusta. Por ejemplo, lo que sí hago con ellos es ir a ver todas las películas de caricaturas que hay, o sea, voy mucho al cine a ver las caricaturas, que el Rey León*
- **Pero no vas con ellos...**
- *No, voy yo sola, voy yo sola para poder platicar con ellos de las películas*
- **¿Con fines didácticos o por la relación con ellos?**
- *A veces..., bueno sí me gustan las caricaturas eh, eso es aparte, a mí me gustan mucho las caricaturas viejitas obviamente, pero me gusta saber con ellos qué es lo que les interesa, me gusta por ejemplo verlos bailar, y me sorprende, porque a las niñas de primero por ejemplo nada más el tubo les falta, de verdad es increíble, los niños de ahora ya..., me duelen, ellos no conocen a CRI-CRI, ellos conocen a la gasolina y todos esos cantos modernos, de verdad en las posadas nos pusimos a ver a las niñas bailando y de verdad, es increíble, yo no sé si lo ven, yo no sé si lo oyen, no sé si su mamá lo baila, no sé si sea la genética, pero tienen cada movimiento que dices, ay, ni en mis mejores momentos...*
- **Jajajaja**
- *Porque además no es nada más el baile, es la expresión, maestra, es la expresión en su cara, en su boca, en su cuerpo, o sea, es demasiado...*
- **Muy sexuado, pues**
- *Sí, o sea de repente los oye, ay sí, hay que esto y muévete...*
- **Jajaja**
- *El otro día por ejemplo, yo iba a Walmart, vi una niña como de cuatro años que iba con su papás, iba con una compañera y le dice la niña al papá, “-mira papá te voy a cantar una canción-, decía..., muy grosera la canción..., entonces como que el señor se puso de mil colores, y nada más me dijo “¿dónde sale esa canción?”, estaba apenado con la gente de ahí, y me dice: “el niño no puede tener idea de lo que está cantando, no puede tener idea, pero lo repite”.*
- **Está bombardeado**
- *Todos estamos bombardeados, pero sí, sí, sí, como que les están quitando la inocencia, decía una maestra “¿qué, de verdad todavía son inocentes?”*
- **Bueno, qué te parece esto último por ahora. ¿Qué demandas tendrías para mejorar tu trabajo?, en cuanto a mejorar el trabajo en el aula, la organización escolar, la autoridades.**
- *A mí me gustaría que los planes y programas fueran más acorde a nuestra realidad, me gustaría que al maestro en formación se le enseñaran más cosas éticas y morales para poder tratar con nuestros niños, me gustaría que la ética y la moral se tomara como una materia más*
- **¿A que te refieres?, ¿en que estás pensando cuando dices eso?**
- *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 niño pretenda..., un padre de familia mejor dicho mande a su niño con la tarea hecha por él, me parece inmoral.*
- *No necesitarían los padres algún tipo de instrucción para trabajar mejor con sus niños, o...*
- *No, yo creo que es una situación de sociedad, yo no creo que uno tenga que platicar más con el padre de familia que con el niño, yo creo que más bien es la sociedad la que está teniendo esa evolución, o involución. 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 que está loco y decide que el niño debe reprobar porque no está preparado para el siguiente grado, y nos encontramos con una normativa que nos dice que ya no se vale reprobar, 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*
- **O sea, ese es el reglamento, ya no reprobar a los alumnos**
- *Ah, sí.*
- **¿Eso desmotiva al maestro para ayudar al alumno o qué pasa?**
- *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. 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.

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 ‘huevonear’, porque esto es parte de la realidad, eso también existe...”

- O que tiene problemas tan complejos que no le permiten acceder a su aprendizaje

- Yo le voy a decir que en veintiséis años de servicio a mí me desespera más un niño que puede y por huevón no aprende, que un niño que su capacidad está limitada, porque sé que ese me va a dar hasta donde me pueda dar, pero me va a dar intención, me va a dar este..., interés.

- ¿Y de qué dependerá la flojera de aquel otro niño?

- Híjole, es que hay padres de familia que se desviven por el chamaco, y el chamaco no responde, y hay papás que les vale gorro, es que hay veces que uno quisiera poderse meter dentro de ellos para poderlo hacer y es una apatía, es..., o no sé si será ya de naturaleza ‘huevo’.

- Oye, pues es grave esto que me mencionas, esto que no tienen autorizado, o que está prohibido reprobar alumnos

- Eso lo acaban de sacar ahora como en febrero.

- ¿Y eso los desmoraliza?

- Sí, eso por ejemplo a mí me tiene bien triste, porque tengo dos casos de, no sé si se van a ir o no, y ya se los mandé a la de los niveles especiales, y 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 tiene pies ni cabeza...

- ¿Como cuál?

- Como por ejemplo el hecho de que el niño va a irse sin..., la otra que 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..., la de la periferia, yo creo que eso es algo completamente inapropiado y absurdo, los concursos de conocimientos a mí me parece que deberían de existir pero que se homologaran en cuanto a criterios.

- ¿Y no es así?

- 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, basketball, baseball, 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

- Claro

- Entonces el maestro queda en desventaja y el maestro también 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 ‘huevo’ que no queremos más programas y más proyectos, pero eso sería entre nosotros, no necesitamos llevarlo más lejos, en que el inspector está buscando la forma de hacer más cosas, más cosas y más cosas, en que el director le dicen que hay un programa que se llama “Escuelas de Calidad”, “pónganlo en mi escuela,” hay un proyecto de lectura, “pónganlo en mi escuela,” hay un programa que se llama “las 20 escuelas mejores”, “pónganlo también a mi escuela”, oiga y esto, “pónganlo en la escuela...,” yo no digo que sean malos, no son malos, lo que pasa es que se sobesatura la situación, y ahí está el problema

- ¿Entonces qué propondrías?

- Yo pienso que sería optimizar los programas, yo pienso que podríamos, por ejemplo las cosas que no van a utilizar los niños, para qué los metes, por ejemplo la historia en primer año, a mí me gusta la historia en primero y en segundo porque viene el héroe nacional, entonces vamos a tratar de que el niño ubique la cara con lo que dice, que es identificación, visualización y lo más importante nada más, para qué quiero que se sepa toda la historia de cada uno de ellos, si ya con las fechas es bastante...

no tenemos noción de lo que pasó hace 100 años y hace dos y hace cuatro, no, para qué diablos el niño necesita todo eso. Porque a final de cuentas si vemos a los de preparatoria, estaríamos viendo la misma identidad nacional que tenemos nosotros, no lo creo, se ha ido perdiendo. ¿Qué quiere decir?, que está fallando el sistema, estamos hablando no nada más del sistema educativo, estamos hablando de un sistema nacional completo.

- **Claro**

- Yo creo que hay mucho que salvar, hay mucho que hacer y hay mucho que sólo podemos hacer nosotros los maestros. Yo creo que mucho tenemos que hacer nosotros porque a fuerza algo se tiene que pegar ahí, yo creo que algo se tiene que pegar.

- **Y tú crees que, me quede pensando en esto que mencionas de que no pueden reprobar a los alumnos, ¿y tú crees que los maestros eh..., evalúan de manera, con elementos que le permiten caminar más hacia la objetividad de determinar si un alumno reprueba o aprueba?**

- Pues ya para qué...

- **No, no, no, estoy hablando de antes.**

- Yo creo que sí lo intentan, y sí buscan estrategias y por ejemplo yo ahora que estoy yendo a la Facultad de Educación Física me he dado cuenta de que muchas de las materias ya no las evalúan como antes, ahí tienes secundaria, ya no evalúan con pruebas. A partir del año pasado los chamacos que están en primero de secundaria, en vez de tener doce materias me parece que tienen nueve, y en vez de evaluaciones les ponen trabajos y todo ese rollo, ha cambiado la forma de evaluar, ha sido más práctica, más objetiva.

- **Bien, bueno le dejamos aquí o quieres...**

Entrevista 2

Bueno, ok, Juanita. Oye, pues para tratar de terminar los diferentes aspectos que empezamos a platicar la vez anterior, me quedaron algunas dudas ¿todavía esperas regresar a Coahuila?

- No, ya no

- **¿A quién tienes hoy en Coahuila?**

- A mis muertos nada más, ya no.

- **Bueno, Juanita a mí me dio la impresión de lo que conversamos la vez anterior, a ver si aprecié, me dio la impresión de que en ti, y quizá en muchos otros maestros por lo que estuviste comentando este..., me dio la impresión de como que se refugian, no sé si sea la palabra correcta, se refugian con sus alumnos, sobre todo cuando no hay ese entendimiento ni de las autoridades, ni de los padres, de la sociedad, esa impresión me da, no sé si coincida.**

- Bueno 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 está 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...

- **Gracias. Y este refugio este..., pues la mayor parte del tiempo es positivo ¿no?**

- Sí, la mayor parte del tiempo es positivo, pero no quiere decir que no haya conflictos en él.

- **Sí, claro**

- O sea, pueden surgir conflictos de que el maestro por ejemplo 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.

- **La demanda que tienes...**

- Ajá, la demanda sobre uno, hay veces que no te da para nada más, maravillosamente o afortunadamente. Es una de las maravillosas bondades.

- **¿Y esto pasará en todos los maestros o...?**

- Yo creo que sí pasa en todos pero en todo momento, y hay momentos en que ese..., esa comunión no existe, cuando el maestro está muy enfermo, muy cansado, o está neurótico, a veces no deja espacio para esto.

- **Para sus alumnos.**

- 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 vana olvidar al día siguiente.

- **Oye Juanita, ¿cómo fue tu experiencia en la primaria?**

- ¿Cómo alumno?

- Sí, como alumna.

- Sí, fue muy buena, fue maravillosa en primer año, la maestra me enseñó que podría ser bien agradable ser maestra, en segundo le tenía miedo a la maestra porque decían que se comía a los niños, en tercero el profe me pegó, en cuarto, hijole no me acuerdo, yo creo que fueron más considerables primero, segundo y sexto, en sexto también fue muy importante, muy bueno, muy buenas experiencias.

- **Bueno, oye Juanita ¿cómo ves tú la preparación de los maestros en general?, pero sobre todo a mí me gustaría que me hablaras de tu experiencia como maestra federal y como maestra estatal.**

- Bueno, 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. Entonces yo creo que a partir de ahí fue cuando empezaron los maestros a participar en todos los cursos, yo creo que muchos maestros si 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.

- **Y ahí entraría hoy en día la cuestión económica**

- Sí, definitivamente yo creo que sí, yo creo que sí porque la UPN se empieza con ganas de aprender más cosas, pero luego se aprende que puede ser como el boliche, si de pasada te da algo más, pues excelente...

- **¿Cuánto ganas titulándote de la UPN?**

De acuerdo a los años de servicio y a la preparación y en el nivel que se haya quedado, por ejemplo si hay un despegue si nada más tiene la superior, y hay otro despegue si tiene la licenciatura, porque además los que están saliendo de la Normal, salen como licenciado también, entonces ahí se aplica una doble licenciatura, pero esa licenciatura no significa nada en lo económico.

- **Más que en la UPN, oye y la vez pasada hablabas de que se ve diferente a los maestros estatales de los federales, ¿tú que ves?**

- Yo pienso que por las condiciones de trabajo que hay entre unos y otros o que había, como que empezó a crearse cierta rivalidad, 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 de 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 trabaja un maestro federal y uno estatal, sin que ninguno de los dos sean culpables. 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...

- **¿Desprecio por qué?**

- Como que, 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 que en junio se terminará, porque viene la reforma a Pensiones. Ahí nos va a volver a tronar.

- **Pero esto se va quedando, estas diferencias de verse unos a otros...**

- Sí.

- **Juanita tú que eres de los dos, lo que yo vi así cuando hice el piloteo y hablé con los maestros. Los maestros estatales son como más críticos, me explicaban más el porqué de sus respuestas, y los maestros federales nada más decían esto, aquello, pero no entraban en detalle, los maestros estatales como que son más detallistas, al explicar más alguna cuestión, digo, al menos en este caso que tuve oportunidad de hacer.**

- 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, los estatutos que lo rigen y todo lo demás, pero en desventaja, en cambio el estatal como tiene mucho, entonces pues en realidad no tiene gran cosa que pedir, porque tiene muchos beneficios.

- **¿Y cómo era el trato dentro de las escuelas federales a las estatales?**

- Del director al maestro, bueno la situación de poder es igual en todos lados, aquí hay buenos directores en los dos aspectos, en los dos sistemas, y hay directores bien gachos en las dos, eso es cuestión, yo no creo que de la plaza que tengas y del sistema en que trabajes, sino más bien de la característica personal, hay gente que se sube tantito y se marea, y hay gente que siendo muy grande puede ser muy sencilla, igual pasa con los inspectores, es cuestión de persona, yo creo que no es cuestión de sistema.

- Oye Juanita, mira te quiero preguntar algo porque hace poco escuché a una autoridad que decía que **la sociedad ve mal al maestro, pero que los padres de familia ya apreciaban al maestro, y esto a mí me llama la atención, ¿tú que opinas?, ¿cómo se le ve al maestro por los padres cercanos a él y por la sociedad?, tú me decías que los ponen en manda la publicidad y los medios y todos estos, ¿tú que piensas al respecto?**

- Bueno, 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 ó 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 que se limita.

- **O sea, ¿es común entre los maestros y maestras el tener que trabajar en casa?**

- Sí, 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.

- **O sea se desconoce realmente cuánto trabajo...**

- 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.

- **¿Y de las tareas, como responden los padres de familia?**

De manera general las escuelas estatales están en lugares menos dramáticos que las federales, entonces regularmente 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. El estatal tiene más ventajas que el federal, bueno yo estoy haciendo mi comparación de mi escuela estatal en el centro de la ciudad con mi escuela federal en la periferia, y en el turno vespertino, todo eso hace una enorme diferencia. 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, el estatal la mayoría de los padres, aunque también trabajen pues van y dejan a los niños, después regresan por ellos pero muchos tiene 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...

- **¿Y a qué se debe que no...?**

- A que no tienen la misma información ni el mismo apoyo, el mismo material con que trabajar, algunos niños pueden tener una computadora en su casa por ejemplo, otros pueden no tener ni el cuaderno ni el lápiz, unos van bien almorzaditos, bien suave, y otros van sin comer, entonces no reaccionan igual, unos tienen en su salón aire acondicionado y calentón, y algunos otros pues a lo mejor también, porque los salones de las dos escuelas en general están muy bien, no hay niños que falten, no es así tan dramático como podría ser en otras escuelas.

- **¿Y qué propondrías tu para cambiar esta situación frente a la sociedad?, ¿es un trabajo duro el del maestro?, ahora que estoy acercándome, es maravilloso lo que hacen...**

- *La verdad es que sí, yo creo que lo único es..., es cuestión de un sistema político, de una política educativa, de una política en general, yo creo que el maestro lo único que puede hacer y que es gran cosa, es ponerle todas las ganas del mundo y hacer lo que pueda en cada uno de los dos lugares, sembrará lo mejor que pueda, y también con la energía que llegues. Porque un maestro que trabaja en la doble plaza no es cierto que llega con las mismas baterías a un lado y a otro, no es cierto que rinda lo mismo. Entonces yo creo que ahí a lo único que podemos apelar es a la condición moral y ética del maestro, para que haga lo que pueda en cada uno de los dos lados. Creo que ahí la política educativa en las normales tiene que modificarse, porque los maestros modernos ya no quieren sacrificarse por nada, también eso influye ahí.*

- **¿Y a qué se deberá que no se quieren sacrificar?**

Los muchachos de ahorita están bajo otras condiciones diferentes, las normales son diferentes, los maestros viejos o anteriores sabíamos que teníamos que buscar una plaza donde fuera, y eso implicaba una gran diferencia, no estabas en condiciones de a ver si me la dan aquí o allá, donde caiga, y eso salía uno de la Normal con la conciencia de que iba a hacer lo mejor que pudiera y donde lo pudiera hacer.

- **Entonces ahora ya no se quieren esforzar por nada...**

- *No, ahora ya cuando salen la mamá, el papá, la tía, el padrino le van a alivianar las cosas, y ahora le va a ayudar a darle una plaza pues más cerca, más cómoda, como se está llenando el camino más para ello.*

- **Más urbano**

- *Definitivamente. Y afortunadamente también las comunidades rurales pues ya cada día están más comunicadas, qué bueno porque eso de andar demostrando que uno quería ser maestra veinte horas a caballo no es nada...*

- **Eso te iba a decir, por lo que hablaste la vez pasada tú te caíste del caballo, y mencionaste que te quedaste sin poder caminar...**

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

- **Pero tú también me dices que debido a esas secuelas un día te digan que...**

- *Pues lo que pasa es que un cuerpo veintiséis años más viejo obviamente con más lesiones propias de la edad, o de los golpes o de lo que haya sido, pues va demeritando el trabajo de los maestros, y yo creo que en todos los casos es igual, yo conozco muchos maestros grandes y enfermos, ya sea por lo viejo, hay algunos que tienen alergia al gis, destruidas las cuerdas vocales, los nervios y todo lo demás, son propios del maestro, que no se reconocen como riesgos de trabajo. Claro que otros le han sacado la vuelta no a la situación física, sino a la anímica, hay gente que alérgica al gis, pero porque es 'huevona', es otro tipo de alergia, hay gente alérgica a los niños también*

- **Pero tú qué dirías de acuerdo con tu vivencia, con tu..., con los maestros que has conocido ¿qué ha prevalecido más, los maestros que han trabajado así como tú, o estos otros que son los..., vamos a ponerles los "alérgicos"?**

- *No, no, yo creo que los maestros de trabajo, porque en cada escuela que por ejemplo yo he estado puedes hablar de uno o dos que son la excepción, pero la mayoría le está poniendo al jale, sí, yo creo que somos mayoría.*

- **¿Y tú, no aspiras a ser directora?, por ejemplo yo veo que en la federación muchos aspiran para salirse del salón de clases, para ser directores**

- *Yo fui director los primeros diez años de trabajo, tenía un plaza como director y otra como maestro encargado, entonces mi primer trabajo no fue concretamente frente al grupo, sino que se tenía que combinar, y como director fui muy feliz, como representante sindical también fui muy feliz, creo que he tenido una vida muy rica en cuanto a experiencias, y a estas alturas del partido yo no regresaba a una plaza administrativa, no.*

- **¿Ni con tu lesión ni nada?**

- No, no, 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.

- **Finalmente es más sencillo, aunque más duro.**

- Sí, sí, el grupo está más hecho.

- **Oye Juanita, a lo largo de tu vida ¿qué hechos significativos fueron marcando tu trayectoria profesional?, yo veo que por ejemplo el hecho de que no hubiera plazas en tu lugar de origen, que tuviste que salir de tu casa, a mí me parece muy fuerte el accidente que tuviste...**

- Bueno, yo empezaría primero por el hecho de haber salido de una Normal particular, eso sería primero, la segunda haberme casado antes de conseguir trabajo, porque cuando venían lo de las plazas yo ya estaba embarazada, entonces..., y siendo ama de casa, y después tener que reingresar al servicio para sacar adelante una hija, o sea, además del., de la situación rosa que implica el ser maestro, tener que buscar un trabajo para salir adelante, saber que ese trabajo..., ese bienestar económico dependía de mi trabajo, entonces 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 maestros, perdón, ni médico ni sacerdote, eso tenía un encanto muy importante.

- **¿Y cómo te sientes frente a tus alumnos aquí en la ciudad?**

- A veces me siento como la mujer maravilla, cuando estoy dando la clase y ellos abren sus ojotes y van y me preguntan y todo ese rollo, a veces me siento desesperada cuando no encuentro la forma como 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. No me da miedo equivocarme delante de ellos, porque cuando me preguntan algo les puedo decir espérenme, no estoy segura de eso, déjenme investigarlo, y no me representa ningún problema no saberlo todo, y siento que si les gusta lo que estoy haciendo me lo dicen y si no les gusta también me lo dicen.

- **Oye Juanita, el sábado que hablamos, cuando te hice el planteamiento este de lo que trataba yo de conocer y de acercarme, tú mencionaste que nunca..., o difícilmente se acercan a los maestros de esta manera**

- **¿Quién?**

- **No sé, autoridades, el sindicato o no sé...**

- 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.

A las autoridades les importa que la escuela salga delante, 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..., el plan médico, y que no rebase las incapacidades médicas. Mientras no las rebase no le representa ningún problema, para el director lo que 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...

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

- **Juanita, ¿tú cómo podrías caracterizar la persona del maestro?, si yo te digo a mí me interesa la persona del maestro, ¿qué piensas?, o sea ¿cómo lo piensas?**

- O sea, ¿para mí qué es un maestro...?

- **Sí, pero si yo te digo la persona del maestro, no el trabajador maestro, la persona ¿en qué piensas?**

- En una persona que ha tomado por decisión uno de los trabajos más hermosos que puede tener la vida, la oportunidad de sembrar con seres inocentes, con almas puras y algunas ya no tan puras lo

mejor que uno tiene, la oportunidad de dar lo mejor que uno tiene con más paciencia que la que le damos a nuestros hijos, eso es así como de manera general. Aquel que ha tenido la oportunidad de escoger, de enfrentarse con todos los deberes a un proyecto de vida, con la mejor intención, porque yo creo que sí hay de manera general la mejor intención, de respeto, de cariño. Y cargar con todas las deficiencias que este trabajo da, porque los maestros también somos muy ignorantes de muchas cosas.

Y dicen en medicina que no hay nada más terrible que un pendejo con iniciativa, yo creo que también en la educación, porque por ejemplo cuando has pasado veinte años de tu vida en los ranchos, pues de los teóricos ya no queda nada, ya todo eso lo supliste con lo que Dios te dio a entender, a lo mejor con algún libro que conserves, pero a lo mejor ya nada más con lo que te va saliendo, con lo que te están bombardeando ya, y ahora este es el programa, y ahora estos son los libros, y ahora este es el proyecto, va cambiando, va evolucionando. Entonces, yo creo que cuando llega a darse la oportunidad y el tiempo, que eso es bien importante, por ejemplo yo trabajé diecinueve años con la capacitación nada más que le daban a uno, los cursos, los seminarios, que son cosas bien..., pues así espolvoreaditas, hasta que yo me reintegro a estudiar de manera formal, aunque en el Inter. Ese, yo hice la normal superior en danza, pero tiene que ver con las costumbres del país y con nada de lo pedagógico, entonces es cuando yo me reintegro a la universidad, cuando a mí se me mueve completo el tapete de mil cosas, mil y un cosas que no sabía o que olvidé, o que pasé por alto, o que ignoré, entonces sí hay muchas cosas que cuando regresas a estudiar de manera formal te mueve el alma, y dices "ay, eso yo lo hago en mi salón." Yo creo que sí es importante que un maestro se prepare, porque sí hay cosas que le mueven los errores y te hacen querer cambiar, todos mis compañeros que han hecho la Universidad Pedagógica ya después de años de servicio sí se nota, sí se nota el cambio, y no nada más en la chancla que se cambia, sino en la forma de trabajo.

- Oye Juanita y ¿qué cursos sugerirías tú en esta formación continua de los maestros?, con los cursos que tú tomas.

- Yo pienso que desde que se implementó los cursos de actualización, yo creo que sí han cambiado mucho, en el 93 fue cuando se implementó planes y programas, y de ahí para acá han cambiado los libros, primero cambiaron primero, tercero y quinto, y luego fueron modificándose los planes y programas, los enfoques, o sea, han ido cambiando, han ido evolucionando, los libros del alumno han ido cambiando conforme a las políticas educativas, la señora esta Gómez Palacios vino a hacer toda una revolución en la lecto-escritura, y ha venido a cambiar mucho las formas del trabajo del maestro, yo creo que eso es bien importante. Porque ya el mismo libro de texto viene siendo diferente, y lo obliga a uno a trabajar de manera diferente, yo creo que hay un esfuerzo administrativo muy importante.

- ¿Qué otros cursos o qué otro tipo de..., de formación continua sugerirías tú?

- Bueno, yo pienso que por ejemplo los cursos que se dan al inicio de los ciclos escolares son muy buenos y han ido evolucionando, por ejemplo cuando empezaron nos reuníamos todos los maestros de un sector, y nos daban el curso de historia, que sobre geografía, sobre las diferentes áreas, y conforme fue avanzando esa capacitación 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 en una zona o en un sector, entonces 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. Yo creo que 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...

- Eso está pesado ¿no?

- Sí, 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.

- ¿Por qué, significa qué?

- Significa oportunidad, primero que nada de prepararse, porque si 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 tu incapacidad?

- Sí, pero además de todo yo no he entrado a ningún estímulo al desempeño, o sea, 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...

- ¿Por qué amañado?

- 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, si hay un curso en el año y lo quiero tomar y lo puedo tomar voy y lo tomo, sin pedir un numeral, sino nada más porque a mí me interesa o a mí me sirve, tengo la suerte de contar entre mis amigas con la maestra Imelda, encargada de Enciclomedia, con la maestra Luz Helena, encargada de lectura a nivel estatal, y entonces ya me proveen de materiales que me sirven a mí para mi trabajo, no para ir a tomar un curso.

- Bueno, pues yo creo que con esto ya le cerramos, es bastante amplio. ¿Qué te pareció?, no sé si quieras hacer algún comentario sobre, pues las preguntas, los temas que tocamos.

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 persona 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," yo creo que va a sacar cosas bien interesantes, yo creo que va a descubrir cosas bien interesantes en cada uno de los maestros a quien entreviste, 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.

- Sí, todo eso te lo voy a devolver, o sea lo voy a tratar anónimamente, éticamente...

- Pero cuando ya tenga el documento me lo presta.

- Pero por supuesto que no, ya que tenga y vaya trabajando voy a regresar contigo para ver qué opinas de lo que voy deduciendo, por ejemplo eso de que yo aprecie de cómo te veía en tu grupo y todo, o sea, yo lo veo como un diálogo con los maestros

- Yo sí lo entiendo así, yo por ejemplo cuando le dije a Pedro y él luego luego me dijo que sí...

- Le apago, ¿no?

FIN DE LA ENTREVISTA