

El maestro como persona y sus historias de docencia

Conocer y comprender al maestro

Este artículo propone el constructo persona del maestro para concebir al enseñante como entidad socio-individual, sistema viviente que incorpora en su definición ontológica el entorno, siendo a la vez autónomo y singular. Así, se sitúa al docente en el complejo de circunstancias que rodean su vida privada como su magisterio; circunstancias de las que es producto y a las que produce. En esta visión circular y recursiva radica la cualificación del concepto persona. Tres ámbitos conformaron el constructo: el personal, el profesional y el áulico. Para la investigación empírica se entrevistaron profesores de educación básica. Se esbozan los resultados correspondientes a la primera modalidad de análisis; en tanto sistema auto-organizado, poseedor de un lenguaje ordenador de la realidad, el enseñante construye sus historias; por ello, se acudió a los relatos docentes y se elaboraron cuadros narrativos; los relatos expresan temáticas sobre la naturaleza de su trabajo, en sí, en el aula con sus alumnos, y con los paterfamilias; también, las nociones, valores y exigencias de la estructura administrativa. Las historias docentes revelan tanto lo que nutre y fortalece a los maestros y su trabajo, como aquello que los deteriora personal y profesionalmente. La perspectiva sistémica abre nuevas vías para conocer al maestro y su profesión, lo cual contribuiría a crear maneras más eficaces de apoyarlo en su formación continua y, extensivamente, mejorar la enseñanza desde y con el docente.

PALABRAS CLAVE: docentes, sistema educativo, sistemismo, narrativa, formación docente.

The educator as a person and his pedagogical histories

knowing and understanding the profession

This article proposes the construct person of the teacher to conceive the teacher as social-individual entity, living system which incorporates in its ontological definition the environment, being simultaneously independent and unique. Thus, the teacher is situated in the complex circumstances surrounding his private life and his teaching; circumstances from which is a product and that simultaneously he produces. On this circular and recursive vision lays the qualification of the concept person. Three spheres made up the construct: the personal, professional and aulic. For empirical research met basic education teachers. It outlines the results for the first mode of analysis; as self-organizing system, possessor of a computer language of the reality, the teacher constructs his stories; therefore, it is resorted to the stories teachers and is developed narrative pictures; the stories express themes about the nature of their work itself, in the classroom with their students and the paterfamilias, also, notions, values and demands of the administrative structure. The narratives reveal both teachers that nurtures and strengthens the teachers and their work, as that which damaged personally and professionally. The systemic perspective opens up new ways to meet the teacher and their profession, which would contribute to more effective ways to support you in your continuing education and, extensively, improve the teaching from and with the teacher.

KEYWORDS: teachers, educational system, systemism, narrative, teacher training.

El maestro como persona y sus historias de docencia

Conocer y comprender al maestro

■ CAROLINA DOMÍNGUEZ CASTILLO

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

IVOR F. GOODSON

Introducción

Este artículo se desprende de algunos postulados centrales expuestos en mi tesis de doctorado en educación. En ésta, se propone el constructo *persona del maestro*, para concebir al docente y su trabajo magisterial desde la perspectiva sistémica; esto es, mirar al maestro en su especificidad profesional, pero siendo parte de un complejo de circunstancias, situaciones, intereses, afectos, convicciones, etc. Complejo que es producido tanto por su vida privada como por su profesión y que, a la vez, en una proyección circular, producirá un tejido de circunstancias privadas y profesionales. Significa mirar al maestro como una entidad humana socioindividual en *inter* y *retro*acción con una red de fenómenos sociales, económicos, culturales; esto no significa solamente la ubicación del sujeto en un contexto social, como lo plantea la sociología tradicional. Equivale a considerar la persona del maestro como un “sistema viviente abierto” no sólo a un sistema social, sino a varios sistemas: simbólico, familiar, político, religioso, ecológico, etcétera.

También resulta útil alguna aclaración sobre la idea de sistema. Ya en 1956, von Bertalanffy había definido el sistema como el “conjunto de unidades en interrelaciones mutuas”, y Rapoport en 1969 lo describía como “un todo que funciona como todo en virtud de las partes que lo constituyen”. Las diversas definiciones de sistema enfatizan dos rasgos: global y relacional. A partir de tales características, es posible llegar a definirlo como una unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos.

De lo anterior se infiere que los seres vivos poseen originalidad, autonomía, capacidad individual para organizar y reproducir individualmente lo extraído de fuera, pero no pueden construir y mantener esa individualidad ni esa originalidad más que en relación con su entorno: la independencia de todo ser vivo necesita de la dependencia respecto de su entorno. Sobre tal paradoja se da la vida y transcurre la existencia de los sistemas superiores (los seres humanos).

Entonces, si volvemos a la noción de apertura, ésta se asocia necesariamente a la de independencia e individuación. Se trata de una apertura siempre referida a la organización de la persona: organización biológica, ontológica, informacional, social, existencial. Es una apertura sistémica.

El enfoque sistémico enriquece el estudio de la persona del maestro al plantearse una perspectiva que implica considerar los fenómenos integralmente articulados, regulados, analizados en sus conexiones e interrelaciones; desde esta explicación, no hay una relación de causa-efecto, menos una visión aislada. En el análisis del maestro, cuando nos referimos a su persona, lo hacemos desde estas consideraciones, visualizándolo como un ser social e individual que forma parte de varios contextos al mismo tiempo, no sólo el profesional, sino el familiar, de pareja, de hijo, de hermano, de amigo, de miembro de un sindicato, de una comunidad, etc., todos los cuales poseen un significado para él y entran en “juego” a través de sus acciones. En ese sistema vivo, que es la persona del docente, los diversos ámbitos a los que se vincula forman parte de su ser. De ahí que, en muchas ocasiones, los juicios, las actitudes, las decisiones de los maestros aparezcan como sorpresas, “ilógicas”, inexplicables. Un ejemplo conocido y documentado por Calvo (1989), aunque ella no lo hace desde la óptica sistémica, es que los maestros no estudian su carrera por razones intelectuales o sociales sino por la influencia del entorno familiar.

La explicación sistémica nos da la oportunidad de “hacer visible lo invisible”, al comprender varios aspectos interrelacionados. Es el caso de la organización del grupo escolar; desde el sistemismo, se consideraría el peso que este tipo de organización ejerce en el docente, tanto para el desarrollo de su trabajo, como en lo relativo a sus condiciones fisiológicas y psicológicas personales; pues en ese ordenamiento grupal radican intereses y motivaciones provenientes de distintos ámbitos; puede ser que una determinada disposición de la clase que no lo obligue a prestar atención total a todo el grupo –30 niños, aproximadamente-, le permita dirigirse mejor a unos cuantos, o explicar más eficazmente un tema difícil, además de disminuir el estrés ante las demandas grupales.

Por otra parte, la mirada sistémica permite analizar y comprender al docente no sólo en la dimensión individual, sino como parte de un colectivo, *en y con* el cual comparte diversas experiencias, entre las cuales destacan las de pertenencia, colaboración (consensos) y desarrollo de una cultura. Este carácter multidimensional del análisis sistémico, entre otros, establece su parentesco con la teoría de la complejidad. En tal sentido, la aproximación teórica a los fenómenos está orientada por la concepción de circularidad, cuyas proposiciones centrales consisten en reconocer que la realidad, los fenómenos y sistemas complejos que la constituyen, no pueden ser explicados por un razonamiento lógico lineal.

La idea de circularidad rompe con la explicación lineal de la realidad; de ahí nuestra indagación en torno al docente tanto como un profesional de la enseñanza, como en el devenir de sus otras dimensiones existenciales, en el proceso de su vida personal, en el fluir de un imaginario individual nutrido y configurado por un imaginario social. Es la visión del maestro en términos de su ser profesional -legitimado socialmente- y su autonomía individualizadora; es vislumbrarlo en su función sistémica.

Relacionado con la circularidad, se plantea el principio de recursividad. Éste considera que efectos y productos son, al mismo tiempo, causas y productores. La escuela, por ejemplo, es producto de las voluntades e interacciones de determinados individuos que acuden a ella, pero una vez producida, la escuela “retroactúa” sobre esos individuos y los produce. Edgar Morin lo explica con suma claridad: “La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa→ efecto, de producto→ productor, de estructura→ superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor.” (Morin, 2003: 107).

La explicación recursiva viene a iluminar el proceso de cognición, comprendido como la construcción de significados, por parte del sujeto cognoscente. Esto nos conduce de manera directa a la subjetividad que se ve plasmada necesariamente en el lenguaje, en los relatos; por ende, el acceso que elegimos en nuestro trabajo fue la narrativa elaborada por los sujetos. Esta narrativa de las personas no es total, sino local, por tanto se comparte y se transmite en grupos de pertenencia; el proceso de posibilidades arranca desde lo biológico y contribuye a comprender su aparición y funcionamiento, como se explicará más adelante.

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 que debe 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 la narrativa referente a su trabajo. Estos relatos, aparentemente laterales por no estar centrados en lo laboral o lo político, proyectan dimensiones de existencia, cultura, afectos, convicciones, costumbres, valores. Ofrecen al investigador no sólo una imagen más completa y vívida del docente, sino el fluir de interrelaciones entre él y su entorno.

Aunque el docente ha sido considerado un actor fundamental y constituye uno de los ejes de la acción educativa, el estudio y comprensión de su persona, la dimensión personal y subjetiva de su existir han sido soslayados en el ámbito de la educación formal, a pesar de que la docencia es una profesión fuertemente matizada por los aspectos personales y subjetivos. En ocasiones se menciona la esfera privada de los enseñantes, pero no se ha generado todavía una reflexión sistemática en torno al maestro como un ser singular que genera visiones, actitudes y construcciones personales de la realidad, las cuales comparte en una cultura con otros docentes, además, tales construcciones y visiones constituyen buena parte de la realidad social en que transitamos y convivimos todos.

Inscrito en un tejido sociocultural específico, en una cultura que va tramando con sus colegas y otros actores sociales, el maestro va construyendo múltiples narraciones de su existencia; éstas conforman su realidad, sus modelos o los “lentes” desde y con los cuales examina los acontecimientos personales y profesionales, entretejidos; de este modo, va configurando su realidad interna, su subjetividad.

La persona del maestro como constructo revela un conjunto de aspectos, asuntos, interrogantes, innovadoras formas de acercamiento; de ahí que constituya una temática que ocupa a los investigadores educativos desde la década de los 80, más en Europa que en América Latina; sin embargo, vale decir que a partir de los 90 ha recibido un fuerte impulso de los estudiosos de nuestro continente; aunque investigadores –como Judías y Loscertales, 1993; o Esteve, 1984– habían expuesto previamente la necesidad de incursionar en el tema del docente como persona. Los primeros, desde el enfoque psicosocial y, el segundo, desde la perspectiva del llamado malestar docente (síndrome de burnout).

Nuestra investigación sobre la persona del maestro se dirige centralmente a examinar el tejido que se construye entre la dimensión personal y la profesional del docente; en tal sentido, nos han interesado las construcciones narrativas elaboradas por los profesores, pues en éstas es posible percibir la urdimbre entre lo emocional e íntimo y el ejercicio de una profesión como la docencia. Mediante la observación y el análisis de esa intrincada trama será posible reconocer la complejidad de ese sistema vivo, el maestro, en cuya profesión se deposita la formación intelectual y la reproducción espiritual de las presentes y futuras generaciones.

Nuestro trabajo buscó un acercamiento dialéctico al maestro; reconocer la multiplicidad (de dimensiones, significados, percepciones...) en su voz; comprenderlo y valorarlo como ser humano, en efecto, pero actualizando permanentemente nuestra perspectiva del ser como un sistema abierto constituido por su entorno y a la vez transformador de dicho entorno. En ese tenor, planteamos preguntas abiertas y desencadenantes: ¿qué piensa de sus alumnos?, ¿qué piensa de sus clases?, ¿enfrenta sus clases cada día de la misma manera?, ¿hay acontecimientos en su vida que impactan de alguna manera en 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? Estas y otras preguntas también nos inquietaron al momento de planear y al realizar la investigación.

Desde el ángulo de la complejidad considerada, se pretendió 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. Esta comprensión podría contribuir a instrumentar maneras más efectivas de apoyar a los maestros y, por tanto, a la enseñanza. También impulsar con bases ciertas la mejora educativa, elevar la calidad en la educación, *desde y con* el docente.

Consideramos que este tipo de estudios puede enriquecer y ayudar a replantear el desarrollo profesional de los maestros, 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; contribuir a intercambios docentes más firmes y positivos. Eso 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 protagonistas de ese gran relato en que deviene el proceso educativo. Es preciso empezar a reconocernos como seres multidimensionales, pues una, limitémonos aquí a solo una, de las crisis que atraviesa la educación radica en ese desconocimiento. Nos referimos a la crisis de la formación docente: “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: 47).

Antecedentes

En México, la preocupación por formar a los docentes ha tenido varias etapas; desde cursos aislados, programas vinculados a la promoción de los profesores, hasta las propuestas de la tecnología educativa (Abraham, 1994). Durante los 70, la formación magisterial se intensificó, debido a la masificación de la enseñanza y el consecuente incremento de la demanda escolar.

Para N. Abraham, 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 (1994: 15-16).

Martha 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: 5).

La investigadora explica que se ha considerado al profesor como si se tratase de “[...] un concepto, una imagen fijada siempre de incompletud o falta de conocimientos [...]” Todavía en la década de los 80, prevalecían las ideas instrumentales sobre el trabajo de los maestros, asimilando el proceso de formación al de aprendizaje...

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

Ángel Díaz Barriga (1994 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 y las emociones que se desprenden de la situación que guarda con su trabajo cotidiano. Díaz Barriga 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” (1994: 96; 2005: 94-95).

La persona del docente

Para promover cambios educativos, con trascendencia en los avances sociales, es imprescindible volverse a ver a los actores involucrados en la esfera educativa, en este caso a los profesores; percibir cómo estos generan y están profundamente involucrados con los sentidos y significados que atribuyen a su quehacer y experiencia docente; es preciso dejar a un lado las explicaciones lineales, de causalidades externas. No se puede reducir la problemática educacional a una sola dimensión. La propuesta es concebir al docente como *persona*, esto es, una entidad donde su vida privada y su quehacer profesional se entranan para autorregular sus experiencias y su accionar.

El término persona del docente aparece en la investigación educativa hacia 1970, con el trabajo de Ada Abraham (1975 [1970]) y 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.

Desde el surgimiento de la temática en Ada Abraham (1994), las cuestiones analizadas 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 que surgen del 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 también está en correspondencia con su desempeño profesional.

Desde la percepción de los estudiosos de la vida y carrera docente (Goodson, 2003; Hargreaves, 1999; Bolívar, 2007) 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 despliegue de su trabajo y la dimensión personal y, además, que la ideación frente a su actividad docente y su consecuente ejecución 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.

[...] 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: 20).

Precisamente de este examinar la vida y carrera del maestro parte nuestra investigación; de igual forma, se corresponde con la investigación cualitativa que hemos realizado, la cual hace prevalecer el mirar los acontecimientos desde la perspectiva de la persona.

Nos interesó centrarnos en el sujeto/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. 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 tanto su identidad como el mundo conservan para él su estatuto de realidad en la medida en que este lenguaje prosigue.

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

Mead también la concibe como entidad biopsicosocial: “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” (1973: 168).

Bali, por su parte, enfatiza el carácter autoconsciente y organizador: “[...] lo que caracteriza a la persona humana es la autoconciencia y la subjetividad organizada [...] denominar persona a toda organización que se muestra ante nosotros como un sistema cognitivo autoconsciente” (2007: 1, 5).

Por otro lado, Luhmann incorpora al concepto de persona una cualidad observacional; es persona todo sistema psíquico capaz de observar y ser observado: “Llamaremos persona a aquellos sistemas psí-

quicos que son observados por otros sistemas psíquicos o sociales. El concepto de sistema personal es, entonces, un concepto que implica una perspectiva de observador, lo cual debe incluir la auto observación [...]” (1991: 124)

Más específicamente, la noción *persona del maestro* comprende tanto sus experiencias de vida como su accionar docente en un tiempo y lugar determinados: “La edad, la etapa de carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total.” (Fullan y Hargreaves, 2000: 65).

Para nuestro estudio, 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; y a estas subjetividades de vida se accede a través de su narrativa.

Delimitación del “objeto” y perspectiva del estudio

Frente a la amplitud del tema y debido a que persona es un concepto que reúne múltiples esferas de conocimiento, que conforma una temática *trans e interdisciplinar*, en nuestra indagación decidimos centrarnos en una de sus principales propiedades: su interacción permanente y fundamental con el tejido de circunstancias, experiencias, motivaciones, etc., que nutren su accionar profesional y su consciencia de sí. De tal modo que nos interesó acercarnos al docente como individuo, saber lo que piensa de sí mismo, de sus estudiantes y de su profesión. El análisis del maestro como persona se conformó por tres dimensiones:

- a) Entorno personal: ubicar aquellos aspectos o experiencias significativas que el profesor tiene o ha tenido fuera de la escuela.
- b) Vida profesional: aquí interesó acercarnos a la construcción y dinámica de la carrera del maestro, en cómo ha sido esta historia.
- c) Vida docente: al considerar esta dimensión se pretendió examinar el caleidoscopio de experiencias, aprendizajes y valores del profesor dentro del aula.

La investigación necesariamente ha transitado en varias direcciones; le subyace una vocación dialéctica, un ir y regresar: de los conceptos nodales a la elaboración de un estado del arte, con el fin de iluminar y ampliar nuestro conocimiento sobre el tema de estudio, por una parte, y adquirir la capacidad de analizar e interpretar los datos arrojados por la investigación de campo.

Se conjugaron diversas perspectivas teóricas, las cuales, al complementarse, enriquecieron la mirada indagatoria. Tres resultaron clave: la perspectiva sistémica, el constructivismo y la teoría narrativa de Bruner. Una parte especial del paradigma complejo y del sistemismo –la biología del conocer y de la existencia humana de Maturana– resultaron muy importantes. Expondré sucintamente los principios que de dichas teorías resultaron más significativos para la investigación realizada.

La perspectiva sistémica (sistemismo)

La razón de llevar a cabo el análisis desde el enfoque sistémico es que éste representa una forma más comprensiva y dinámica de ver los fenómenos; su principio de circularidad nos enseña a aceptar y evaluar las relaciones de contradicción que pueden darse en un sujeto, en la persona del maestro, por ejemplo. La idea de recursividad trasciende las relaciones de causa-efecto; 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 éstos se presentan.

La perspectiva sistémica se inscribe en un paradigma científico muy diferente al de la ciencia clásica, todavía vigente, cuyas célebres autoridades descienden de Descartes, Laplace y Newton. Los nuevos principios científicos surgen o se van configurando a raíz de la Teoría General de Sistemas, la cibernética, la microfísica, la informática y la teoría de la complejidad. En ese discurso se instala el sistemismo, lo que González Casanova (2005) explica en su libro *El paradigma de los sistemas autorregulados* en cuyas páginas apunta el surgimiento de la teoría de los sistemas, el constructivismo y las aportaciones científicas de los biólogos Maturana y Varela: “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, 2005: 383).

Teóricos como von Bertalanffy (2004 [1968]), Ceberio y Watzlawick (1998), consideran la perspectiva sistémica como una epistemología, en tanto permite asumir una forma diferente de conocer la realidad, en contraste con la linealidad trazada por el positivismo; al mismo tiempo, cuestiona conceptos como realidad, objetividad y causa-efecto, elementos tradicionales en la investigación de las ciencias fácticas. En palabras de von Bertalanffy, la Teoría General de Sistemas (TGS) está referida a una totalidad organizacional:

[...] la teoría general de los sistemas es una ciencia general de la “totalidad”, concepto tenido hasta hace poco por vago, nebuloso y semi-metafísico. En forma elaborada sería una disciplina lógico-matemática, puramente formal en sí misma pero aplicable a las varias ciencias empíricas. Para las ciencias que se ocupan de “todos organizados” (2004 [1968]: 36).

La TGS enriqueció aun más el panorama de la ciencia contemporánea con su concepto de “sistema abierto”, planteado por el mismo von Bertalanffy. En tanto que el sistema abierto presenta fundamentales relaciones de intercambio de energía y materia con el ambiente, a través de dispositivos de entrada y salida, dicho sistema incorpora a su propia ontología el entorno del cual se nutre, y al que también transforma. Ese sistema sólo puede ser comprendido cabalmente en su relación con el medio. De ahí que este concepto extienda la aplicación de la TGS a las ciencias sociales, pues “el concepto sistema no está limitado a entidades materiales, sino que puede aplicarse a todo lo que consista en componentes que interactúen” (Bertalanffy, 2004: 110).

La mirada sistémica abrió la posibilidad de relacionar circularmente los componentes del sistema, y hablar de totalidad en lugar de sumatividad; de interrelaciones e interacciones, incluso paradójicas, y no más de causa \rightarrow efecto: “[...] 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: 6).

En resumen, la contribución del sistemismo en el estudio del docente es muy amplia y no ha sido aprovechada del todo. En nuestra investigación, lo hacemos desde las consideraciones antes expuestas, visualizando al docente como un ser social que forma parte de varios contextos al mismo tiempo, 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 signi-

ficado para él y entran en “juego” a través de sus acciones y percepciones, en sus representaciones, en sus relatos, en su lenguaje...

Por lo tanto, la narrativa del docente constituyó un aspecto crucial en la investigación; pues es a través de ella que podemos acceder a la subjetividad del maestro, visualizándola en una cultura y una sociedad concretas, sopesando la proyección de esta subjetividad sobre el tejido sociocultural; consideramos que representa un esfuerzo de investigación dirigido a comprender y comunicar eficazmente a otros docentes y a la comunidad en general, ese juego de apertura y realimentación entre el sujeto enseñante y su entorno.

El constructivismo

De la teoría constructivista tomamos uno de sus principios clave: la construcción de la realidad y del conocimiento por parte de cada sujeto. La participación activa de la subjetividad en la conformación simbólica de la realidad. El constructivismo guió y arrojó luz sobre el fenómeno examinado; sostenemos que la realidad es, en buena medida, el resultado de una construcción ontológica de cada persona y de la comunicación que establece con su ámbito social.

Una pieza estratégica en la construcción cognoscitiva de lo real es la observación, a partir de la cual el individuo va percibiendo y registrando las diferencias que establece sobre lo observado.

En el ejercicio de observar, el observador va registrando y estableciendo distinciones en lo que observa (la realidad, los seres, el mundo...), y tales distinciones se entramarán con otras subsiguientes, para las cuales constituirán una autorreferencia. Por ello, Luhmann puede afirmar que: “[...] todo surge en el observador como consecuencias que se desprenden al haber colocado una distinción” (1991: 28).

Así, la observación tiene como base 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 estribó en realizar una observación de observaciones; esto es, la denominada observación de segundo orden; las observaciones de los observadores (las de los maestros entrevistados) 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.

La teoría narrativa de Bruner

Las tesis de Bruner parten de la concepción del lenguaje como la herramienta más poderosa para organizar la experiencia en y frente al mundo, y convertirla en conocimiento.

El código lingüístico no sólo posee una capacidad de abstracción y nominación de lo real; en el acto de abstraer y nominar se produce la organización de esa realidad. Mediante el lenguaje se instauran significados, los cuales se extienden hacia los otros sujetos.

De tal modo, atribuir significado y sentido a las experiencias se vincula con el hecho de que sean entendibles y comunicables para los demás seres humanos. Por este procedimiento se hace posible una red de intersubjetividades, que implican un sistema de creencias compartido: un mundo compartido, la cultura.

En estos principios se funda Bruner cuando plantea la narrativa como una de las dos modalidades de funcionamiento cognitivo: “[...] las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean” (1988: 152).

La otra modalidad es la paradigmática o lógico-científica. Según Bruner, el lenguaje atribuye un punto de vista desde el cual se ven las cosas, así como una postura hacia lo que se ve. Por lo demás, el devenir de los significados es una creación cultural:

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 (1988: 59).

En el desarrollo de nuestra investigación, y dada la complejidad concebida en la persona del maestro, también resultaron muy valiosos los planteamientos de Maturana sobre la índole biológica del conocimiento humano.

Esta concepción deviene en dos proposiciones centrales: primera, considerar la realidad como explicación y, segunda, la proyección ontológica del observador en dicha explicación. 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, 2003 [1995]).

Para Maturana, la experiencia es indescriptible; sólo se vive, entonces, no hay una realidad ni una verdad, sino un “multiverso” (un múltiple universo); en éste hay tantas realidades como explicaciones se produzcan, por 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.

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.

Método y contextos de la investigación

El método seguido en la investigación se inscribe en la tradición cualitativa, se trata de un estudio de casos múltiples. Se emplea la perspectiva metodológica de historia oral temática (Aceves, 1998) con la participación de profesores de primaria frente a grupo. La historia oral temática se centra en el conocimiento de un problema o tema de investigación y se constituye a través de un conjunto amplio y heterogéneo de relatos de vida (Aceves, 1998); para ello empleamos las entrevistas a profundidad.

Partimos del postulado sistémico de que el investigador se constituye en un observador de segundo orden, orientado a la observación de los observadores y a sus propias 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).

El procedimiento de análisis e interpretación llevado a cabo 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 urdimbres que el propio docente nos aporta a través de sus narrativas. Los resultados –constituyentes de tan sólo una parte, por cuestiones de espacio– que aparecen en este trabajo corresponden a esa primera modalidad de análisis.

Asimismo, se empleó la propuesta de Aceves (1998) de cuadros narrativos al interior de los núcleos constituidos por cada sujeto participante, y la de Coffey y Atkinson (2005) al colocar el énfasis del sujeto social-individual como unidad de análisis.

La segunda parte del procedimiento, denominado 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 constructo estudiado y aproximarnos a las realidades docentes en conjunto.

Con respecto a la interpretación de los datos, hemos planteado su importancia en otro trabajo (Domínguez, 2010); al respecto 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 a Bruner (1988).

A través de la interpretación se producen otros datos, producto de las reverberaciones (Deveraux, 1983) del investigador, observador del comportamiento o entrevistador. En esta línea explicativa, señalaremos que los datos provenientes de una entrevista-conversación ocasionan en quien investiga (entrevistador) una repercusión (perturbación), y es el examen de estas perturbaciones internas lo que proporciona datos en el investigador y “dentro” de éste.

Entonces, se supone que tales datos se originan “allá afuera”, en el sujeto entrevistado. Pero al analizar esas reverberaciones dentro de sí, el entrevistador considera interpretar también al entrevistado; pero es desde su yo, con sus experiencias, que lo está haciendo (Deveraux, 1983).

Resultados: “Ser maestro de tiempo completo” y “en espera de agradecimiento”

La primera modalidad de análisis se realizó con dos casos, elegidos entre los ocho contactados, y comprenden dos conjuntos de entrevistas a cada uno; representan dos escenarios distintos del trabajo docente, entretejido con la vida personal del maestro. Se ha empleado el término escenario por considerar que éste denota la diversidad de relaciones entre muchas personas, en un lugar y espacio

donde éstas actúan y asumen un papel dado 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 son ellos quienes dan el toque a lo que sucede.

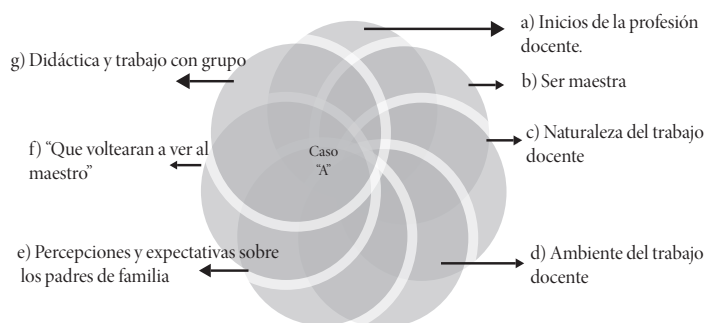
Presentamos de manera abreviada los momentos del análisis en relación con los dos casos; el énfasis radica en la palabra del docente, de la siguiente manera:

- a) Estructura temática de las historias narradas y descripción del contexto del tejido narrativo de cada caso.
- b) Un comparativo entre los dos casos.

a) Estructura temática de las historias narradas

La siguiente figura muestra el entramado de los temas expuestos por la maestra del caso A, a modo de ejemplo. El caso E, un profesor, resultó semejante en los temas tratados.

Figura 1. Representación del entramado del tejido narrativo del caso “A”, expuesto a modo de cuadros narrativos por temáticas, con base en las narrativas docentes.



Profesora del caso A: Maestra las 24 horas del día

Contexto del tejido narrativo: Mujer de 47 años de edad y con 26 de experiencia docente. La maestra que identificamos como caso A no es oriunda de Chihuahua, por necesidad de trabajo se trasladó y estableció definitivamente en esta entidad de la República pues aquí le asignaron su plaza docente, no sin antes pasar, durante 12 años, por diferentes comunidades, hasta alcanzar cierta estabilidad profesional; estos acontecimientos los vivió lejos de su familia, en especial de su hija, circunstancia que la convirtió en lo que ella misma dice, “mamá de vacaciones”, al mismo tiempo que se fortalecía y delineaba su vocación magisterial.

En una de las primeras comunidades donde trabajó sufrió una lesión en la columna vertebral, al caerse de un caballo, que la dejó con menos agilidad de movimientos y necesidad de tratamientos de por vida; aunque fue un accidente laboral, no se registró como tal. Hoy, con 47 años de edad y 26

de experiencia docente, luego de una trayectoria llena de vicisitudes, retos y satisfacciones, 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.

Al momento de recabar las narrativas docentes, la maestra labora en un centro escolar de altos recursos, al cual, por tanto, se le cataloga de bajo rango de marginación; el alumnado proviene de la clase media, con una relativa comodidad económica. Por pertenecer al subsistema estatal, la escuela cuenta con amplias instalaciones –ocupan una manzana–, aulas suficientes y espaciosas y tres patios.

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 26 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).

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).

Con el paso del tiempo...

[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... (AFEA19).

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?

Trabajo docente demeritado socialmente:

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, o sea que nuestro trabajo frente al grupo representa una parte importante, pero no la totalidad del tiempo (AFEA43-44).

Trabajo en casa:

[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).

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

[El maestro] No, no tiene derecho de enfermarse, ni con el padre de familia ni con el director ni con el inspector ni con nadie que se le atraviese, entonces, eso... (AFE44).

El trabajo administrativo:

[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 (AFE18).

PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS SOBRE LOS PADRES DE FAMILIA

Yo creo que me gustaría que el padre de familia pues tuviera una conciencia de lo importante de su papel en la educación formal, que se diera cuenta de que cuando el maestro lo llama y le pide apoyo no es nada más porque quiere molestarlo, sino porque es participe de la educación (AFE20).

[...] 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 y a veces no van a la escuela porque no tienen para el camión, esa mamá 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 (AFE29).

“QUE VOLTEARAN A VER AL MAESTRO...”

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).

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 (AFE27).

DE CÓMO SE ENFERMA EL MAESTRO

Nuestro trabajo es desgaste de los nervios, ya no hablemos del alma porque también se la desgasta uno, pero... (AFEA26) Ahorita tengo 32, pero he llegado a trabajar con 45, entonces el desgaste emocional es tremendo... porque ahorita tengo 46 y tengo 26 de servicio, pero 16 nada más en éste y me siento muy diferente a hace algunos años, yo creo que de aquí a los 58, 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 ya van de salida (AFEA26-27).

Buen docente en la estructura administrativa:

Siento que en la estructura administrativa, 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).

DIDÁCTICA Y TRABAJO CON EL GRUPO

De las relaciones maestro-alumnos y el grupo como un refugio:

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 [...] 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).

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 (AFEA47).

SOBRE LA PERSONA DEL MAESTRO

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..." (AFEA51).

Maestro caso E: en espera de agradecimiento

Contexto del tejido narrativo: hombre de 45 años de edad y 25 de experiencia docente. El profesor del caso E llegó a la práctica profesional de la docencia por necesidad, tal vez debido a las circunstancias económicas en que se desarrolló su adolescencia y su primera juventud; cuando cursaba el sexto grado de primaria, su deseo era estudiar locución; luego, en la secundaria, se sintió atraído e ilusionado por la carrera de medicina; sin embargo, la situación económica familiar no favoreció esta primera elección profesional del joven; además, tenía otros hermanos que también requerían estudiar y recibir el apoyo de la familia. Así 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 (a los cuatro años), cuando sufrió un coma cerebral que lo postró en cama durante seis meses y otro tiempo más únicamente dormido; al despertar, dadas las secuelas, las autoridades querían ubicarlo en oficinas, en una actividad alterna; pero él insistió en que era profesor y quería ejercer como tal. En la actualidad cubre los 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. A pesar de todo, su mayor satisfacción como maestro es, en coincidencia 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.

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 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. Por 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, con 25 alumnos.

En el aspecto corporal del profesor sobresalen las secuelas físicas del coma cerebral en el brazo, la mano y en la pierna derecha. Su familia está formada por su segunda esposa, maestra jubilada con la que tiene un año de casado, y sus dos hijas, una de 20 y otra de 21 años de edad de su anterior matrimonio: “[...] con mis hijas, sí, son mi vida, son mi motivación, son mi sentido” (EM125).

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).

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).

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).

[...] los mismos que son profesionistas, llámese antropólogos, médicos, ingenieros..., se les olvida su pasado, que fue la primaria (EMFB143).

¿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).

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).

EN ESPERA DE UN AGRADECIMIENTO...

[En una escuela donde estuvo por 11 años] [...] yo conseguía donativos para lo de diciembre, y buenos donativos de dulces y eso, y nunca recibí nada a cambio; pero yo en mis adentros esperaba un “buenos días” o “buenas tardes,” o el Día del Maestro, “que tenga un buen día”, algo así, pero nunca lo tuve. Ya los regalos qué, ¿qué cosa más cara me puede regalar un alumno que no me lo pueda comprar yo?, lo material no me interesa, pero una tarjetita, así que..., de un niño que me diga algo, pues no. Tengo una carpeta que me regalaron y ahí empecé a guardar los dibujos que mis hijas me hacían cuando empezaron a escribir, y tarjetitas de alumnos, y empecé a coleccionar dibujos, tarjetitas y eso, para mí, eso son los regalos [...] en esta carrera para mí son pura satisfacción, de lo económico no podemos hablar que sea un sueldo bueno, entonces yo pienso que todo eso es lo único que nos va quedando a nosotros (EMFB136-137).

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).

b) Esbozo comparativo de algunos elementos de 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 y demás actores del espacio educativo; en cuanto a los segundos, la relación suele mostrar importantes diferencias, dependiendo de los niños, pero también de la escolaridad del padre o madre. Cabe destacar que la relación con los paterfamilias debería ser una responsabilidad institucional; establecer un filtro institucional que regulara este trabajo. Sin embargo, se confía a los recursos personales (personalidad) de los docentes; esto genera una serie de dificultades y conflictos que trascienden hasta los alumnos, quienes en muchos casos quedan triangulados entre la maestra(o) y el jefe familiar, ambos autoridades frente al menor. Esta tensión relacional repercute frecuentemente en su comportamiento, pues diluye los límites y la consistencia que el niño requiere para desarrollar con éxito su actividad como estudiante.

El subsistema estatal permite a la maestra “A” acceder, por sus logros académicos y antigüedad, a un buen sueldo y así trabajar una sola plaza; además de contar con un servicio médico que facilita la consulta con médicos privados; en cambio, el maestro “E”, al laborar en una escuela del subsistema federal, requiere trabajar una doble plaza y sólo dispone del servicio médico federal (Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, ISSSTE).

El escenario de la maestra, el tipo de escuela de altos recursos, facilita realizar un trabajo de mayor intercambio entre los docentes; por tanto, resulta más estimulante y probablemente menos conflictivo; 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.

Respecto al trabajo, 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.

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 del profesor, lamenta que se le tome más en cuenta a las madres de familia que a él durante la asignación de grupos, pues considera que esto le resta autoridad frente a ellas y sus alumnos.

Con respecto a su trabajo cotidiano podemos afirmar que el maestro tiene dos jefes o autoridades inmediatas, el directivo y el inspector respecto a su trabajo áulico y metodológico. ¿Podría llegar a estar triangulado, acrecentándose de esta manera las tensiones propias de la docencia?

Reflexiones finales

La investigación realizada sobre la persona del maestro evidencia la complejidad del trabajo docente, el cual incorpora en sí un haz de aspectos interrelacionados e implicados en su cotidiana labor; percibir y comprender la dinámica de estas relaciones contribuiría a realizar un trabajo asertivo en el ámbito de la formación docente; la perspectiva sistémica, al permitirnos ver los fenómenos como un todo organizado a partir de las relaciones e interacciones entre sus componentes, revela el verdadero alcance del problema educativo; el sistemismo, con su capacidad para ofrecer la multidimensionalidad del ser docente, abre las posibilidades para inventar y establecer nuevos dispositivos institucionales de formación magisterial y, también, algo sumamente importante: autenticar y revalorar el intercambio entre las nuevas propuestas pedagógicas promovidas desde la jerarquía educativa y las experiencias y cosmovisiones de los docentes. Este sólo logro daría oportunidad de reflexionar y asumir hasta dónde las propuestas oficiales están acordes con el universo vital de los enseñantes. Esto sería un primer paso para restituir el valor del maestro frente a la sociedad y ante sí mismo.

Cuando el docente deje de verse como un mero ejecutor de programas y reformas (una práctica reductiva más), como una pieza desarticulada de los grandes proyectos educativos del país, sólo entonces se estará hablando de un real progreso y calidad escolar. A través de sus historias 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. Pero para alcanzar esto, la persona del maestro debe ser comprendida como una totalidad, y no como una parte del todo educativo. La suma de todos los maestros del país NO conforma el sistema educativo. Lo que construye a éste es la interrelación, las retroacciones, las interacciones, la dinámica relacional establecida entre todos esos maestros con que cuenta el sistema educacional mexicano.

Debemos explicitarlo: el funcionamiento de los sistemas no es una cuestión cuantitativa, sino relacional, que a su vez resulta ser organizacional. Debemos preguntarnos: ¿las concepciones y relaciones predominantes en la actualidad producen neguentropía o tienden a elevar la entropía del sistema educativo? La calidad de la enseñanza del país será la respuesta general a esta interrogante.

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 no asimiladas. 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.

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 de la mejor manera posible y encontrar satisfacciones.

Desde los ángulos estudiados, es conveniente considerar una perspectiva sistémica en los trabajos de formación de maestros, que conlleven una mirada circular y no lineal; pero especialmente considerar al enseñante como persona (sistema abierto), al examinar las problemáticas educativas centradas en la perspectiva de los docentes.

Con los resultados derivados de la investigación se abren diversas temáticas, sobre las cuales es indispensable indagar con miras al desarrollo de nuevos caminos que apoyen o acompañen la labor del maestro de educación básica y del docente en general.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1975 [1970]), *El mundo interior del docente*, Barcelona, Promoción Cultura.
- Abraham, N. M. L. (1994), *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Educación).
- Aceves, L. (1998), "La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación", en J. Galindo, *Técnicas de investigación en Sociedad, cultura y comunicación*, México, Pearson y Addison Wesley Longman.
- Allport, G. (1988), *La persona en psicología*, México, Trillas.
- Bali, J. (2007), "¿Qué es una persona?", en <http://www.posracionalismo.cl/articulopersona.php> (consultado el 19 de febrero de 2007).
- Baz, M. (1996), *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*, México, UNAM, PUEG, UAM y Porrúa.
- Bertalanffy, L. (2004 [1968]), *Teoría General de los Sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2007), *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis.
- Bruce, B., T. Good e I. Goodson (2000 [1997]), *La enseñanza y los profesores I*, España, Paidós.
- Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, España, Gedisa.
- Calvo, P. B. (1989), *Educación Normal y Control Político*, México, Casa Chata.
- Cathalifaud, M. (1998), Recursos para la investigación sistémico/constructivista, en *Cinta de Moebio*, núm. 3, abril, Chile, Universidad de Chile.
- Ceberio, M. y P. Watslawick (1998), *La construcción del universo*, Barcelona, Herder.
- Coffey, A., y P. Atkinson (2005), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, Medellín, Colombia, Publicaciones Universidad de Alicante.
- Deveraux, G. (1983), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.
- Díaz-Barriga, Á. (1994), *Docente y programa*, Buenos Aires, Argentina, Aique grupo Editor.
- Díaz-Barriga, Á. (2005), *El docente y los programas escolares*, Barcelona/México, Pomares.
- Domínguez C., C. (2002), *La persona del maestro, una presencia lejana*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Serie Más Textos; 8).
- Domínguez, C., C. (2010), "El proceso interpretativo en la investigación cualitativa", en Tlapal R., S. y P. Barrera V., *Aportaciones de la investigación al conocimiento pedagógico*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Esteve, J. M. (1994), *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.
- Fernández, C. (2006), *Desarrollo profesional docente*, España, Grupo Editorial Universitario.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000 [1996]), *La escuela que queremos*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Goodson, I. (2003), "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, num. 019, vol. 8, pp. 733-758.
- González, P. (2005), *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, Rubí (Barcelona), Anthropos, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (México), Editorial Complutense de Madrid.
- Hargreaves, A. (1999 [1994]) *Profesorado, cultura y postmodernidad*, España, Morata.
- Judías B. y A. Loscertales (comp.) (1993), *El rol docente*, Sevilla-Bogotá, Muños Moya y Montraveta.
- Luhmann, N. (1991), *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México, Alianza Editorial y Universidad Iberoamericana.
- Maturana, H. y F. Varela (2003 [1994]). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Argentina, Lumen, Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (2003 [1995]), *Desde la biología a la psicología*, Argentina, Lumen, Editorial Universitaria.
- Mead, G. (1973), *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, España.
- Morin, E. (2006), *El Método. La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Morin, E. (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, España, Gedisa.
- Tlaseca P., M.E. (coord.) (1999), *El saber de los maestros en la formación docente*, México, UPN.
- Watzlawick, P. (1994), *¿Es real la realidad? Confusiones, desinformación, comunicación*, Barcelona, Herder.