

LA PERSONA DEL MAESTRO: IMPLICACIONES DEL TRABAJO DOCENTE

CAROLINA DOMÍNGUEZ CASTILLO

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081 Chihuahua

RESUMEN: Este trabajo, se desprende de la investigación de doctorado, el objetivo es compartir los resultados en torno a uno de los conjuntos de conceptos resultantes del análisis de las narrativas sobre la *naturaleza del trabajo docente* en el que se emplearon las técnicas y procedimientos de la teoría fundamentada; se parte de la conceptualización del maestro como persona, desde una perspectiva sistémica. Para el

docente, la naturaleza de su trabajo está más allá del salón de clases, que ve como un *refugio*, consciente de que su carrera pasa por *ciclos vitales*; estos resultados llevan a una idea generadora sobre la formación docente, donde resulta obligado a tejer las nuevas propuestas educativas, con la vida personal y profesional del maestro.

PALABRAS CLAVE: Profesores, trabajo docente, educación básica.

Introducción

El docente ha sido mirado parcialmente y desde el exterior; pero, ¿quién es el maestro?, ¿cómo está vinculada su persona a su función?; han sido preguntas que orientaron la investigación producto de mi doctorado en Educación, con la tesis *La persona del maestro a través de sus relatos docentes. Una perspectiva sistémica*; el escrito que se presenta se desprende de la indagación realizada.

Con la investigación se propuso 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 optó 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 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).

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, las cuales comparte en una cultura con otros docentes.

En ésta 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, va configurando su realidad interna, su subjetividad.

El término “persona del docente” aparece en la investigación educativa hacia 1970, con el trabajo de Ada Abraham (1970/1975), 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.

La persona del maestro como término o constructo conforma un conjunto de aspectos, asuntos, interrogantes, innovadoras formas de acercamiento; constituye una temática que ocupa a los investigadores educativos desde la década de los ochentas, más en Europa que en América Latina; sin embargo, 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*.

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

Luhmann también plantea: “llamaremos *persona* a aquellos sistemas psíquicos 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 autoobservación...” (Luhmann, 1984, pág. 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, 1996).

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; a estas subjetividades de vida, se accede a través de su narrativa.

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 estudio realizado se ubica en las líneas de indagación encabezadas por Goodson (1992/2004; 2003), Hargreaves (2001; 2003), Bolívar, Domínguez y Fernández (2001), que denominamos en términos de *vida y carrera docente*; donde el término *persona* es un término subsumido en las historias de vida y biografías docentes, que estos autores emplean en sus investigaciones.

Metodología

El método 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: Donde 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).

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).

La población de nuestro interés fueron los maestros y maestras de primaria en servicio frente a grupo del estado de Chihuahua; y específicamente aquellos ubicados en la ciudad de Chihuahua.

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

El análisis e interpretación se efectuó mediante las técnicas y procedimientos propuestos por Strauss y Corbin (2002) para desarrollar la teoría fundamentada, a partir de los datos empíricos, a través del método de análisis comparativo.

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; y b) un ordenamiento conceptual. El trabajo se orientó a ésta segunda modalidad.

A partir de tal cuestionamiento o comparación se crean las categorías, es decir; construcciones conceptuales que representan fenómenos; en tres niveles de análisis: a) codificación abierta: permite reconocer las propiedades de los datos y sus dimensiones; b) codificación axial: es el proceso de relacionar las categorías y c) codificación selectiva: viene a ser el proceso de integrar y ordenar el entramado conceptual.

Resultados: naturaleza del trabajo docente

La figura 1 agrupa aquellas características e implicaciones que los docentes atribuyen al oficio que desempeñan; el cual se desenvuelve entre la conciencia de que al ejercer y transcurrir por su profesión se irán dando diversos momentos, que corresponden a *ciclos*

vitales en la carrera docente, donde se da un desgaste emocional y físico; el otro extremo en el que se desarrolla su trabajo está signado por Impacto de las percepciones sociales sobre el trabajo docente.

Por requerimientos de espacio, daremos cuenta de algunas de éstas características 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, 2005:65).

En estas vivencias cotidianas de su práctica, el docente *no puede elaborar sus propios exámenes*, la mayoría de los maestros se enfrentan al problema del lenguaje exámenes ajenos, éste no es entendido por los alumnos; 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.

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 accionar de la inmediatez y 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).

Este conjunto de actividades extra áulicas no se perciben, no se ven directamente, no se contabilizan; 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).

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”, realizan estos estudios los fines de semana, inclusive en domingo

¿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.

Hay *sentimientos desagradables y limitantes*, sobre todo en las relaciones con los adultos, ya sean maestros, o autoridades; en este espectro de situaciones y sentimientos encontrados, los docentes perciben su *“salón de clases como un refugio,”* en donde se sienten autónomos.

[...] *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)

Para las autoridades, *ser buen maestro* se reduce a rendir cuentas y no crear problemas con los padres de familia.

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:

Los maestros concuerdan en que el *docente enferma* como consecuencia del ejercicio de su profesión; 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 atraviere..., entonces eso define (AFE18).

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.

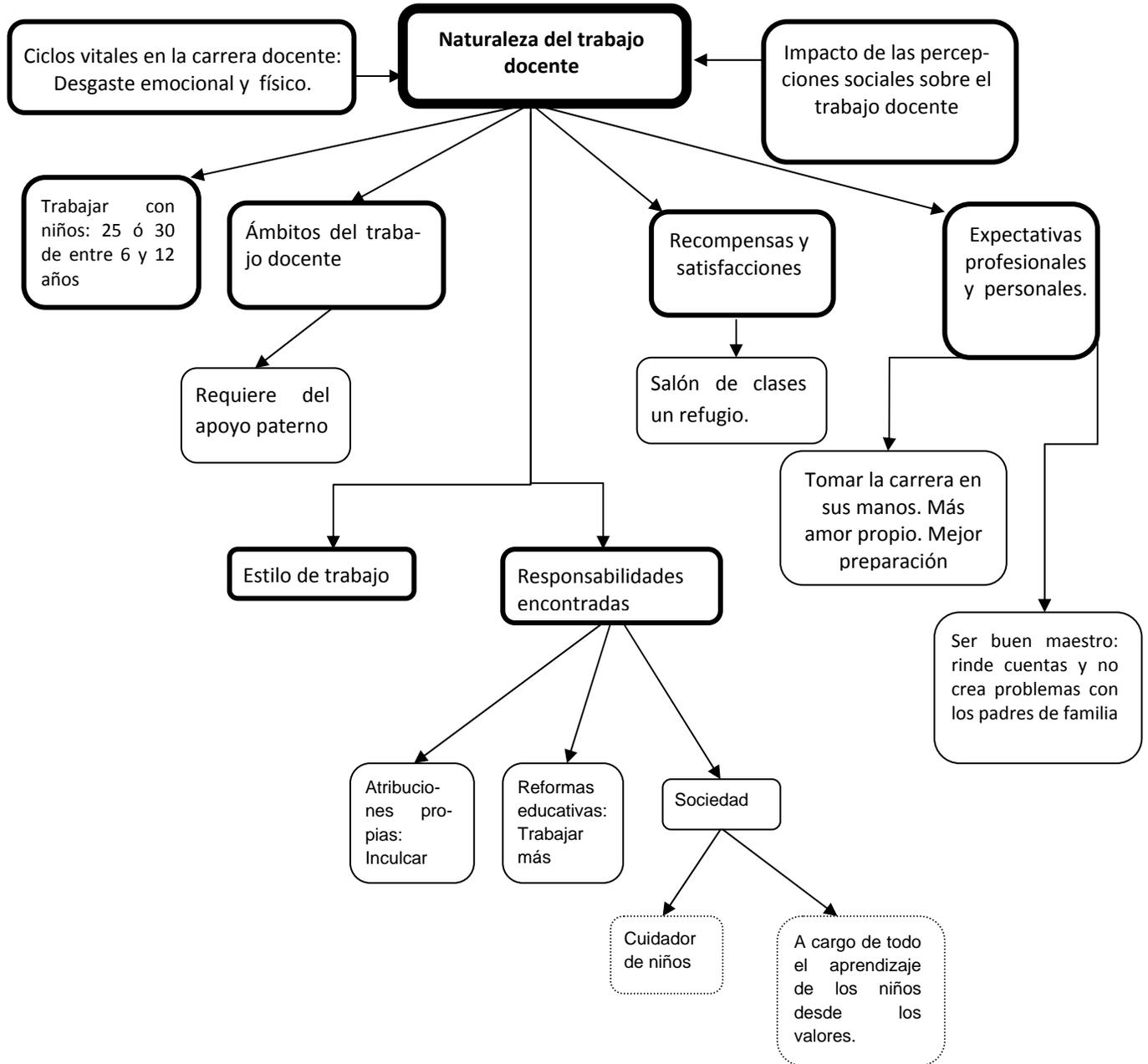
Las percepciones sociales, la valoración que la sociedad adjudica a los docentes, influyen en estos, impactan en sus motivaciones. En sus relatos, predominan las referencias negativas; estiman que dichas percepciones están altamente influenciadas por los medios masivos de comunicación, los cuales sistemáticamente han venido demeritando el trabajo y la figura del maestro.

Conclusiones

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; en a su culminación todo el trayecto educativo, le es necesario el apoyo paterno. Su trabajo no es unilateral, se da mediante acuerdos explícitos e implícitos con alumnos y padres

Lo anteriormente, lleva a la necesidad de replantear las propuestas de formación docente que han imperado, y cuya característica es unilateral, excluyendo al docente como persona, en su constitución, y experiencias, y que pasa por ciclos vitales en su trayectoria profesional; la propuesta que subyace en esta ponencia , como una idea generadora, es acordar un sistema de formación profesional del docente que entreteja a modo de un telar la vida personal y profesional del maestro; sus percepciones y consideraciones con las propuestas de reforma curricular, no en solitario sino como constituyente de una cultura de formación, que en un entamado sistematizado conlleve al aseguramiento de la calidad de la profesión docente y por ende contribuya a la de la educación.

Figura 1: Percepciones docentes sobre la naturaleza de su trabajo



Referencias

- Abraham, A. (1970/1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultura, S.A.
- 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.
- Allport, G. (1988). *La persona en psicología*. México: Trillas.
- 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>
- Bolívar, A., Domingo, J. y., & Fernández, Manuel. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, Jerome (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, España: Gedisa.
- 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 Watslawick. (1998). *La construcción del universo*. Barcelona: Herder.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996/2000). *La escuela que queremos*. México, D.F.: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.
- 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.
- 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.)
- Huberman, M. et al. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. España, Madrid: Marova.
- Judías Barroso, J. y Loscertales, Abril, F. (Comp.). (1993). *El rol docente*. Sevilla-Bogota: Muños Moya y Montraveta.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México: Alianza Editorial y Universidad Iberoamericana.

Mead, George. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: España.

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.