



ISBN: 978-607-02-9094-7

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Carolina Domínguez Castillo (2017)

“El docente de Educación Básica: entre la evaluación a su
desempeño y su ejercicio profesional”

en *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*,

Ángel Díaz-Barriga (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 157-187.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

El docente de Educación Básica: entre la evaluación a su desempeño y su ejercicio profesional

*Carolina Domínguez Castillo*¹

INTRODUCCIÓN

La identidad docente hoy está cuestionada frente a la Reforma Educativa de 2013; si acordamos que las reformas educativas se conciben como propuestas de un nuevo modelo educativo, como modificaciones al currículo, a través del cual se promueven nuevas formas de proceder de sus actores centrales, como lo es el docente y su enseñanza, en las formas de trabajo con sus estudiantes, de posibles nuevos textos, entre otros aspectos, los especialistas concuerdan en que una reforma educativa se plantea para mejorar el sistema educativo en su conjunto:

Reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo, que lo transforma (cambia de forma) [...] a un cambio en las prácticas educativas sean éstas de carácter metodológico, en el desarrollo del currículum, la introducción de nuevas tecnologías relativas al gobierno de los centros o en las formas de desarrollar la política educativa (Sacristán, 2006: 31).

Todo ello significa cambios, ajustes a una forma de trabajo; sin embargo, la Reforma Educativa 2013 coloca en el centro el servicio profesional docente y la evaluación de su desempeño, y por lo tanto al docente como persona, pues su vida y profesión están entretrejidas; de igual manera el conocimiento y la emoción están enlazados constantemente.

1 Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

Estas propuestas de reforma tocan directamente a los docentes como personas, a su identidad, una identidad cuestionada que pasa de tener históricamente un alto reconocimiento a hoy día un extrañamiento. Concordamos con Aceves (1997) que la identidad no refiere a un estado inalterable de pertenencia sino que el concepto sintetiza una realidad social, puntualizando:

La identidad se aprecia [...] como la autorrepresentación de los actores sociales en el tiempo y en el mundo de vida que los engloba [...] esta construcción se localiza en una “colectividad” en cuyo seno se elabora/construye una “identidad” por medio de prácticas con las cuales sus integrantes defienden sus intereses, expresan su voluntad y en el transcurso de tales luchas, se van construyendo (Aceves, 1997: 3).

De ahí que el punto de interés está en poner en la balanza la situación emocional del docente frente al momento actual (2014). El docente, hasta antes de la Reforma Educativa de 2013, se veía protegido, hoy se siente “amenazado”, cuestionado, ante la seguridad de su trabajo, la reforma le toca directamente en su persona, en su identidad, en su emocionalidad, ya no sólo en su hacer, proceder, en su tarea docente. Las emociones docentes están comprometidas en su accionar profesional, como en toda profesión cuyo ejercicio se establezca desde la interacción con los otros.

Por lo tanto, el estudio que hemos realizado pone énfasis en las emociones del docente, en sus motivaciones, promovidas por las preguntas formuladas con miras a conocer cómo conciben los docentes la enseñanza, qué les motiva; nos interesan las percepciones del maestro sobre el objeto de su trabajo focalizado en la enseñanza. Por consiguiente el punto central de la indagatoria fue la elaboración de un instrumento, guía de entrevista con profundidad, que facilitara adentrarnos en las percepciones y emociones de los docentes para que de una manera indirecta, relajada, pero consciente, el docente pudiera sentirse “libre” de expresarse, sin considerar o minimizar expresiones compartidas con colegas, sobre los temas de la entrevista; para que los temas de la entrevista le invitaran a manifestar sus ideas y sus emociones más personales y “auténticas”.

Las emociones docentes están comprometidas en su accionar profesional. “Aunque hoy sabemos más sobre lo que piensan los profesores [...] sabemos poco sobre su dimensión emocional [...] menos sobre [...] las emociones y deseos que motivan y modelan su trabajo” (Hargreaves, 2003: 165). La noción de emoción hace referencia a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar (Goleman, 2001: 331).

ENCUADRE DE LA INDAGATORIA DESDE LA PERSONA DEL DOCENTE

Desde la línea de trabajo que he desarrollado considero tres componentes básicos para la conformación del marco referencial que permitieran visualizar y comprender el fenómeno que pretendo estudiar y que guiará la investigación, en este caso dicho marco se compone por el término *persona*, la *perspectiva sistémica* y el *constructivismo*. Parto del constructo *persona del docente*. “La *persona del maestro* constituye un término que sintetiza problemáticas diversas, no consideradas en la educación formal y que, junto con la profesional, interactúan con las tareas docentes” (Domínguez, 2014: 89); la vida y profesión docentes están entrelazadas. Al emplearlo como un constructo ha favorecido conformar diversos aspectos e interrogantes, además de instituir una temática que ha permitido organizar eventos académicos de investigación, como el de Judías y Loscertales (1993), o el de Esteve (1984), quien se pronunció por la necesidad de incursionar en el tema del docente como persona. El vocablo *persona del docente* aparece en la investigación en el ámbito educativo en 1970 con Ada Abraham (1987), quien propone el término en referencia a una unidad de funcionamiento con el exterior e interior de sí mismo.

En mi propuesta el término *persona* se concibe como un sistema en constante resonancia con otros sistemas de relación, considerando la etapa de vida personal y profesional; para Fullan y Hargreaves la *persona del maestro* comprende: “la edad, la etapa de carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total” (1996: 65).

Otros autores ponen énfasis en la persona del docente, entre otros, Goodson (2003), Hargreaves (2001), y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), quienes a través de sus estudios, en los que emplean los métodos biográfico-narrativos, o bien las historias de vida, el término persona está subsumido en las estrategias para acercarse al docente; en mis trabajos he optado por colocar en el centro el término *persona del docente* como un constructo que contribuye a enriquecer las líneas indagatorias y las interpretaciones de los resultados.

Ya Goodson ha afirmado que “si trabajamos con algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente” (2003: 735). Este autor expone cómo la aplicación de pautas para controlar administrativa y políticamente, cada vez más, a los profesores han generado que la vida y la carrera de los enseñantes experimenten significativos cambios, además de modificar la propia visión que tienen de su trabajo. El papel del *docente como persona*, capaz de tomar decisiones sobre su labor y ser agente de transformaciones en su concreto ámbito social, se ve disminuido a la vez que los investigadores soslayan su interés por la vida individual de los enseñantes.

Una vez acordado el acercamiento y concepción sobre quién es el docente de educación básica, es necesario determinar cómo se llevaría a cabo éste acercamiento, en cuanto al estudio propuesto, por lo que un enfoque sistémico es el adecuado, ya que pone énfasis en las relaciones donde los elementos integrantes de un fenómeno guardan una reciprocidad entre sí; es circular y no lineal, y da lugar a una estructura relacional. “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).

Ahora bien, si planteamos que la manera idónea de conocer las subjetividades del docente es por medio de sus narrativas, resulta indispensable concebir qué son y qué constituyen las narrativas; de ahí que la posición al respecto sea desde el constructivismo, y de

acuerdo con Bruner (1988) la narrativa da cuenta de lo subjetivo, de las explicaciones del mundo y de nosotros; ésta se da a través del lenguaje, y desde ahí nos relacionamos y operamos con nuestro acontecer social y personal.

Las narrativas docentes son las vías por las cuales podemos acceder a las construcciones subjetivas que se organizan a partir “del sistema cultural donde integralmente se tienen *emociones, cogniciones y las acciones*, en estrecha interdependencia estructural, por lo que no deben plantearse como regiones de la mente o abstracciones; los tres constituyen un todo unificado” (Bruner, 1988: 123); así, cada persona construye su realidad y sus interpretaciones, con base en las dos modalidades del funcionamiento cognitivo: racional y subjetivo (Bruner, 1988).

Podemos puntualizar que es a través del lenguaje que la persona que somos es un fenómeno lingüístico, que nuestra identidad está directamente asociada con nuestra capacidad de generar sentido a través de nuestros relatos y éstos, como interpretaciones de las experiencias y acontecimientos, pueden abrir o cerrar posibilidades para las acciones humanas (Echeverría, 2006). Por lo tanto, al colocar esta reforma en el centro, el servicio profesional docente y la evaluación de su desempeño impactan directamente al docente como persona; de ahí que importa la visión, versión, sentido e interpretación que el docente da a su trabajo, y por ello seleccionamos estratégicamente la aproximación de la indagatoria a través de la enseñanza, en este contexto de la reforma; y porque indudablemente hay una tensión entre la actual Reforma Educativa 2013 y el trabajo docente, la “Reforma a la educación finalmente se configura más como una reforma laboral [...]” (Aboites, 2013: 34), donde el docente estará supervisado de manera constante y sujeto a los criterios, términos y condiciones para su tránsito y permanencia en el sistema educativo, sin embargo “un examen no es comparable en profundidad y certeza con los años de trayectoria de formación y/o desempeño en el trabajo” (Aboites, 2013: 31).

La evaluación al docente ha sido una constante a lo largo de su trayectoria profesional y ha constituido generalmente un estímulo económico y no una condicionante.

El docente mexicano no es ajeno a los procesos de evaluación de su ejercicio profesional; se le han requerido en su formación o por medio de los supervisores y directivos respecto al desempeño de su trabajo o bien al atender evaluaciones como la de Carrera magisterial que constituía un medio para mejorar económicamente, a manera de estímulo profesional. Hoy día la propuesta de elevar a ley la evaluación del servicio profesional docente coloca a la evaluación como un tamiz y juez para la entrada y permanencia en su función, en su trabajo.

El docente de educación básica también ha ejercido una función de evaluador de los aprendizajes de sus estudiantes, conoce las limitaciones de aplicar instrumentos, la necesidad de conocer los procesos particulares de cada estudiante, las dificultades por las que puede atravesar un alumno, desde la falta de alimentación y que la decisión de aprobar o reprobar a un alumno “no es flor de un día”, que requiere reflexionar y cursar todo un proceso, pues las implicaciones para el futuro escolar del alumno resultan cruciales.

¿Cómo evaluar al evaluador por excelencia, el maestro? Es difícil, y más lograr un consenso sobre los mecanismos de evaluación del docente.

Debemos reconocer que resulta ingenuo creer que se puede medir y evaluar la calidad del docente mediante la aplicación de un instrumento en un momento determinado. Más difícil aun es medir el impacto específico de su trabajo sobre la subjetividad de los alumnos [...] En efecto, ¿cómo medir la pasión, la emoción, el interés o la motivación por el conocimiento o la cultura que pueda suscitar un docente sobre un grupo de alumnos? [...] Son ellos mismos [los docentes], haciendo uso de su autonomía profesional, quienes están en mejores condiciones de definir las reglas y los principios para determinar la valoración de su desempeño (Tenti-Fanfani y Steinberg, 2011: 92).

Afirmamos que la docencia conlleva preocupaciones semejantes en cualquier nivel educativo; aunque si bien en un nivel superior la investigación de Bain (2006) amplía nuestro conocimiento sobre lo que hacen los mejores profesores, en el nivel de la evaluación de su docencia y más de las conclusiones que el investigador extrajo de su experiencia, análisis e interpretación de la información recabada, encontró que la evaluación de la docencia se construye sobre la base de que “cualquier acto se centra en torno a, y en definitiva surge de la preocupación por el aprendizaje del estudiante” (Bain, 2006: 181). Esta afirmación se orienta a valorar sus esfuerzos y compromisos para lograrlo; se puede agregar que, como la misma indagatoria de Bain demuestra, el docente se ocupa de la formación integral de sus estudiantes.

En el haz de respuestas respecto a la evaluación de la docencia se encuentran, entre otras, las siguientes: aquellas que niegan que pueda hacerse, por la misma naturaleza de la enseñanza; las que plantean que deberían evaluarse los métodos empleados por el maestro; otras tendencias en la evaluación de la docencia se basan en lo que el maestro hace en el aula, por ejemplo, cuáles tecnologías utiliza, si genera discusiones, si llama a los alumnos por su nombre, escribir en el pizarrón, devolver pronto el examen, etc.; es decir, centran la atención en el profesor y no en lo que hacen los estudiantes para aprender.

Los mejores profesores, en cambio, se dirigen al aprendizaje de sus alumnos con preguntas como “¿ayuda y estimula la docencia a los estudiantes a aprender de manera que se consiga una diferencia positiva, sustancial y sostenida en la forma como piensan, actúan o sienten –sin causarles ningún daño apreciable?” (Bain, 2006: 182); los mejores docentes introducen el objetivo del desarrollo personal además del intelectual en su enseñanza.

Otra tendencia en la evaluación de la docencia, más reciente como es el caso chileno, incorpora el uso del portafolios, que consiste en una compilación personal de información que evidencia y documenta lo que concibe y ha conseguido sobre su docencia. Ante estos portafolios docentes se pueden asumir dos posiciones: una, que sólo puede ser una colección de información, que no sirve para

una evaluación de la docencia, y otra, tomarlo en cuenta como evidencia de su desempeño, tema que ha provocado un amplio debate en ese país; por lo tanto el uso de los portafolios para evaluar la docencia en ocasiones no es confiable del todo.

Bain (2006) esboza un procedimiento de evaluación a partir de la premisa de que un profesor debería recapacitar sobre la docencia como una actividad intelectual seria, una creación erudita y entonces en cada caso, que puede ser una clase o un curso, el docente podría partir de un argumento y desarrollar un ensayo donde explicara la calidad de los objetivos o propósitos de los aprendizajes, lo que ha hecho para favorecer su logro y la manera en que fue mediando el proceso para su consecución, y finalmente añadir un apéndice con las evidencias que cite en su texto de lo que ha hecho para que los estudiantes apliquen, analicen, sinteticen y evalúen. El resultado puede ser un artículo académico, que evidencie la creación de la docencia y finalmente un pivote de este procedimiento de posible evaluación de la docencia estaría en lo que los evaluadores van a entender por aprendizaje humano, por formación de los estudiantes de cómo aprenden las personas; pues “los profesores excelentes desarrollan sus habilidades gracias a una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar” (Bain, 2006: 191).

En un plano comparativo, Chile cuenta con el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente; mediante este sistema se busca fortalecer al docente para mejorar la calidad educativa en el país, orientándolo hacia la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. La evaluación es de dos tipos, una formativa, orientada a mejorar la pedagogía del docente, y otra explícita, donde aquél conoce previamente los criterios. Cuentan con el Marco de la Buena Enseñanza, y consta de cuatro dimensiones: a) preparación de la enseñanza, b) creación de ambientes propicios para el aprendizaje, c) enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) responsabilidades profesionales. Uno de los instrumentos empleados es la pauta de autoevaluación, con la cual se invita al docente a reflexionar sobre su docencia y valorar y evaluar su propio desempeño y entregar esa percepción de su propio desempeño profesional. Un punto a subrayar, es que el docente destaque los aspectos relevantes

del contexto en que trabaja (situaciones o condiciones de la escuela y de sus alumnos). El docente en Chile es evaluado mediante una entrevista por pares que cuentan con un mínimo de cinco años de experiencia y que se postulan como evaluadores pares, al ser seleccionados son preparados para realizar la evaluación.

También en la evaluación del desempeño profesional del docente son considerados los Informes de referencia de terceros, directivos u otro, al igual que una clase grabada de 40 minutos realizada por un camarógrafo acreditado. Los niveles de desempeño del docente al ser evaluado son: destacado, competente, básico e insatisfactorio; los dos primeros pueden optar por postularse voluntariamente para alcanzar la asignación variable por desempeño individual (AVDI) y lograr un beneficio económico, y los otros dos entran a los planes de superación profesional.

Este sistema busca retroalimentar al docente y acompañarlo antes que dictaminarlo como docente capaz o no apto para la docencia, como podría suceder con la Ley General del Servicio Profesional Docente.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

En el contexto de la Reforma Educativa 2013 me propuse darle voz al docente, sobre su enseñanza, que fuera él quien finalmente valorara la enseñanza desde las condiciones en que la ejerce, consecuentemente la pregunta general planteada fue: ¿Qué historias narran los docentes de educación primaria sobre ellos y su enseñanza en el contexto de la Reforma Educativa 2013? De manera más específica, me pregunté: ¿De qué manera el docente resignifica su enseñanza en el contexto de la Reforma Educativa 2013?; ¿qué cambios recientes ha observado que impacten su trabajo docente? y ¿de qué manera las propuestas constitucionales sobre la evaluación del servicio profesional docente le han impactado en lo personal y profesional? Por lo tanto, la orientación de la indagatoria fue la perspectiva cualitativa y el método de los estudios de caso, por considerarlos los más idóneos de acuerdo con la interrogante y propósitos; los casos

seleccionados son representativos y puestos bajo la consideración de ciertos criterios con el fin de buscar la convergencia en los resultados y conclusiones (Gundermann, 2013) y como plantea Stake (2005) se trata de un estudio de casos múltiples en su aplicación a grupos de personas y se denomina *estudio de caso colectivo*.

La población a la que nos dirigimos fueron los docentes de educación básica, frente a grupo, con una experiencia profesional de entre 15 y 20 años; se optó por este rango de antigüedad porque cuentan con la experiencia necesaria para referir con mayores bases una perspectiva ante las nuevas disposiciones de una reforma, debido a su amplia trayectoria en el ejercicio de su enseñanza así como conocedores de reformas educativas anteriores. Temporalmente la delimitación del caso fue entre los meses de marzo y julio de 2014, cuando recién se iniciaba la implementación de la misma, sin una concreción en cómo se llevaría a cabo la evaluación del desempeño profesional de los docentes.

Cabe aclarar que cuando me puse en contacto con docentes que pudieran conocer o ayudar a concertar la entrevista con otros maestros, de acuerdo con las características en experiencia docente, fueron varios los maestros que me contactaron porque querían ser entrevistados, lo cual revela la necesidad del maestro de ser escuchado, de hablar.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 1:30 y 2:00 horas y se obtuvo en total 68 cuartillas de transcripción, realizándose una entrevista a modo de prueba con una docente con experiencia de cinco años en el campo. Las entrevistas se llevaron a cabo con cuatro docentes, dos maestras y dos profesores.

Cuadro 1

Los docentes de educación básica frente a grupo

Docentes	Género	Edad	Experiencia (años)	Grado
Docente A	F	37	15	3º
Docente B	M	45	17	5º
Docente C	F	42	22	4º
Docente D	M	44	24	6º

En este trabajo se concibe al maestro como interlocutor y observador de su experiencia, pues es él quien la vive, piensa y experimenta; es quien cuenta con los antecedentes y conocimiento de sus contextos, personales y profesionales. El otrora informante clave, es considerado aquí un *observador* y experto de su propio entorno, situación y contexto, con el cual se conversa, a través de una entrevista enfocada en la situación tema de interés de la investigación.

En la indagatoria se asume la *observación de segundo orden*; es decir, “no se llega a una observación de segundo orden sino cuando se observa a un observador como observador. Y eso a su vez quiere decir, en vista de la distinción que utiliza para la designación de un lado [y no de otro]” (Luhmann, 1991: 284). Bajo estas consideraciones se desarrolló una *entrevista a profundidad*, por medio de una guía de entrevista desde la perspectiva de *mediación* propuesta por Díaz-Barriga (2014) en la obtención de evidencias empíricas.

Se diseñó un instrumento guía de la entrevista que pudiera facilitar la expresión “libre” del docente, desde sus propias emociones y motivaciones; de tal manera que consiguiera manifestarse más “auténtico”, y no únicamente compartir en su comunicación las percepciones compartidas por otros maestros.

Los cuatro ejes de la guía de entrevista fueron: el entorno personal del docente; vinculación con la enseñanza; valoración de la docencia, y reconstrucción de la enseñanza en proyección. Cada uno de los ejes está integrado por varias preguntas formuladas de tal manera que al ser enunciadas se busca entrar en una dimensión de “juego” de “imaginación”; hecho que no es permanente, sino que se entrelazan preguntas que llevan al docente a integrar en sus respuestas datos, comparaciones; más de orden cognitivo-racional, para regresar al orden afectivo-emocional.

La guía de entrevista fue probada o “piloteada” con dos colegas psicólogas del área educativa quienes respondían las preguntas y nos retroalimentaban sobre los efectos de las mismas, es decir, si respondían racionalmente o “emocionalmente”, si la pregunta los “desconectaba”, si los “llevaba” a la “imaginación”, su retroalimentación sobre el proceso psicológico que se buscó a través de las preguntas alternadas de la entrevista fue positivo, al igual que las preguntas formuladas.

El análisis e interpretación se efectuó, en un primer momento, mediante los procedimientos propuestos por Strauss y Corbin (2002) para desarrollar la teoría fundamentada, para buscar un ordenamiento, a partir de los datos empíricos, a través del método de análisis comparativo; y en un segundo momento fue realizarlo de manera global; observar las relaciones, más que las particularidades de los diferentes componentes, pues “una investigación debe dirigirse hacia la identificación de conjuntos relacionados de distinciones y no sólo a la reducción analítica y causal de componentes y procesos aislados” (Arnold, 1988: 4).

En este procedimiento de análisis e interpretación de manera global se empleó la técnica de los mapas mentales (Ontoria, Gómez y Luque, 2004); esta estrategia de mapas mentales en investigación ya ha sido propuesta y empleada en metodologías de investigación educativa (Jiménez-Vásquez, 2014) para llevar a cabo el análisis de la información recabada; fueron varias las razones que se tomaron en cuenta:

- La naturaleza del instrumento diseñado para las entrevistas, el cual pretende llevar al docente de un posicionamiento del pensamiento, ideas a la imaginación.
- Uno de los fundamentos de los mapas mentales está en la teoría del funcionamiento cerebral: un cerebro pensante y un cerebro emocional, que coincide con el propósito del diseño de la guía de entrevista que elaboramos. Esta teoría establece que ambos hemisferios (izquierdo y derecho) con dinámicas diferentes, se enriquecen mutuamente y confluyen en un funcionamiento armónico: “No se pone el acento en las diferencias, como en la teoría de los hemisferios, sino en cómo funciona el cerebro global en la actividad de pensar, sentir y actuar, ya que todo pensamiento y sentimiento necesitan la actuación de varias zonas del cerebro” (Ontoria, Gómez y Luque, 2004: 19).
- Porque la persona del docente actúa como un todo, desde la integración de su vida personal y profesional, a la que suma su historia y sus expectativas futuras.

RESULTADOS: LA ACCIÓN DOCENTE ENTRE LA REFORMA A LA EDUCACIÓN Y LA OPINIÓN PÚBLICA

El trabajo de análisis e interpretación de los datos se orientó a conjuntos de interrelaciones, de las observaciones trazadas por los docentes, y a los procesos de mutua afectación. Damos cuenta de tres núcleos temáticos: percepciones docentes del trabajo en el contexto de la reforma, interacciones cotidianas con alumnos y padres de familia, y la enseñanza en perspectiva.

Puede afirmarse que los resultados de la indagatoria muestran diversos contrasentidos y en algunos casos hasta paradojas, que fueron apareciendo y tejiéndose a través de las narrativas docentes, motivadas por las preguntas de investigación que buscaban indagar acerca de las vinculaciones y valoraciones de los docentes frente a grupo con la enseñanza en el contexto de la Reforma Educativa 2013, centrada en la evaluación del servicio profesional docente.

Los docentes nos transmiten, a través de sus relatos, el sentido de un *profesor escindido* entre los formulismos que demanda la evaluación de su ejercicio profesional frente a grupo y sus preocupaciones cotidianas frente a la conducción del trabajo para sus alumnos, su responsabilidad en su accionar docente, mientras que el mandato constitucional requiere y exige examinar la aptitud docente para determinar su ingreso, promoción y permanencia dentro del sistema educativo, independientemente de su formación normalista y grados obtenidos posteriormente, así como evaluar su desempeño en periodos preestablecidos.

Los resultados fueron agrupados en tres conjuntos: el accionar docente entre exigencias y embates públicos; experiencias de interacción cotidianas con alumnos y padres de familia, y la enseñanza en perspectiva.

El accionar docente entre exigencias y embates públicos

En este apartado damos cabida a la escucha al docente quien se siente “invadido”, en lo profesional y en lo personal, por las exigencias ad-

administrativas y de preparación que hoy día le son planteadas por las autoridades, y en este tenor consideran que no son reconocidas sus capacidades profesionales por las propias autoridades; en contraste los docentes dejan ver cómo asumen sus actividades profesionales, con interés y cuidado, especialmente al tener como prioridad al niño. Desde este contexto interno de la actividad profesional del maestro, el docente manifiesta inquietud ante la Reforma Educativa y malestar frente a los embates de descalificación a su tarea docente y por ende a su persona e identidad, por parte de las autoridades, medios y sociedad.

Contamos con algunos elementos que esbozan quiénes son los docentes entrevistados: ellos eligieron la profesión, algunos por conveniencia y seguridad, otros por orientación familiar, pues cuentan con familiares directos que son o fueron maestros, pero todos ellos, finalmente, encuentran satisfacción en su contacto con los menores alumnos. Se visualizan como responsables, serios y hasta duros, exigentes pero con el compromiso con sus alumnos y sus aprendizajes.

Como padres o madres y miembros de una familia, se consideran responsables, algunos tienen oportunidad de tener actividades recreativas en su tiempo libre, como salir al campo, otros, ocupan su tiempo libre en sus estudios de maestría, o preparando sus clases, o leyendo textos relacionados con su profesión de manera libre.

También encontramos maestros cuya identidad docente se moviliza entre el reconocimiento por alumnos, padres y colegas y la añoranza de un reconocimiento por parte de las autoridades, como profesional, por sus capacidades, pero frustración ante estos anhelos, produciéndose una tensión en el docente. Su sueño es ser vistos como una persona con capacidades, que entiende a los alumnos y que cuenta con la capacidad de integrar los programas con la capacidad de sus alumnos.

Hallamos docentes más preparados, cuentan con grado de maestría; otros han ejercido otra carrera con anterioridad o bien han realizado distintos tipos de estudios, además de la docencia, sin embargo ahora se les exige a los docentes llevar a cabo cursos de formación o actualización obligatoriamente y fuera de su horario de labores, toman esos cursos los sábados y domingos o bien martes y jueves por la tarde, cuando con anterioridad éstos eran opcionales;

frente a estas condiciones nos preguntamos si los maestros que hasta ahora han empleado parte de su tiempo libre para realizar estudios de posgrado, ¿podrán continuar con la libertad de elegir aquellos estudios que más les satisfagan o consideren les son necesarios, aunque no sean ofertados desde las autoridades educativas?

Los cursos de actualización que se les ofrecen los consideran poco adecuados y muy cuestionados. Los docentes afirman que los cursos de actualización son inadecuados, no son lo que necesitan y piden, las personas que los imparten son percibidas como las no adecuadas; el ritmo y forma de implementación les dificulta la reflexión y apropiación de los conocimientos o propuestas generadas desde el curso, no facilitan la asimilación, como si quisieran que los docentes fracasaran, como lo manifiestan algunos maestros:

Al maestro denle un curso de calidad, pero realmente de calidad y no aquel que nada más se lo inventan para cumplir lo que marca el calendario, porque muchas veces los cursos no son lo que nosotros necesitamos y lo que nosotros pedimos para ser mejores en nuestra práctica docente, no nos lo dan. (DAFI8)

Que los maestros no estamos siendo bien preparados. Por ejemplo yo en este año me inscribí en inglés, pero resulta que le toca a una maestra que no tiene la didáctica para enseñar [...]. Yo dije: voy al curso porque quiero aprender a enseñar a mis niños en inglés. Y en todos los cursos llegan y es: aquí esta esto, esto y esto, te ponen en equipo y cada quien pasa y expone, estamos aprendiendo nosotros y la maestra no aporta nada [...]. (DCF10)

Aun cuando nos den cursos; que por cierto pareciera ser que están diseñados para fracasar [...]. Por decir algo, el curso está diseñado para cinco días, y ¿por qué los instrumentan en tres cuando las guías vienen planeadas para cinco, por decir un ejemplo? Entonces quiere decir que abordamos el trabajo a un ritmo más acelerado y que a lo mejor no nos permite hacer reflexiones, no nos permite apropiarnos de [...] simplemente de los nuevos términos o del enfoque [...] o sea, eso dificulta al maestro a hacer propio el nuevo esquema que presentan las autoridades, entonces para mí no está bien así. (DDMI2)

Cursos [de capacitación]. Sí, que no se contrata a la gente capacitada. Por ejemplo yo en este año me inscribí en inglés, pero resulta que le toca a una maestra que no tiene la didáctica para enseñar y que llega y que dice: yo iba pasando y me dijeron vente, pero no sé cómo les voy a dar su clase. Entonces estaba ahí un compañero porque la clase es de nivel secundaria y le dijo: no te preocupes maestra, yo te echo la mano. (DCFIO)

El docente debe cumplir múltiples tareas y actividades, dejando a un lado su vida personal y especialmente su tiempo, para cumplir con los cursos de actualización o formación:

Pues que las autoridades se pongan las pilas, que se nos respete como seres humanos, o sea, que no sientan que ellos son nuestros dueños. Porque yo a veces así me siento, como que creen que soy de su propiedad y no puedes hacer vida social. No puedes hacer vida social porque ya viene este programa, ahí viene este otro y este otro y no tenemos [...] no nos dan el tiempo [...] porque tenemos que tomar cursos los fines de semana, adiós familia, adiós casa, adiós planeaciones porque estamos en curso. Entonces que el gobierno se fije en eso, por eso es que hay tanto levantamiento de maestros, porque nosotros lo hacemos porque [...] por 10 poderosas razones [...]. (DCFII)

Por otro lado, los maestros atienden regularmente a niños con necesidades educativas especiales, cuyo propósito es que se integren a la vida escolar y a la sociedad, por esta vía, y en muchos casos no cuentan con la preparación ni con apoyo tanto para realizar adecuaciones curriculares como para atender apropiadamente a estos niños. Aunado a lo anterior, los docentes viven exigencias disfuncionales en su tarea cotidiana:

Con todas estas exigencias nuevas de planeación, de [...] como que en lugar de dedicarnos al propósito de enseñanza en la práctica [...] eso no quiere decir que no planeemos, al contrario, tiene que haber una planeación de trabajo pero nos estamos perdiendo en cosas administrativas. Yo por el contrario siento que se ha doblado el trabajo,

y yo creo que no hay maestro con el que yo hable y no sienta esta sensación de que administrativamente hablando nos están oprimiendo. (DDM10)

Pero en este cuadro interesa contrastar esta situación con la manera en que los docentes asumen su profesión desde diversos ángulos; practican su profesión con interés y cuidado, con la inteligencia y sensibilidad que el tipo de profesión que ejercen requiere:

Más allá de que tenemos que reunir requisitos o el perfil académico del grupo, independientemente de eso de que hay que cubrir la currícula compartimos con seres humanos que sienten, que piensan, que crean, que disfrutan, que sufren, etc., para mí es muy importante verlo en ese plan como seres humanos. (DDM8)

Se olvidan de que trabajamos con niños, con seres humanos que tienen sus intereses, que tienen sus necesidades, que tienen sus limitaciones y que tienen sus alcances de manera distinta. O sea son treinta jovencitos, son treinta individuos que cada uno de ellos observa las cosas de manera distinta. (DDM5)

También los docentes perciben mayores exigencias en los aprendizajes de los alumnos, pero al mismo tiempo, se presentan mayores demandas administrativas dentro de su horario frente a grupo, donde les piden que les pongan alguna actividad a los alumnos para que puedan llenar algunos papeles que las autoridades le están requiriendo al director; todo esto conlleva malestar y cansancio laboral del maestro.

En estos contextos referidos por los docentes pueden estar transitando del estrés del profesor (experiencias negativas y desagradables como enfado, frustración, ansiedad, nerviosismo, causadas por algún aspecto del trabajo docente) al *burnout* o agotamiento, que se identifica como un síndrome resultante del prolongado estrés a que se ve sometido el maestro, caracterizado principalmente por el agotamiento físico, emocional y actitudinal; para pasar a lo que conocemos como malestar docente, que refiere un constructo en el que se involucra el orden subjetivo y emocional de los enseñantes,

hasta llegar a la insatisfacción docente, y en este proceso de insatisfacción docente las influencias directas e indirectas del entorno laboral dan lugar al desconcierto y a la insatisfacción, estos sentimientos provocan que el docente actúe con inseguridad e inhibición en su trato con los alumnos y en general con toda actividad educativa; va perdiendo no sólo energía sino motivación por su trabajo (Domínguez, 2014).

Desde estas consideraciones no se puede pasar por alto el hecho de que el maestro, al convivir con sus alumnos, también representa un ejemplo para ellos, y entonces me pregunto, ¿cómo percibirán los alumnos a sus maestros, bajo estas circunstancias?, ¿les resultará benéfico y estimulante para sus aprendizajes?

Los docentes, entrevistados, asumen su responsabilidad y a pesar de las circunstancias su prioridad son los niños y sus aprendizajes, además, la mayoría de los docentes se ganaron su lugar en la escuela. Los maestros van adecuando sus acciones para compensar las diferentes dificultades de sus alumnos.

Observamos docentes más preparados, pero al mismo tiempo más acotados frente a exigencias de preparación oficial, aunado a mayores requerimientos administrativos en tiempo frente a grupo; por otro lado, los docentes buscan que sus alumnos logren sus aprendizajes, en un proceso diferenciado según sus perfiles de aprovechamiento; en este marco aparecen las inquietudes docentes frente a la Reforma Educativa en vías de concreción sobre las evaluaciones del servicio profesional docente; algunas de éstas fueron apareciendo y se presentan a continuación.

En las circunstancias actuales que vive, el maestro considera que los embates a los que está expuesto, tanto por las autoridades como por los medios y la sociedad, exigen de él un mayor esfuerzo para fortalecerse y no sucumbir con susceptibilidad porque eso impacta en los niños y por ende en sus aprendizajes. De igual manera el maestro requiere buscar automotivarse porque no encuentra una motivación que provenga de la organización educativa ni de autoridades. Respecto a su sentir hacia la Reforma Educativa 2013, los maestros nos comparten:

Mire, yo creo que no podemos hacer a un lado el hecho de que cuando se hace la reforma, esta última en el periodo actual de gobierno, y se nos diga que si reprobamos después de una evaluación que se nos realice y que nos van a reubicar en alguna otra [...] área de la estructura de gobierno o en un momento dado que podríamos perder el espacio de trabajo, yo siento que sí, de alguna manera es [...] o puede considerarse y sentirse como una amenaza a la seguridad laboral [...]. Los maestros que ya tenemos algún tiempo laborando pues [...] tenemos años en lo que se nos ha estado evaluando, no tenemos miedo a la evaluación. Sabemos que a lo mejor no vamos a sacar un 10 o una evaluación máxima pero tampoco muy negativa, sin embargo no deja de haber un malestar, un sentimiento como de amenaza pues si nos sentimos mal por ese tipo de declaraciones que a veces se dan en los medios, y si nos sentimos lastimados [...] a lo mejor no es tanto el que se evalué si no la forma en que se nos dice. (DDM10)

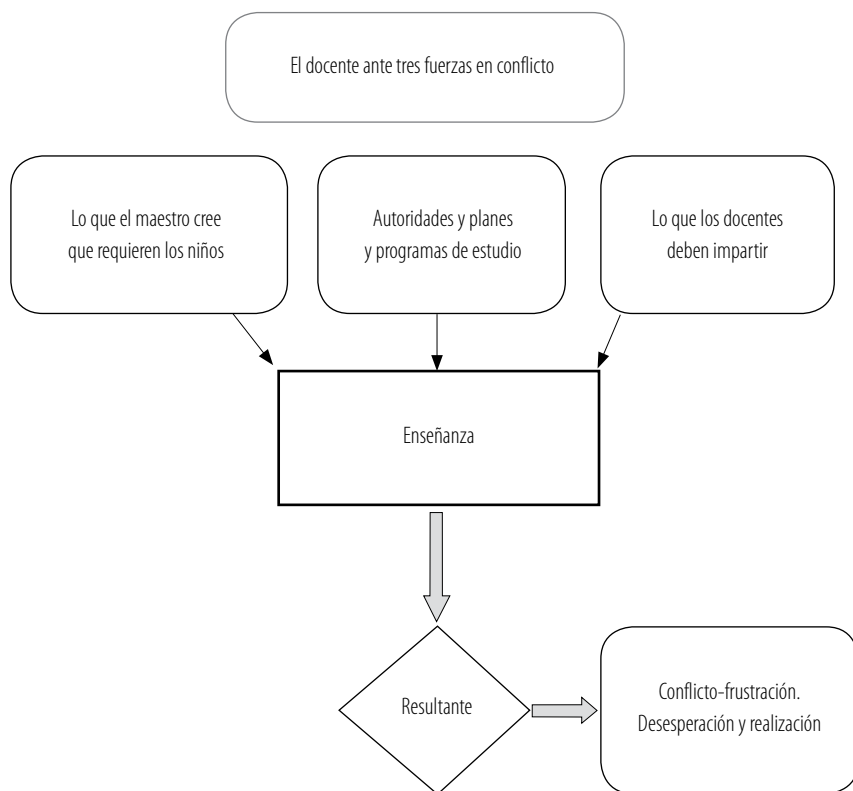
Ahorita estamos en una incertidumbre tremenda los maestros, como ejemplo fíjese, hay ciertos comentarios, ciertas dudas de que si son 15 días o si es un mes de vacaciones, que si esto y que si lo otro en algo tan simple. Si no aterrizamos, si no esclarecemos todas estas dudas, estas inquietudes que hay hoy por hoy en el magisterio, la situación va a seguir igual, con incertidumbre, con duda. Entonces yo quisiera ir a mi aula de trabajo, mi espacio de trabajo con un mayor margen de seguridad y no estar pensando que si no salgo bien en los resultados voy a tener problemas porque me van a reubicar. Yo creo que con amenazas no, a mí me gustaría, viendo si los espacios reúnen las condiciones necesarias para el trabajo. Me gustaría mejor si [...] a lo mejor reducimos el número de alumnos. Qué le hace que nos evalúen, eso no tiene nada de malo pero que se buscaran formas de evaluar más objetivas, más reales y que desde luego es muy complicado porque estamos trabajando con seres humanos. (DDM12)

Los maestros viven en la incertidumbre, desearían que las evaluaciones fueran más reales y se considerara que trabajan con seres humanos, además, quisieran llegar al aula con mayor seguridad, no sentirse amenazados y convivir con armonía. Requieren desarrollar un trabajo colectivo para poner en marcha proyectos.

Ahora ya aterrizado el trabajo en el cual tenemos que manejar proyectos, debe haber un esfuerzo colectivo en el cuerpo docente, las escuelas y que no siempre se da, no siempre hay las condiciones para convivir juntos o en armonía. A veces las diferencias individuales; qué bueno que las tenemos, a veces dificultan un poco pues el trabajo colectivo. (DDMI2)

Figura 1

Representación de las fuerzas en conflicto en la tarea docente



Los maestros no sólo se preocupan por sus evaluaciones, sino también por aquellas que son aplicadas a los alumnos, pues en algunas las preguntas que les hacen resultan confusas; además, los medios en que se desarrollan las clases son diferentes y diversos, ellos identifican el contexto urbano, rural, y serrano, los paradigmas o

formas de conocer y comprender el mundo son diferentes por lo que los programas resultan inadecuados.

Los docentes se sienten entre la desesperación y la realización, viven en conflicto llegando a la frustración, la imagen que transmiten es como la de la figura 1, que si bien es esquemática, da cuenta de los diversos elementos que confluyen en esta situación.

Experiencias en las interacciones cotidianas con alumnos y padres de familia

El trabajo del docente en el aula no se circunscribe únicamente a ese espacio y con sus estudiantes; como se ha encontrado en otros trabajos (Domínguez, 2014), la labor docente está signada por los padres de familia, quienes pueden fungir como jueces, apoyo o conflicto. En esta otra vertiente de investigación se percibe que el docente considera que las condiciones de los padres de familia impactan, primero en sus alumnos y en consecuencia en su trabajo y en el desempeño de los estudiantes.

Para el docente trabajar con treinta niños resulta un tanto difícil, por su diversidad e individualidad amén de vivencias familiares a veces dificultosas. Son niños cuyos padres generalmente trabajan, la mayoría en maquila, y cuentan con horarios que les impiden permanecer junto a sus hijos cuando éstos han salido de la escuela; un gran número son familias monoparentales, en algunos casos viven con los abuelos, pero en general son niños solos con padres lejanos o ausentes, sin interés por los estudios de sus hijos:

Hay el niño aquel que tal vez desea hablar con sus papás de cosas tal vez intrascendentes pero que al final de cuentas desea estar con ellos y no lo puede hacer que [...] desde su casa a lo mejor le envía un WhatsApp al profe y si el profe le dice: oye tal día nos tocan los honores a la bandera y te toca a ti participar leyendo una lectura [...] cuente con ella profe, yo me encargo [...] entonces me he atrevido a mandar uno que otro mensajito a los niños así muy [...] muy sobre el trabajo de clases, entonces creo que se pierde mucho el potencial que

tienen los niños para cuestiones de carácter escolar cuando los niños están solos en casa, cuando no comparten el tiempo con sus papás, cuando ni siquiera comparten el sueño en la tarde, es triste. Por otro lado ve uno casos en los que a lo mejor no con mucho tiempo pero tienen la oportunidad de charlar, de discutir lo que tal vez sucedió en clase con los papás, y bueno, son niños más o menos estables, más o menos sistemáticos en su forma de trabajo y estudio y eso impacta en su desempeño escolar. (DDM3)

Sus estudiantes provienen de familias desintegradas, donde hay ausencia de uno de los padres o bien cuentan con un padrastro, los niños, son niños maltratados, abandonados. Su trabajo lo desarrolla en lo que llama “zona de abuelitos”, los papás se han mudado y por lo tanto trabaja con una población flotante de alumnos.

Aquí con los niños [...] la cuestión social, aquí es una escuela que se caracteriza por mucha desintegración familiar, aquí diario tenemos una situación de un niño maltratado en la casa, un niño abandonado, de mamás que se separan y frecuentemente tienen otro esposo y los niños están inmersos en toda esta situación. Entonces nosotros como maestros buscamos alternativas para que esa situación por la que están pasando [los niños], pues tratar de que lo menos posible se refleje en su desempeño escolar.

Es muy difícil porque el contexto en el que estamos trabajando es muy [...] hay mucha delincuencia, aquí hay mucho papás de niños abandonados, papás que son padrastros, entonces es una situación que parecería extraño pero aquí es muy, muy común [...]. (DBMI)

Los maestros tienen que desarrollar alternativas didácticas que favorezcan los aprendizajes de sus alumnos a pesar de las circunstancias familiares y hasta de maltrato en las que viven los niños.

Los docentes encuentran dificultades en su trabajo porque los papás están lejanos de sus hijos y de sus aprendizajes, indudablemente el contexto socioeconómico que afecta a las familias también atañe al trabajo del docente, con alumnos cuyos padres trabajan en muchos casos en maquilas con horarios muy temprano o muy tar-

de, que resta convivencia de ellos con sus hijos, como lo menciona un docente:

[La escuela] es una guardería para algunos papás pese a que están ligados de manera directa con el proceso educativo de su niño, en teoría, pero por la vida rutinaria o la vida que llevamos hoy en día los papás, cada día se alejan más del proceso educativo de sus niños, [...] hace años los papás con sus limitaciones académicas o con sus alcances académicos se involucraban más de lleno que hoy en día, por lo menos en la población que yo atiendo. (DDM5)

A través de las narrativas docentes, al escuchar lo que no se dice, es que de manera latente a través de las relaciones con sus alumnos, de las distinciones que hace el maestro, acerca de los padres de familia que alcanza a ver, nos invita a que comprendamos las circunstancias en que realiza su trabajo cotidianamente, el cual está forzosamente afectado por el contexto social y económico, tanto de las familias como de las condiciones en que se encuentra la escuela donde labora.

La enseñanza en perspectiva

Si pudiéramos emplear palabras, más propias para una novela, podríamos decir que en las condiciones actuales en que el docente desarrolla su trabajo, su enseñanza se encuentra entre luces y sombras, y es que el docente se vive en un triángulo de tensiones fluctuantes, entre el vértice de las preocupaciones laborales actuales frente a la evaluación del servicio profesional docente, el vértice de las demandas administrativas cotidianas a su ejercicio profesional y el ángulo de las preocupaciones por sus alumnos y sus condiciones de vida y aprovechamiento escolar.

El presente apartado comprende dos conceptualizaciones docentes, por un lado las significaciones que los maestros tienen sobre la enseñanza y por otro las condiciones materiales y de apoyo con las que realizan su trabajo.

Respecto a las significaciones sobre la enseñanza, un hallazgo significativo fue que a través de sus narrativas, los términos enseñanza, educación y docente, son sinónimos para el maestro (enseñanza-educación-docente), no aparecen demarcaciones, las distinciones parecen ser ángulos de observación de un mismo fenómeno.

Para estos docentes la enseñanza es sinónimo de educación porque no sólo instruyen, sino que educan y se preocupan por sus alumnos más allá de sus aprendizajes, ven con claridad que un ambiente familiar poco favorable es perjudicial y puede ser nocivo para su aprovechamiento escolar, la pobreza o falta de información sobre los requerimientos alimenticios del infante son cruciales para su desarrollo y por ende, para sus aprendizajes.

El docente visualiza la enseñanza por un lado como un *refugio* donde hay satisfacciones mas no reconocimiento; y el que encuentran proviene de sus iguales o bien de los padres de familia y alumnos. Algunos maestros se proyectan como ancianos, que aunque sabios no son consultados ante los cambios educativos; sin embargo, tienen la esperanza de que las autoridades y la sociedad reconozcan que la enseñanza es la columna vertebral para la sociedad.

Por otro lado, la profesión docente se visualiza como una profesión única, pues aunque hay otras donde el profesional trata con los niños, la relación no se desarrolla de la misma manera; el maestro convive con los niños durante varias horas del día, muchos docentes hacen el comentario de que ellos conviven más con los niños que sus propios padres, inclusive llegan a decir que los conocen mejor; sin embargo, ¿hasta dónde es observada esta característica del ejercicio docente, valorada para fomentar mejores convivencias entre los niños por parte de las formulaciones oficiales de la educación?

Por lo tanto, consideran que la profesión docente es singular y no tiene comparación con ninguna otra pues cuenta con el compromiso y la confianza de padres y alumnos, la profesión es la piel de la sociedad, que la cubre y mantiene.

Bajo esta perspectiva de significados docentes sobre la enseñanza, los docentes comparten lo que ellos consideran las características de la enseñanza y de un maestro. Entre otras, serían las siguientes:

- Cubrir un perfil, donde se integre el aspecto psicológico y de enfermería.
- Tener una forma bonita de trato a los alumnos.
- Trabajar la parte emotiva de sus alumnos, hasta donde las condiciones lo permitan.
- El maestro tiene que estar trabajando todos los aspectos que cubren el ser humano.
- Contagiar al alumno de gustos intelectuales como la lectura.
- Aprender a conocer de sus gustos, aprender a conocer de sus necesidades, aprender sobre lo que ellos desean ser.
- Aprender a conocer ¿qué piensan?, ¿cómo piensan?, ¿qué sienten?
- La enseñanza es un lugar agradable, un lugar grato, bien ambientado.
- Tener presente que los niños de hoy son diferentes a los niños de hace veinte años.
- Buscar que los alumnos hagan su trabajo lo más contentos posible.
- Que los alumnos no sientan que se les está restringiendo.
- Conjugar los contenidos curriculares con las capacidades de los alumnos.
- Tener liderazgo para organizar a los niños.

Un maestro nos comparte lo siguiente, respecto a su labor:

A lo mejor los maestros somos un tanto románticos y queremos cambiar este mundo a través de trabajar con los muchachos cinco horas diarias, queremos cambiar todo lo que está sucediendo, queremos que se vuelva un lugar más noble, más bonito, más [...] acogedor para la humanidad y creo que fue básicamente lo que nos hizo dedicarnos a esto, pero [...] a lo mejor es una utopía, pero dicen que si nos logramos acercar un paso a la utopía vamos por buen camino, entonces por lo menos incidir con treinta muchachitos en la medida de lo posible.
(DDM7)

En relación con las condiciones materiales y de apoyo en las que realizan su trabajo asumen un juicio crítico para las autoridades, al afirmar que no hay mecanismos ante los cambios que favorezcan la

eficacia; éstos son momentáneos y al vaivén de la política más no por los requerimientos de la misma enseñanza para su mejoramiento; además, al parecer no hay una visión clara ante el cambio de la reforma, pues para lograr un ejercicio profesional óptimo por parte del docente éste requiere de condiciones materiales y motivacionales idóneas.

Hay exigencias pero no hay apoyos; los docentes implementan metodologías que les ayudan a sobreponerse a las carencias e inadecuaciones de los materiales y de los libros de texto, esto se ve representado en la frase de una de las profesoras: “Los docentes con poco hacemos mucho”. (DAF5)

Para los docentes resulta indispensable contar con escuelas que cubran condiciones mínimas de equipamiento, porque si no cuentan con ambientes físicos adecuados los niños no se encuentran en situaciones confortables; esta condición es primordial para que el estudiante aprenda satisfactoriamente, si no hay comodidad puede perderse la atención. Desafortunadamente la mayoría de los docentes reportan que sus escuelas no cuentan con la infraestructura mínima para hacer frente a climas extremos, carecen de calefacción y de aire acondicionado y si los tienen no hay presupuesto para su mantenimiento. En este rubro los materiales que el gobierno distribuye gratuitamente, como los cuadernos, no cuentan con una calidad mínima para que los niños puedan manipularlos y usarlos adecuadamente, son delgados y con hojas transparentes; además de que no se cumple con la entrega de computadoras y calculadoras.

La infraestructura de los planteles educativos abarca los servicios y los espacios que facilitan el desarrollo de las actividades educativas; sus condiciones promueven el aprendizaje y garantizan el bienestar del niño, además es una condición para la práctica docente, pues su ausencia, insuficiencia o inadecuación representa desafíos adicionales a las tareas del docente; y sus características se convierten en oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza. Los servicios básicos para garantizar condiciones de higiene y bienestar son: el agua entubada, drenaje y electricidad.

En cuanto a los libros de texto, los cambios observados por los maestros en éstos, además de considerarlos de menor calidad y pertinencia para los aprendizajes, han repercutido en la relación entre

padres e hijos, afirman los docentes, pues si bien la escuela se abrió a los padres de familia, el intercambio intergeneracional entre padres e hijos se va cerrando, porque los libros de lecturas de español favorecerían los comentarios que la mamá hacía al niño, porque las lecturas eran las mismas que sus padres habían leído en la escuela en la primaria. Ahora han cambiado, ya no vienen los mismos cuentos y portadas, como del perrito o del niño que se perdió.

No hay apoyos y entre más hay se da menos y la calidad de los libros pues ya se la estamos viendo, tienen muchos errores. Y no están de acuerdo al nivel cronológico y mental de los niños porque muchas veces los contenidos o indicaciones que vienen en los libros no están acorde a un niño de primero. Por ejemplo [...] un problema decía que si el niño multiplicara 6×30 ¿cómo que 6 por 30 ?, van en primero, pues eso no se ve hasta en cuarto. (DAFI3)

Indudablemente, los maestros se encuentran preocupados frente a la evaluación oficial y constitucional de su desempeño profesional, y nos presentan dos lados de la misma situación: sus valoraciones sobre lo que significa para ellos la enseñanza y su atención a los alumnos frente a las condiciones de ellos, y las carencias de la infraestructura y los materiales que oficialmente les entregan, pues tienen deficiencias comparativamente con materiales educativos anteriores.

A MODO DE CIERRE

A lo largo de este trabajo se ha concebido al docente como persona por considerar que, este término, ha permitido ampliar la mirada y consideraciones sobre las circunstancias en que los docentes realizan su trabajo; en particular, se ha ponderado la situación emocional del maestro en relación con la enseñanza, observándola a través de sus narrativas y empleando como medio una guía de entrevista, especialmente diseñada para ello, en el marco de la Reforma Educativa 2013 y en especial a la evaluación del servicio profesional docente,

temáticas no abordadas directamente por el instrumento, pero que indudablemente estuvieron presentes de manera latente y en varias ocasiones de forma manifiesta por parte de los docentes en sus narrativas.

Desde la perspectiva de la persona del docente, se puede afirmar que su identidad hoy está debatida, pues se vive cuestionado, frente a amenazas que ha detectado contra su seguridad laboral; con la percepción de que las autoridades no reconocen sus capacidades profesionales; manifiesta inquietudes y malestar ante los embates públicos por autoridades, medios y sociedad. Recuérdese que los juicios que son emitidos constituyen el núcleo de la identidad de las personas, ya sea dicho por otros o por uno mismo, y si encontramos docentes poco fortalecidos en lo personal, los juicios externos harán mella en su identidad y en consecuencia en sus acciones.

La investigación encontró un docente *escindido* entre la evaluación a su ejercicio profesional frente a grupo y sus preocupaciones cotidianas por sus alumnos; donde esos alumnos se desarrollan en contextos poco favorables, en diferentes planos, como el socioeconómico y el familiar, entre otros, que viven en hogares monoparentales, donde los horarios de trabajo del padre o de la madre resultan incompatibles con el horario escolar y el niño permanece varias horas solo en casa o bien se encuentran con alumnos maltratados o con padres ausentes.

En consecuencia, su enseñanza se desarrolla con tensiones fluctuantes entre las inquietudes laborales actuales, frente a la evaluación del servicio profesional docente, las demandas administrativas cotidianas, y las preocupaciones, por sus alumnos y sus condiciones de vida y aprovechamiento escolar.

Los resultados apuntan a que la estabilidad emocional del docente está en juego para desarrollar óptimamente su labor frente a grupo, y son los alumnos quienes al final podrían ser afectados por ese malestar docente e influir en su aprovechamiento escolar, creándose una encrucijada y una paradoja, pues se quiere evaluar al docente para determinar su aptitud y elevar la calidad de la enseñanza, pero al mismo tiempo esta capacidad se ve menguada por las directrices con que el docente visualiza será evaluado.

La propuesta es que estos resultados respaldan la necesidad de construir alternativas de mejora para la persona del docente, de tal manera que cuente con el poder de su acción para mejorar la educación en general –aunque ésta no es privativa del maestro– y la enseñanza en particular. Que la evaluación del ejercicio profesional del docente se guíe por alternativas que beneficien al docente y que lo lleven a sentirse valorado, comprendido y apoyado en su labor cotidiana; existen ejemplos y evidencias de experiencias positivas.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2013), “Implicaciones de la Reforma de 2012 al artículo 3° Constitucional”, *El Cotidiano*, núm. 179 (mayo-junio), pp. 27-42, <<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17903.pdf>>, consultado el 28 de diciembre de 2014.
- Abraham, A. (1987), *El mundo interior del docente*, Barcelona, Gedisa.
- Aceves, L. J. (1997), “Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes”, Ponencia presentada en el XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA), Guadalajara, 17-19 de abril de 1997.
- Arnold, M. (1988), “Recursos para la investigación sistémico/constructivista”, *Cinta de Moebio*, núm. 3 (abril), pp. 31-39.
- Bain, K. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universitat de València.
- Bolívar, A., J. Y. Domingo y M. Fernández, (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid, La Muralla.
- Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- Ceberio, M. y P. Watzlawick (1998), *La construcción del universo*, Barcelona, Herder.
- Díaz-Barriga, A. (2014), “Capítulo II. El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en construcción y desarrollo de una investigación”, en A. Díaz-Barriga y A. B. Luna (coords.), *Metodología de la Investigación Educativa*, México, Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 43-68.

- Domínguez, C. (2014), *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Horizontes Educativos Investigación).
- Dussel, I. (2006), “Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en E. Tenti-Fanfani (comp.), *El oficio docente*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp.143-173.
- Echeverría, R. (2006), *Ontología del lenguaje*, Buenos Aires, JC Sáez Editor-Granica.
- Editorial SM México, (2014), “Cómo la infraestructura escolar influye en la calidad educativa”, <<http://ediciones-sm.com.mx/?q=blog-como-la-infraestructura-escolar-influye-en-la-calidad-educativa>>, 1 de agosto.
- Esteve J., M. (1984), *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea.
- Fullan, M. y A. Hargreaves, (1996), *La escuela que queremos*, México, SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Goleman, D. (2001), *La inteligencia emocional*, México, Vergara.
- Goodson, I. (2003), “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, vol. 8, núm. 19, pp. 733-758.
- Goodson, I. (ed.) (2004), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro-EUB.
- Goodson, I. y A. Hargreaves (2003), *Professional knowledge, professional lives*, Maidenhead, Open University Press.
- Gunderman, H. K. (2013), “El método de los estudios de caso”, en M. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender*, México, Flacso/El Colegio de México, pp. 231-264.
- Hargreaves, A. (2001), “Emotional geographies of teaching”, *Teachers College Record*, vol. 103, núm. 6, pp.1056-1080.
- Hargreaves, A. (comp.) (2003), *Replantear el cambio educativo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Jiménez-Vásquez, S. (2014), “Capítulo III. El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación”, en A. Díaz-Barriga y A. B. Luna (coords.), *Metodología de la Investigación Educativa*, México, Díaz de Santos/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 69-106.
- Judías, J. y F. Loscertales (comps.) (1993), *El rol docente*, Sevilla-Bogotá, Muñoz Moya y Monraveta.

- Luhmann, N. (1991), *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México, Alianza.
- Ontoria, A., J. Gómez y Á. de Luque (2004), *Aprender con mapas mentales. Estrategias para pensar y estudiar*, 3ª ed., Narcea, Madrid.
- Sacristán, G. (2006), “De las reformas como política a las políticas de reforma”, en G. Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación/ Morata, pp. 23-42.
- Stake, E. (2005), *Investigación en estudios de casos*, Madrid, Morata.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Tenti-Fanfani, E. y C. Steinberg (2011), *Los docentes mexicanos*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura/ Siglo XXI, Buenos Aires.