

Entre la Vocación y la Responsabilidad: Miradas de Docentes de Educación Básica sobre la Construcción de un Buen Maestro

Martínez Bordón Arcelia✠

Reyes Juárez Alejandro ✠✠

RESUMEN

La vocación y la ética profesional se presentan como la base sobre la cual se despliegan una serie de competencias de los maestros y maestras, que les permiten dar respuestas a las múltiples exigencias que les impone el contexto. Para los docentes es central la comprensión de las realidades socio culturales, institucionales y de los propios estudiantes, para, a partir de ello, elaborar diagnósticos más integrales y planeaciones más pertinentes. En ello es también muy importante la reflexión de la propia práctica.

Este artículo presenta los resultados de un estudio que tuvo como propósito identificar los rasgos que integra el perfil de quien es considerado un buen docente, a partir de la visión de maestros de educación básica sobre la labor educativa que realizan. La información que sirvió como base para el análisis se recopiló a través de treinta y dos grupos focales, organizados en diez entidades federativas.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo Profesional. Docencia. Perfil Profesor. Trabajo Docente. Vocación. Formación Docente.

ABSTRACT

Vocation and professional ethics are presented as the basis on which a series of competencies of teachers are deployed, which allow them to respond to the multiple demands that the context imposes on them. For teachers, the understanding of the socio-cultural, institutional realities and of the students themselves is central, in order to develop more comprehensive diagnoses and more pertinent planning. In this, reflection on one's own practice is also very important.

This article presents the results of a study whose purpose was to identify the traits that make up the profile of a person who is considered a good teacher, based on

the vision of basic education teachers on the educational work they carry out. The information that served as the basis for the analysis was collected through thirty-two focus groups, organized in ten states.

KEYWORDS

Professional Development. Teaching. Teacher Profile. Teaching Work. Vocation. Teacher Training.

LOS DOCENTES Y EL ANHELO DE MEJORA EDUCATIVA COMO PUNTO DE PARTIDA

Los maestros son profesionales de la educación, quienes, de manera continua, en espacios escolares diversos y complejos, toman decisiones para guiar su tarea de enseñanza hacia el logro de los objetivos educativos propuestos, solucionando las múltiples exigencias institucionales y sociales planteadas al construir condiciones y ampliar las oportunidades para que las niñas, niños y jóvenes, que son sus estudiantes, aprendan.

Los docentes y su desarrollo profesional han sido identificados como como claves en el éxito alcanzado por los sistemas educativos de mayor desempeño. En dichos sistemas, se han puesto en marcha distintas acciones para atraer y seleccionar a los mejores candi-

✠Doctora en Política por la Universidad de York, Reino Unido. Académica de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Correo: arcelia.martinez@ibero.mx Twitter: @arceliambordon

✠✠Doctor en Investigación en Ciencias Sociales, con especialidad en Sociología (FLACSO-México). Subdirector de Desarrollo Profesional de Docentes y Directivos de Telesecundaria en Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). Correo: alejandro.reyes@mejoredu.gob.mx Twitter: @alereyesjuarez

datos, cuidar los procesos de inserción, implementar procesos para mejorar la formación continua y, entre otras, cuidar los procesos y formación de los líderes o directores escolares. Se comparte el argumento de que la calidad de cualquier sistema educativo, así como la posibilidad de mantener los procesos de mejora educativa tienen como un fundamento la calidad de la instrucción brindada por sus docentes (Barber y Mourshed, 2008; Mourshed, Chijioke y Barber, 2012 OCDE, 2019).

El desarrollo profesional docente como eje de las políticas educativas en general se corresponde con la identificación del desempeño docente como un factor clave que, desde los espacios escolares, explica las diferencias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Hanushek, 2004; OCDE, 2005; OCDE, 2019; Vélaz y Vaillant, 2009; Schmelkes, 2013; Bruns y Luque, 2014, UNESCO; 2015). Esto, sin desconocer el condicionamiento fuerte de los contextos económicos y socioculturales, así como la complejidad que la propia labor docente implica.

De esta manera, por un lado, se reconoce que la profesión docente es compleja, cual ha visto incrementadas sus exigencias como producto de los cambios socioculturales, de política educativa e institucionales. Por otro lado, que su desarrollo y desempeño requiere de un proceso de reconceptualización donde se consideren los múltiples saberes que ponen en marcha, y son necesarios, para desarrollar su labor educativa, así como del fortalecimiento de su autonomía que permita la toma de decisiones mejor fundamentada, la formación continua y el aprendizaje permanente, considerando, entre otros aspectos, los rasgos distintivos de las trayectorias profesionales y las condiciones de los contextos particulares donde su labor educativa tiene lugar (Poggi, 2006; Imbernón, 2017; Darling-Hammond, Hyler, y Gardner, 2017; UNESCO; 2015 Hargreaves y Fullan, 2014).

El concepto de desarrollo profesional ha pasado a ocupar un lugar importante en la fundamentación y diseño de las políticas educativas en general, y de las docentes, en particular, con el propósito de dotarlas de un carácter integral y sistémico que enfrente el problema de la fragmentación de acciones que tradicionalmente las caracterizan, su aislamiento y su discontinuidad. En él se identifica a la noción de profesionalidad como un eje ordenador que contempla diversos procesos orientados al desarrollo de la profesión, los cuales cobran sentido en el desempeño docente, siendo la formación continua docente un

aspecto importante, pero no el único que debe considerarse al momento de construir mejores condiciones (laborales, institucionales y personales) para que la labor docente se desarrolle (Imbernón, 2017; Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017; UNESCO, 2013 y 2014; Ávalos, 2007).

Así, la labor educativa de los docentes demanda hoy mayores referentes y competencias, así como apoyos; en general, políticas públicas que permitan la mejora de las condiciones donde desarrolla su labor educativa y de los factores que inciden en su desempeño. El fortalecimiento de la autonomía docente y de su desarrollo profesional resulta relevante para contar cada vez con un mayor número de docentes con perfiles adecuados que contribuyan a garantizar el derecho a la educación de calidad de las niñas, niños y jóvenes del país.

Fortalecer la formación inicial ha sido un tema recurrente en las recomendaciones formuladas en diversos estudios e investigaciones sobre los docentes y su profesionalización. Para la formación continua, además de garantizar una oferta formativa pertinente y de calidad, será de vital importancia avanzar en el fortalecimiento del trabajo colaborativo, además de la tutoría, el acompañamiento a los docentes y la evaluación de su desempeño, como instrumentos importantes de mejora. Finalmente, avanzar en las condiciones institucionales para un mejor desempeño docente exigirá, asimismo, de procesos de coordinación y planeación institucional cada vez más eficaces. Por lo tanto, una política de desarrollo profesional docente integral debería sintetizar el carácter integral de las trayectorias docentes, las condiciones en las que se desarrollan, la formación y el desempeño a los que se vinculan, así como su influencia en los aprendizajes de los estudiantes.

POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL MARCO DE LAS ÚLTIMAS REFORMAS EDUCATIVAS

En el caso particular de México, la formación, capacitación y actualización de los maestros ha sido el eje fundamental de la política educativa en materia de desarrollo profesional docente durante las últimas décadas. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992, tuvo tres pilares fundamentales: i) la reorganización del sistema educativo; ii) la reformulación de los contenidos y materiales educativos; y, iii) la valoración de la función magisterial. En este último punto, dicho Acuerdo señalaba que el maestro debía ser el prin-

principal beneficiario del nuevo federalismo educativo y de la participación social en educación. Para ello, se planteaban seis grandes acciones: a) Formación inicial del maestro; b) La actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio; c) Salario Profesional; d) Vivienda; e) Carrera Magisterial; y, f) El nuevo aprecio social hacia el maestro.

A pesar de estos planteamientos de política docente con una perspectiva amplia y vinculada a otros componentes del SEN, los programas y acciones de política educativa durante las últimas tres décadas, en general, se han caracterizado por su discontinuidad, desarticulación y por no lograr los resultados esperados. Además, las evaluaciones a los programas han sido escasas y también lo ha sido la información disponible producto de éstas (Torres, 2014).

Con la reforma educativa de 2013, la cual planteó la idoneidad docente como un factor que contribuiría a garantizar una educación de calidad, se vinculó la formación continua de los docentes y, en general, el desarrollo profesional a los procesos de evaluación. Se puso en marcha el Servicio Profesional Docente, en cuyo marco se establecieron mecanismos para garantizar una mayor calidad y pertinencia de la formación en servicio y se establecieron los denominados *Perfiles, parámetros e indicadores (PPI)* como expresiones de las características, cualidades y aptitudes para el desempeño eficiente de los docentes en las distintas funciones que realizan. Los PPI se colocaban como un referente para el estudio personal, la formación continua, así como para el diseño de políticas y programas que contribuyan a fortalecer su labor y la evaluación docente.

Pese a ello, la evaluación recibió gran parte de la atención en el proceso de reforma educativa, pero no se hizo lo propio para el caso de los procesos de formación. De hecho, la oferta de formación se focalizó en función de las necesidades de la evaluación, pero desatendió necesidades de formación específicas.

Así que, no obstante, los esfuerzos públicos que en las últimas décadas se han realizado en torno al desarrollo profesional de los docentes, lo cierto es que aún prevalecen una serie de retos en este tema. En el documento *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica* (INEE, 2018), se realiza una identificación de algunos de estos retos y se resume una buena parte de lo investigado y analizado al respecto. De ellos, plantea una serie de prioridades estratégicas, entre las cuales se encuentran:

- i. El fortalecimiento de la autonomía profesional de los docentes, lo cual implica, entre otros aspectos, ampliar las posibilidades de los docentes de tomar decisiones pertinentes y fundamentadas en amplios conocimientos pedagógicos y disciplinares, así como de una comprensión profunda de los contextos particulares en los que se desenvuelven.
- ii. Los aprendizajes de los estudiantes como eje del desarrollo profesional docente, de manera que la práctica educativa de los docentes permita la construcción de ambientes que amplían las oportunidades de los estudiantes de aprender y formarse como ciudadanos.
- iii. La importancia de configurar trayectos formativos docentes continuos y pertinentes, que se alimenten de las necesidades individuales y colectivas de los docentes, así como de sus antecedentes académicos, trayectorias profesionales y experiencias formativas, pero que permita fortalecer el desempeño y desarrollo profesional con oportunidades de formación eficaces, relevantes y pertinentes que incluyan opciones de estudios de posgrado.
- iv. El acompañamiento docente como elemento clave en sus trayectorias profesionales, de manera particular al ingreso a la docencia y alguna de las funciones directivas. Este acompañamiento también, plantean las directrices en comentario, debe incluir a los colectivos docentes y escolares.
- v. El impulso de las comunidades y redes profesionales de aprendizaje. Esto es, las culturas colaborativas, que rompen con el aislamiento docente y la balcanización, conforman un contexto fértil para la mejora educativa.

Aunque la Reforma educativa de 2019 “canceló”, al menos mediáticamente, a la Reforma que le precedió, lo cierto es que la labor docente vuelve a estar en el centro del debate y las propuestas. Como sabemos, la discusión por la evaluación docente llevó, entre otros aspectos, a la eliminación del Servicio Profesional Docente y de todas las disposiciones legales que dieron sustento a la arquitectura institucional establecida para regular el ingreso, promoción y permanencia de los docentes durante la administración pública federal pasada. Hoy, con la reforma al Artículo 3º Constitucional, se reconoce a las niñas, niños y jóvenes como el centro de la acción educativa del Estado, al tiempo que, se resalta la importancia y responsabilidad del magisterio: Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se

reconoce su contribución a la transformación social. En este sentido, se dice, que los docentes tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2019a).

Como el mismo texto constitucional lo estableció, se promulgó unos meses después la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, en sus funciones docentes, directiva o de supervisión, para normar los procesos de selección a los que concurran los aspirantes en igualdad de condiciones, los cuales, se señala, serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley y lo dispuesto en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio (DOF, 2019b).

El nuevo andamiaje legal pretende dar fin a uno de los aspectos más controversiales de la Reforma de 2013: la evaluación y sus implicaciones en la permanencia en el servicio docente. Sin embargo, siguen en marcha los procesos de selección para el ingreso y los relacionados con la promoción, así como la relación entre desempeño docente y logro de aprendizaje de los estudiantes. A este respecto, el Artículo 8 de la nueva ley establece que los objetivos del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros serán: Contribuir al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes;

- i. Contribuir al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes;
- ii. Contribuir a la excelencia de la educación en un marco de inclusión y de equidad, bajo los principios, fines y criterios previstos en la Ley General de Educación y lo referente a la nueva escuela mexicana;
- iii. Mejorar la práctica profesional del personal al que se refiere esta Ley, a partir de la valoración de las condiciones de las escuelas, el intercambio colegiado de experiencias y otros apoyos necesarios para identificar sus fortalezas y atender las áreas de oportunidad en su desempeño;
- iv. Establecer programas de estímulos e incentivos

que contribuyan al reconocimiento del magisterio como agente de transformación social;

- v. Desarrollar criterios e indicadores para la admisión, la promoción y el reconocimiento del personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo y de supervisión; y,
- vi. Determinar los niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor de quienes realizan funciones de docencia, de técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión, a fin de que dicho personal, las escuelas, las zonas escolares y en general, los distintos responsables de la educación en el sistema educativo cuenten con referentes para la mejora continua y el logro de los criterios e indicadores (DOF, 2019b).

A partir de la nueva ley, en diciembre de 2019 se publicó el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021*. En este se describe qué se espera del desempeño de cada figura y se incluyen los dominios, criterios e indicadores de cada figura señalada, a través de los cuales se identifican los saberes necesarios que las maestras y los maestros, los directivos y los supervisores despliegan en el ejercicio de su quehacer profesional para alcanzar una educación de excelencia, dirigido al logro de los propósitos educativos con todos los alumnos en un marco de equidad, inclusión e interculturalidad (SEP, 2019).

Este Marco para la excelencia de la enseñanza, tiene como referente el documento denominado *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes* que, tanto para la educación básica y media superior, se estableció, como ya señalamos, en el contexto de la Reforma educativa de 2013. En éstos se planteaban, organizados en cinco dimensiones, las características, cualidades y aptitudes deseables que requerían los docentes para un desempeño profesional eficaz, además de ser una guía que permitiría a maestras y maestros orientar su formación para desempeñar un determinado puesto o función (SEP, 2015). En la siguiente tabla se presenta una síntesis comparativa de ambas propuestas, para la función docente en educación básica.

Tabla 1. Perfiles profesionales requeridos para docentes de educación básica en el marco de las Reformas educativas de 2013 y 2019.

Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes (Reforma 2013)	Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes (Reforma 2019).
Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	Dominio I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	Dominio II. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.
Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	Dominio III. Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes.
Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	Dominio IV. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.
Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	

Fuente: Elaboración Propia, a partir de SEP, 2015, 2019.

La construcción de modelos para la docencia o de perfiles profesionales ha formado parte de la implementación de las políticas educativas dirigidas a la profesionalización de los docentes. En estos, se sintetizan los rasgos que, desde ciertas perspectivas y análisis, caracterizan a un docente que realiza su labor educativa con eficacia y pertinencia. La mayoría de estos modelos consideran una serie diversa y combinada de habilidades, actitudes y/o competencias.

Al respecto, una revisión que realizan Bourgonje y Trom (2011) de los perfiles por competencias (PC) elaborados en distintas regiones del mundo, muestra que un PC ideal no solo incluye conocimientos

específicos de un determinado ámbito, sino también aptitudes más amplias de preparación para la vida y competencias culturales y socioemocionales. Por esto, se deben tomar en cuenta tanto los factores personales que afectan al desempeño del docente como los del contexto educativo. Sin embargo, Tedesco y Tenti (2004) advierten que la elaboración de un listado de las “características deseables” de un docente sería interminable, e incluso con algunos elementos contradictorios; esto es, un tipo ideal imposible de realización práctica.

Con todo, lo cierto es que los perfiles docentes han sido útiles como marco de discusión sobre la calidad de los profesores, así como para proporcionar parámetros para su evaluación y crecimiento profesional. Como ya adelantamos, en este artículo queremos reflexionar, desde la mirada de los docentes, sobre los principales rasgos que debe reunir un buen docente. Ello, a partir de un estudio de grupos focales con maestros de educación básica y media superior realizado, entre otros aspectos, para conocer sus opiniones respecto a las características que debe reunir un profesional de la enseñanza hoy en día para ser considerado como un buen docente. En los grupos se indagó también sobre los factores del contexto que condicionan o afectan su desempeño e identificó, a partir de esto, algunas necesidades de formación desde los propios contextos de actuación de los docentes, las cuales pueden poseer una gran potencialidad para el cambio (Marcelo, 1999), por lo que deben ser consideradas en la construcción de políticas educativas integrales dirigidas al fortalecimiento del desempeño profesional de los docentes.

NOTA METODOLÓGICA

En este artículo se retoman las opiniones de docentes de educación básica que participaron en grupos focales que desarrolló el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en octubre de 2014, a quienes se les preguntó, entre otros aspectos, cómo se puede definir a un buen docente, qué significa una buena enseñanza, cuáles son los principales factores que condicionan su labor como docentes y su desempeño y, qué se puede hacer para mejorar su desempeño. Esta indagación permitió también conocer las necesidades de formación de los docentes, para que ellos puedan enfrentar mejor los retos educativos que les plantean sus contextos particulares.

El objetivo general que se planteó para el estudio encabezado por el INEE, y del cual se desprende el pre-

sente análisis, fue conocer a profundidad la opinión de docentes de educación básica y media superior acerca del sentido y alcances que deberían tener los procesos de evaluación del desempeño docente, así como de los factores que condicionan su labor educativa, con el fin de considerar sus perspectivas tanto en la integración de un marco conceptual y metodológico para la evaluación del desempeño docente, como en los procesos de emisión de directrices en este ámbito.

Siguiendo los fundamentos del denominado muestreo teórico o intencional, el cual consiste en la selección de los casos a partir del valor informativo y su capacidad de dar respuesta a los objetivos de la investigación (Patton, 1990), se seleccionaron nueve entidades federativas de la República Mexicana, con diferencias en sus indicadores educativos y económicos, de distintas regiones del país: Nayarit, Durango, Sinaloa, Yucatán, Baja California, Chiapas, Jalisco, Nuevo León y Puebla.

En cada uno de los estados mencionados se organizaron, con el apoyo de las autoridades educativas estatales, para el caso de educación básica, tres grupos focales, uno para cada nivel educativo que la integra: educación preescolar, educación primaria y educación secundaria. Se solicitó que los grupos estuvieran integrados por diez profesores y que se conformaran de manera heterogénea en cuanto al sexo de los participantes, años de experiencia, modalidades educativas y tipo de contextos donde se ubican sus escuelas de adscripción. De manera complementaria se organizaron en la ciudad de México grupos focales con profesores de educación preescolar indígena, educación primaria indígena, directores de educación básica, supervisores de educación básica y personal de apoyo técnico pedagógico, de distintas entidades federativas; uno para cada uno de los niveles educativos, así como para las figuras de dirección, supervisión y apoyo técnico pedagógico. En total se organizaron 42 grupos focales, con 436 docentes. En este artículo, centramos el análisis en la información recopilada de lo que compartieron los docentes de educación básica.

El grupo de enfoque o grupo focal se identificó como una herramienta pertinente para acercarse a las perspectivas y significados que los profesores construyen

en torno a las condiciones que influyen en su desempeño; a sus experiencias y al sentido de sus acciones dentro de los espacios escolares y sociales en los que interactúan (Vaughn, Shcumm y Sinagub, 1996). En general, esta técnica, cuyos fundamentos se encuentran en la metodología de investigación cualitativa, proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades (Vela, 2004); para obtener información de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales (Alonso, 1994); informaciones y descripciones que el investigador puede utilizar con ventaja para comprender las razones ocultas y las reglas del juego social que intenta identificar (Bertaux, 2005).

La recopilación de información a través de este proceso se enmarca en una propuesta analítica que pretende comprender las maneras como los profesores perciben su labor docente, los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participan, los contextos educativos, sociales y culturales en los que actúan; cómo construyen relaciones, estrategias, experiencias y significaciones a través de las cuales se construyen ellos mismos.

El trabajo de análisis de los datos recuperados, a partir del trabajo de campo, se realizó a través de un análisis comprensivo con la intención de explicitar las informaciones y significados pertinentes que en ellas se contengan (Bertaux, 2005), desagregando los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos, ordenando y clasificando la información, buscando analogías, construyendo conceptos o categorías y comparando, con la intención de construir un cuerpo interpretativo o explicativo que represente una respuesta pertinente al objetivo que el estudio se planteó y, que supere el marco particular de las observaciones.

La revisión de los reportes de campo elaborados, por los equipos que participaron en la conducción de



los grupos focales, sirvió como base para proponer algunos ejes analíticos, dimensiones y categorías para sistematizar la información disponible. Con estos referentes como guía, se realizó la codificación, sistematización y análisis de las transcripciones realizadas, de los relatos recuperados en audio. Se recurrió al apoyo del programa informático para el análisis cualitativo de datos Atlas.ti, para este proceso. Se debe recordar que los fenómenos, desde la perspectiva aquí empleada, son ideas analíticas que emergen de nuestros los datos, que describen los problemas, asuntos, ocupaciones o temas pertinentes que están siendo estudiados (Strauss y Corbin, 2002).

ENTRE LA VOCACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD, LA CONSTRUCCIÓN DE UN OFICIO

Como se ha mencionado, la profesión docente es compleja. Ésta, enfrenta múltiples retos y exigencias. El análisis de su labor debe considerar su multidimensionalidad, imprevisibilidad, diversidad, singularidad, inmediatez e incertidumbre (Vezub 2016). Y, en el desarrollo de las tareas que realiza en los espacios educativos en los que actúa, pone en marcha una serie de saberes tanto teóricos, como los conformados como producto de la práctica y la experiencia, de tal manera que el conocimiento docente es el resultado de la vinculación entre el pensamiento y la acción (Rodríguez y Alamilla, 2018). Éstos, además, poseen un componente social relacionado con el desarrollo de actitudes y valores, así como un componente emocional-afectivo (Tardif, 2014)

Con base en lo expresado por los docentes en los grupos focales se identifica la complejidad del trabajo docente, las múltiples complicaciones y tensiones que experimentan los docentes en cada uno de los contextos particulares en los que se desarrolla su práctica, caracterizados generalmente por carencias de recursos y apoyos. Su trabajo se encuentra enmarcado por procesos de reconfiguración socioculturales y económicos, así como por reformas educativas y laborales, que han derivado, entre otras cosas, en mayores demandas a la labor que realizan y también en cuestionamientos a la eficacia de su desempeño.

A partir de las preguntas ¿qué significa ser un buen docente? y ¿qué significa una buena enseñanza? los y las profesoras hablaron sobre los rasgos que debe reunir un docente para poder hacer frente a los retos educativos en sus contextos escolares y sociales particulares, pero también sobre algunas de las características que deberían ser parte de las prácticas educativas que

realizan. Los aspectos actitudinales, que fueron enlistados por los maestros, ocuparon un lugar importante al momento de caracterizar a un “buen docente”. Los participantes en los grupos focales también dijeron que el compromiso y la responsabilidad son rasgos relevantes y que estos se reflejan en las actividades cotidianas dentro y fuera de las aulas y en aspectos como la motivación, la asistencia al trabajo con puntualidad, el cumplimiento de las actividades encomendadas y no distraerse de su propósito central: la formación de las niñas, niños o jóvenes que son sus estudiantes.

Los docentes también mencionaron la necesidad de una actitud positiva y de servicio; de entrega y amor al trabajo, así como la disposición a aprender y a compartir, poniendo un extra en lo que se hace, lo cual, incluso, puede llegar al sacrificio... *hacer lo extraordinario. Uno de los participantes señaló: un buen docente, en lo personal, es tener primeramente amor por lo que estamos haciendo; vocación y convicción* [GF, Nay, Prees, 25/09/2014]¹. Algunos directores, supervisores y personal de apoyo técnico pedagógico agregaron también otros rasgos, que tienen más relación con la disciplina y el cumplimiento de la normatividad.

...para mí la disciplina es importante como docentes también. Ya lo mencionaba la maestra, la vocación, la disciplina para llevar a cabo nuestro trabajo con una mayor responsabilidad... [GF, DF, Dir. EB, 18/10/2014].

En lo expresado por los maestros surgió un término de manera reiterada que parece condensar parte de los rasgos que identifican a un buen maestro: la vocación.

¹El empleo de fragmentos de los relatos tiene el propósito de respaldar y ejemplificar lo argumentado. Para la identificación de referencias directas de los grupos focales, se utilizó la siguiente estructura: GF, para definir que los extractos de entrevistas provienen de un grupo focal; la abreviatura del estado en el que se realizó el grupo focal (Nay, Dgo, Yuc, Jal, Chis, Pue, BC, SIN, NL, DF) el nivel educativo al que pertenecían los participantes (Prees, Prim, Sec) o, en el caso de los grupos realizados en la Ciudad de México, la figura o modalidad convocada, además del tipo educativo (Prim. Indig; Dir. EB; EB; ATP. EB) y la fecha de la realización del grupo (03/10/2014). De esta manera cada referencia quedó, por ejemplo, de la siguiente forma: [GF, BC, Prees, 03/10/14] o [GF, DF, Prees. Indig, 18/10/2014].

Hoy hay maestros que están... donde no existe ni una responsabilidad ni un compromiso. Están ahí porque no alcanzaron más donde estudiar, están ahí porque los papás son los maestros o porque los papás decidieron que fueran maestros. Y es una tristeza que esas personas realmente estén frente a un grupo... ser responsable de un grupo de niños no es cosa fácil y más si no se tiene la vocación, que es lo principal que tenemos que tener, las ganas... [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Ahora bien, hubo variaciones al referirse al concepto de “vocación”. Para algunos ésta se relaciona con una cuestión de amor y pasión por la labor que se realiza, o lo que dentro de ella es considerado como fundamental. En otros casos, la vocación, dijeron, se relaciona más con el profesionalismo con el cual se cumplen las tareas y responsabilidades que los maestros tienen encomendadas. Lo cierto es que, en las narrativas de los docentes, tanto vocación como responsabilidad son conceptos que parecen ir de la mano, o al menos así lo refirieron varios de los docentes.

Hubo incluso quienes significan a la vocación como una cualidad innata que los llevó a elegir la carrera docente como profesión. Esta, dijeron, es producto a veces de un ambiente familiar donde otros miembros de la familia son, o fueron, también maestros. En este sentido, la vocación se significa como parte de una herencia o tradición que se continúa. En otras ocasiones aun sin ese ambiente desde una edad temprana, la docencia ya era el destino por alcanzar.

Para una parte importante de los docentes de educación básica que participaron en los grupos focales, la vocación es un producto de su paso por las escuelas normales. En estas, dijeron, los jóvenes construyen o descubren su vocación docente; ella “nace” en medio de la experiencia estudiantil cotidiana. “Ahorita soy maestro porque...me encantó, me gustó, me nació esa vocación...” [GF, Jal, Prim, 25/09/2014].

Lo que nos acaba de hablar el maestro es mística. “Quiero estar aquí” ... y eso fue desde el primer día que nos presentamos a clases en una Normal. Entonces crearon esa mística en todos; ese deseo de servir que pese a todo y en contra de todo, seguir, no claudicar; hacer; continuar... (GF, Jal, Sec, 26/09/2014).

Otras veces más, dijeron, esta se descubre en algún momento de la trayectoria profesional de los maestros; a veces como producto de la propia práctica

docente y de la experiencia cotidiana en las escuelas –esto fue más visible entre los maestros de educación secundaria.

La vocación y/o la ética profesional son aspectos que se interrelacionan como parte del perfil del que podría considerarse de un “buen maestro”. Ello, se complementa con la calidad humana y ética que deben poseer las personas que desempeñan esta labor, la cual se manifiesta, entre otros aspectos, en un buen trato a los estudiantes, la empatía hacia ellos y la sensibilidad hacia los problemas que éstos enfrentan, así como en un sentido de justicia; en la integridad que poseen como personas, la estabilidad emocional y el equilibrio psicológico que deben tener; los valores que guían su actuar y la relación con los otros, así como en la congruencia entre lo que se dice y hace.

De esta manera, desde la opinión de los docentes, el maestro debe constituirse como un modelo para sus estudiantes; un ejemplo a seguir, siendo consciente de que está formando a otros seres humanos.

Si una persona (egresado de la Normal o con cualquier otra licenciatura) no es buen ser humano, no va a ser buen maestro. Podrá hacer todos los cursos, maestrías, doctorados... Pero si no tiene una buena calidad humana, no podrá ser un buen maestro. Se nos olvida que estamos trabajando, estamos formando (esa es otra palabra que se nos olvida), estamos formando a jóvenes del México del futuro. [GF, Dgo, Sec, 10/10/2014].

Dubet (2006) menciona que la vocación adquiere hoy una fisonomía menos heroica, presentándose menos como una adhesión y como un sacrificio a valores superiores que bajo la forma de una realización del sujeto en su actividad profesional, donde son importantes la reflexividad y la disposición que le permita cumplir con un trabajo irreductible a una técnica. Sin embargo, sí es importante destacar que entre los docentes mexicanos continúa escuchándose aún el eco de esa vocación con un carácter heroico; la docencia como un apostolado, que debe caracterizarse por una “mística”, como lo expresó uno de los participantes en los grupos focales. Así, la vocación y la ética profesional se presentan como una base sobre la cual se despliegan una serie de competencias docentes, las cuales les permiten dar respuestas a las múltiples exigencias que les impone el contexto.

EL CONTEXTO Y LA IMPORTANCIA DE SABER LEERLO Y ADAPTARSE

Al considerar los múltiples factores que condicionan la labor docente y su desempeño, en contextos heterogéneos y en transformación continua, algunos autores hablan del oficio docente (Dubet, 2006; Tenti 2009) como la respuesta que construyen los profesores, a través de la experiencia cotidiana, a las exigencias del mundo escolar y educativo, dándoles coherencia y sentido a este trabajo, al tiempo que construyen una identidad, la cual es múltiple, discontinua y socialmente sensible, por lo que se va reconfigurando a lo largo de la trayectoria profesional de los maestros (Vaillant, 2007; Monereo y Domínguez (2014).

Los docentes tienen capacidad de agencia, por lo que la definición de profesor no puede ser reducida a un rol ni a un estatus que las instituciones establecen. Ser profesor es un oficio, un trabajo a través del cual los actores manejan sus experiencias escolares sucesivas, combinando y articulando las distintas lógicas de acción que integran el mundo escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

Para que las diversas competencias para la enseñanza (Perrenoud, 2004b) se desarrollen y se concreten en la construcción de estrategias diversas, que pretenden ser eficaces y pertinentes, los maestros deben aprender a tomar en cuenta los contextos particulares en donde la labor docente tiene lugar. O como lo mencionó una profesora, al definir el perfil de un buen docente: “principalmente tiene que saber leer el contexto”.

...considero que algo muy importante que acompaña a la vocación, son las competencias. El tener el conocimiento; el conocimiento desde el contexto donde voy a trabajar que implica: comunidad, escuela, compañeros, alumnos; de tener la habilidad de “ya tengo este diagnóstico del contexto, ahora tener la habilidad para yo planificar y diversificar esas actividades...” [GF, BC, Prees, 02/10/2014].

La lectura pertinente de los contextos particulares es la base para elaborar diagnósticos más integrales y, a partir de éstos, construir estrategias más eficaces y pertinentes, así como buscar alternativas ante las complicaciones que se presentan para alcanzar los propósitos educativos; para contribuir a la construcción de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes; para detener e intentar revertir los rezagos educativos que éstos presentan y para ampliar sus horizontes.

La capacidad para solucionar problemas a veces en situaciones que resultan inesperadas, demanda también de la creatividad y la habilidad para innovar, incluso improvisar, haciendo uso de los recursos con los que se cuentan, o pueden conseguir, en ambientes educativos y sociales caracterizados por las carencias. En ello, es importante el empleo pertinente de los referentes que se poseen (conocimientos, capital cultural, competencias, recursos, etc.). Entre éstos, los elementos teóricos como verdaderas herramientas metodológicas en los procesos de comprensión de los contextos particulares y en la construcción de estrategias educativas acordes a ellos.

Bueno yo creo que es muy importante llevar a cabo la práctica y la teoría, en este caso la praxis como dijo Freire, “la práctica sin la teoría es ciega y la teoría sin práctica es vana”. Entonces, yo creo que es muy importante llevar ambas de la mano... La práctica es el desarrollo. Cómo lo vamos a llevar a cabo y, más que nada, si no llevamos a cabo la praxis, entonces estamos trabajando a medias [GF, Dgo, Prim, 09/10/2014].

Son los maestros que laboran en los contextos rurales, y de manera particular en las escuelas multigrado e indígenas, los que expresan las mayores complicaciones para encontrar respuestas apropiadas a los grandes problemas que enfrentan, porque los saberes que se poseen y los esfuerzos que se realizan, como parte de un oficio docente que encuentra mayores exigencias, parecen ser siempre insuficientes.

Estas complicaciones son mayores cuando los maestros de recién ingreso al sistema educativo son enviados, sin práctica previa en estos contextos y a veces sin conocer el idioma de los grupos indígenas que van a atender, a hacerse cargo de grupos multigrados, donde además tienen que encargarse de las tareas administrativas y de la dirección del plantel educativo, de las cuales conocen poco. Un ejemplo de estas complicaciones se presenta en el siguiente fragmento de relato:

Trabajar en una comunidad, en una región indígena, es muy difícil, ya que hay comunidades en las que no se cuenta ni siquiera con un aula para trabajar. Trabajamos a veces en jacalitos. Para lograr los niveles de aprendizaje en estas regiones, en estos lugares, se tiene que considerar el contexto, con qué contamos, porque a veces ni siquiera con

material... El maestro tiene que sacar ideas de no sé dónde para poder desarrollar ambientes de aprendizaje, usar todo lo que los niños conocen, porque son niños hablantes de otras lenguas... Lo principal, creo yo, es considerar su contexto [GF, Dgo, Prees, 09/10/2014].

La adaptación surge en estos contextos rurales como un rasgo también relevante que deben poseer los buenos maestros. Aunque, ésta en realidad se menciona como un rasgo que se debe poseer en todos los niveles de la educación básica, la cual, incluye la que debe realizarse a las transformaciones educativas, sociales y culturales.

Finalmente, en esta construcción del oficio docente, el liderazgo también es relevante para, por un lado, dirigir los procesos educativos en interacción con los estudiantes y gestionar apoyos. Por otro lado, también apoyar a los otros que lo requieren, lo cual incluye a sus propios compañeros de trabajo. El docente también debe convertirse en un agente social, señalan los maestros. Varias habilidades concretas son necesarias en estos: la asertividad, la tolerancia, la negociación, la solución de conflictos.

También un trabajo en equipo, no nada más estar sola la maestra sino también el director, directora, las maestras, todo el que esté dentro del plantel tener una buena comunicación, un buen ambiente de trabajo porque creo que, si hay un buen ambiente de trabajo, también se refleja mucho en el maestro, es el gusto de ir a impartir las clases, también el crearle un ambiente favorable al niño [GF, NL, Prees, 09/10/2014].

LOS ESTUDIANTES COMO REFERENTE Y LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA COMO EJE DE LA TRANSFORMACIÓN

Los rasgos que se relacionan con “un buen docente” se van entrelazando con los que, desde la perspectiva de los maestros, caracterizan a la “buena enseñanza”. Un buen docente es aquel que desarrolla una buena enseñanza. Ésta, tiene como punto de partida, y fin, a los estudiantes y lo que se espera lograr con ellos.

En virtud de lo anterior, la construcción de estrategias educativas eficaces no puede realizarse sin considerar, entre otros aspectos, el conocimiento de los estudiantes y de los aprendizajes que han logrado en los otros niveles o grados educativos, así como de las creencias, conocimientos y competencias que en general poseen; de los procesos de desarrollo psi-

cosocial que han alcanzado y de las maneras como construyen sus aprendizajes; de sus rasgos socioculturales de sus familias, comunidades y espacios en los que actúan; y, de los intereses, perspectivas, valores, necesidades y problemas que tienen.

Por otro lado, es necesario construir una relación cordial y empática con ellos, así como ayudarlos a generar, en la medida de lo posible, altas expectativas que sobre ellos mismos. En este sentido, las acciones docentes deben también dirigirse al desarrollo de la autoestima, la generación de confianza y motivación.

Yo creo que ese amor, esas ganas a querer transmitir, compartir con los muchachos, la materia... esa empatía que comentaba también la profesora, que nos permite ir adecuándonos y ajustándonos a las condiciones únicas y particulares de cada grupo y que también nos permite reconocer que nosotros necesitamos también estar exactamente a la expectativa de las condiciones de los grupos y... reconocer cuándo necesitamos nosotros cambiar, ajustarnos a las condiciones que se nos presentan. Identificar, reconocer qué es un proceso de enseñanza y aprendizaje continuo y que nosotros estamos en ese papel de manera constante [GF, BC, Sec, 03/10/2014].

En el diálogo que se construye con los estudiantes, como parte de los procesos de aprendizaje y enseñanza, es importante, además, la claridad para comunicar y la disposición para escucharlos y para prender de ellos, así como genera espacios para que ellos puedan participar y expresarse. Si bien la dimensión afectiva y emotiva también es mencionada como algo importante, este rasgo se menciona de manera más frecuente entre las profesoras de educación preescolar.

Porque realmente somos el nivel que le ponemos mucho más interés en cómo ayudar al niño a aprender; cuando ya pasan a otro nivel se pierde el afecto. Porque el afecto es algo muy importante también... para que ser un buen maestro no nada más vas a llegar a aplicar tus conocimientos y a buscar nuevas estrategias o las mejores estrategias, también tiene que haber ese contacto con el niño; que el niño sienta ese afecto... [GF, Chis, Prees, 29/09/2014].

Es en la planeación donde se concretan estas habilidades docentes y una buena enseñanza; en la construc-



ción de estrategias diversificadas que, fundamentadas en el conocimiento de los planes y programas de estudio, en la claridad de los propósitos educativos que se desean lograr, en el conocimiento de la normatividad, en referentes teóricos y didácticos sólidos, no pierdan de vista los contextos y realidades particulares.

Las estrategias con las que se pretenden construir ambientes que multipliquen las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes deben promover la reflexión de éstos, su capacidad de aprendizaje, el desarrollo de sus competencias y potencialidades que les permitan dar respuesta a las exigencias académicas, pero que también tengan una utilidad más allá de los espacios escolares en la solución de problemas y situaciones de la vida cotidiana, sin perder de vista las necesidades sociales en su conjunto que la sociedad demanda en su momento.

...creo que eso se manifiesta (la buena enseñanza) cuando el alumno puede resolver sus problemas, cuando el alumno es capaz de desenvolverse en cualquier contexto; creo que ahí estamos brindando las herramientas, ya no tanto información... Cuando el alumno se comprometa a tomar decisiones y sobre todo también sea capaz de, si tomó la mala decisión, aceptar sus errores y corregir... cuando el alumno sea autónomo, creo que estaremos siendo capaces de resolver, de integrar al alumno [GF, Pue, Sec, 10/10/2014].

En general hay un discurso, entre los docentes de una enseñanza que promueve el desarrollo de competencias en los estudiantes, el cual ha sido parte de las reformas educativas de los últimos tiempos. Incluso, se mencionan como estrategias que corresponden a una buena enseñanza, las que implican la participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades educativas, llevándolos a responsabilizarse de sus aprendizajes. Sin embargo, resulta interesante, y un tanto contradictorio, escuchar también, en gran parte

de los maestros, que cuando se habla de la enseñanza, ésta se vincula de manera reiterada con un proceso de “transmisión” o de “dar”, más cercano a los discursos tradicionales de la enseñanza, donde el estudiante es visto como un ser pasivo que recibe lo que el maestro le ofrece, y con pocas oportunidades para participar activamente en los procesos de construcción conjunta del conocimiento -esto último más en sintonía con las perspectivas de los enfoques educativos actuales-.

El oficio docente construido a través de la experiencia escolar permite dar respuesta a las exigencias institucionales y sociales. En este, la reflexión y auto reflexión es relevante, según lo mencionado por los participantes en los grupos focales. Algunos autores como Schön (1998) y Perrenoud (2004a) han analizado la importancia que la reflexión sobre las propias prácticas docentes tiene no solo para tomar conciencia de la experiencia sino para orientar, a partir de un diálogo con las situaciones presentes que se enfrentan, los referentes científicos y técnicos que se poseen, la intervención en busca de lograr objetivos específicos. Así, la reflexión es un fundamento para la transformación de las prácticas educativas, pero también de los propios actores.

La capacidad para aprender y ser autodidacta, aspectos identificados en los grupos focales, parecen completar este perfil del docente que desarrolla su labor en situaciones complejas, diversas y cambiantes; el de un profesionalista de la educación. El aprender a aprender, como una competencia que forma parte de las actuales propuestas curriculares, se identifica también importante para quienes coordinan su implementación en las aulas. Ésta, entre otros aspectos, implica la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje; obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades; organizar el propio aprendizaje a partir de la identificación de las necesidades, sus aprendizajes previos, las experiencias vitales y los propios procesos que se desarrollan para que el aprendizaje sea posible, así como

de las oportunidades disponibles. Un buen docente, mencionan los maestros, es quien se preocupa por su actualización constante y en general por su fortalecimiento profesional.

CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de las particularidades que el desempeño docente adquiere en cada contexto, mediado, entre otros aspectos, por el tipo, nivel y modalidad educativa, por las características socio económicas y culturales de las comunidades, la región del país o de la entidad federativa en la que la labor docente se desarrolla, y la misma estructura, composición y funcionamiento de cada plantel educativo, los participantes de los grupos focales identifican rasgos generales que deben integrar el perfil del docente que habrá de enfrentar los retos educativos del México actual.

Es importante señalar que los rasgos identificados por los participantes de los grupos focales, y en ocasiones significados de formas distintas, constituyen un amplio listado de características, las cuales, sumadas, configurarían a un maestro ideal, el cual, como lo señalan Tedesco y Tenti (2004), resulta justamente un ideal casi imposible en la realidad. Sin embargo, hay una serie de aspectos señalados que subrayan la importancia de lo que se considera en las líneas de política que se dirigen al fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes. Pero, también otros que, sobre los cuales aún debe trabajarse más e incorporarlo de mejor manera en las acciones que las autoridades educativas dirigen a los docentes y a la construcción de mejores condiciones para el desarrollo de su labor educativa.

Al respecto, hay que señalar que si bien varias de las dimensiones señaladas por los docentes que participaron en los grupos focales, para tener un desempeño eficaz, coincidían con lo propuesto, en su momento, con los perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica, publicados por la Secretaría de Educación Pública en el marco de Reforma educativa de 2013, había otras dimensiones-rasgos, como los ya señalados, que parecen no adquirir aún la relevancia que requieren, no obstante que, desde la perspectiva de los maestros y maestras entrevistadas son muy necesarios para que la enseñanza sea pertinente y eficaz. En general, en dichos perfiles y parámetros faltaba (y falta) contemplar el cómo los docentes resuelven las exigencias educativas en los distintos contextos en los que construyen su oficio docente, qué decisiones toman y de

qué recursos se valen para ampliar las oportunidades educativas de sus estudiantes.

Los perfiles profesionales y dominios, con sus indicadores, que conforman el nuevo *Marco para la excelencia en la enseñanza*, que sustituyen a los diseñados en la administración federal anterior, son una guía para el trabajo docente y un referente tanto para la evaluación docente como para la formación y el desarrollo profesional. Con todo, estos deben comprenderse como un esfuerzo colectivo de todo el sistema educativo y no como un rasgo o responsabilidad exclusiva de los maestros. En este sentido, se requiere avanzar en la comprensión de las realidades docentes y en la búsqueda de rutas más integrales para el fortalecimiento, mejora y revaloración del trabajo de los docentes.

Entre los docentes que participaron en los grupos focales, la vocación y/o la ética profesional fueron visualizadas como uno de los principales soportes para el despliegue de las competencias docentes. A partir de esto, se puede identificar la importancia que puede revestir considerar, como parte de las acciones de política docente, el fortalecimiento de la identidad profesional docente puede ser parte de los procesos de formación, porque ésta juega un papel importante en la manera como la autonomía docente se significa; en las decisiones que se toman en la enseñanza, en la relación con los otros y con su propia formación continua y desarrollo profesional (Izadinia, 2013).

También señalaron los docentes la importancia de contar con la capacidad para leer el contexto y comprender las realidades educativas y sociales, así como la reflexión continua sobre su práctica docente. Los maestros coincidieron que la labor docente cobra sentido en la construcción de diagnósticos más completos sobre los contextos particulares en los que trabajan. Un docente, señalan, debe comprender, entre otras cosas, las distintas dimensiones de las realidades de los estudiantes, sus necesidades educativas, sus antecedentes escolares, sus rasgos socioculturales, sus conocimientos y sus intereses y problemas. Ello les ayudará a elaborar una mejor planeación y a desarrollar estrategias didácticas más pertinentes.

Con base en lo anterior, y el cuestionamiento al modelo de formación docente que se sustenta en acciones como cursos y programas de formación generales, los cuales tienen poca cercanía con la realidad que se enfrentan en las escuelas y las aulas (FLACSO, 2019), se plantea la necesidad de construir alternativas de formación situadas que consideran a las escuelas, y las realidades educativas que en ellas se desa-

rollan, como eje fundamental para la construcción del conocimiento práctico, pertinente y significativo para los docentes, a partir de la reflexión y el trabajo colaborativo (Vezub, 2010).

Quizá, otro aspecto que parece resultar relevante en este marco es, siguiendo el planteamiento de Espinosa (2015), la construcción de experiencias escolares significativas para los estudiantes que trasciendan las aulas. En ello, es central el pensamiento crítico del profesorado, lo cual permite hacer adecuaciones curriculares para atender las necesidades particulares de los contextos. De manera complementaria, es necesario considerar la dimensión intercultural-afectiva, la cual detona procesos de pensamiento crítico que permiten mejorar las condiciones de vida de los estudiantes.

De manera general, la identificación de necesidades de formación docente desde los significados que los propios maestros construyen de su labor educativa y su actuación en contextos diversos, tendría que ser un aspecto clave en la construcción de políticas de desarrollo profesional docente con una perspectiva sistémica, cuya implementación incluye el desarrollo de acciones diferenciadas de formación y apoyo institucional que consideren los momentos distintos de sus trayectorias profesionales, sin olvidar otras necesidades, tanto individuales como las que se tienen en los espacios colectivos escolares, que se desprenden de las condiciones y las realidades particulares que enfrentan los maestros.

Hoy México y el mundo atraviesan por una contingencia sanitaria y educativa nunca antes vista. Ante ello, se escuchan voces que hablan de la necesidad de repensar la escuela y de formar a docentes en el uso de las nuevas tecnologías para aprovecharlas de mejor manera ante situaciones como esta. En esta coyuntura también parece importante aprovechar la oportunidad para repensar la formación docente y su desarrollo profesional en su conjunto. Como lo reportaron los docentes que participaron en los distintos grupos focales, es necesario desarrollar estrategias para comprender mejor los contextos particulares, construir diagnósticos más completos y aprovechar la experiencia como una guía para la búsqueda de alternativas para construir ambientes de aprendizaje en contextos adversos y con recursos limitados. Lo anterior, sin que ello signifique diluir la responsabilidad del Estado en la creación de mejores condiciones para la docencia.

FUENTES DE CONSULTA

- Alonso, Luis Enrique (1995). "Sujeto y Discurso: El Lugar de la Entrevista Abierta en las Prácticas de la Sociología Cualitativa". En Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (Ed.). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, p.p. 225-240.
- Ávalos, Beatrice (2007). *Formación Docente Continua y Factores Asociados a la Política Educativa en América Latina y el Caribe. Informe Preparado para el Diálogo Regional de Política*. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/formacion-docente-continua-y-factores-asociados-la-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe> (consulta: 12/02/2020).
- Bruns, Barbara y Luque, Javier (2014). *Profesores Excelentes: Cómo Mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008). *Cómo Hicieron los Sistemas Educativos con Mejor Desempeño del Mundo para Alcanzar sus Objetivos*. Santiago: PREAL.
- Bertaux, Daniel (2005). *Los Relatos de Vida. Perspectiva Etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourgonje, Paloma y Tromp, Rosanne (2011). *Educadores de Calidad: Estudio Internacional sobre las Competencias y Estándares para Docentes*. Bruselas: Oxfam Novib Internacional de la Educación.
- Cuenca, Ricardo (2015). *Las Carreras Docentes en América Latina. La Acción Meritocrática para el Desarrollo Profesional*. Santiago: UNESCO. Disponible en: http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/Carrera_docente_Informe_FINAL_Cuenca%20090315.pdf (Consulta: 5/12/2019).
- Darling-Hammond, Linda, Hyler, María y Gardner, Madelyn (2017). *Desarrollo Profesional Docente Efectivo*. Learning Policy Institute.
- Diario Oficial de la Federación, DOF (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Consultado el 30 de septiembre de 2019. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/201
- Diario Oficial de la Federación (2019a). *Decreto por el que se Reforman, Adicionan y derogan diversas disposiciones de los Artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*, Ciudad de México.
- Diario Oficial de la Federación (2019b). *Ley General para el sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Consultado el 22 de enero de 2020. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Dubet, François (2006). *El Declive de la Institución. Profesiones, Sujetos e Individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François. y Martuccelli, Danilo (1998). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Barcelona: Losada.
- Espinosa, Iván de Jesús (2015). *Experiencias Escolares, Pensamiento Crítico y Transformación Social en una Región Intercultural*. Málaga: Universidad de Málaga, Universidad Autónoma de Chiapas.
- FLACSO (2019). *Políticas Exitosas de Desarrollo Profesional Docente en América Latina y el Caribe 2015-2016*. CAF, Banco de Desarrollo de América Latina. Disponible en: https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/publicacion-SG-2019-vf._flacso-caf.pdf
- Fullan, Michael (2002). *Las Fuerzas del Cambio. Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Akal.
- Hanushek, Eric (2004). *Some Simple Analytics of School Quality*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Hargreaves, Andy. y Fullan, Michael (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Imbernón, Francesc (2017). *Ser Docente en una Sociedad Compleja. La Difícil Tarea de Enseñar*. Barcelona: Grao.
- INEE (2018). *Directrices para Mejorar las Políticas de Formación y Desarrollo Profesional Docente en la Educación Básica*. Ciudad de México: INEE.
- Izadnia, Mahsa (2013). "A Review of Research on Student Teachers Professional Identity". En *British Educational Research Journal*, Vol. 39, No. 4, p.p. 694-713.
- Mourshed, Mona y Chijioke, Chinezi (2012). *Cómo Continúan Mejorando los Sistemas Educativos de Mayor Progreso en el Mundo*. Serie Documentos No. 61, Santiago: PREAL.
- Marcelo, Carlos (1999). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- Monereo, Carles, y Domínguez, Carola (2014). "La Identidad Docente de los Profesores Universitarios Competentes". En *Educación XXI*, Vol. 17, No. 2, p.p. 83-104. Disponible en: <http://doi.org/10.5944/educxxi.17.2.11480>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *Los Profesores Importan: Atraer, Desarrollar y Retener a los Buenos Profesores*. París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Eco-

- nómico (2019). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-3>-en
- Patton, Michael (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE.
- Perrenoud, Philippe (2004a). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Philippe (2004b). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. México: SEP, Graó.
- Poggi, Margarita (2006). "Prólogo". En Emilio Tenti (2006). *El Oficio Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, p.p.10-11.
- Rodríguez, Juanita y Alamilla, Pedro (2018). "La Complejidad del Conocimiento Profesional Docente y la Formación del Conocimiento Práctico del Profesorado". En *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 18, No. 2, p.p. 1-24. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>
- Schmelkes, Sylvia (2013). "La Evaluación del Desempeño Docente. Estado de la Cuestión. (Borrador para la Discusión)". En *III Reunión Técnica Estrategia Regional sobre Docentes*, Santo Domingo, República Dominicana: OREAL/UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica. Evaluación del Desempeño Docente y Técnico Docente. Ciclo Escolar 2015-2016*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica. Perfiles Profesionales, Criterios e Indicadores para Docentes, Técnicos Docentes y Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021*. Ciudad de México: SEP.
- Schön, Donald (1998). *El Profesional Reflexivo. ¿Cómo Piensan los Profesionales cuando actúan?* Barcelona: Paidós.
- Strauss, Anselm y Corbin Juliet (2002). *La Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tardif, Maurice (2014). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti, Emilio (2004). "Nuevos Maestros para Nuevos Estudiantes". En Mari Pearlman, Alejandra Schulmeyer, Juan Carlos Tedesco, Emilio Tenti, Inés Aguerrondo, Denise Vaillant, Teresa Rego, Beatrice Ávalos, Guiomar Namó de Melo, Ermelinda M. Chezzi Dallan, Germán Rama, Juan Carlos Navarro, Xiaoyan Liang, Carlos A. Herrán, Claudia Uribe, Pilar Romaguera y Alejandra Mizala. *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Buenos Aires: PREAL, BID, p.p. 67-96.
- Tenti, Emilio (2009). "Reflexiones sobre la Construcción Social del Oficio Docente. Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente". En Consuelo Vélaz, y Denise Vaillant (Coords.). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 39-48. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>.
- Torres, Rosa María (2014). *Estudio de Acciones, Políticas y Programas Encaminados a la Mejora del Desempeño Docente en Educación Básica* (Documento de trabajo). Ciudad de México: UPN, INEE.
- UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Temas Críticos para Formular Nuevas Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: El Debate Actual*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes*. Santiago: UNESCO.
- Vaillant, Denise (2007). "La Identidad Docente". En *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. Barcelona.
- Vaillant, Denise y Cecilia Rossel (2006). *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaughn, Sharon, Schumm, Jeanne y Sinagub, Jane (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. USA: SAGE.
- Vela, Fortino (2004). "Un Acto Metodológico Básico de la Investigación Social: La Entrevista Cualitativa". En María Luisa Tarrés (Coord.). *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social*. Ciudad de México: El Colegio de México, FLACSO, Miguel Ángel Porrúa, p.p.63-95.
- Vélaz, Consuelo y Vaillant, Denise (Coords.). (2009). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Vezub, Lea (2010). *El Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela: Concepciones, Políticas y Experiencias*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE. UNESCO.
- Vezub, Lea (2016). "Los Saberes Docentes en la Formación Inicial. La Perspectiva de los Formadores". En *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Vol. 53, No. 1, p.p. 1-14. Disponible en: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/799>