

SER UN BUEN PROFESOR. UNA MIRADA DESDE DENTRO

BEING A GOOD TEACHER. A VIEW FROM WITHIN

Rosana Santiago García^a y César Darío Fonseca Bautista^b

Fechas de recepción y aceptación: 16 de junio de 2016, 22 de julio de 2016

Resumen: En la educación de tipo superior mexicana, mucho se ha especulado acerca de los actores que intervienen en el proceso y su responsabilidad en el papel que juegan para alcanzar el logro educativo con sus estudiantes. Uno de estos actores centrales es el profesor. La figura del “buen profesor” se ha configurado en la historia a partir de un conjunto de características y atributos que este debe poseer. Varias conceptualizaciones existen al respecto, todas ellas planteadas desde distintas disciplinas y perspectivas teóricas, y no obstante la diversidad de planteamientos difundidos, creemos que hay más definiciones sobre lo que significa ser un “buen profesor”, las cuales están determinadas por los propios profesores en cuestión y en relación directa con su contexto, lo que es importante conocer, ya que su ejercicio profesional gira en torno a su concepción.

Por ello nos dimos a la tarea de conocer, a través de una encuesta, la opinión de los docentes de posgrado en dos universidades públicas mexicanas: la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y la Universidad Autónoma de Chiapas, a quienes se les preguntó: “¿Qué es ser un buen profesor?” y “¿Cuáles son las competencias, atributos y actitudes requeridos para alcanzar ese estatus?”, y se les pidió analizar su correspondencia

^a Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Chiapas.

Correspondencia: Universidad Autónoma de Chiapas. Facultad de Ciencias Sociales. Calle Presidente Obregón, s/n. Colonia Revolución Mexicana. San Cristóbal de las Casas. 29220 Chiapas. México.

E-mail: rsantiagogarcia@hotmail.com

^b Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de Servicios. Cuautla. Morelos.



con la conceptualización implícita en los organismos evaluadores que avalan determinados perfiles docentes como el de calidad.

Palabras clave: educación superior, buen profesor, posgrados de calidad.

Abstract: In Mexican higher education, there has been a widespread speculation about the actors involved in the process and their responsibility in the role they play to reach an educational goal with their students. One of these main actors is the professor. The image of “the good professor” has been constructed throughout history from a set of characteristics and attributes he must have. There are several concepts about it, all of them raised from different disciplines and theoretical perspectives, nevertheless and because of diverse approaches, we believe there is an endless list of concepts about what to be a good professor means, this list is determined by the professors themselves and is directly linked to their context, which also is important, due to the fact that their practices revolve around this conceptualization.

For this reason we took on the task to find out, through a survey, professors’ opinions from two Mexican public universities: Morelos State University and Chiapas State University. These professors were asked questions such as: what does it mean to be a good professor? what are the required competences, attributes and attitudes for being a good one? Thus, we would analyze the existing correspondence between both, professors’ inner conceptions and the competent assessing bodies which guarantee for the quality of certain professors’ profiles.

Keywords: higher education, being a good professor, postgraduate quality education.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo damos cuenta de las percepciones que sobre el concepto “ser un buen profesor” tienen académicos que trabajan en programas de posgrado, tanto de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), como de sus contrapartes de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Cuestionamientos alrededor de lo que es “ser un buen profesor” son un tópico de análisis recurrente en los últimos tiempos, probablemente derivado de las exigencias que desde finales del siglo pasado comenzaron a orientar las políticas y acciones sobre los estándares de calidad educativa, tanto en México como en la mayoría de los países de América Latina. El interés creciente en años recientes por contar con excelentes o buenos profesores universitarios se explica de alguna manera en el contexto de la sociedad del conocimiento, que prioriza la competitividad global, estimula la producción y se mate-



rializa a través de las políticas educativas vía las formas de retribución económica en las percepciones de los académicos.

Para el caso mexicano, consideramos oportuno advertir una precisión. De acuerdo con el marco normativo que regula la educación en el país, el artículo 10 de la Ley General de Educación (2016: 5) establece que: “se entenderán como sinónimos los conceptos de: educador, docente, profesor y maestro, sin importar el nivel educativo donde se desempeñen. Aun cuando en la cotidianidad escolar y académica, sí es posible percibir el uso de una denominación u otra en los distintos tipos y niveles educativos. No obstante para efectos de este trabajo, emplearemos como sinónimos profesor, maestro y docente”.

2. ANTECEDENTES

Sobre el tema expuesto en este artículo, existe una gran cantidad de ensayos e informes de investigación que han intentado y continúan dando respuestas sobre lo que es y/o debe ser un “buen profesor” y sus atributos. En algunos trabajos la mirada que determina quién es un “buen maestro” es la de los estudiantes. Otras lentes que escudriñan el tema son las de los directivos, pero también hay trabajos institucionales, provenientes de organismos evaluadores, que prescriben las competencias, actitudes y comportamientos que formarían parte del “buen maestro”, y por supuesto hay esfuerzos surgidos de entre los propios sujetos, actores del proceso educativo, que reflexionan sobre sí mismos.

En cada uno de dichos trabajos se encuentran referencias a diversas características, actitudes, competencias y habilidades con las que se pretende ilustrar los atributos que reúne o debe reunir un “buen profesor” universitario. Solo por citar algunos, tenemos: profesionalismo, disciplina, responsabilidad, ética, valores o estabilidad mental y emocional, todos ellos elementos necesarios que deben confluir en quien aspira a ser considerado un “buen profesor” y que no siempre responden estrictamente a los requerimientos objetivo-cuantitativos que los organismos evaluadores toman en consideración para evaluar a los profesores universitarios.

López de Maturana (2010) sostiene que a pesar de la vigencia del concepto este ha perdido gran parte de su significado ético, si bien es cierto que “buen profesor” es una expresión aceptada, legitimada socialmente, prestigiada y distintiva, se ha desgastado y vaciado de contenido. Si recurrimos a lo más elemental del concepto, la palabra *bueno*, de acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia, encontramos que el término significa “que tiene bondad en su género”, “una persona que supera el común del resto”, lo que nos hace suponer que el “buen maestro” es aquel que, de inicio, se sale de lo rutinario o de lo que hace la mayoría de los trabajadores de la educación.



De acuerdo con Ibarra (1999), probablemente la huella más remota en el tiempo acerca de la reflexión sobre lo que es el “buen maestro” se puede ubicar en el siglo XVII con John Locke, quien se refirió a un modelo de maestro deseable dentro del marco de su teoría educativa, modelo conformado por una serie de prescripciones sobre las maneras de actuar del maestro, congruentes con aspectos éticos, económicos, políticos y culturales predominantes entre los miembros de la sociedad a la que se pertenece. No obstante se reconoce que años antes, Comenio, considerado pionero de la pedagogía, hizo alusión también a ese tipo de prescripciones deseables para mejorar la acción docente, pero no desde el concepto del “buen maestro”.

Por su parte, Postic (1986) advierte acerca del carácter relativo de la denominación y noción del “buen maestro”, en relación con las tendencias pedagógicas hegemónicas, y con la concepción de sociedad imperante en un momento históricamente determinado. Por ello, el “buen maestro” se vuelve más que nada un modelo que reconoce y valida, pero también que señala y descalifica o por lo menos subvalora a los que se alejan de él.

Para Ibarra, aunque el concepto es actualmente de uso cotidiano en las instituciones educativas mexicanas, no deja de ser un estilo idealizado para ejercer la acción docente, el cual hace alusión a “un ideal, a un modelo, y, al mismo tiempo, a la forma en que trabajan algunos profesores específicos” (1999: 25), lo que lleva implícito un cierto riesgo, ya que un modelo puede abstraer a profesores de “carne y hueso” y su lugar ser ocupado por las idealizaciones prescritas, es decir, todo modelo, por naturaleza, es incluyente y excluyente de maestros específicos que podría llegar a traspasar en dicha selección, el ámbito meramente académico. Los modelos de lo que se asume y prescribe como del “buen maestro” no son solo ideas, buenas intenciones y directrices para mejorar los procesos formativos. Finalmente, dichas orientaciones llevan implícito mecanismos de dominación, alienación y control. O como señala el propio Ibarra: “El Buen Maestro es una construcción social, usualmente aparejada a otra: la del modelo que intenta aprisionar –o dicho más benevolentemente, guiar– a profesores específicos. Tal construcción social no es del todo desinteresada, ni altruista” (1999: 27).

Retomando otros atributos y cualidades del “buen profesor”, según Chomsky (2001) este habla *con* y no *a* sus alumnos, mientras que López de Maturana (2010) –recuperando a Paulo Freire– resalta que el buen profesor prefiere pararse “al mismo lado de la calle” con sus alumnos, como reflejo de empatía, compasión y solidaridad con los jóvenes. Sin duda, tanto el significado como la conceptualización de lo que se asume que es un “buen profesor” han sido ampliamente trabajados, y como una muestra podríamos recuperar, con López de Maturana, a los siguientes autores, quienes más que proponer cualidades diferentes o contrarias comparten rasgos complementarios:



Para Woods (1987) y Atkinson y Claxton (2002) la intuición y amplio conocimiento previo son sus características relevantes, y para Lowick (1988), Pope (1991) y Feuerstein (1991) lo es la intencionalidad. Para Freire (1996) y Dewey (1998) [los buenos maestros] son estimuladores y críticos y para Fenstermacher (1997), Van Manen (1998) y Hansen (2001) demuestran compromiso moral y vocación... (2010: 50).

Como vemos, se trata de un concepto aparentemente sencillo de denominar, pero a medida que nos aproximamos a él nos percatamos de las diversas aristas desde las cuales se puede abordar y responder a las preguntas ¿qué es un buen maestro? y ¿qué se requiere para serlo? Desde aquí vamos a constatar, en las lecturas, los listados de diversas dimensiones que prescriben dichos atributos: preparación, experiencia, rigor científico, pasión y amor por su quehacer, profesionalismo, responsabilidad, ser mediador, ser tolerante, amable, exigente pero comprensivo, éticamente íntegro, siempre dispuesto a escuchar... Podríamos continuar enunciando tantos atributos como autores han investigado y publicado sobre el tema.

3. EL BUEN PROFESOR

En algunos documentos se asocia al “buen profesor” con lo que es, lo que posee, por cómo administra y suministra ese capital cultural y académico; en otros, por lo que es capaz de dispensar u ofrecer a los demás. De acuerdo con Escámez (2013), lo que realizan los buenos profesores no se limita a reglas o prácticas concretas, sino que tiene que ver más con sus actitudes, con la confianza que depositen en los jóvenes y lo que les hagan sentir en el logro de sus objetivos; con la importancia que logren transmitirles y la libertad que les brinden para que ellos tomen sus propias decisiones, o como lo resume Ibáñez (2001), el compromiso que asume el profesor con el desarrollo de la inteligencia de sus estudiantes, con su libertad para descubrir y conocer por su cuenta y con su capacidad de trabajo para desplegar las denominadas metacompetencias que todo ser humano necesita para desarrollarse integralmente.

Ken Bain, director del Center for Teaching Excellence de la New York University, después de un amplio, riguroso y largo proyecto de investigación, materializado en la obra *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2007), llega a la conclusión de que los buenos o excelentes profesores reúnen mínimamente las siguientes características. Primero, suelen ser expertos actualizados en el conocimiento y dominio de su disciplina; se asumen como profesionales de la docencia, asignándole la misma importancia a su tarea de investigación que a su producción. Los profesores excelentes cuentan de una manera natural con la capacidad de crear entornos de aprendizaje, generando espacios que confrontan a sus estudiantes con problemas pendientes de resolver, confiando en



ellos, en su deseo de aprender y apostando por que lo lograrán. Este tipo de buenos académicos son exigentes y reflejan esa actitud en el progreso esperado en el avance de sus estudiantes, haciendo de la evaluación y la autoevaluación una práctica cotidiana a partir de objetivos sustanciales en el aprendizaje de sus estudiantes y de su propia práctica docente (2007).

Para Gimeno:

En términos sencillos [un buen maestro] es una persona que tiene una salud mental aceptable para tratar con personas en situaciones de riesgo personal, que tiene tolerancia al conflicto en relaciones interpersonales, que tiene seguridad en sí mismo para estar delante de un grupo humano. Después debe saber algo bien sabido y saber contarlo bien contado. La enseñanza sigue siendo un tratamiento del conocimiento con unos seres que aprenden y, por eso, siempre hay que contemplar la materia a enseñar, hay que dominarla mucho más de lo que se pretende que los alumnos incorporen. Un docente hoy necesita ser un intelectual bien formado en uno o varios campos específicos del saber y debe contarlo de una manera interesante a un grupo de personas al que tiene que tratar de manera adecuada. Dicho así, parece algo que se agota rápidamente, pero es una cuestión bastante profunda. En un plano más técnico, deberá situarse social y políticamente en el lugar en el que vive: el contexto social, cultural, histórico y pedagógico. También debería ser capaz de trabajar en equipo y estar perfeccionándose constantemente porque la vida cambia mucho más de prisa de lo que cambian las aulas. El estar educándose de manera perpetua hoy es cuestión tanto del alumno como del profesor (2011: 16-17).

Esta es, sin duda, una de las definiciones más completas sobre lo que pudiera considerarse un “buen profesor”, lo que implica el desarrollo de distintas dimensiones de la persona que se enfrenta al reto de enseñar, que evidentemente no solo supone una eficiente transmisión de conocimientos de carácter científico, sino también el dominio de una serie de conocimientos y el desarrollo de destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes propias del quehacer docente. En términos generales se trata de ser competente para la ejecución de esta tarea. Por su parte, Gutiérrez (2008: 1299) plantea:

que un buen maestro o maestra [...] tiene un concepto positivo de sí mismo y de su trabajo; esto es que cree en sí mismo como persona y como maestro, que está seguro de que con su quehacer está promoviendo y fortaleciendo el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de sus alumnos, que él es un factor fundamental en la consolidación y perfeccionamiento de sus pupilos como seres humanos, como individuos. Una buena maestra se considera a sí misma como una verdadera profesional de la educación, y por tanto siempre se conduce profesionalmente. Quedan fuera, pues, quienes son maestros por tener una “chamba”; quienes escogieron la carrera porque les ofrece una plaza segura; quienes ven su desempeño como una obligación impuesta por directivos y supervisores.



Este es un concepto que hace alusión a la autoestima y seguridad del docente en sí mismo, la cual transmite en su quehacer, que entiende el compromiso de su labor y sabe lo importante que es su buen desempeño. Se trata entonces de personas comprometidas consigo mismas, con los actores que se encuentran alrededor de su ejercicio docente y con la sociedad en general. Otro asunto también considerado por Gutiérrez es sobre el posicionamiento del docente respecto de sus estudiantes, es decir, considerar la importancia de trabajar con estudiantes, seres humanos valiosos que tienen objetivos de vida muy importantes a quienes los docentes deben motivar y alentar, se trata de un trabajo en equipo entre docentes y estudiantes, lo cual permitirá el éxito escolar.

Los buenos maestros tienen expectativas positivas de sus alumnos, desde el principio hasta el fin. Saben que un buen docente es como Pígalión, que con base en su esmero, dedicación, cariño y expectativas, logra que Galatea, una estatua de mármol por él esculpida, cobre vida y calor. Bien se sabe que uno de los factores clave en el éxito escolar está constituido por lo que la institución y sus docentes esperan de sus alumnos, del auténtico interés que pongan en ellos, de las perspectivas que tracen juntos. Los buenos maestros son humanos, amigables y comprensivos; saben construir un ambiente agradable y estimulante en el salón y en la escuela; tienen confianza en la capacidad de todos sus alumnos y logran que todos ellos tengan éxito. Eso de que un buen maestro tiene siempre muchos reprobados es una aberración (2008: 1300).

Al revisar estos conceptos y analizarlos, es evidente que el quehacer docente y su cabal ejecución está bastante documentado y es conocido y comprendido por un amplio número de personas, por supuesto por los propios docentes. En cada uno de estos conceptos se hace referencia a las distintas dimensiones que deberá desarrollar un profesor que se considere “buen maestro”, las cuales podrían concretarse en tres campos: profesional, ético y humano; la ausencia y aplicación de alguno de ellos incidirá de manera negativa en la formación de los estudiantes, lo cual hace al docente, en gran medida, responsable de su éxito académico.

Según esto, se generan críticas alrededor del quehacer docente y estas hacen referencia a la falta de atención a algunos de estos elementos de los que hemos hablado y que son considerados, por un lado, necesarios para alcanzar el logro educativo y, por otro, indispensables para el reconocimiento social del docente y su quehacer.

La realidad evidencia que no todos los docentes hemos desarrollado todas estas dimensiones y nuestro quehacer docente se ve afectado por ello. Esto nos lleva a plantearnos una pregunta obligada: “¿El docente *nace* o se hace?”. Algunos autores plantean que la vocación es indispensable para el ejercicio de la profesión, lo cual no es privativo o exclusivo del quehacer docente, sino de cualquier profesión, al igual que hay otros autores



que plantean que, como todo ejercicio profesional, se requiere formación y empeño. Un tercer grupo de autores afirman que para el buen ejercicio docente son necesarios ambos.

Si pensamos en la idea de que se *nace* docente, es decir, que es la vocación la que determina ser o no un “buen maestro”, dejaríamos fuera a un conjunto de docentes que, sin tener inicialmente la vocación para serlo, se han convertido en ello a partir de un proceso de formación y son buenos profesores desde lo que se considera –al menos en teoría– serlo. Autores como Gimeno Sacristán hablan de que solo en teoría hay un modelo de docente al cual aspirar, y la realidad dista mucho de ello. Y ante la pregunta “¿Existe un modelo docente al cual aspirar?”, responde:

Los intentos para determinar un modelo de docente son aspiraciones meramente teóricas; en la realidad, esos docentes-modelo no existen. Más que hablar de profesor ideal, hay que ver qué se le reclama al docente. Señalar un ideal es presuponer que de él depende la consecución de los objetivos educativos, y que si no posee ciertas condiciones, no cumplirá con esas metas. Pero los objetivos están determinados por muchos factores, de los cuales el docente es solo uno (2008: 17).

Desde esta perspectiva, la existencia de un docente ideal (al menos en teoría) sigue considerándose el objetivo por alcanzar, si se es maestro. Hay consenso alrededor de que un “buen maestro”, por la naturaleza de su quehacer, está comprometido no solo con la transmisión y generación de conocimiento, y más allá de ello con la educación en general, sino que involucra el desarrollo de varias dimensiones de su vida (social, política, cultural, profesional, emocional, ética y humana, entre otras), las cuales deberá desarrollar fuertemente en virtud de la incidencia que este tiene en múltiples y diversas dimensiones de la vida de los estudiantes, que es con quienes tiene contacto directo y permanente y quienes definen su razón de ser. Por ejemplo, alrededor de las dimensiones profesional, emocional, ética y humana, Gutiérrez (2008) plantea:

Los buenos docentes estimulan a sus estudiantes para que lean y estudien de manera independiente, y siempre les dan oportunidad de que se expresen, de que comenten en la clase sus lecturas. Un buen maestro es paciente, tiene sentido del humor, pero nunca inhibe a un alumno, nunca lo ridiculiza, ni se mofa de él (2008: 1301).

Este planteamiento coloca como fundamental el interés y trato digno que debe brindar un docente a sus estudiantes, que incluye la necesidad de motivarlos al aprendizaje y a la participación. Así, las diversas conceptualizaciones intentan bosquejar tanto atributos como características que un “buen profesor” debe poseer, esto en virtud del papel central que se considera que desempeña dentro del proceso educativo. Ayala y Cabrera (2013) consideran que el desempeño docente es una de las variables determinantes en



los aprendizajes de los educandos, por lo que contar con profesores eficientes y efectivos aumenta las probabilidades del logro escolar. Y sentencian, hoy, a diferencia del pasado, que los profesores cuentan con mucha más información respecto a cómo aprenden los estudiantes, a cómo enseñar con mejores herramientas y resultados y a cómo evaluar y conocer los resultados escolares.

4. POLÍTICA EDUCATIVA Y EL BUEN PROFESOR

A finales del siglo pasado, políticas económicas promovidas por el Banco Mundial y aplicadas, sobre todo, en países de América Latina recomendaron a los gobiernos nacionales implantar políticas salariales de contención en los sueldos del magisterio, y en todo caso no homologar la percepción final del académico a través de políticas de estímulos, bonos y recompensas a la productividad, lo que genera una competencia que motivará al profesor a realizar un mayor esfuerzo para obtener un recurso económico extra que se disfrutará casi siempre, de manera temporal, es decir, que difícilmente formará parte del monto que cobrará el profesor cuando se jubile.

Por supuesto, la implementación de este tipo de políticas no es algo nuevo, pues podemos encontrar sus antecedentes más remotos en el ámbito empresarial desde las postrimerías del siglo XIX y que en los Estados Unidos de América se difundió bajo la denominación del *meritpay* ('pago por mérito'). Para el caso mexicano, Díaz-Barriga señala que:

Estos programas se aplican en el contexto del deterioro salarial generado por la crisis económica de los ochenta, problema que acentuó una "fuga de cerebros", esto es de personal con doctorado y becarios en el extranjero que buscaron mejores condiciones de retribución económica tratando de permanecer en los centros de investigación del primer mundo; esta "fuga" también se expresó en algunas áreas por el abandono de las tareas académicas y un desplazamiento hacia sectores industriales que ofrecían mejores retribuciones económicas, mientras que en otros campos del conocimiento proliferó la práctica de asumir diversas actividades remuneradas. Sin embargo, debemos reconocer ante la tenue recuperación económica de principios de los noventa que el deterioro de los salarios académicos también es una manifestación de una posición gubernamental contra la homologación salarial de los académicos de la educación superior (1996).

Con la creación en México (en 1984) del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se sentaron las bases de nuevas modalidades para evaluar el trabajo académico y vincularlo directamente a la remuneración salarial, la cual en muchos casos, como resultado de la evaluación lograda —por su nivel y monto—, llega a representar una cantidad cer-



cana o incluso superior al monto de la percepción salarial, conformando así una élite de trabajadores que disfruta de un ingreso superior pero que además goza de prestigio y estatus académico en las instituciones. Cabe advertir que los presupuestos económicos que subvencionan este tipo de políticas son limitados y dependen de la disponibilidad o no de estos, es decir, en cualquier momento pueden desaparecer o alterarse los montos asignados (siempre a la baja), con lo que promueven una competencia entre académicos para su obtención, desencadenando en ocasiones tensiones en el interior de los colegios de profesores, fomentando el trabajo individualizado e incluso llegando a pervertir la finalidad del objetivo de dicha política, situación que lleva a los académicos a la comisión de conductas cuestionables o poco éticas, en pos de la obtención o conservación de dichos estímulos.

En México, el nivel educativo de posgrado ha crecido cuantitativamente de manera importante en lo que va del siglo XXI. A finales del siglo pasado, la política educativa nacional generó una serie de condiciones para duplicar la cantidad de doctores en el país, como parte de una estrategia orientada al desarrollo de la investigación. Así, hubo apoyos para que las instituciones de educación superior abrieran programas educativos de posgrado en todo el país. Flexible al inicio, a esta tarea se le fueron colocando ciertos “candados” para garantizar la elevación de niveles graduables de calidad, medibles en sus productos, hasta el punto de que veintidós años después, cuando se habla de calidad educativa, de manera preponderante se hace referencia a los programas educativos que se encuentran inscritos en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Pertenecer a dicho padrón se ha vuelto un imperativo, además de un reto muy importante para las universidades, las cuales se preocupan por cubrir el conjunto de requerimientos solicitados por el CONACyT, quien a partir de evaluar los programas en cuestión otorga este estatus y/o distinción.

Varios son los requerimientos solicitados por los organismos en el momento de evaluar la apertura o promoción de dichos programas educativos, los cuales van desde estudios de factibilidad, planes y programas de estudio, pertinentes y actualizados, procesos selectivos de los estudiantes aspirantes, hasta el ingreso en los programas, el equipamiento e infraestructura disponible para la formación de los estudiantes y, por supuesto y sobre todo, la calidad del profesorado. Sobre este último rubro los requerimientos son altos; los académicos deben poseer los máximos niveles de habilitación dentro del sistema educativo nacional y mostrar elevados índices de productividad dentro de los márgenes que establece el propio CONACyT.

Por otra parte, los académicos deben desempeñar tareas tales como: trabajo docente en los tres niveles de la educación superior (licenciatura, maestría y doctorado); impartir cursos, talleres y seminarios, incluyendo también su participación como tutores y asesores.



res académico de estudiantes y la formación de recursos humanos, vía dirección de tesis de grado. Otra de las actividades que debe desarrollar el académico para pertenecer a un programa de posgrado inscrito en el padrón es el trabajo de investigación, generando proyectos y publicaciones (libros, capítulos, artículos, ensayos, ponencias y conferencias), y finalmente trabajo de gestión, que puede ser académico-administrativo, o bien organizando eventos, tales como congresos, seminarios, simposios o conferencias.

De acuerdo con los estándares actuales de los organismos evaluadores, un académico que realiza estas tres actividades de manera equilibrada, y bajo los parámetros de calidad, es un “buen profesor”, que cuenta con los méritos para participar en un programa de posgrado de calidad. Sin embargo, esto que aparentemente puede ser medido y cuantificado de manera objetiva, no deja de mostrar un vacío de carácter, sobre todo cualitativo, y que está relacionado a partir de su práctica docente, de su interacción en el aula con los estudiantes. Es decir, los parámetros del “buen maestro” dan cuenta de lo cuantificable, pero no todas las actividades del académico universitario pueden medirse.

Por ello resulta interesante conocer qué opinan los docentes de posgrado sobre su quehacer, qué características creen ellos que debe tener un “buen profesor” universitario y analizar en qué grado su percepción se aleja o se acerca a los criterios empleados por los organismos evaluadores, acreditadores y certificadores.

Dada la importancia que reviste el papel del maestro dentro del proceso educativo (por la responsabilidad moral y ética que implica la formación de individuos), y de cara a las políticas educativas actuales, a través de la voz de los propios profesores de posgrado, hemos recabado su opinión sobre lo que es un ser un “buen maestro”, y contrastarla en el caso de dos unidades académicas de dos distintas universidades públicas mexicanas, como son la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas y la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

5. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de caso (Stake, 2009) basado en la interpretación de las opiniones de docentes encuestados a través de un cuestionario con preguntas abiertas. El objetivo es recuperar la percepción que los docentes de posgrado de ambas unidades académicas tienen sobre lo que es ser un “buen maestro”, lo cual se considera reflejo de su quehacer docente. La encuesta se se aplicó¹ en 2015 a los profesores de la Universidad

¹ En el marco de la investigación denominada “Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España”, que desarrollan investigadores(as) de siete universidades mexicanas y seis españolas (Red de Investigadores para el Estudio de la Integridad y Calidad Académica, RIEICA). Financiado por Prodep.



Autónoma del Estado de Morelos y en agosto de 2016 a los de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas. En ambos casos se dirigió, específicamente, a aquellos que colaboran en programas educativos de posgrado.

El cuestionario solicitó información general sobre: sexo, edad, posgrado en el que desempeñan sus labores docentes y su centro de adscripción. Después se les solicitó que redactaran las que a su juicio son las características que debe tener un buen o una buena profesora, cómo ha aprendido a ser un buen o una buena profesora y qué recomendaría a los docentes para mejorar su trabajo académico.

6. CONTEXTO

La FESC –antes Instituto Profesional de la Región Oriente– creó su primer programa de posgrado en 2009, Maestría en Instituciones y Organizaciones, de la cual egresa solo una generación. Por sugerencia del CONACyT se reestructura su plan de estudios y se convierte en maestría en Ciencias Sociales en 2010, año en que es reconocida por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC); en 2015 se reestructuró el plan de estudios y fue evaluada por dicho consejo favorablemente. En la actualidad se encuentra en la categoría de programa en consolidación. Asimismo, en 2010 se crea el doctorado en Ciencias Sociales, y en 2011 es reconocido como programa de calidad. El ingreso a los programas es anual.

El posgrado cuenta con una planta académica de 19 profesores. Todos pertenecen al núcleo académico básico, todos son doctores y están en el Sistema Nacional de Investigadores, 17 en el nivel I y dos son candidatos; también 17 cuentan con perfil Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). 12 pertenecen al Sistema Estatal de Investigadores-Morelos. El programa se ha vinculado con profesores de otras facultades de la universidad que colaboran impartiendo algunas materias en ambos programas. Los profesores adscritos al posgrado de la FESC son docentes que dividen su tiempo de enseñanza entre las licenciaturas, la maestría y el doctorado, además realizan actividades de investigación, tutoría y gestión.

La UNACH creó en 1994 su primer programa de posgrado, la Maestría en Estudios Regionales con especialidad en Desarrollo Urbano, de la cual egresa una sola generación de estudiantes; posteriormente se suprime la especialidad y egresan dos generaciones más. Asimismo, en 1994 surge la Maestría en Antropología Social, de esta solo egresa también una generación. El cierre de los dos programas se debió a problemas políticos por los que atravesaba la facultad en aquellos momentos. En el año 2008 se comienza a trabajar en la elaboración del plan y programas de estudio de la Maestría en Desarrollo Local (MDL), la misma que fue autorizada por el H. Consejo Universitario en 2009 y



que inicia su operación en 2010. Desde su creación está inscrito en el PNPC, y se evaluó por primera vez en 2011 como programa de reciente creación, obteniendo un resultado favorable. Actualmente se encuentra en la categoría de programa en consolidación. El ingreso al programa es bianual.

El posgrado cuenta con una planta académica de 14 profesores. De estos, 8 conforman el núcleo académico básico y todos son doctores; 5 están en el SNI, 4 en nivel I y el otro en nivel II –todos cuentan con perfil PRODEP–, y 3 de ellos pertenecen al Sistema Estatal de Investigadores-Chiapas. Del resto de los profesores, 3 son doctores y 3 tienen el grado de maestría. El programa se ha vinculado con profesores de otras facultades de la universidad, que colaboran eventualmente impartiendo algunas materias complementarias para la formación de los estudiantes, como es el caso de las materias optativas.

Los profesores adscritos al posgrado son profesores que dividen su tiempo de trabajo docente entre las licenciaturas y la maestría, adicionalmente un 31 % trabaja también en el doctorado en Estudios Regionales, el cual es responsabilidad del Consorcio en Ciencias Sociales y Humanidades, un programa de excelencia inscrito en el PNPC. Los docentes de la MDL además realizan actividades de investigación, tutoría y gestión en alguno o más de uno de los programas de pregrado y posgrado en que participan.

7. SER UN BUEN PROFESOR EN LA FESC-UAEM Y EN LA FCS-UNACH

A manera de resumen se presenta a continuación un cuadro comparativo que contiene las características que debe tener un “buen profesor” desde la opinión de los docentes de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (UAEM) y las que sobre el mismo tópico expresan los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales (UNACH).

CUADRO 1
Características que debe tener un buen profesor en la opinión de los docentes de posgrado de la FESC-UAEM y FCS-UNACH

<i>FESC- UAEM</i>	<i>FCS-UNACH</i>
Capacidad para contribuir al desarrollo y formación de los alumnos	Buena preparación, que domine el conocimiento que transmite, profesional y con sólida formación teórico-metodológica
Ser generador de ideas y contar con la capacidad para crear ambientes de aprendizaje en el aula	Ser flexible con los estudiantes
Motivar y retroalimentar	Innovador



<i>FESC- UAEM</i>	<i>FCS-UNACH</i>
Pasión por enseñar, vocación y amor al trabajo	Actualización permanente en los temas y las materias que imparte
Honesto	Responsable
Disponibilidad de tiempo	Ético
Comprometido con los estudiantes	Conocedor de los planes y programas de estudio
Abierto al intercambio de opiniones y experiencias entre docentes y alumnos	Comprometido
Abierto a nuevas ideas	Mantener contacto con los alumnos en el proceso formativo
Respeto al estudiante	Capacidad de diseño de estrategias para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje
Formación integral	No resistente al cambio

Fuente: Cuadro elaborado según la información presentada en el capítulo publicado por Ibarra *et al.* (2016) y la encuesta aplicada a los docentes de la FCS-UNACH (2016).

Si observamos con detenimiento, vemos que las opiniones de los docentes, tanto en uno como en otro centro de trabajo, son similares aunque no iguales. En términos generales podemos aglutinar estas características o atributos de un “buen profesor” en tres grandes categorías, que son: formación académica, vocación y valores.

En la categoría de formación académica están: capacidad de contribuir al desarrollo y formación de los alumnos, generador de ideas y tener la capacidad de construir ambientes de aprendizaje en el aula, abierto a nuevas ideas, formación integral, buena preparación, dominio del conocimiento que transmite, ser un profesional, innovador, no resistente al cambio, sólida formación teórico-metodológica, actualización permanente en los temas y materias que imparte, conocedor de planes y programas de estudio y capacidad de diseño de estrategias para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje. En la categoría de vocación se agrupan características tales como: pasión por enseñar, vocación y amor al trabajo, capacidad de motivación y retroalimentación, disponibilidad de tiempo, intercambio de opiniones y experiencias entre docentes y alumnos, y mantenimiento del contacto con los alumnos durante el proceso formativo. Y en la categoría de valores aparecen nominados: la honestidad, el respeto al estudiante, y ser responsable, ético y comprometido.



Si bien las tres categorías están presentes en las opiniones de los docentes de los dos centros de trabajo estudiados, es importante destacar que para el caso de los profesores de la FESC-UAEM son preponderantes las categorías referidas a vocación y valores, en ese orden, ya que son las que tienen mayor número de menciones. Para el caso de los docentes de la FCS-UNACH las categorías con mayor número de menciones son las relacionadas con formación académica y valores. Igualmente, también en ese orden, fueron muy pocas las menciones recabadas en características relacionadas con la vocación, lo que se confirma con las opiniones con las que respondieron a la pregunta: “¿Qué recomendarías a tus colegas para mejorar su trabajo académico?”, en la que la mayoría contestó que prepararse continuamente, consolidar su formación académica, compromiso con su trabajo y mejorar las técnicas de enseñanza-aprendizaje.

Esto apunta a la generación de lo que podemos denominar identidad del posgrado, la cual estaría determinada no solo por el plan y los programas de estudio y, por supuesto, por el perfil de egreso contenido en este, sino especialmente por la práctica docente, que denota una identidad que se transmite a los estudiantes en las relaciones cara a cara.

Es importante destacar que en el caso de los maestros participantes en estos programas de posgrado, ellos no fueron formados como docentes, son profesionales en alguna ciencia social, sin formación específica o especializada en didáctica y pedagogía, y conforman grupos multidisciplinarios desde los que forman a estudiantes, a pesar de no haber sido formados como docentes. En sus respuestas se observa una idea clara de lo que debiera ser un “buen profesor”, ya que muchas de las características o atributos mencionados por ellos están presentes en las reflexiones planteadas por los teóricos especialistas en esta área.

Llama la atención, al analizar las respuestas de los profesores, una especie de escisión entre el concepto del “buen maestro” y las condiciones de trabajo que les impone el hecho de trabajar en un programa educativo inscrito en el PNPC. En otras palabras, un divorcio entre los atributos, valores y actitudes propuestos por los profesores, como característicos de lo que es un “buen maestro”, y las tensiones y exigencias laborales que les impone el estar adscritos a programas de estímulos económicos condicionados a altos niveles de productividad.

En sus opiniones, la productividad académica no aparece entendida como: publicaciones, participaciones en congresos, foros, conferencias, organización de eventos, administración académica, etc., como características de un buen profesor. Pareciera ser que la idea o imagen en los académicos encuestados acerca del “buen maestro” aún está fuertemente enraizada en la idealización de la tradición histórica mexicana de asumir el magisterio como una especie de apostolado. Más aún, para el caso de los profesores de la FESC-UAEM, con base en su contrato colectivo, la docencia es la actividad a



la que menos horas le dedican, y sin embargo ellos, ante la pregunta de qué es ser un “buen maestro”, se asumen básicamente como docentes. Al parecer, en los maestros de la FESC dicha ambivalencia está objetivada en su nominación laboral, ya que ellos son profesores-investigadores.

8. CONCLUSIONES

Independientemente de las definiciones teóricas existentes alrededor de la conceptualización sobre qué es ser un buen profesor, es indispensable conocer desde la voz de los propios actores cuál es su definición al respecto. Los docentes de ambas instituciones consideran que un “buen profesor” debe poseer un conjunto de características de distinto orden, las cuales pueden ser aglutinadas en tres grandes categorías: formación académica, vocación y valores.

Se observa una preocupación muy fuerte en los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales sobre el grado y nivel de formación académica que debe tener un “buen maestro” de posgrado y el rol que debe desempeñar para alcanzar tal logro educativo. Por su parte, los profesores de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla muestran una gran inquietud por la vocación, la necesidad de su compromiso con el ejercicio docente y por la pasión que les representa el hacerlo, lo que deberá conducir a alcanzar con mayor facilidad ese mismo logro educativo. En ambos casos, se hace referencia a cuestiones éticas y de valores; de hecho, en sus opiniones es evidente esta parte como inherente al ser docente de posgrado.

Ahora bien, tanto en el grupo de profesores de la FCS-UNACH como en el de la FESC-UAEM están presentes las tres categorías, solo que en la primera son preponderantes la formación académica y los valores, y en la segunda, la vocación y los valores.

Las opiniones vertidas por los docentes contrastan con los requerimientos de un “buen maestro” según los organismos evaluadores, quienes consideran de manera predominante que lo que define a un “buen profesor” es su alto nivel de productividad, que incluye publicaciones y difusión del conocimiento. Sin embargo, en los docentes encuestados esta característica no aparece como la que define a un “buen profesor”. En los profesores de la FCS no aparece ninguna mención al respecto, y en el caso de los de la FESC se menciona pero solo como una exigencia exterior y como una crítica a ello, en virtud de que la alta exigencia de productividad puede conducir a la comisión de prácticas académicas no éticas. Es una evidencia de que los criterios que utilizan los organismos evaluadores, que indirectamente definen lo que es un “buen profesor”, contrastan con lo expresado por los docentes encuestados.



A partir de la revisión realizada se puede concluir que el “buen maestro” es un modelo idealizado de comportamiento que no es neutro. Y si bien es cierto que los docentes lo han interiorizado, es empleado con fines de inclusión/exclusión desde el poder. No existe un modelo del “buen profesor”, sino que hay modelos del “buen profesor”, los cuales responden a un sinnúmero de criterios y condiciones que generan un imaginario social sobre el deber ser del maestro. Para cada objetivo existe un modelo del “buen maestro”. En el caso del que impulsa el CONACyT, gran parte de los atributos y competencias que reconoce y asume el maestro universitario está ausente en la valoración de dicho consejo, y se priorizan actividades y productos lejos de los valores que promueve el discurso y el imaginario social sobre el deber ser.

Esta situación nos hace presuponer que existe una sedimentación entre el profesorado universitario acerca del discurso pedagógico sobre lo que debe ser un “buen profesor”, y que este es todavía refractario al discurso hegemónico de eficiencia y productividad del nuevo rol que se le pretende asignar al maestro en las actuales condiciones laborales, lo que de ninguna manera quiere decir que el maestro universitario rechace las políticas, tendencias y reglas del juego vigentes acerca de su rol en los programas de posgrado denominados de calidad.

A partir del desarrollo de un conjunto de características que asume quien se dedica al ejercicio docente, y que debe consolidar a lo largo de tiempo y con base en la propia experiencia docente, la posesión de las características enunciadas (que es diferenciada en cada uno de los docentes) se define en términos muy particulares; la calidad de la persona que se desempeña como profesor y esta calidad de persona humana son percibidas tanto por los estudiantes como por el resto de los actores que intervienen en el proceso educativo y que lo reconocen como tal.

BIBLIOGRAFÍA

- AYALA, E. y CABRERA, R. (2013) *¿Qué hace a un docente, un buen docente?* <dcf.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/temtica_3.html>.
- BAIN, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.
- CHOMSKY, N. (2001) *La Des(educación)*. Barcelona, Editorial Crítica.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (1996) “Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), julio-diciembre. <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14000209.pdf>>.
- GIMENO, J. (2011) “El docente como servidor social” en *¿Cómo se forma a un buen docente? Cuadernos de discusión*, 2. Argentina, UNIPE, Editorial Universitaria: 16-21.



- GUTIÉRREZ, J. M. (2008) “¿Cómo reconocemos a un buen maestro?” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), octubre-diciembre: 1299-1303.
- IBÁÑEZ, J. (2001) “El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades” en *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, n.º 220, septiembre-diciembre: 441-466
- IBARRA, L. (1999) *La educación universitaria y el buen maestro*. México, Gernika.
- IBARRA, L. M.; GUERRERO, P. y MERCADO, J. (2016) “Valores éticos y profesionales. Percepción de docentes y estudiantes en posgrados de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos” en YUREN, T.; IBARRA, L. M. y ESCALANTE, A. E. (coords.) *Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos*. México, Reduval, Universidad Autónoma del Estado de Morelos: 332-461.
- LÓPEZ DE MATURANA, S. (2010) *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Colombia, Editorial Universidad La Serna.
- POSTIC, M. (1986) “Observación y formación de los docentes” en GLAZMAN, R. (comp.) *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. México, Editorial El Caballito: 109-124.
- RAE (2001) *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). España.
- SEP (2016) Ley General de Educación. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf>.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS, DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN (2016) *Anuario Estadístico 2015*. México, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

