

**EL MAESTRO COMO TRABAJADOR DE CONOCIMIENTO: UNA PERSPECTIVA TEÓRICA  
ALTERNATIVA PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL MAESTRO  
DESDE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

**EDUARDO FLORES KASTANIS, MANUEL FLORES FAHARA**

**Introducción**

En los sistemas educativos actuales, tanto en México como en otros países del mundo, la práctica del maestro frente a grupo es un componente esencial para mejorar y mantener la calidad educativa. Aunque hay otros factores materiales, económicos y humanos que contribuyen a la calidad, equidad y pertinencia de la educación (Solana, 2002; Hargreaves et al, 1998), el maestro frente a grupo sigue siendo el elemento integrador que permite que la combinación de estos factores lleve al máximo beneficio posible para los alumnos. O a resultados marginales, e incluso negativos. Las iniciativas de innovación educativa, independientemente del contexto particular donde se realicen, invariablemente dependen en gran medida del trabajo del maestro en el salón de clases (Hargreaves et al, 1998; Fullan, 2002).

El maestro (en singular) es el implantador, ejecutor y evaluador de las iniciativas educativas en el salón de clases. Independientemente de los méritos de una iniciativa de cambio, y de los recursos disponibles, al llegar a la puerta del salón de clases, es el maestro frente a grupo quién tiene todo el control sobre cómo se aplicará de manera concreta la iniciativa. Asimismo, el trabajo de los maestros (en plural) en una escuela tiene un efecto agregado que puede magnificar los beneficios para los alumnos, o los efectos negativos. Incluso los esfuerzos individuales de maestros, contrastados unos con otros, pueden bloquearse e incluso neutralizarse entre sí. En

muchos sentidos, los efectos del trabajo de los maestros de una escuela es similar a la operación de fuerzas distintas en un mismo campo, donde cada vector tiene diferente fuerza y trayectoria. El trabajo de un maestro puede ser magnificado (o eliminado) por el trabajo de otro.

La importancia de la labor del maestro es reconocida en el ámbito de la investigación educativa, y hay mucho trabajo al respecto. Sin embargo, consideramos que la orientación de este trabajo de investigación, útil para mejorar en parte la práctica docente, no nos ha permitido mejorar la práctica *administrativa* para generar las mejores condiciones posibles para que el trabajo educativo se dé, y con ello mejorar de manera consistente y sustentable los resultados que obtienen las escuelas. Creemos que una posible explicación de esta limitación de la investigación sobre administración educativa es la forma en la que conceptualizamos el trabajo del maestro. Por ello, buscamos con esta ponencia hacer una aportación teórica al campo de la gestión y organización de instituciones educativas que permita abrir líneas de investigación nuevas que contribuyan, por lo menos en parte, a mejorar la gestión, y sobre todo la *organización* de nuestras escuelas.

#### *La orientación actual de la investigación sobre el trabajo del maestro*

El reconocimiento de la importancia del trabajo del maestro ha llevado a estudiar extensivamente la práctica docente, pero estos estudios se han centrado en su mayor parte en lo que hace el maestro en el aula. Indiscutiblemente el trabajo de investigación en esta materia ha contribuido a mejorar el conocimiento de lo que puede hacerse en el salón de clases para lograr un mayor y mejor aprendizaje de los alumnos (ver, como ejemplo, a Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, o a Eggen y Kauchak, 2001). Asimismo, ha contribuido a reestructurar y fortalecer los programas de formación de maestros (ver, por ejemplo, a Rodríguez Fuenzalida, et al., 2001, o a Cochran-Smith, 1998). Y también ha generado una literatura extensa sobre aspectos

de gestión escolar, centrada en la necesidad de una dirección participativa y un ambiente de trabajo colegiado (ver, por ejemplo, a Elizondo Huerta (2001a y 2001b) o a McLaughlin y Talbert, 2006). Desde otro ángulo, la investigación se ha centrado en aspectos más tradicionalmente laborales, como la satisfacción del maestro con su trabajo (ver a Schiefelbein et al, 1994, o a Dinham y Scott, 2000), o sobre la dinámica sindical en educación (como Arnaut, 1999, o Bascia, 2000).

Sin embargo a nivel mundial los problemas de calidad y equidad educativa siguen muy presentes, e incluso parece que se han agravado. Da la impresión de que estamos ante una paradoja: entre más se sabe sobre cómo aprender y enseñar, peor se hace. Entre más se sabe sobre administración de personal educativo, menos resultados se logran. Y los pocos resultados “positivos” se logran después de una inversión muy importante de tiempo, dinero, y recursos humanos, lo que encarece excesivamente la educación, y hace su sostenimiento imposible a largo plazo. Estas conclusiones no son privativas de México. La investigación educativa hecha en muchos países llega a las mismas conclusiones.

Esta situación es preocupante, ya que un propósito esencial de la investigación científica es generar conocimiento que nos lleve eventualmente a entender mejor la realidad, y como consecuencia a mejorarla. De nada sirve que los resultados de la investigación únicamente repitan la aseveración de que las cosas están mal y que no tienen remedio. Si la investigación que hacemos desde el campo de la administración educativa sólo sirve para identificar que la práctica de directores y otros administradores está “mal” y que “debe mejorarse”, o peor aún, que los maestros están “mal” y que nada mejorará si los docentes no hacen lo que “deben” de hacer, sería mejor dejar de hacer investigación en este campo. No necesitamos de la investigación para

decirnos que la situación en las escuelas está mal. Basta con visitar muchas de ellas a lo ancho y largo del país para saberlo.

Por otro lado, el aparente fracaso de la investigación en administración educativa por generar conocimiento que lleve a mejorar el trabajo de los maestros, y con ello los resultados de las escuelas, puede deberse al hecho de que el problema mismo del trabajo del maestro, entendido desde una perspectiva administrativa más que pedagógica, no está conceptualizado adecuadamente. Mucha de la investigación sobre el trabajo educativo (y de muchos otros tipos de trabajo) está basado en concepciones de trabajo industrial, que hasta hace poco dominaban por completo el campo de la investigación en administración, psicología, y sociología, una concepción que nunca ha podido describir y explicar adecuadamente lo que hace un maestro en la escuela. Incluso la noción de trabajo “profesional” usada en el campo parte de supuestos industriales, ya que la caracterización del mismo (un trabajo altamente especializado horizontalmente, en función del trabajo complejo que necesita realizarse, con baja especialización vertical que lleva a un mayor control del profesional en la toma de decisiones respecto a su trabajo, dentro de un reducido ámbito de acción) se deriva *directamente* de los mismo principios de división del trabajo, especialización y control que constituyen el diseño de organizaciones de corte industrial preponderante en la actualidad.

¿Es posible que haya concepciones alternativas a la del trabajo industrial, que nos permitan formular preguntas de investigación *diferentes* sobre el trabajo del maestro? ¿Pueden estas preguntas generar mayor conocimiento sobre el trabajo del maestro y los efectos de la organización escolar sobre el trabajo para describirlo de manera más precisa y eventualmente mejorarlo? Nuestra postura, presentada en esta ponencia, es que SÍ hay alternativas conceptuales importantes en la nueva literatura sobre “trabajo de conocimiento” que pueden orientar de una

manera diferente, y más útil, las preguntas que nos hacemos sobre cómo mejorar la educación. Y que las respuestas a estas preguntas pueden tener implicaciones importantes para la forma en la que educamos a los futuros maestros y administradores educativos, a la forma en la que organizamos el trabajo que se realiza en la escuela, y a la forma en la que pueden trabajar maestros y directivos para lograr mejores resultados con los mismos recursos con los que actualmente cuentan.

*La labor del maestro entendida como “trabajo de conocimiento”*

Alrededor de 1990 empezó a realizarse en forma investigación en otras áreas del conocimiento sobre la naturaleza misma del trabajo en las organizaciones, investigación que continúa actualmente (Zuboff, 1988; Brief y Nord, 1990; Zedeck, 1992; Super y Sverko, 1995; Quinn et al, 1996; Sviokla, 1996; Mintzberg, 1998; Ulrich, 1998; de la Garza Toledo, 2000; Evetts, 2003; Ackroyd et al, 2005). El interés en este campo de investigación se generó principalmente por nuevos tipos de trabajo derivados del uso generalizado de tecnología y sistemas de información. Como resultado se ha identificado lo que en este momento se denomina “trabajo de conocimiento,” un trabajo categóricamente distinto al trabajo industrial, artesanal, o automatizado, las tres formas de trabajo identificadas previamente en este campo. El trabajo de conocimiento es aquel que requiere que una persona recabe, procese, modifique, y organice información para tomar decisiones e implantar soluciones a problemas específicos que se presentan en un contexto dado.

Asimismo, se han identificado una serie de condiciones organizacionales y administrativas necesarias para que el trabajo de conocimiento pueda llevarse a cabo, condiciones diferentes a los modelos industriales que sirven de base para la mayoría de las organizaciones actuales. La organización diseñada para realizar trabajo industrial produce efectos *contrarios* sobre las

personas que tratan de realizar trabajo de conocimiento (de la Garza Toledo, 2000; Ackroyd et al, 2005). Este reconocimiento han llevado a la búsqueda de nuevos modelos de organización y gestión que faciliten la realización del trabajo de conocimiento, por razones eminentemente económicas, mientras se trata de entender de una manera más clara cómo impacta el trabajo de conocimiento a nivel personal, organizacional, y laboral.

Podría parecer que esta línea de investigación tiene poco que aportar a los problemas educativos. Incluso parece una nueva invasión de las “empresas” contra las escuelas, una invasión que en muchos sentidos ha llevado a retrocesos notables en lo que las escuelas tratan de lograr. Sin embargo, al momento de reconceptualizar la práctica docente como “trabajo de conocimiento,” se abre una posible explicación para entender por qué a pesar de contar cada vez con mayor conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, y mayor preparación y recursos para los maestros, los resultados del trabajo docente no son los esperados, y cómo resolver la aparente paradoja de “entre más sabemos sobre cómo educar, peor lo hacemos”.

La práctica docente puede identificarse fácilmente como trabajo de conocimiento. El maestro constantemente recaba, procesa, modifica y aplica conocimiento para realizar su trabajo, que requiere constantemente interpretar información para definir, y luego resolver, problemas específicos en un contexto dado con soluciones diferentes que no necesariamente pueden repetirse (Schön, 1998; 1991). Aunque la literatura sobre trabajo de conocimiento es nueva, el fenómeno no lo es. Podemos incluso afirmar que el *trabajo de conocimiento por excelencia* es precisamente el que se realiza en nuestras escuelas, donde los mejores maestros son los que logran, trabajando con ideas generales e información específica, definir problemas complejos relacionados con el aprendizaje y formación de sus alumnos y diseñar soluciones a la medida con resultados adecuados y deseables.

Siendo así, la investigación que existe sobre las condiciones de trabajo docente adquiere una relevancia distinta. Sabemos que los maestros trabajan de manera autónoma, pero en aislamiento. La mayor parte de la interacción diaria es con menores de edad, sobre todo a nivel básico y medio, y sobre aspectos de conocimiento que, siendo importantes, son de escasa relevancia personal para el maestro. Aunque el trabajo que se realiza en sí mismo puede considerarse sumamente relevante, el conocimiento específico con el que se trabaja no lo es. Asimismo, en las escuelas se carece de una cultura técnica común, por la diversidad de enfoques que pueden darse en educación, pero sobre todo por la ausencia de espacios de intercambio de ideas y perspectivas con colegas. Esta ausencia de espacios regulares de interacción con colegas lleva a desarrollar soluciones propias sin el beneficio que trae consigo conocer de la experiencia y los enfoques de otros sobre los mismos problemas. (Lortie, 1975; Goodlad, 1983; Rockwell, 1985; Hargreaves, 2003; Fullan, 2002).

A esto debemos agregar que no sabemos lo suficiente sobre el aprendizaje para determinar de manera incontrovertible que un alumno ha aprendido, o que este aprendizaje se deba al trabajo de un maestro, de varios, o de ninguno. Esta característica del trabajo educativo genera un ambiente de incertidumbre permanente. Otras profesiones resuelven este problema de incertidumbre a través de intercambios constantes con colegas sobre los problemas y soluciones cotidianas que enfrentan al hacer su labor, y en el mismo lugar de trabajo (Brown y Duguid 2000; Wenger, 2001). En las escuelas estos espacios son pocos e infrecuentes y cuando se dan normalmente es fuera del lugar de trabajo.

También se ha detectado en los últimos 20 años un fuerte incremento en la variedad de responsabilidades que se han ido agregando al trabajo del maestro en las escuelas (Rosenholtz, 1991; Hargreaves, 2003; Westheimer, 1998; Fullan, 2002; Ingersoll 2003; Smylie, y Miretzky,

2004; Kennedy, 2005). Vistas desde una perspectiva de trabajo industrial, estas responsabilidades se traducen en tareas que requieren poco tiempo y que sólo se presentan de manera eventual. Por ello la tendencia es “agregárselas” al trabajo que ya hacen maestros y directivos. Desde una perspectiva de trabajo de conocimiento estas tareas adicionales aumentan la complejidad de las variables a conocer y considerar para tomar decisiones, aumentando con ello la carga de trabajo de un trabajador de conocimiento, y reduciendo su efectividad (ver, por ejemplo, el trabajo de Ulrich, 1998, sobre capital intelectual).

Entendida la labor del maestro como trabajo de conocimiento, uno de los problemas principales al realizar trabajo educativo es el aislamiento de los maestros entre sí, que les impide construir una cultura técnica común y una base de conocimientos colectiva que evite que cada vez que se presente un problema tenga que realizarse de manera aislada el proceso completo de definición y generación de soluciones. *Este problema no se debe a la naturaleza del trabajo del maestro, o a sus características individuales en términos de personalidad o de competencia profesional, sino a la estructura organizacional de las escuelas actuales, pensada en términos de modelos de trabajo industrial.* Y si este es el caso, necesitamos centrar nuestra atención en cómo mejorar las condiciones organizacionales donde este trabajo se lleva a cabo, antes de seguir mejorando lo que puede hacer el maestro en el aula.

### *Conclusión*

Consideramos que esta perspectiva teórica proporciona una explicación alternativa a los problemas sobre la práctica docente que normalmente se han visto desde un enfoque de habilidades o actitudes individuales, de prácticas de gestión, o de problemas estructurales más allá de las escuelas. Nos puede llevar a abrir nuevas líneas de investigación que permitan entender con mayor precisión el trabajo docente y las condiciones próximas bajo las cuáles se da, y cómo

pueden cambiarse estas condiciones para facilitar el trabajo de maestros y directores de escuela, y con ello mejorar el aprendizaje de los alumnos. Esta posibilidad amerita la exploración más profunda, en términos conceptuales y empíricos, de esta perspectiva teórica, que queremos poner a consideración de nuestros colegas investigadores con esta ponencia.

## **Referencias**

Nota: Esta propuesta excede las 2500 palabras por el listado de referencias. La propuesta en sí es de 2439. Pero siendo una aportación teórica, consideramos que es importante la inclusión completa de las referencias que la sustentan. Esperamos que los evaluadores disculpen esta imposición y consideren el trabajo presentado

Ackroyd, S., Batt, R., Thompson, P., y Tolbert, P. S. (Eds.). (2005). *The Oxford Handbook of Work and Organization*. Norfolk, Inglaterra: Oxford University Press.

Arnaut, A. (1999). La Federalización Educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En M. del C. Pardo (coord). *Federalización e Innovación Educativa en México*. (pp. 63-100). México, D.F.: El Colegio de México

Bascia, N. (2000). The Other Side of the Equation: Professional Development and the Organizational Capacity of Teacher Unions. *Educational Policy* 14(3), 385-404.

Brief, A. P., y Nord, W. R. (Eds.). (1990). *Meanings of Occupational Work: A Collection of Essays*. Lexington, MA, EUA: Lexington Books.

Brown, J. S., y Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Boston: Harvard Business School Press.

Cochran-Smith, M. (1998). Teacher Development and Educational Reform. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational*

- Change* (Vol. 5, pp. 916-951). Londres: Kluwer.
- de la Garza Toledo, E. (Ed.). (2000). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. México, D.F.: El Colegio de México / FLACSO / UAM / Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2a. ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Dinham, S., y Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-401.
- Eggen, P. D., y Kauchak, D. P. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento* (D. Mehuady, Trad. 2a. ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Elizondo Huerta, A. (Ed.). (2001a). *La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar* (Vol. 7). México, D.F.: Paidós.
- Elizondo Huerta, A. (Ed.). (2001b). *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar* (Vol. 8). México, D.F.: Paidós.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación* (A. Solà y C. Sánchez, Trad. Vol. 14). Barcelona: Octaedro.
- Goodlad, J. I. (1983). The School as Workplace. In G. A. Griffin (Ed.), *Staff Development* (pp. 36-61). Chicago: The University of Chicago Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (P. Manzano, Trad. 4a. ed.). Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., y Hopkins, D. (Eds.). (1998). *International Handbook*

- of Educational Change* (Vol. 5). Londres: Kluwer.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who Controls Teachers' Work? Power and Accountability in America's Schools*. Cambridge, MA, EUA: Harvard University Press.
- Kennedy, M. (2005). *Inside Teaching: How Classroom Life Undermines Reform*. Cambridge, MA, EUA: Harvard University Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, M. W., y Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities*. Nueva York: Teachers College Press.
- Mintzberg, H. (1998). Covert Leadership: Notes on Managing Professionals. *Harvard Business Review*, 76(6), 140-147.
- Quinn, J. B., Anderson, P., y Finkelstein, S. (1996). Managing Professional Intellect: Making the Most of the Best. *Harvard Business Review*, 74(2), 71-80.
- Rockwell, E. (Ed.). (1985). *Ser Maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente*. México, D.F.: SEP / El Caballito.
- Rodríguez Fuenzalida, E., Díaz Barriga, A., y Inclán Espinosa, C. (2001). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica* (Vol. 5). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (J. Bayó, Trad. Vol. 47). Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (Ed.). (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. Nueva York: Teachers College Press.

- Schiefelbein, E., Braslavsky, C., Gatti, B.A.Y y Farrés, P. (1994). Las características de la profesión de Maestro y la calidad de la educación en América Latina. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe No. 34*, OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.
- Smylie, M. A., y Miretzky, D. (Eds.). (2004). *Developing the Teacher Workforce: 103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education - Part 1*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Solana, F. (Ed.). (2002). *¿Qué significa calidad en la educación?* México, D.F.: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo / Limusa.
- Super, D. E., y Sverko, B. (Eds.). (1995). *Life, Roles, Values and Careers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sviokla, J. H. (1996). Knowledge Workers and Radically New Technology. *Sloan Management Review*, 37(4), 25-40.
- Ulrich, D. (1998). Intellectual Capital = Competence x Commitment. *Sloan Management Review*, 39(2), 15-26.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, significado e identidad* (G. Sánchez B., Trad. Vol. 38). Barcelona: Paidós.
- Westheimer, J. (1998). *Among Schoolteachers: Community, Autonomy and Ideology in Teacher's Work*. Nueva York: Teachers College Press.
- Zedeck, S. (Ed.). (1992). *Work, Families, and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zuboff, S. (1988). *In The Age of the Smart Machine: The Future of Work and Power*. Nueva York: Basic Books.