



**TECNOLOGICO  
DE MONTERREY.**

**Universidad Virtual**

**Escuela de Graduados en Educación**

**La Identidad Profesional del Docente de Educación Primaria**

**TESIS**

**Que para obtener el grado de:**

**Maestro en Administración de Instituciones Educativas**

**Presenta:**

**Juventino Cruz Blancas**

**Asesor:**

**Dr. Moisés Torres Herrera**

**Tlaxcala Tlax; México**

**Noviembre de 2007**

## **Dedicatorias**

A mi madre, a Lolita, a Dani y a Cris

A mis alumnas y alumnos de Maestría

## **Reconocimientos**

A todos los asesores del Tecnológico de Monterrey que contribuyeron con profesionalismo y esmero en mi formación profesional

En especial al Doctor Moisés Torres Herrera por su valiosa asesoría en el trabajo de tesis

A mis sinodales, que con sus acertados comentarios y recomendaciones, permitieron mejorar el presente trabajo.

A los cuatro docentes que gentilmente contribuyeron con su relato de vida para hacer posible esta investigación

# **La Identidad Profesional del Docente de Educación Primaria**

## **Resumen**

El propósito principal de la investigación que aquí se presenta, es conocer los rasgos que constituyen la Identidad Profesional de los docentes de educación primaria, partiendo de la idea de que la trayectoria profesional transcurre a través de una serie de fases que tienen una estrecha relación con los factores biológicos, sociales y emocionales de los sujetos. El trabajo de campo se realizó esencialmente con una orientación cualitativa, en virtud de que en todo momento se buscó descubrir los significados que subyacen en la auto percepción que los sujetos tienen de su trayectoria profesional. La recolección de la información se efectuó mediante la aplicación de entrevistas en profundidad a cuatro docentes de educación primaria que laboran en escuelas oficiales. Intencionalmente se seleccionó a dos hombres y dos mujeres, lo que al final redituó importantes resultados. Entre los hallazgos más relevantes, se encuentra el hecho de que en las mujeres desde la infancia les surgió el interés por la carrera docente, mientras que en los hombres, lo que determinó su inserción en la docencia fue la influencia social. Incluso, en realidad, ellos tenían una aspiración profesional distinta a la de la enseñanza. Otro de los rasgos encontrados se refiere a que en los cuatro casos el nivel de preparación profesional es la Educación Normal básica, ninguno tiene estudios de posgrado. Por otra parte, los docentes se perciben como una figura importante para el progreso cultural y económico de la sociedad. Finalmente, pudo constatar que a través del análisis de los relatos de vida de los sujetos, es posible hacer una reconstrucción de su identidad profesional, de manera clara y profunda.

## Índice

Página de Aprobación con las Firmas de los Sinodales	ii
Dedicatorias	iii
Reconocimientos	iv
Resumen	v
Introducción	viii
<b>Capítulo 1 Perspectiva Teórica</b>	<b>1</b>
La necesidad del cambio educativo	3
El papel del maestro en el cambio educativo	6
El papel del profesional en la sociedad	10
Identidad y cultura	14
Estudios acerca de los profesores	21
La identidad profesional de los maestros en México	29
<b>Capítulo 2 Metodología</b>	<b>35</b>
Planteamiento del problema	35
Hipótesis	35
Variables	35
Diseño de la investigación	36
Los sujetos de estudio	37
Instrumento de medición	38
<b>Capítulo 3 Descripción de los Casos</b>	<b>41</b>
3.1 Caso 1 Profesora Rosa María Rojas Torres Plenitud/Preparación para la salida	41
3.2 Caso 2 Profesor Bertín Soria Pérez Preparación para la salida	52
3.3 Caso 3 Profesor Mario Rojas Netzáhuatl Dispersión y desplazamiento	61
3.4 Caso 4 Profesora Josefina Sánchez Rivera Plenitud	73
<b>Capítulo 4 Resultados</b>	<b>85</b>
Las generalidades de los casos estudiados	86
La infancia y la situación familiar	86
La adolescencia/juventud	87
La aspiración profesional inicial	87
Las razones para orientarse hacia la docencia	87
Las generalidades de la trayectoria profesional	88
El matrimonio	89
Los estudios realizados	89
El valor que se le otorga a la profesión docente	90
Cómo se concibe al buen maestro	90
Opinión acerca de las nuevas generaciones de maestros	91
Lo que les falta por hacer	91
<b>Capítulo 5 Análisis e Interpretación de los Resultados</b>	<b>93</b>
Caracterización general del docente de educación primaria	93
Las etapas en la trayectoria profesional del docente	96
Acceso a la carrera docente	97
La novatez	99

<b>La consolidación</b>	<b>100</b>
<b>Plenitud docente</b>	<b>102</b>
<b>Preparación para la salida</b>	<b>103</b>
<b>Capítulo 6 Conclusiones y Recomendaciones</b>	<b>105</b>
<b>Referencias</b>	<b>112</b>

## Introducción

En ese permanente afán del hombre por entender los distintos fenómenos tanto naturales como sociales, la investigación científica ha sido un camino que nos ha permitido tener un conocimiento cada vez más amplio acerca de lo que ocurre en nuestro alrededor. En el trabajo que se presenta aquí, se aborda un tópico que durante mucho tiempo había estado olvidado por parte de los investigadores de los acontecimientos sociales de nuestro país, y se refiere concretamente al estudio de la identidad profesional docente. De manera específica se enfoca a conocer los rasgos distintivos del profesor de grupo de escuelas primarias oficiales. Es importante hacer hincapié en que con este estudio no se intenta tener una caracterización general de todos los profesores, sino más bien, el objetivo primordial es hacer un análisis de pocos casos, pero de manera profunda a fin de tener una idea bien fundamentada acerca de cómo son los docentes que corresponden al perfil ya señalado. En este sentido, el estudio realizado consistió en analizar la trayectoria profesional de cuatro docentes, mediante la interpretación de sus relatos de vida, obtenidos a través de entrevistas en profundidad.

Bajo esos términos, el presente trabajo consta de cuatro capítulos. El primero de ellos se refiere al análisis de una serie de fundamentos teóricos que tienen una estrecha relación con el tema de estudio. Para ello, se toma como punto de partida la necesidad de un cambio en la educación de nuestro país. Enseguida se hace alusión al papel que juega el profesor como actor principal en ese proceso de cambio educativo. El paso siguiente es hacer una revisión de los estudios que se han realizado en las décadas recientes acerca de la vida profesional de los docentes, encontrando que en otros países como Suiza, desde los años ochenta se han hecho importantes investigaciones en este campo, pero en nuestro contexto nacional sólo se tiene referencia del trabajo de Torres (2005), referente al estudio de la identidad profesional de los profesores de educación primaria. Cabe señalar que otra institución interesada en este tema es la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291 de Tlaxcala, en la que desde el año 2003 se han estado generando trabajos de investigación a nivel de Maestría, pero con un enfoque sociológico. Solo que ninguno de ellos se ha editado.

En el segundo capítulo, se hace referencia al aspecto metodológico que orientó el trabajo de campo. Para ello, en primer lugar se ubica a este estudio en el marco de la investigación cualitativa, en la que se pone especial interés en la dimensión subjetiva de la vida de los docentes estudiados. Sin embargo, no se descarta por completo el uso de algunos datos numéricos que son útiles a la hora de presentar los resultados de la indagación. En este sentido, el método de la historia de vida es el que se aplica en este estudio. En cuanto a la técnica para la recolección de la información, se aplicó la entrevista en profundidad, mediante la cual los docentes hicieron un relato acerca de su vida profesional. Dichas entrevistas se realizaron mediante un guión temático diseñado por el Dr. Torres (2005), mismo que ha sido utilizado por él y por su equipo de colaboradores en estudios similares en otros momentos y en otros contextos de la geografía nacional.

Los resultados obtenidos a través del trabajo de campo reseñado, se presentan en los siguientes tres capítulos. En el tercero se hace la descripción de cada uno de los cuatro casos estudiados, misma que consta de dos partes principales. La primera consiste en un biograma de cada uno de los docentes, que indica el momento histórico en que ocurrieron los diferentes acontecimientos más relevantes en su vida, que abarca desde su nacimiento, y la elección de la carrera, hasta el momento actual. La segunda consiste en la descripción de los momentos de la misma biografía del docente, en la que se incorporan los fragmentos del relato en los que él mismo explica cada uno de ellos.

La presentación de los resultados se hace en el capítulo cuarto, de acuerdo a los incidentes críticos que se encontraron en las historias de vida de los docentes, mismos que van desde la infancia y la situación familiar, hasta lo que ellos consideran que les falta por hacer en su carrera profesional. Esta información ya no se presenta por caso, sino de manera global. Solo en las partes en las que no coinciden por completo los sujetos, se hace la mención de los datos por separado.

El capítulo quinto contiene la interpretación de la información obtenida en los relatos de los docentes, misma que se presenta de acuerdo a las diferentes fases que componen su trayectoria profesional. La clasificación que aquí se presenta está basada en la que obtuvo Torres (2005) en



su investigación. Es importante señalar que en este estudio sólo se identificaron cinco fases: Acceso a la carrera docente, novatez, consolidación, plenitud docente, y preparación para la salida.

En el capítulo sexto se presentan las conclusiones del trabajo, en las que se hace referencia de manera general a los rasgos más sobresalientes de la identidad profesional del docente, en los que destacan algunas diferencias en cuanto al género, principalmente respecto a la elección de la carrera por parte de las mujeres, y la influencia que para ello tuvieron los hombres, de factores externos para estudiar la docencia, como es la intervención de los amigos. Otro elemento que destaca en este apartado es el hecho de que los docentes tienen una auto percepción positiva acerca de la profesión, al afirmar que su labor en las escuelas es de suma importancia para el desarrollo de la sociedad en sus diferentes ámbitos.

Finalmente, en el mismo capítulo se formulan algunas recomendaciones enfocadas hacia la posible profundización de los aspectos de la investigación que por razones obvias ya no pudieron agotarse en este ejercicio indagatorio. Al respecto se sugiere retomar en otros estudios el asunto de las diferencias relacionadas con el género de los docentes, tomando en cuenta que la elección de la carrera docente fue un rasgo claramente encontrado en las mujeres y no así en los hombres. Otro hallazgo que merece ser estudiado con detenimiento es el que se refiere al proceso de “conversión” del profesor, tomando en cuenta que el asimilar y aceptar su nuevo rol como enseñante le lleva al sujeto desde uno hasta varios años de su trayectoria. En este sentido lo que haría falta es conocer las diferentes circunstancias y factores que determinan ese tránsito entre la fase de principiante y la de la consolidación profesional.

## Capítulo 1 Perspectiva Teórica

En este capítulo se analizan algunos elementos que tienen estrecha relación con el tema de la identidad profesional del docente de educación primaria. Para ello, se toma como punto de partida el asunto de la educación, pero vista desde la necesidad de un cambio, dadas las circunstancias tan preocupantes en las que se encuentra, mismas que ya han sido documentadas de manera clara en diversos trabajos de investigación serios y fundamentados, publicados desde hace más de una década por investigadores e intelectuales de reconocido prestigio. Entre ellos podemos mencionar la compilación que dirigió Guevara Niebla (1992), denominada *La catástrofe silenciosa*; en la que un grupo de destacados especialistas hace un balance del sistema educativo nacional, abordando aspectos fundamentales como la cobertura, la calidad, la descentralización, el rezago y el financiamiento.

Dos son las partes centrales de esa obra. Por un lado se trata de un diagnóstico acerca del estado de la educación nacional en todos sus niveles y modalidades, y por la otra, incluye una serie de propuestas orientadas a dar solución a la problemática detectada. Como parte del diagnóstico, los autores señalan que la educación nacional dejó de promover la igualdad y la justicia y de ser un instrumento directo de movilidad social. Por lo tanto, dejó de responder a las expectativas de la población y del desarrollo nacional. Otros de los problemas señalados fueron: la desarticulación entre niveles y modalidades educativas; la baja eficiencia terminal; la caída del gasto educativo; la mala formación de los maestros, y la baja calidad en el servicio. Todo esto demostrado por los deplorables resultados respecto al rendimiento académico de los alumnos, indicando que México es un país con promedio escolar inferior a cinco, es decir, un país de reprobados. Para superar cada una de las deficiencias detectadas, los autores plantean una serie de medidas entre las que destacan: la elevación del presupuesto educativo; una auténtica formación de los maestros, así como el mejoramiento de sus salarios; el impulso a la investigación y al debate educativo y un sistema de evaluación periódica del desempeño magisterial. En términos generales, los autores dan una voz de alerta para frenar el silencioso, pero constante deterioro de la educación nacional.

Otro de los trabajos en esta línea es el de Jaim (1999), titulado *La tragedia educativa*, que se refiere a la crisis de la educación en nuestra sociedad contemporánea. Aunque esa obra se refiere en particular al contexto de la educación argentina, en realidad sus argumentos pueden ser aplicables para otras naciones como la nuestra. Una de las principales razones para que este autor considere a la educación como trágica se refiere al efecto que sobre ella están teniendo una serie de transformaciones que han estado ocurriendo en los años recientes, mismas que "...se perciben como generadoras de una posible desnaturalización de la función de la institución escolar, en tanto encargada de formar a las nuevas generaciones en todos los niveles..." (Jaim, 1999, p. 9). Cuando el autor enfatiza los efectos de esas transformaciones, no pone en tela de juicio la modernidad y el progreso en sus diferentes ámbitos, sino la serie de consecuencias colaterales que en algunos casos ello provoca. Un ejemplo de esto se refiere a la expansión de los medios de comunicación en los diferentes ámbitos de nuestras vidas, convirtiéndose en "...un peligro potencial de banalización y homogeneización de la cultura." (ibid, p.11). El fundamento de esta preocupación se refiere a que la enseñanza se ha estado convirtiendo de manera insensible en un espectáculo, lo que ha contribuido a desplazar el interés por el desarrollo de los mecanismos de pensamiento complejos ligados a la reflexión y a la lectura, hacia aquellos vinculados con la simple contemplación de imágenes y de operaciones sencillas. Como parte de las propuestas para detener la tragedia educativa, Jaim (1999) sugiere una tarea prioritaria: el rescate de la lectura en los estudiantes y en la sociedad en general, ya que leer es una tarea formativa que nos hace reflexivos y racionales, nos enseña a escribir y a hablar, nos impulsa a meditar y a desarrollar nuestra imaginación.

Una tercera obra, es la de Ornelas (1995), titulada *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. En ella el autor hace un estudio de la educación nacional, en el que señala como características relevantes, su bajo financiamiento, la serie de contradicciones en que se desarrolla, y el predominio del criterio político sobre lo educativo, entre otras. Uno de los problemas en los que coinciden estos estudios, es la poca capacidad que tiene la escuela para proporcionarle al estudiante las herramientas y habilidades intelectuales que le permitan enfrentar

los diferentes problemas de la vida cotidiana. En este sentido, desde diferentes rincones, se escuchan, cada vez con mayor fuerza, voces que piden una orientación distinta de la educación

## **La necesidad del Cambio Educativo**

En el marco del amplio debate que ha surgido en torno al tema de la crisis educativa, para la investigación que aquí se presenta, se ha tomado como punto de partida la necesidad del cambio educativo. Por lo que el acercamiento teórico de la misma, se ubica ahora en los planteamientos de Fullan y Stiegelbauer (1997), quienes en su obra titulada *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, hacen un amplio análisis respecto a la necesidad del cambio y también, de las razones por las que muchos intentos de cambio han fracasado. Aunque su análisis lo hacen en el contexto de la educación norteamericana, sus argumentos son un punto de referencia bastante útil para reflexionar acerca de la educación de nuestro país. Así, uno de los problemas más notorios en la educación de la actualidad es, que tanto los docentes como los administradores, no perciben con claridad qué es el cambio educativo, cómo funciona, y cuál es su sentido. Esto provoca, que en los diversos intentos de lograr el cambio, prevalezcan las modas temporales, la superficialidad, la confusión, el fracaso, la resistencia injustificada, y en general, una serie de reformas malentendidas. Ante esta situación, parece que el problema estriba en el significado que se le otorgue al cambio. Por lo que los autores afirman que la solución puede consistir en lograr un **significado compartido**, en virtud de que “Después de todo, el cambio educativo es un proceso socio-político” (Fullan y Stiegelbauer, 1997, p. 14). En este sentido, es muy importante lograr una estrecha conexión entre el significado y la acción individual y colectiva para lograr el éxito del cambio educativo.

En virtud de que la reforma educativa no sólo involucra razones netamente educativas, sino también políticas, en muchas ocasiones se adopta por razones simbólicas, ya sea para disminuir la presión de la comunidad por mejores servicios educativos, para parecer innovador ante la sociedad, o para obtener más recursos financieros. Circunstancias de este tipo, hacen que el cambio sea más simbólico que real. En estas condiciones, lo que provoca la reforma en los actores

directamente involucrados en la tarea educativa es, sobrecarga de trabajo, plazos irreales, falta de coordinación, soluciones simplistas, esfuerzos mal dirigidos, confusión y falta de claridad en los propósitos que se persiguen. En ese sentido, es pertinente plantear la interrogante que Fullan y Stiegelbauer (1997, p. 34) retoman de Cuban (1988b), “¿Cómo puede ser que se hayan realizado tantas reformas escolares durante el último siglo, y sin embargo la escolaridad parece seguir siendo la misma que siempre ha sido?”. Al parecer, esto se debe a que las reformas se han caracterizado por una implementación defectuosa; se han encontrado con la resistencia de maestros y administradores, quienes ante las altas pero infundadas expectativas de los reformadores, han adoptado una actitud de escepticismo, debido a que ven un beneficio mínimo, y en cambio mucha pérdida en la implantación del cambio, mismo que ha sido fomentado por personajes que no están directamente familiarizados con lo que ocurre en el salón de clases.

Ante ello, Fullan y Stiegelbauer (1997) insisten en la importancia que tiene el significado compartido, ya sea que la iniciativa del cambio surja de las autoridades, o de los mismos docentes. Al respecto, como indican los mismos autores, en un estudio que realizó Rosenholtz (1989), encontró que en aquellas escuelas donde los maestros tienen un consenso compartido acerca de los objetivos y la organización de su trabajo, es más probable que se implementen estrategias educativas novedosas, y en general, que participen activamente con sus ideas para lograr mejores aprendizajes en los alumnos. Por su parte, House (1974), hace alusión a un elemento clave para el logro de un cambio efectivo y duradero, indicando que los costos personales al intentar las innovaciones, son altos, y que generalmente no se tiene la certeza de que éstas sean dignas de la inversión de tantos esfuerzos. Por lo que, en todo caso, las innovaciones tenemos que verlas como **actos de fe**, pues es necesario que se crea que a la larga darán buenos resultados; que bien valen la pena los esfuerzos que se realicen, y que no siempre se puede esperar un beneficio inmediato.

Por otra parte, la incertidumbre que existe entre los diferentes actores que participan en la tarea educativa (como los docentes y los directivos), se nota desde las primeras etapas de la reforma, pues por ejemplo, los maestros con frecuencia ponen más atención en la forma en que los afectará en lo personal y en lo laboral, y pocas veces reflexionan acerca de los beneficios que pueden obtener. Esta vertiente subjetiva de los docentes es algo que por lo general no es tomado

en cuenta al intentar implementar las innovaciones. Así, cuando los objetivos de la reforma son demasiado abstractos y además los maestros se sienten obligados a lograrlos, lo único que se consigue en ellos es confusión, frustración, ansiedad y abandono del esfuerzo.

Fullan y Stiegelbauer (1997) afirman que en la realización de cualquier programa educativo nuevo entran en juego tres componentes fundamentales: a) el uso de materiales nuevos o revisados; b) el uso de nuevos sistemas de enseñanza y c) las posibles alteraciones de las convicciones. Incluso aseguran que las innovaciones que no incluyan alguna de estas dimensiones, no serán significativas. A su vez, Joyce y Showers (1988), citados por Fullan y Stiegelbauer (1997), afirman que la innovación es multidimensional e implica cambios en aptitudes, práctica y teoría (manejo de conceptos). En cada una de estas dimensiones, el docente experimenta dificultades específicas, pero a la vez, lo que ocurre en una, repercute en las demás, debido a la estrecha correlación que existe entre ellas. Así, un cambio significativo en la práctica, implica el manejo de nuevos conceptos, lo que a su vez requiere del docente una serie de aptitudes como la reflexión crítica de su propio trabajo, el aprendizaje colaborativo y permanente, entre otras. Sin embargo, al parecer, la mayor dificultad se encuentra en el cambio de convicciones, o de paradigmas, pues las nuevas concepciones significan un desafío hacia los valores y creencias esenciales que mantienen los individuos acerca de la educación y del mundo en general. Por ello, a la hora de proyectar el cambio, éste siempre debe definirse con referencia a situaciones e individuos concretos, y no a supuestos o tipos ideales. En este sentido, los autores hacen un planteamiento realmente valioso:

El verdadero punto decisivo aparece en las relaciones, los programas o políticas nuevas y los millares de realidades subjetivas inculcadas en los contextos individuales y organizaciones de las personas y sus **historias personales**. La forma en que se abordan o se ignoran esas realidades subjetivas es crucial para que los cambios potenciales se vuelvan o no significativos. (Fullan y Stiegelbauer, 1997, p. 47).

Esto implica que para lograr un cambio exitoso, ha de considerarse a los sujetos involucrados en él, tomando en cuenta sus características, capacidades e intereses individuales. De ahí la gran importancia de hacer estudios serios acerca de cómo es el maestro concreto que se encuentra hoy día en el aula. Pero ello de ninguna manera significa que debe desecharse definitivamente la perspectiva grupal del sujeto. En ese sentido es importante tomar en cuenta que

el cambio ocurre tanto en la dimensión individual como en la colectiva. No se puede lograr un cambio importante si se ignora alguna de estas dimensiones. Por eso, debemos tener presentes algunos elementos esenciales como el significado compartido, la cognición compartida y el profesionalismo interactivo.

## **El papel del Maestro en el Cambio Educativo**

Todo lo dicho hasta aquí, puede resumirse en los siguientes términos: “El cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan; tan simple y tan complejo como eso.” (Fullan y Stiegelbauer, 1997, p. 107). Esta afirmación permite centrar ahora el análisis en la figura del docente, sin olvidar desde luego que los demás actores del proceso educativo como las autoridades, la sociedad y el gobierno, también son muy importantes. Algo que no se puede soslayar, es que en la actualidad, la sociedad y las mismas autoridades educativas han cuestionado y devaluado demasiado el trabajo del maestro, pues se le exige mucho en cuanto a la enseñanza y además se le hace responsable del cuidado de los estudiantes, pero en cambio, no se le brindan las condiciones necesarias para la planeación, para el trabajo colectivo y para una actualización de calidad; tampoco se le estimula, ni se le reconoce cuando obtiene logros importantes. Por lo tanto, mientras no se tomen medidas serias en base a estas circunstancias, no se podrá lograr un cambio educativo trascendente.

En ese sentido, actualmente existe una serie de trabajos de investigación respecto al docente, que revelan muchos de los elementos que se acaban de describir. De acuerdo con Fullan y Stiegelbauer (1997), uno de los estudios más reconocidos en esta línea, es el que realizó Lortie (1975) con maestros de educación primaria y secundaria en Boston. Este autor encontró entre otras cosas, que la capacitación que ellos reciben no les basta para enfrentar las realidades del salón de clase; por lo general, no existe trabajo colectivo entre ellos, sus dudas las resuelven de manera individual; el aprendizaje de los estudiantes se considera determinado más por factores que están fuera del control del docente, como la situación familiar, o el nivel socioeconómico; cuando los maestros hablan de su práctica, se refieren a “los gajes del oficio” y no a los fundamentos conceptuales que la sustentan; uno de los sentimientos que caracteriza al maestro,

es la incertidumbre, la sensación de que no están cumpliendo con el trabajo que les corresponde; y además, que las innovaciones no deseadas son una fuente de irritación para los maestros. Por su parte, Goodland (1984) y sus colaboradores hicieron otro estudio acerca de lo que ocurre en el salón de clases. Entre otras cosas descubrieron que el maestro es prácticamente autónomo en su aula en cuanto a la forma de organizar la enseñanza y en cuanto a la selección de los métodos y estrategias de trabajo; la mayor parte del tiempo, el maestro se dedica a explicar la clase, y pocas veces propicia entre los alumnos la participación activa y la reflexión; y que existe poca comunicación entre los docentes para intercambiar ideas prácticas y estrategias de trabajo. En otro estudio, Rosenholtz (1989) obtuvo resultados que confirman lo encontrado en las investigaciones ya mencionadas. De acuerdo a lo que halló, la mayoría de las escuelas pueden clasificarse como “atascadas” o “de aprendizaje empobrecido”. También descubrió que los maestros no desarrollan su práctica de manera sistemática y fundamentada, sino que lo hacen más en base a sus instintos individuales.

En todo este análisis acerca de las condiciones en que se desarrolla el maestro, otro aspecto que no puede ignorarse, se refiere a la forma en que evoluciona la carrera de la enseñanza. Aunque Fullan y Stiegelbauer consideran que en este tópico la investigación es escasa, puede afirmarse que actualmente ya existen trabajos importantes al respecto. Uno de los estudios a destacar, es el que realizó Huberman (1988, 1991) a maestros en Suiza, descubriendo que ellos atraviesan varias fases que van desde la sobrevivencia y el descubrimiento; la estabilización; la experimentación y una disminución en la concentración. En otro apartado de este mismo capítulo se da la explicación de estas fases.

Otro indicador fundamental para entender la situación de los maestros, se refiere a saber si la docencia fue la aspiración profesional inicial de ellos. Al respecto, Fullan y Stiegelbauer (1997, p. 114) afirman que “las encuestas nacionales indican que la enseñanza no fue la primera elección de una tercera parte de la fuerza docente”. Este es un dato interesante, pues nos lleva a plantear entre otras cosas ¿Cómo es el desempeño de un docente que tenía una aspiración profesional distinta a la enseñanza?, ¿Qué tan satisfechos se encuentran los docentes con su profesión?. Además, también es importante conocer los resultados de otros estudios, para ver si esa



circunstancia puede considerarse una constante, como veremos en otro apartado más adelante, así como en los datos empíricos obtenidos en esta investigación.

Volviendo al asunto de los factores que obstaculizan el cambio educativo, los autores afirman que uno de los más grandes errores que ha prevalecido en las más recientes décadas, es la ingenua suposición de que la inclusión de algunos maestros en los comités para diseñar y ejecutar las reformas, garantizaría su implementación exitosa, ya que eso facilitaría su aceptación. Sin embargo, el problema es que aún así, el cambio se sigue percibiendo como algo externo, como una imposición. Incluso al percibir los maestros que quienes implementan las reformas reciben gratificaciones especiales, esto les causa mayor irritación, dado que para ellos, el cambio representa mayores costos de esfuerzo, y en cambio, ninguna recompensa. Esta situación permite a los autores llegar a la conclusión de que, cuanto más cosas cambian, tanto más permanecen iguales. Es decir, el cambio es algo superficial, es sólo un ideal, un discurso, porque en los hechos, no se concreta.

Por otra parte, también debe reconocerse que la innovación no es algo sencillo de realizar, no puede asimilarse tan fácil y rápidamente, dado que el cambio es un proceso, no un suceso. En ese sentido debe tomarse en cuenta una serie de elementos entre los que destacan, la subjetividad de los docentes y los sistemas de recompensas. En pocas palabras, si conocemos la biografía de los maestros en todas sus dimensiones, se podrá avanzar hacia un cambio real y significativo. Y es que, como afirman Fullan y Stiegelbauer (1997), las estrategias que usan los promotores del cambio no funcionan debido a que se derivan de un mundo o de premisas diferentes a las de los maestros concretos. Además aseguran que “Algunas veces, las innovaciones se venden racionalmente sobre la base de una teoría y principios básicos, pero resulta que estos no son traducibles a la práctica con los recursos de que dispone el maestro.” (p. 117). Por ello es impostergable explorar lo que pasa en la vida de los docentes, tanto en su interior, como en el contexto que les rodea.

Por lo pronto, resulta útil considerar algunas propuestas que formulan los autores para mejorar las condiciones en que se desarrolla el docente. En primer lugar sugieren que éste necesita participar en talleres de capacitación para intercambiar ideas acerca del significado del

cambio, a fin de lograr lo que ellos llaman el significado compartido. En segundo lugar, es necesario motivar y estimular a los docentes para que adquieran el hábito de la mejora continua y del aprendizaje permanente, tal como ocurre con el personal de las llamadas escuelas efectivas. En este aspecto, debe lograrse la conformación de verdaderos equipos de trabajo, en los que predomine la participación activa de los docentes para analizar y reflexionar acerca de su propia práctica.

Como parte de todo ese proceso, es necesario que los docentes asuman una actitud crítica, para determinar con fundamentos claros y sólidos si aceptan o no el cambio; pues este no puede rechazarse o aceptarse sin unos argumentos razonados. Al respecto, los autores recomiendan una serie de pasos a seguir. En primer lugar se requiere que el docente sea autocrítico y analítico, pues el rechazo sin más ni más a todos los cambios propuestos es tan perjudicial como su aceptación. En segundo lugar, se debe tener bien claro si la administración está respaldando la reforma, puesto que para lograr el éxito, siempre se requiere de la orientación, y sobre todo, de los recursos tanto humanos como financieros por parte de los administradores. En tercer lugar, los maestros líderes tienen la responsabilidad de ser los primeros en actualizarse y mostrar toda la disposición hacia el cambio, situación que deben asumir con toda claridad y oportunidad. En cuarto lugar, los sindicatos de maestros deben tomar un papel más activo y propositivo en la implementación y evaluación del cambio. Igualmente importante es, reconocer las razones por las que generalmente las innovaciones no son aceptadas por los maestros. Para Fullan y Stiegelbauer (1997) las mejoras no están bien elaboradas, no tienen claros sus propósitos y sus normas de operación; las estructuras organizativas en lugar de impulsar el cambio, muchas veces lo inhiben; a los ojos de los maestros, las innovaciones crean más costos que beneficios. Todo esto es lo que regularmente provoca la resistencia de los maestros al cambio.

Finalmente, como resultado de todo este análisis, los mismos autores sugieren un nuevo paradigma que significa una concepción distinta de lo que es el maestro actualmente. Plantean la conformación de un profesionalismo interactivo, en el que los maestros trabajen en grupo, interactuando constantemente en actividades como la planeación, en la implementación de ideas nuevas, en la resolución de problemas comunes y en la evaluación de la efectividad de las

escuelas. Así, se lograría que los maestros se convirtieran en aprendices continuos. Por tanto, el significado del cambio para el futuro, requiere un cambio radical en la cultura de las escuelas. Lo que a su vez implica un mayor conocimiento acerca de los docentes, a través de trabajos de investigación como el que se presenta aquí, para estimular la participación activa de ellos en las reformas educativas.

## **El papel del Profesional en la Sociedad**

En virtud de que la docencia es considerada como una profesión, en este apartado se presenta un análisis acerca del papel que juegan los profesionales en general dentro de la estructura social. Para ello, se retoman los postulados de Schön (1998), quien en primer lugar afirma que desde hace algunos años el profesional ha sido fuertemente criticado tanto por la sociedad como por los mismos profesionales. Se han cuestionado mucho los aspectos amoraes y coercitivos de la educación profesional. Esta campaña ha sido orquestada principalmente desde la corriente izquierdista. Al respecto, el mismo autor afirma que algunos críticos como Illich (1970), afirman que los profesionales han caído en una malversación del conocimiento especializado en beneficio propio o en el de una elite para conservar su dominio sobre el resto de la sociedad. Incluso, que los mismos profesionistas han llegado a mostrar una pérdida de confianza en cuanto a su aspiración por poseer un conocimiento excepcional. Lo más lamentable de esa situación es que al parecer, nadie hace algo para frenar esa serie de ataques, ni siquiera los directamente afectados, que son los profesionales. Todo lo contrario, ellos parecen tener un especial interés en la prolongación de ese fenómeno.

Para los críticos de las profesiones, las difíciles situaciones que enfrenta la sociedad empiezan a verse menos como problemas que han de ser resueltos mediante la técnica, y más como dilemas que pueden resolverse a través de la moral y la política. En este sentido, la antigua pretensión profesional por el monopolio del conocimiento y el control de la sociedad, se ha visto desafiada, "Primero porque los profesionales no viven con arreglo a los valores y las normas que predicán y, segundo, porque son ineficaces." (Schôn, 1998, p. 22). Esta ineficacia ha sido revelada en diversas publicaciones tanto académicas como periodísticas, en las que los críticos denuncian

múltiples desastres dirigidos profesionalmente, en los que el conocimiento especializado es aplicado sin importar las consecuencias, como es el caso de las guerras.

En este contexto, por fortuna, los críticos más radicales empiezan a ver una reestructuración de las profesiones, lo que permitiría a la sociedad obtener realmente los beneficios del conocimiento especializado. Por ejemplo, Harvey Brooks (en Schön, 1988), un ingeniero y educador destacado, afirma que las profesiones se enfrentan actualmente a una “exigencia de adaptabilidad sin precedentes”; de lo que se trata, es de generar un cambio tecnológico que verdaderamente responda a los requerimientos de la sociedad. De acuerdo con dicho autor, el hecho de que los mismos profesionales hablan acerca de su propia crisis de confianza, significa que se está dando un proceso de desajuste y de desgaste de los modelos tradicionales de la práctica y del conocimiento. Lo que representa desde luego, un loable ejercicio de autocrítica.

Por otra parte, durante mucho tiempo ha predominado en nuestra sociedad una manera de concebir el conocimiento y la técnica, conocida como “modelo de racionalidad técnica”, y se refiere a que la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales mediante la aplicación de la teoría científica y de la técnica. En ese sentido, el conocimiento profesional tiene tres componentes fundamentales. En primer lugar, participa una disciplina subyacente o ciencia básica sobre la cual descansa la práctica. El segundo es una ciencia aplicada o componente de “ingeniería” de la que se derivan procedimientos de diagnóstico y soluciones a problemas. El tercero es un componente de habilidad y actitud que concierne a la real ejecución de los servicios al cliente.

Agrega Schôn, (1998) que el modelo de racionalidad técnica es la herencia del positivismo (la doctrina filosófica que predominó en el siglo XIX), mismo que aspiraba a la aplicación de los logros de la ciencia y de la tecnología para el bienestar de la humanidad. En esos términos, la racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica. Estos postulados del positivismo fueron expresados claramente por Augusto Comte a mediados del siglo XIX de la siguiente manera:

1. Había la convicción de que la ciencia empírica no era tan sólo una forma de conocimiento, sino la única fuente de conocimiento positivo del mundo.

2. Había la intención de limpiar la mente humana del misticismo, de la superstición y de otras formas de pseudoconocimiento.
3. Había un programa para extender el conocimiento científico y el control tecnológico por toda la sociedad humana para hacer la tecnología.

Bajo estas premisas, las únicas nociones acerca del mundo eran aquellas que se basaban en la observación empírica sobre los hechos observables. Por lo que las proposiciones que no eran ni analítica, ni empíricamente comprobables, no eran consideradas verdaderas. A la luz de esta doctrina, la práctica era considerada como una anomalía incomprensible. Esta epistemología positivista se vio claramente reflejada en las ideas normativas acerca de la división del trabajo entre la universidad y las profesiones. De esa manera, las universidades adquirieron la elevada misión de conducir a la humanidad hacia una vida de ciencia y de erudición. Sin embargo, como ya se apuntó, muchos estudiosos de las profesiones han encontrado serias limitaciones de la aplicación práctica del conocimiento. Y al mismo tiempo han propuesto nuevas aproximaciones a las situaciones difíciles del conocimiento profesional y también han identificado un vacío entre el conocimiento profesional y las demandas de la práctica en el mundo real.

En ese sentido, Simon (1972), (en Schön, 1998), considera que toda práctica profesional está interesada en el proceso de cambio de las situaciones existentes, por aquellas que se desean, al considerarlas mejores. A este proceso lo denomina "proyecto". Pero agrega que lamentablemente el proyecto en esos términos es precisamente lo que las escuelas no enseñan. Aunque dicho autor también hace la aclaración de que las escuelas no cumplen con ese cometido simplemente porque no existe una ciencia del proyecto, misma que debe crearse.

Ante tales circunstancias, la influencia positivista dentro del ámbito profesional, ha perdido fuerza. Afirma Schön (1998) que entre los filósofos de la ciencia, ninguno quiere por más tiempo ser llamado positivista, en virtud de que hay un importante renacimiento del interés por los temas antiguos de destreza, arte y mito. Esto implica que respecto al conocimiento profesional, el modelo de racionalidad técnica deja de ser vigente. Ahora ha de buscarse la epistemología de la práctica implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, de inestabilidad, de carácter único y de conflicto de valores.

Como consecuencia de este nuevo enfoque, los profesionales han de asumir una nueva actitud reflexiva respecto a su propia actividad especializada, denominada por el autor “reflexión desde la acción”. Para fundamentar este planteamiento, el mismo autor asegura que cada una de nuestras acciones lleva implícito algún tipo de conocimiento. Por lo tanto, la vida cotidiana de los profesionales depende del conocimiento tácito de sus acciones. Además, por lo general, en cada una de sus acciones, el sujeto constantemente está reflexionando, pero no solamente lo hace el profesional, sino también la gente común. Así, “La reflexión tiende a centrarse interactivamente en los resultados de la acción, la acción misma, y el saber intuitivo implícito en la acción.” (Schön, 1998, p. 62). Entonces, la actitud reflexiva puede estar presente en diferentes momentos de nuestras acciones.

Pero también se debe tomar en cuenta que hay momentos en que la reflexión se suspende. Esto ocurre principalmente cuando una práctica se hace repetitiva y rutinaria, provocando que el saber desde la práctica se haga cada vez más tácito. Entonces, el profesional deja de darle importancia al hecho de pensar en lo que está haciendo, y cuando ha aprendido a no prestar atención selectiva a los fenómenos que no se adecuan a las categorías de su saber desde la acción, entonces puede sufrir de aburrimiento, y de caer en las consecuencias de la estrechez y de la rigidez. Schön afirma que cuando esto ocurre, el profesional ha “sobrepensado” lo que sabe. Para evitar esta situación, el profesional cuenta precisamente con una herramienta intelectual, que es la reflexión desde la acción. Al respecto, un claro ejemplo que el autor nos plantea, se refiere a la actitud de un profesor ingenioso, quien debería ver la dificultad de un niño para el aprendizaje de la lectura, no como un defecto del niño, sino como un defecto de su propia forma de enseñar.

Por último, es importante agregar que cuando el profesional reflexiona desde la acción, se convierte en investigador de su propia práctica. En este nuevo rol, ya no va a depender estrictamente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que ahora podrá construir una nueva teoría, incluso de un caso único. Con ello podrá lograrse una práctica profesional más eficiente, misma que responderá a las circunstancias del contexto en el que se desarrolla.

## Identidad y Cultura

Tomando en cuenta que el tema de esta investigación es la Identidad Profesional del docente, en este apartado se hace referencia a las valiosas aportaciones que respecto al tema de la identidad del sujeto en general hace Giménez (s/f). De acuerdo con este autor, para entender la identidad es necesario conceptualizarla en relación estrecha con la cultura, en virtud de que existe una vinculación simbiótica entre estos dos conceptos. El fundamento de esta aseveración consiste en que la identidad se constituye precisamente mediante "...la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social." (p. 1). De esta manera, la identidad viene a ser la parte subjetiva, o más bien, la parte intersubjetiva de la cultura. Intersubjetiva en el sentido de que el sujeto está constantemente interactuando con sus semejantes. Desde esta perspectiva, la única manera de comprender cómo se forma y se modifica la identidad, es verla como un producto de tipo cultural.

Para explicarnos lo que es la identidad, el mismo autor hace alusión al papel que juega ésta en la vida del sujeto, y asegura que su primera función consiste en marcar fronteras entre "nosotros" y los "otros", es decir, la identidad nos permite distinguir los rasgos que nos hacen diferentes a los demás. Pero el análisis de Giménez (s/f) no queda hasta ahí, pues él nos indica que debemos ir más allá de una concepción culturalista, vigente hasta los años cincuenta, en la que se definía a la cultura en términos de "modelos de comportamiento", para pasar a una concepción simbólica basada en los planteamientos de Clifford Geertz (1992), quien a partir de los años setentas la define como "pautas de significados". Pero, esto no quiere decir que todos los significados que crea el ser humano pueden llamarse culturales, sino sólo aquellos que son compartidos y relativamente duraderos. Esto nos lleva a entender la cultura no como algo estático e inmodificable, sino como un repertorio que puede tener a la vez zonas de estabilidad y zonas de movilidad y cambio. Además, el proceso de incorporación de los significados culturales a la vida del sujeto ocurre a través de dos fenómenos distintos, pero interrelacionados, "...por una parte los significados culturales se objetivan en forma de artefactos o comportamientos observables... y por otra, se interiorizan en forma de 'hábitus', de esquemas cognitivos o de representaciones sociales." (p. 3-4). Por lo tanto, de acuerdo con Giménez (s/f), existe una relación dialéctica e indisoluble

entre estas dos formas de la cultura, en virtud de que no se dan de manera separada, sino que ocurren una enseguida de la otra.

Entonces, la identidad se construye precisamente a partir de la apropiación por parte de los actores sociales, de determinados repertorios culturales, considerados por una parte como diferenciadores (hacia afuera), y por la otra como definidores de la propia especificidad (hacia adentro). En pocas palabras, la identidad es la cultura interiorizada por los sujetos. En este sentido, Giménez (s/f) asegura que la concepción que se tenga de cultura va a determinar o comandar la concepción de identidad.

Volviendo a la conceptualización de la identidad, el mismo autor asegura que en nuestro país la noción que se tiene acerca de ella se ha banalizado, pues frecuentemente se invoca el término sin tener claro su significado y sin preocuparse por definirlo. Aunque desde luego, es necesario recordar que en las Ciencias Sociales, identidad es un concepto necesario, pues sin él no se podrían explicar los procesos de interacción, en virtud de que éstos implican entre otras cosas, que los sujetos se reconozcan recíprocamente mediante la manifestación de algunos elementos de su identidad. Por ello, con el fin de dejar claro el concepto de identidad, Giménez (s/f) asegura que ésta "...se predica en sentido propio solamente de sujetos individuales dotados de conciencia, memoria y psicología propias, y sólo por analogía de los actores colectivos." (p. 6). Esta acotación que hace el autor es de suma importancia en virtud de que, como él mismo indica, existe una clara tendencia a psicologizar a los colectivos. Un ejemplo de ello es lo que han hecho algunos escritores al hablarnos de la "psicología del mexicano" o de la "psicología de la mujer". Lo que para Giménez (s/f) no es más que una aberración sociológica en virtud de que con ello lo único que se está haciendo es psicologizar agregados estadísticos que de ninguna manera pueden ser considerados como actores sociales. Pero lo más grave de todo esto, es que esa "sociología literaria" provoca que sus lectores se identifiquen con la imagen del sujeto diseñada a partir de su perspectiva teórica, asumiéndola como algo verdadero y definitivo.

Después de aclarar el concepto de identidad, el mismo autor aborda la vertiente teórica respecto a esta, afirmando que la teoría de la identidad se inscribe dentro de una teoría de los actores sociales. En este sentido, existe una serie de parámetros que definen a un actor social. En



primer lugar, todo actor ocupa una o varias posiciones en la estructura social, por lo tanto, siempre deben estudiarse como actores insertos en sistemas; en segundo lugar, todo actor debe concebirse en interacción con otros; en tercer lugar, todo actor está dotado de alguna forma de poder, dado que dispone de algún tipo de recursos que le permiten establecer ciertas metas y movilizar los medios para alcanzarlas; en cuarto lugar, todo actor está dotado de una identidad; en quinto lugar, en estrecha relación con su identidad, todo actor social tiene también un proyecto; por último, todo actor social está en constante proceso de socialización y aprendizaje. A partir de estos parámetros se concluye que la identidad es esencialmente un atributo de determinados actores sociales que en sentido propio, son actores individuales. Pero ello no impide que el concepto de identidad se pueda aplicar analógicamente a grupos sociales por carecer éstos de una conciencia propia, porque constituyen más bien, sistemas de acción.

Tanto desde el punto de vista individual como colectivo, el concepto de identidad implica por lo menos los siguientes elementos: (1) un sujeto de acción; (2) concebido como una unidad con límites; (3) que lo distinguen de todos los demás sujetos, (4) aunque también se requiere el reconocimiento de estos últimos. En base a estos fundamentos, el problema de la identidad puede abordarse a escala de los individuos, así como a escala de los colectivos, debido a que son dos enfoques diferentes y al mismo tiempo complementarios, que toda investigación seria debe tomar en cuenta. En la escala individual la identidad se concibe como un proceso subjetivo y auto reflexivo por el que los sujetos definen sus diferencias con respecto a los otros sujetos. Esta auto identificación requiere ser reconocida por los demás en la constante interacción con ellos. En este sentido, la identidad del individuo se forma, se mantiene y se manifiesta en, y por los procesos de interacción. Desde esta perspectiva, Giménez (s/f) afirma que nuestra identidad es una “identidad de espejo”, que resulta de cómo nos vemos y cómo nos ven los demás. Entonces puede también afirmarse que la identidad resulta siempre de una especie de negociación entre autoafirmación y asignación identitaria; entre “auto identidad” y “exoidentidad”. También puede hablarse de la distinción entre identidades internamente definidas, que algunos llaman “identidades privadas” e identidades externamente imputadas, también llamadas “identidades públicas”.

Otra característica importante de la identidad de los sujetos se refiere a la voluntad de distinción de éstos, de demarcación y de autonomía con respecto a los otros sujetos. Hay dos tipos de atributos culturales que fundamentan esa voluntad del sujeto. En primer lugar existen unos atributos de pertenencia social que implican la identificación del individuo con diferentes grupos sociales. En segundo término, se puede hablar de los atributos particularizantes que se refieren a la unicidad idiosincrásica de los sujetos. Así es como "...la identidad de una persona contiene elementos de lo socialmente compartido, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo individualmente único" (Giménez s/f, p. 10). De esta manera los elementos colectivos destacan las semejanzas, mientras que los individuales enfatizan las diferencias, pero ambos se conjugan para constituir la identidad única del sujeto individual.

Tomando en cuenta que las identidades colectivas se constituyen por analogía con las identidades individuales, es importante señalar los elementos de diferenciación, así como los de similitud, que existen entre ellas. Respecto a los primeros, Giménez (s/f) menciona que las identidades colectivas carecen de autoconciencia y de psicología propias; que no son entidades homogéneas y bien delimitadas; y por último, que no constituyen un "dato", sino un "acontecimiento" contingente que tiene que ser explicado. En cuanto a la similitud entre los dos tipos de identidades, el mismo autor afirma que éstas tienen la capacidad de diferenciarse de su entorno, de definir sus propios límites, y de tener una duración temporal.

Con el fin de abundar en el tema de las identidades colectivas, Giménez (s/f) se remite a las aportaciones de Melucci (2001), quien a su juicio, hace una contribución significativa al respecto. El mérito de este autor es construir el concepto de identidad colectiva a partir de una teoría de la acción colectiva que concibe a ésta como un conjunto de prácticas sociales que involucran simultáneamente a un determinado número de individuos que implican un campo de relaciones sociales, así como la capacidad de la gente involucrada para conferir un sentido a lo que están haciendo. Además, para Melucci (2001), la identidad colectiva involucra dos tipos principales de definiciones: cognitivas y emocionales. Las primeras se refieren a las orientaciones de la acción, es decir, a los fines, a los medios y al campo de la acción. Estos elementos a su vez, son incorporados a una serie de rituales, prácticas y artefactos culturales. Lo que permite a los sujetos

asumir las orientaciones de su acción como un modelo cultural susceptible de adhesión colectiva. El segundo tipo de definiciones se refiere a un involucramiento emocional en la constitución de la identidad colectiva, mismo que permite a los individuos sentirse parte de una común unidad. Como indica Melucci (2001), (en: Giménez, s/f, p. 16): “Las pasiones y los sentimientos, el amor y el odio, la fe y el miedo forman parte de un cuerpo que actúa colectivamente...”. Este elemento emocional es esencial en la conformación de la identidad colectiva, debido a que fortalece y consolida en los sujetos el sentimiento de pertenencia a determinado grupo social.

Después de haber explicado ampliamente lo que se refiere a la identidad y a la cultura, Giménez (s/f) plantea una tesis que, como él mismo explica, parece contradecir la relación simbiótica que existe entre estos dos conceptos fundamentales: “...a pesar de todo lo dicho, la identidad de los actores sociales no se define por el conjunto de rasgos culturales que en un momento determinado la delimita y distingue de otros actores.” (p. 17) El autor retoma esta tesis de una obra de Barth (1976) referente a las identidades étnicas, quien asegura que el fundamento empírico de esta tesis consiste en que al asumir una perspectiva histórica, se ha comprobado que los grupos étnicos pueden modificar los rasgos fundamentales de su cultura (como la lengua o la religión), manteniendo al mismo tiempo sus fronteras, es decir, sin perder su identidad. Esto significa que la fuerza de una frontera étnica puede permanecer constante a través del tiempo, a pesar, y a veces por medio de los cambios culturales internos. En ese sentido, Barth (1976) (en: Giménez, s/f , p.18) asegura que “...son las fronteras mismas y la capacidad de mantenerlas en la interacción con otros grupos lo que define la identidad, y no los rasgos culturales seleccionados para marcar, en un momento dado, dichas fronteras.”

Con este planteamiento puede afirmarse, siguiendo a Giménez (s/f), que el principal mérito de Barth (1976) es haber cambiado el enfoque en el estudio de la problemática étnica, y desde luego en los respectivos métodos de investigación; ahora lo fundamental no es preguntarse cuáles son los rasgos culturales que constituyen la identidad étnica, sino cómo los grupos étnicos han logrado mantener sus fronteras a pesar de los cambios sociales, políticos y culturales que han impactado en ellos. En ese sentido ya no es viable aferrarse a mantener intacto el patrimonio cultural o las costumbres y tradiciones populares de un grupo, incluso contra la voluntad del mismo

grupo, con el argumento de proteger identidades amenazadas. En lugar de ello, como plantea Giménez (s/f) apoyándose en las ideas de Gramsci (1975), lo que se necesita es generar una pedagogía cultural que impulse a los estratos culturales hacia una forma superior de cultura, sin el temor de lesionar su identidad. Precisamente lo que plantea Gramsci (1975) (en: Giménez s/f), en su pedagogía político-cultural, no es la preservación de las subculturas folklóricas, sino su transformación en una gran cultura nacional-popular. Para alcanzar este anhelo, el mismo autor propone que deben fusionarse los esfuerzos de los intelectuales y los del pueblo.

Después del análisis teórico acerca de los conceptos de identidad y cultura, Giménez (s/f) aborda el asunto de la multiculturalidad. Al respecto, el autor afirma que históricamente, dicho término fue utilizado por primera vez por el gobierno canadiense para referirse a una nueva política a finales de los años sesenta, específicamente para tratar de englobar las tres entidades sociales de esa Federación: la comunidad de habla inglesa, la de habla francesa y la de los aborígenes. De esta manera, el Gobierno pudo corregir las prácticas forzadas que intentaban homogeneizar a la población hacia el habla inglesa, y en cambio reconoció que el conjunto de la población estaba constituido por bloques o etnias diferenciadas ya sea por su origen o por su orientación lingüística. A partir de estos hechos, como indica Azurmendi (2002), (en: Giménez, s/f), el multiculturalismo se hizo presente en el ámbito universitario como un tema que reconoce e impulsa los derechos de las minorías culturales hasta entonces insatisfechos.

Específicamente, lo que plantea el multiculturalismo es la necesidad de reconocer las diferencias que existen en los distintos grupos sociales, así como sus identidades culturales. Asimismo, se propone combatir la discriminación por razones de raza o de diferencia cultural. Desde esta perspectiva Giménez (s/f) plantea analizar el término multiculturalismo desde tres puntos de vista: como concepto descriptivo, como concepto normativo y como concepto político-programático.

En cuanto concepto descriptivo, se refiere a la situación que caracteriza a las sociedades contemporáneas: la presencia de diferentes grupos culturales con identidad propia. De acuerdo con el mismo autor, esta situación prevalece en casi todos los países, por lo que la multiculturalidad no es un ideal a alcanzar, sino una realidad a reconocerse y a gestionar. En

cuanto concepto normativo el multiculturalismo constituye una ideología que afirma que es moralmente deseable que las sociedades sean multiculturales. Es aceptable la existencia de culturas diferentes, pero dentro de un marco integrador común, es decir, bajo el predominio de los principios y valores fundamentales en que se rige la sociedad más amplia en la que están insertas dichas culturas. Como concepto político-programático, el multiculturalismo se entiende como un modelo de política pública y una forma de organización social basados en la valoración positiva de la diversidad cultural y en el respeto a las identidades culturales.

En relación a esta manera de entender el multiculturalismo, Giménez (s/f) considera acertadamente que como teoría se le reconoce un gran valor, pero ya en el terreno de los hechos no es fácil cumplir con esos preceptos. Sin embargo, el mismo autor afirma que para superar esa disyuntiva, han surgido importantes propuestas como la del profesor canadiense Will Kymlicka (1996), quien ha diseñado una conceptualización en este sentido. Lo que plantea este pensador, es otorgar derechos especiales a los grupos minoritarios, tratando de que aquellos sean compatibles con los derechos universales de igualdad de los que goza todo individuo, "En síntesis, su proyecto intenta compatibilizar los valores liberales clásicos de libertad e igualdad con los derechos especiales en función de la pertenencia a un grupo que una sociedad auténticamente multicultural demanda" (Giménez, s/f, p. 23). Con esto se entiende que los derechos civiles, políticos y sociales básicos en cualquier sociedad que se considere democrática, son insuficientes para satisfacer las necesidades de los grupos minoritarios.

En términos generales, el multiculturalismo representa una postura que se opone a las políticas de uniformidad y homogeneización que caracterizan a las culturas mayoritarias de cada sociedad, dado que en esencia, lo que busca es la defensa de los derechos de las minorías culturales. Sin embargo, Giménez (s/f) agrega una reflexión muy valiosa que le da a su planteamiento un matiz innovador que conduce a sus lectores hacia un análisis crítico sobre el tema. Su reflexión va en el sentido de que el multiculturalismo también puede funcionar como una ideología que en lugar de combatir las desigualdades sociales, solamente las encubre bajo la etiqueta de la defensa de las diferencias culturales. Situación que le permite al Estado eludir una

política real de justicia y equidad. Al respecto, el autor hace alusión a una cita de Zigmunt Bauman (2004):

...en la práctica el multiculturalismo funciona muchas veces como fuerza esencialmente conservadora: su efecto es rebautizar las desigualdades, que difícilmente pueden concitar la aprobación pública, bajo el nombre de 'diferencias culturales', algo deseable y digno de respeto. De esta manera la fealdad moral de la privación y de la carencia se reencarna milagrosamente como belleza estética de la variedad cultural (p.24)

Como ya se indicó, esta idea resulta esencialmente relevante para no caer en una especie de espejismo y pensar que los principios del multiculturalismo van a resolver la problemática que viven los grupos minoritarios, sino más bien la idea es hacer un análisis crítico y profundo de la situación, a fin de ver el asunto en toda su dimensión y a partir de ahí generar alternativas de solución realmente viables y duraderas. Y es que al llegar a este punto del análisis, siguiendo a Giménez (s/f), no podemos dejar de plantearnos cuál es la situación que prevalece en nuestro país respecto a este asunto. Al respecto, el mismo autor hace énfasis en lo que todos los ciudadanos de este país sabemos: que por un lado existe una amplia variedad de culturas minoritarias y subalternas, frente a una cultura dominante que bien puede llamarse criolla o mestiza, y que por el otro, esas culturas minoritarias siguen siendo discriminadas tanto en la vida cotidiana como en el discurso oficial, como inferiores, premodernas, e incluso, como obstáculos para el desarrollo.

## **Estudios acerca de los Profesores**

Una vez que se ha analizado el papel del profesor desde la perspectiva de la necesidad del cambio educativo, y se han revisado algunas ideas acerca de cómo entender la actividad de los profesionales y la identidad de los sujetos en general, en este apartado se presenta un análisis acerca de las investigaciones que se han hecho recientemente respecto a la trayectoria profesional de los profesores. Este análisis se basa en los planteamientos de Biddle y colaboradores (2000) registrados en su texto *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Estos autores afirman que los estudios clásicos acerca de los profesores, han abarcado dos perspectivas principales. En la primera, algunos investigadores se han orientado a describirlos en función de sus responsabilidades oficiales, es decir, como empleados de instituciones formales que les imponen

roles específicos, mismos que se asignan y se aceptan en función de una serie de derechos y obligaciones establecidas. Esta imagen de los profesores da por sentado que ellos están motivados ya sea por el status que representa la profesión, o por la situación salarial. El problema es que en este tipo de estudios se ha puesto poca o nula importancia a cuestiones relevantes como el verdadero carácter moral de la educación, o los procesos interactivos que se dan entre los docentes.

La segunda perspectiva se ha enfocado a explicar las realidades escolares a las que tienen que enfrentarse los profesores, como las limitaciones presupuestales, la rigidez de la currícula, la indisciplina de los estudiantes y la excesiva carga administrativa. Estas circunstancias provocan que los docentes no puedan realizar su trabajo educativo adecuadamente, pues son obstáculos que ellos tienen que sortear para cumplir con los programas hasta donde les sea posible. Algunos de los estudios que se han realizado bajo esta visión, se refieren a la división del alumnado en función de su nivel académico como una práctica generalizada en las escuelas norteamericanas que degrada la enseñanza, afectando principalmente a los estudiantes que pertenecen a los grupos más desfavorecidos social y económicamente.

Más allá de esas concepciones, también ha habido un interés orientado hacia las expectativas que se ponen en las funciones de los profesores. En este sentido,

Los trabajos que se han elaborado desde esta perspectiva señalan que los profesores están influidos no sólo por los derechos y las responsabilidades que se les imponen, sino también por las expectativas que ellos mismos y otros sujetos importantes tienen sobre los profesores y la enseñanza. (Biddle y colaboradores, 2000. p. 15)

Desde esta perspectiva, los profesores pueden estar influidos no sólo por las normas institucionales, sino también por lo que piensan de ellos los otros actores que participan en la educación como los directores, los administradores y los padres de familia. De acuerdo con esto, se considera que el trabajo del profesor es influido por diferentes fuentes que determinan en diversos grados lo que él hace o deja de hacer.

Estudios más recientes se han centrado en la carrera y en las trayectorias profesionales de los profesores. Hasta antes de la década de los ochenta, había unos cuantos trabajos con esta orientación, pero a partir de ella, han surgido un gran número de investigaciones de este tipo. Para

ello, los investigadores han aplicado una metodología que va desde las narraciones autobiográficas de los profesores; biografías profesionales; historias de vida, o estudios de caso, elaborados por terceras personas; hasta estudios cualitativos realizados en contextos educativos concretos. Bajo este enfoque, tanto instituciones gubernamentales como privadas han estado generando un cúmulo de información en distintos países. Organismos como la OCDE y la UNESCO constantemente están impulsando estudios de este tipo y difundiendo sus resultados. Pero, ¿Por qué se ha puesto tanto interés en estos asuntos?. Al respecto, Huberman et al (en: Biddle y colaboradores, 2000) consideran que una de las razones de este fenómeno, es que cada vez se reconoce más, que la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores, pueden ser los aspectos determinantes de la efectividad de las escuelas. Pero, siendo más explícitos, plantean que ninguna razón es tan convincente "...como la premisa de que el éxito de la reforma educativa - es más, de la educación- gira críticamente en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera." (p. 20). En base a estas afirmaciones, el conocer los pormenores de la trayectoria de los maestros cobra singular significación.

Bajo esa orientación existen varias escuelas de pensamiento y de investigación, cada una con sus particulares axiomas teóricos y metodológicos. De acuerdo con los autores, una primera escuela de pensamiento estudia los relatos de vida profesional, capturándolos ya sea en relatos autobiográficos, o en biografías profesionales. Los primeros no tienen un fundamento teórico explícito, pues son más de corte fenomenológico y hermenéutico. Por el contrario, las segundas tienen un sustento teórico explícito y se basan en las tradiciones, conceptos y esquemas estipulados por diversas disciplinas como la literatura, el psicoanálisis, la historia, la psicología social, la antropología y la sociología, entre otras. No obstante, estos estudios se orientan hacia historias individuales.

Una segunda corriente de investigación tiene un enfoque más claramente colectivo, pues examina un número amplio de casos de la carrera de los profesores. Estos estudios también son abordados desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, apoyándose de disciplinas científicas como la sociología, la antropología, la psicología social, la teoría de la carrera, la teoría



del curso de la vida y enfoques contextuales y del desarrollo. Para Bruner (1986) (en: Biddle y colaboradores, 2000, p. 23) este tipo de investigación es esencialmente “paradigmático”, pues “...pretende identificar las regularidades dentro de las muchas trayectorias individuales y generalizar sobre ellas”. En cambio, el primer tipo de estudios es primordialmente narrativo, pues se orienta a encontrar el significado de la experiencia individual, en lugar de generalizar sobre ella.

Al hacer un balance acerca de estas dos corrientes de investigación, los autores plantean una serie de argumentos en favor del modelo narrativo. Entre ellos, mencionan que éste ha de verse como una herramienta que permite un conocimiento personal y práctico que revela las particularidades de la práctica escolar y social, y además da cuenta de las adaptaciones y resistencias que experimentan tanto profesores como estudiantes ante esas prácticas. Por tanto, “Los relatos sobre la vida son el contexto adecuado para dar significado a las situaciones de la escuela”. (Huberman et al, en: Biddle y colaboradores, 2000, p. 28). En ese sentido, los argumentos a favor de la narrativa en la educación son ambiciosos y reflejan:

- a. El deseo de la reforma de la enseñanza y de las normas éticas que la guían.
- b. Ideas sobre una epistemología basada en el género y las vidas y carreras de estudiantes y maestros.
- c. Propuestas de cambio en las formas de estudiar la propia educación, tanto por parte de los profesores universitarios que la utilizan como objeto de estudio, como por parte de los propios maestros que poseen las ventajas de la práctica y la experiencia.

Además, los autores indican que la literatura sobre las trayectorias profesionales se ha incrementado rápidamente a partir de 1970, reflejando fundamentalmente tanto el valor independiente, como las posibilidades de relación de dos métodos: el psicológico y el sociológico. El primero abarca dos ramas importantes: una se centra en el periodo de la elección de la carrera y la iniciación de la profesión; y la otra examina el desarrollo posterior, centrándose en identificar los cambios, o “transiciones del curso de la vida”. La corriente sociológica también abarca por lo menos dos vertientes acerca del estudio de la carrera profesional. En la primera, el interés se

centra en las condiciones socioeconómicas del sujeto, mientras que la segunda se orienta al estudio del individuo como parte integrante de una organización o institución.

Una tercera corriente en los estudios de las trayectorias profesionales plantea que lo realmente importante en la investigación no radica en qué disciplina \_psicológica o sociológica\_ debería determinar el trabajo, sino desde qué perspectiva de investigación filosófica, o más bien, epistemológica, se debería proceder. En este sentido, de acuerdo a los postulados del posmodernismo o del posestructuralismo, se afirma que el remedio a tal disyuntiva es el enfoque hermenéutico, mismo que pretende representar la vida laboral del sujeto mediante un encuentro interpretativo con el investigador, quien forma parte activa en el contexto de la investigación. Bajo estos criterios, los géneros narrativos como las autobiografías y los relatos personales como las biografías y las historias de vida profesional, son las formas más adecuadas para quienes consideran necesario generar un conocimiento distinto al que pretenden las metodologías tradicionales de corte más positivista.

En base a toda esta argumentación, se han realizado una serie de trabajos acerca de la trayectoria profesional de los maestros. Al respecto Huberman et al (en: Biddle y colaboradores, 2000) indican que desde hace varias décadas Dewey (1938a, 1938b), ya había invitado a los profesores a hacer regularmente una “reconstrucción reflexiva” de su experiencia. Por otra parte, también afirman que en 1991 Schön compiló catorce casos de la vida de los maestros, narrados por sus protagonistas, con el fin de “iluminar lo que realmente se dice y se hace en la práctica” (p. 41).

En cuanto al tipo paradigmático de trabajos acerca de la carrera de los maestros, Huberman et al (en: Biddle y colaboradores, 2000) afirman que existen dos clásicos de la literatura sociológica. Uno es la obra de Waller, titulado *The Sociology of Teaching* (1932/1961); y el otro es el estudio de Lortie titulado *Schoolteacher* (1975). El primero es considerado como uno de los primeros grandes tratamientos sociológicos sobre la carrera del maestro. Para dicho estudio, el autor recabó información de una serie de materiales como historias de vida, diarios, cartas, y otros documentos personales. En términos generales, lo que Waller obtuvo, es que los profesores

empiezan sus carreras con grandes ideales de dedicación para servir a los jóvenes y a la comunidad en general, pero el constante riesgo de perder el control en el salón de clases se convierte en un factor que determina su desempeño profesional, disminuyendo incluso su atención hacia la enseñanza de las asignaturas.

Por su parte, Lortie, con la información obtenida mediante la aplicación de entrevistas realizadas a profesores, obtiene resultados más amplios, en comparación con lo que obtuvo Waller. Encontró la imagen de un maestro altamente individualista, abandonado en sus propios mecanismos y estrategias para la enseñanza; se protegían de las intrusiones tanto de sus colegas, como de los supervisores, e incluso de los padres de familia, a quienes veían como agentes extraños que no debían quebrantar su autonomía dentro del salón de clases. También se percató de que los maestros se conformaban con escasas recompensas obtenidas por sus modestos éxitos, en comparación con las ambiciosas metas que se planteaban. En cuanto a las razones que los maestros tienen para elegir esa carrera, Lortie encontró entre otras, la oportunidad para trabajar con gente joven; la concepción de la enseñanza como un servicio; el continuar en el ambiente escolar, aunque ya no como estudiante, sino ahora como enseñante. Pero también encontró que son relativamente pocos los beneficios materiales que invitan a dedicarse a la enseñanza. Así mismo, encontró que la docencia requiere una educación especializada menos extensa, compleja y exigente que otras profesiones prestigiosas como la medicina, el derecho o la ingeniería.

Aunque ni Lortie, ni otros investigadores dedicados al estudio de la carrera de los maestros han dividido las trayectorias profesionales en fases explícitas y bien definidas, Huberman et al (en: Biddle y colaboradores, 2000) plantean una serie de etapas, tomando como referencia los postulados de Super (1957, 1985), quien sugiere que en las diferentes profesiones se pueden distinguir diferentes secuencias o maxiciclos en los sujetos que las practican. En ese sentido, proponen la existencia de las siguientes fases en la carrera de los maestros:

**1. La introducción en la carrera.** Diferentes investigadores coinciden en señalar que el inicio en la carrera de la enseñanza, es esencialmente un periodo de supervivencia y descubrimientos. El factor de supervivencia se refiere a una serie de elementos con los que el nuevo docente se enfrenta, como el choque entre los ideales educativos y la realidad inmediata; la incertidumbre

inicial del ambiente del aula; la necesidad de aprender a ser maestro por ensayo y error; la vacilación entre intimar o ser hostil con los alumnos, sobre todo, cuando algunos de estos son indisciplinados. En cuanto al factor de descubrimiento, este se refiere al entusiasmo del principiante al asumir una posición de responsabilidad al saber que tiene a su cargo un grupo de estudiantes, y al verse como un integrante más, en un gremio de profesionales.

**2. Estabilización.** De acuerdo con Huberman et al (en: Biddle y colaboradores, 2000), la estabilización en la enseñanza consiste en ratificar la elección profesional hecha, y con esto, comprometerse con la orden de la enseñanza. La estabilización también se relaciona con el dominio de la enseñanza; el individuo alcanza una sensación de consolidación en su carrera. Esto le permite establecer su autoridad de manera más clara; puede establecer límites de manera más natural con sus alumnos, y lograr que estos lo respeten.

**3. Experimentación y diversificación.** El haber logrado la estabilización y la consolidación pedagógica le permite al docente realizar una serie de experimentos en su práctica profesional en los que busca diversificar sus técnicas de enseñanza, los materiales de apoyo, sus métodos de evaluación y sus formas de organizar al grupo de estudiantes. La rigidez pedagógica del profesor principiante ha quedado atrás. Otra forma de entender esta fase, indica que "... una vez [que] el profesor se ha estabilizado, está preparado para enfrentarse de forma más vehemente a las aberraciones del sistema, que antes no se veían..." (Huberman et al, en: Biddle y colaboradores, 2000, p. 60). En base a ello, agregan los mismos autores, que posiblemente los profesores que atraviesan esta fase, sean los más motivados, los más dinámicos y los más comprometidos con la enseñanza.

**4. Nueva evaluación.** Para los mismos autores, esta fase puede encontrarse aproximadamente a la mitad de la carrera de los docentes, entre los treinta y cinco y los cincuenta años de edad o entre los quince y los veinticinco años de servicio y consiste esencialmente en que ellos realizan un balance de lo que han hecho hasta el momento en la enseñanza, vislumbrando ya pocas opciones para poder incursionar en otros campos profesionales. Esta situación provoca en el sujeto lo que Huberman et al, denominan como "...la desoladora perspectiva de pasar a parecerse a los colegas mayores que, aparentemente van a la deriva con una actitud de rutina y cinismo, viviendo en un

escenario donde los alumnos son eternamente jóvenes mientras uno envejece inexorablemente.” (p. 62). Esto es lo que impulsa a los docentes a hacer una nueva evaluación de sí mismos, de lo que han hecho, y de lo que posiblemente les falta por hacer de acuerdo a sus propósitos iniciales.

**5. Serenidad y distanciamiento en las relaciones.** Los mismos autores afirman que esta fase puede entenderse como un estado mental que ocurre en los profesores que se encuentran aproximadamente entre los cuarenta y cinco, y cincuenta y cinco años de edad. La característica principal de esta etapa es, que los docentes experimentan una sensación de arrepentimiento por el abandono de su periodo “activista”. Pero al mismo tiempo, este sentimiento es recompensado por una sensación de relajación en el aula, por lo que los docentes aseguran que se sienten más “serenos” y que son capaces de aceptarse a sí mismos tal como son. Otro factor característico de esta fase es la disminución de las relaciones cara a cara con los alumnos, debido al aumento en la diferencia de edades en relación con estos últimos.

**6. Conservadurismo y quejas.** Huberman et al consideran que de acuerdo con los datos de diferentes estudios empíricos realizados, entre los cincuenta y los sesenta años de edad, los profesores se quejan constantemente debido a diversas razones: por la mala conducta de los alumnos; por la actitud negativa de los organismos o las autoridades educativas; por las erráticas políticas educacionales, e incluso por la falta de compromiso de sus colegas más jóvenes. Se pasa entonces de la serenidad, a un constante quejarse por lo que ocurre alrededor del docente, y por lo tanto a una actitud más conservadora. Para los mismos autores, esta fase de la trayectoria profesional de los docentes coincide ampliamente con la etapa de vida de los sujetos en general, en la que tienden a una mayor rigidez y dogmatismo, a una mayor resistencia a las innovaciones y a una pronunciada nostalgia por el pasado.

**7. Distanciamiento.** La última fase que postulan los autores, de parte de ellos no tiene una caracterización clara, principalmente porque en base a algunos datos de investigaciones realizadas acerca del tema, la definen en los siguientes términos: “Uno se aleja progresivamente, sin lamentaciones, de los compromisos profesionales, y se toma más tiempo para uno mismo...” (Huberman et al, en: Biddle y colaboradores, 2000, p. 65). Pero en párrafos posteriores aluden al mismo tema con argumentos completamente diferentes: “Este distanciamiento se caracteriza

porque el profesor se centra más en las clases, las tareas y los elementos preferidos del programa académico.” (ibid, p. 66). No obstante la falta de claridad en la caracterización de esta fase, considero que es conveniente, para no dejar huecos en este análisis conceptual, basarnos en la primera caracterización, en virtud de que se apega más al concepto que sobre el tema postulan los teóricos del desarrollo humano en general, considerando el distanciamiento como “...un abandono gradual y una interiorización hacia el final...” (ibid, p. 65).

Una vez que se ha hecho un análisis acerca del profesor en el contexto de la necesidad del cambio educativo, y de haber revisado algunos datos sobre estudios concretos de la carrera de la enseñanza, corresponde ahora enfocar nuestra atención y escrutinio hacia un inédito estudio realizado también acerca de docentes, pero orientado específicamente a conocer su identidad profesional.

## **La Identidad Profesional de los Maestros en México**

Puede afirmarse que uno de los primeros trabajos de investigación en nuestro país acerca de la carrera de los maestros es el que realizó Torres en el año 2005, enfocado específicamente a conocer la identidad profesional de los docentes de educación básica. Evidentemente, este estudio inaugura en México la exploración en el interesante campo de los docentes, que durante mucho tiempo había estado olvidado. Esta circunstancia con toda seguridad va a contribuir en un futuro no muy lejano a reorientar el rumbo de la educación, en virtud de que en la actualidad ya nadie duda que el desconocimiento de la vida de los profesores es un factor que ha impedido superar el fracaso educativo.

El estudio de Torres (2005) parte de dos perspectivas sociológicas. La primera se refiere a las condiciones socioeconómicas del profesor, y la segunda está centrada en el individuo como miembro de una organización. Al mismo tiempo se ubica en la teoría de los ciclos de vida. En este estudio, el trabajo de campo consistió en la aplicación de un cuestionario a 292 profesores de grupo de educación primaria de comunidades tanto urbanas, como rurales, de 11 estados de la

república. El autor aclara que en algunos casos el instrumento se administró de manera personal, y en otros, por vía electrónica.

Para esta investigación, el autor retoma de otros pensadores algunas ideas importantes acerca del tema abordado. Dado que la identidad profesional puede entenderse de diversas maneras, adoptó la definición de Mazzaglia (2002), y la explica "...como el auto concepto, la imagen de sí mismo que el sujeto construye en relación con el papel que desempeña; implica vínculos constantes con otros actores sociales sin los cuales no puede definirse ni reconocerse" (Torres, 2005, p. 16). Así, la identidad específica del profesor puede entenderse como un constructo que varía dependiendo de su edad biológica y de la influencia institucional y organizacional en la que está inmerso. Es decir, la identidad es un producto cultural, como lo plantea Giménez (s/f). En este sentido, el ámbito escolar es la institución en la que el profesor construye su identidad profesional mediante la interacción constante con los demás actores involucrados en el proceso educativo, entre los que se encuentran sus compañeros, los directivos y los padres de familia.

Otro elemento conceptual que incorpora Torres (2005), se refiere a los ciclos de vida de los profesores para identificar los componentes que los caracterizan, como una aproximación evolutiva y biográfica respecto al desarrollo profesional docente. En este desarrollo intervienen por una parte, los factores ambientales, y por la otra, las percepciones personales que el individuo se forma de ellos en un permanente proceso dialéctico.

En base a todos estos elementos conceptuales, Torres (2005) afirma que es posible distinguir pautas más o menos regulares en el desarrollo de la vida profesional de los maestros. En este sentido el mismo autor toma como referencia la división en fases que Huberman et al (en: Biddle y colaboradores, 2000) hacen respecto al ciclo profesional en la carrera de los maestros, mismas que ya fueron explicadas en un apartado más arriba.

Por otra parte, la hipótesis que el autor estableció para el desarrollo de su investigación consistió en que la vida, o ciclo profesional de un docente se compone de un conjunto de secuencias no lineales. Por lo que, la identidad profesional del profesor de educación básica se entiende como un concepto que se construye constantemente de acuerdo con las influencias

biológicas, profesionales y sociales que enfrenta. De esta manera, las variables consideradas en su estudio fueron:

- La edad biológica de los profesores.
- La edad profesional de los profesores.
- El nivel de estudios profesionales.
- El nivel de estudios de posgrado.
- El nivel de satisfacción profesional.
- La pertenencia a asociaciones profesionales.
- La elección de la carrera docente.
- La valoración individual del desempeño.
- Los elementos de la auto descripción de su perfil profesional.

Desde el momento en que el autor definió la muestra para el estudio, lo que buscó fue integrar el perfil profesional de profesores que pertenecieran a las diferentes fases del ciclo de vida profesional ya mencionado, en un sentido transversal. Por ello, se interesó en conocer la trayectoria profesional de docentes con diferente antigüedad en el servicio de la enseñanza.

Los resultados que obtuvo Torres (2005) en su estudio los dividió en dos partes. La primera incluye una serie de elementos generales respecto a la identidad de los profesores estudiados. La segunda se refiere a las diferentes fases que identificó respecto a la trayectoria profesional de ellos. Respecto a la caracterización general, se encuentran los rasgos siguientes:

- La mayoría de los docentes cuenta con estudios de Normal básica. Sólo un sector reducido cuenta con estudios de posgrado.
- El profesor combina su tarea docente con otras actividades como el comercio, los servicios (frecuentemente como chofer de taxi) y la construcción y remodelación de casas.
- El origen social del profesor en México, es mayoritariamente humilde.

A otros elementos que el autor identificó, les denominó incidentes críticos en la carrera docente, y entre ellos están los siguientes:



- a) *Elección de la carrera docente.* Sólo el 62.3 % eligió el magisterio como su primera opción profesional.
- b) *Elección de pareja y obtención de un posgrado.* El tipo de ocupación o profesión de la pareja parece tener relación con la posibilidad de cursar un posgrado.
- c) *Otros estudios profesionales.* Es alto el porcentaje de maestros que no cuentan con otros estudios profesionales.
- d) *Satisfacción profesional.* Los docentes manifiestan un alto grado de satisfacción. Sólo 23.5 de los profesores ha considerado abandonar la docencia.

En cuanto al ciclo de vida profesional de los maestros, Torres (2005) identificó las fases siguientes:

- 1. El acceso a la carrera docente.** Un número considerable de maestros ingresó a esta carrera como una segunda o tercera opción, motivados principalmente por los bajos costos, la corta duración de los estudios, y por las dificultades que tuvieron en el intento por ingresar a otras carreras de su preferencia. En este sentido, “La identidad del maestro oscila en el péndulo de la contradicción entre lo que el maestro realmente es y la imagen que de sí mismo se le ha inculcado.” (Torres, 2005, p. 47).
- 2. La novatez docente: profesores de 20 a 25 años.** Esta etapa se caracteriza por el interés del profesor por demostrar que sus aptitudes, habilidades y conocimientos merecen ser reconocidos.
- 3. Abandono de la novatez e inicio de la consolidación: profesores de 26 a 30 años.** En esta fase aparece cierto grado de insatisfacción, pues los docentes empiezan a reconocer ciertas limitaciones en la práctica docente.
- 4. Consolidación docente: profesores de 31 a 35 años.** La autoimagen se vuelve cada vez más importante para el docente. Así mismo, le surge la idea de desplazarse hacia otros puestos y abandonar el trabajo de aula en la búsqueda de encontrar una revaloración que lo revitalice.
- 5. Plenitud docente: profesores de 36 a 40 años.** En esta fase el profesor logra la madurez del modelo que adquirió en la etapa anterior. Pero entre esta fase y la siguiente se da una

transformación intermedia, que lo llevará a un nuevo periodo de novatez, pero ahora en el ámbito administrativo principalmente.

**6. Inicio de la dispersión o del desplazamiento: profesores de 41 a 45 años.** Es cuando el profesor se desplaza hacia algún puesto en apoyo a la educación, como orientador educativo, apoyo técnico, u otro que tenga que ver con la organización escolar.

**7. Dispersión docente: profesores de 46 a 50 años.** En esta etapa, el profesor consolida la dispersión. Además, se observa cierta sensación de desencanto entre quienes han decidido quedarse en el trabajo de aula.

**8. Preparación para la salida: profesores de 51 a 55 años.** En esta fase es posible observar lo que los teóricos han definido como *serenidad/distanciamiento afectivo*. Esto significa que el profesor pierde la energía y el ímpetu de etapas anteriores y adquiere la serenidad de un oficio aprendido, pero generando una distancia afectiva mucho mayor hacia los alumnos, los maestros y la institución. También es claro que sus preocupaciones están en un horizonte distante del aula, del currículo y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**9. Salida inminente: profesores de 56 a 60 años.** En esta etapa una minoría permanece como profesor de planta y la mayoría ocupa puestos de director o supervisor escolar. La idea de ser flexible, amigable y creativo desaparece.

Como podemos darnos cuenta, a diferencia de las siete fases que identifican Huberman et al, Torres (2005) plantea nueve. Pero la variación no sólo se da en el número, sino también en el nombre de algunas de ellas.

El autor concluye su investigación aseverando que el análisis de las particularidades sobre lo que cambia en la percepción del profesor en las diferentes fases de su vida profesional significa una de las aportaciones más valiosas del estudio realizado. También afirma que el docente construye su identidad a partir del auto concepto, y de la visión que los demás tienen de él y que de acuerdo con la etapa en que se encuentre, su identidad profesional varía constantemente. Finalmente Torres (2005) asegura que el docente construye su identidad profesional a partir de tres condiciones: la modificación de su bajo auto concepto; la elaboración de un discurso identitario; y

los logros simbólicos y no simbólicos que se derivan de la permanencia y movilidad a través de los espacios laborales que logra recorrer.

## **Capítulo 2 Metodología**

En este apartado se expone la metodología con base en la cual se desarrolla el trabajo. Como el presente estudio se incorpora a un proyecto de investigación titulado “Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México” que preside el Dr. Moisés Torres Herrera, se adopta de manera similar la metodología empleada por él y su equipo de colaboradores.

### **Planteamiento del problema**

En base al tema central de esta investigación, mismo que ya quedó establecido líneas arriba, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los rasgos que constituyen la Identidad Profesional del docente de educación primaria?. La respuesta a este cuestionamiento ha podido encontrarse después de haber agotado cada una de las fases de la indagación, misma que se formula con todo detalle en los capítulos correspondientes a la presentación de los Resultados de la investigación y al de Análisis e interpretación de los mismos.

### **Hipótesis**

La vida profesional del profesor, y por tanto su ciclo de vida, se conforman por un conjunto de secuencias no lineales, es decir, que pueden presentar aparentes discontinuidades en donde la capacidad de adaptación, las estrategias en la toma de decisiones y el resultado de las mismas, se eclipsan durante diversos períodos críticos ante lo cual el profesor deberá reaccionar, actuar o decidir. De esta forma la identidad profesional en el docente de educación básica se refiere como un concepto que se reconstruye y se renueva constantemente, de acuerdo con el período biológico, profesional y social que enfrenta cada uno (Torres 2005, p. 33).

### **Variables**

Conforme a lo anterior se analizan las siguientes variables (Torres, 2005, p 34):

- La edad biológica de los profesores.
- La edad profesional de los profesores.
- El nivel de estudios profesionales.
- El nivel de estudios de postgrado.
- El nivel de satisfacción profesional.
- La elección de la carrera docente.
- La valoración individual del desempeño.
- Los elementos de la auto descripción de su perfil profesional.

## Diseño de la Investigación

Para la realización del presente trabajo, con base en entrevistas sobre la identidad profesional del profesorado, predomina la metodología cualitativa, particularmente por ser entrevistas no estructuradas (Beijar et al. 2004). Es cierto que la metodología cuantitativa puede contribuir descriptivamente para definir a los sujetos según su ciclo de vida o grupo profesional, pero es conveniente usar de manera predominante, estrategias cualitativas que profundicen en las construcciones y vivencias de la identidad del profesional docente. Huberman (1989), utilizó un cuestionario complementado por entrevistas en profundidad.

En función de la adecuación metodología al objeto de estudio, que es la identidad profesional del docente, el diseño se ha realizado acorde al marco teórico del enfoque *biográfico-narrativo*, por tal razón se usaron instrumentos y estrategias propias de este enfoque, retomando las entrevistas en profundidad. En este sentido se indaga por medio de entrevistas biográfico-narrativas. La base del análisis de la identidad son las maneras como los sujetos se autodefinen y viven. Se tienen así dos ejes (Dubar, 2000, p.11):

- a. un eje *diacrónico*, ligado a la trayectoria subjetiva y a una vivencia de la historia personal; y
- b. un eje *sincrónico*, que está ligado al contexto de acción y a la definición de la situación, en un espacio dado y culturalmente marcado.

En la articulación de ambos ejes se entrecruzan las maneras en que cada profesor se define como protagonista del contexto específico y como el resultado de una trayectoria de vida.

El presente trabajo toma como sujeto de estudio las trayectorias individuales obtenidas por medio de *entrevistas biográficas*, que permiten obtener visiones personales de los procesos de desarrollo de la identidad profesional.

Las entrevistas biográfico-narrativas son analizadas en una secuencia de estudio descriptivo de caso, con la historia de cada profesor como caso individual, analizando las formas estructurales de cada relato de vida. Se aborda con la construcción de un biograma y la construcción de la identidad profesional.

El diseño de la investigación se configura básicamente con la entrevista biográfica. La entrevista biográfico-narrativa es un medio para esbozar la identidad profesional, en su forma individual; es un proceso de colaboración entre entrevistado y entrevistador de "auto análisis asistido", que supone reconstruir la historia y vivencias profesionales, de tal forma que permitan leer la realidad y construir la identidad en el relato. Las personas construyen su identidad individual haciendo un auto relato (Ricoeur, 1996).

La entrevista biográfica empleada se inspira en los ciclos de carrera del profesor sobre tres focos de interés: trayectoria, identidad profesional y vivencia actual del ejercicio profesional (Kelchtermans, 1994). Los profesores son inducidos para recordar sus biografías profesionales, como historias en las que van ordenando sus experiencias, y esbozan sus expectativas futuras (Fernandez, 1995).

De este modo, este estudio que trata sobre hechos en los que la dimensión biográfica es clave, la entrevista es de suma importancia para reconocer el desarrollo de la identidad profesional del docente.

## **Los Sujetos de Estudio**

Para la muestra se seleccionaron cuatro docentes de escuelas primarias ubicadas en el Estado de Tlaxcala. Los criterios para la selección fueron los siguientes:

- Ejercer como docente en una escuela oficial, ya sea rural o urbana.

- Ubicarse entre las edades biológicas de más de 40 años.
- Contar con alguna de las siguientes edades profesionales:
 

1.- Novato	(0-5 años de experiencia docente)
2.- Pre consolidado	(6-10 años de experiencia docente)
3.- Consolidado	(11-15 años de experiencia docente)
4.- En plenitud	(16-20 años de experiencia docente)

## **Instrumento de Medición**

Como instrumento de medición se empleó un guión de entrevista diseñado por el Doctor Moisés Torres (2007). Este instrumento se sustenta en el análisis de las edades profesionales que a continuación se presentan:

- Novato (0-5 años de experiencia docente)
- Pre consolidado (6-10 años de experiencia docente)
- Consolidado (11-15 años de experiencia docente)
- En plenitud (16-20 años de experiencia docente)
- En inicio de dispersión (21-25 años de experiencia docente)
- En dispersión docente (26-30 años de experiencia docente)
- En preparación para la salida. (31-35 años de experiencia docente)
- Salida inminente (más de 36 años de experiencia docente).

Dentro del instrumento se pretende responder a los objetivos planteados inicialmente y se consideran 19 indicadores como "Incidentes Críticos":

1. Características y condiciones que rodean la infancia del docente.
2. Elección de la carrera.
3. Acceso a la carrera.
4. Primer año de ejercicio profesional.
5. Matrimonio/maternidad/formación de familia.
6. Traslado de zona rural a zona urbana, o viceversa, según sea el caso.

7. Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente.
8. Estudios de nivel licenciatura.
9. Estudios de postgrado.
10. Apreciación acerca de sí mismo como un docente identificado con su carrera.
11. Apreciación acerca de los nuevos docentes.
12. Visualización de la vocación.
13. Valoración social para el trabajo docente.
14. Valoración del trabajo docente de sus compañeros.
15. Percepción del profesor ideal.
16. Conocimientos/Habilidades/Actitudes.
17. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente.
18. Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia.
19. Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas: Novatez, abandono de la novatez, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente.

Luego del diseño de la investigación, se procedió a la recolección de datos, posteriormente fueron analizadas las entrevistas a partir de la literatura acerca del tema –sobre la que previamente se había elaborado el guión de la entrevista por Torres (2005)-, se estructura el biograma del caso y se analizan los incidentes críticos. Para finalmente integrar el estudio de investigación (Tabla 2).



Tabla 2. Fases del proyecto

Fases	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre
Lectura de referencias								
Planteamiento del problema								
Diseño de la investigación								
Realización de las entrevistas								
Vaciado de datos								
Análisis de las entrevistas								
Integración del estudio								
Presentación del estudio								

## Capítulo 3 Descripción de los Casos

### 3.1 Caso 1. Profesora Rosa María Rojas Torres

- 60 años de edad
- 40 años de servicio docente
- Etapas: Plenitud/Preparación para la salida

De acuerdo con los planteamientos de Huberman et al, y de Torres (2005) acerca de la identidad profesional del docente, en el curso de la trayectoria de éste podemos identificar un conjunto de eventos y circunstancias que han permitido dividirla, para efectos de análisis, en una serie de fases por las que transita el docente a lo largo de su camino por la docencia. Después de que el docente en sus primeros años de vida profesional pasa por una difícil etapa de incertidumbre en la que tiene que adaptarse a una labor para la que ya llega preparado, poco a poco se va consolidando en su tarea de enseñanza, hasta lograr una plenitud profesional que le permite desenvolverse con seguridad y con un amplio dominio de ella. En su investigación, Torres (2005) encontró que los docentes alcanzan esta fase aproximadamente entre los 36 y 40 años de edad.

Es muy interesante observar en el discurso de los maestros cómo van relatando con detalle cada una de las fases de su carrera profesional y aunque desde luego no todas las historias son iguales, sí se pueden encontrar elementos comunes que nos permiten identificar una serie de rasgos que constituyen su identidad profesional.

En el caso de la profesora Rosa María Rojas Torres, una vez que en su relato ha explicado las distintas etapas de su andar profesional, ella asegura que a sus cuarenta años de servicio, es ahora precisamente cuando se siente más realizada, más plena profesionalmente. Pero por otra parte, también se puede percibir en su relato, el reconocimiento de que se acerca el tiempo de retirarse del servicio docente. Aunque no precisa en qué momento podría tomar esa decisión, pero sí deja claro que se está preparando para la salida.

*Biograma. Profesora Rosa María Rojas Torres.*

- Edad: 60 años
- Edad profesional: 40 años
- Estado civil: casada. Esposo: campesino
- Hermanos: 3 mujeres (1 murió muy pequeña, 1 es enfermera, la otra estudió Contabilidad pero no la ejerce) y 8 hombres (1 murió muy pequeño, 6 son mecánicos y 1 Ingeniero).
- Ubicación en la línea familiar: Ocupa el octavo lugar entre sus hermanos.
- Padre: mecánico.
- Madre: Fue jefa de un departamento en un Orfanatorio.
- Hijos: Tuvo 5 (3 mujeres y 2 hombres). El mayor de ellos murió a los 27 años de edad.

<u>Evento</u>	<u>Año</u>	<u>edad</u>
Nacimiento	1947	0
Ingreso al servicio por contrato	1966	19
Ingreso a la carrera	1966	19
Primer año de labores en zona urbana (Huamantla Tlaxcala)	1966	19
Se gradúa	1970	23
Se casa	1970	23
Embarazo (primer hijo)	1971	24
Recibe su plaza de base	1972	25

### *3.1.1. Circunstancias en que transcurrió su infancia.*

La profesora Rosa María es la octava hija de una pareja formada por Abelina Torres Olivares y Arnulfo Rojas Castillo; él era campesino y ella empleada, quienes curiosamente se criaron en la orfandad. Se conocieron en el estado de Veracruz y se casaron en 1930:

Mi papá fue de origen muy modesto, muy humilde, fue hijo de campesinos. Mi madre fue hija de un médico; hubo mucho contraste en la pareja. Mi papá era muy moreno, alto, era un hombre muy trabajador, mi madre era blanca. Ellos vivían acasillados en la exhacienda de Tecoac. La vida de mi papá fue difícil, fue difícil porque fijese, creció sin saber leer, sin saber escribir, no tuvo oportunidad de ir a la escuela porque era huérfano; Mi mamá por circunstancias de la vida también, pues fue separada de su papá, porque en ese tiempo había mucha, mucha restricción para las parejas; el abuelo según dice, muy enamorado de la abuela, pero la familia de mi abuelita lo veía como... como con no muy buenos ojos, puesto que él era profesionista y mi abuelita no, entonces ellos creyeron que esas diferencias de clase eran como un abismo; de manera que a mi abuelita no le permitieron casarse con mi abuelo, y cuando se dieron cuenta, mi abuelita ya estaba embarazada, pero lo triste aquí fue que... separaron al abuelo y mi abuelita falleció cuando nació mi madre, también se crió huerfanita, los dos fueron huerfanitos. Entonces a mi madre su madrina de bautizo se la llevó para Puebla, ella la recogió; allá ella estudió, se preparó y bueno, pasó el tiempo, mi madre fue jefa de algún departamento en el Orfanatorio, ella era una mujer preparada.

Ellos se conocieron en el estado de Veracruz. Mi papá estaba allá trabajando como peón de campo, y... casualmente llegó mi mamá por allá, se encontraron, mi papá la empezó a frecuentar, hasta que determinaron, según ellos nos platicaron, que los dos eran huérfanos, que necesitaban apoyarse, coincidieron, y pues se casaron.

Una vez conformada la pareja, la esposa juega un papel importante en la vida de su compañero, pues lo impulsa y le ayuda en primer lugar a alfabetizarse, y en seguida a estudiar una carrera técnica:

Mi mamá fue una mujer tan hábil, tan hábil, muy inteligente, que enseñó a mi papá a leer, le enseñó a escribir, y le enseñó a estudiar por correspondencia; en ese tiempo, Estados Unidos manejaba muchos cursos por correspondencia. Mi padre entonces apoyado por mi mamá estudió mecánica automotriz.

Respecto a los primeros años de su infancia, la profesora Rosa María relata que esa etapa de su vida fue realmente de mucha felicidad:

Los recuerdos que tengo de mi infancia son hermosos... fui una hija muuuy querida por mis papás, por mis hermanos, por mis vecinos, no sé por qué fue, pero siempre me sentí muy querida. Fui muy querendona con mi padre, con mi mamá también, pero siempre tuve más tendencia hacia mi papá, Le puedo decir que mi papá jamás, jamás me dio un golpe. Llegó a hablarme fuerte y cuando hablaba fuerte me daba... llanto, sentimiento. En lo material afortunadamente no tuve carencias,

### *3.1.2. Elección y acceso a la carrera.*

Como podremos constatar más adelante en los casos siguientes, el ingresar a una institución para estudiar la carrera, no siempre es producto de una decisión propia; muchas veces

obedece más a una influencia familiar, o a las circunstancias socioeconómicas de la familia. En el caso de la profesora Rosa María, podemos ver con toda claridad cómo desde la infancia le nace ese deseo de ser maestra:

Para mí era muy importante asistir a esa escuela donde había puros niños, pero no iba yo por los niños, tenía seis, siete años; llegaba yo allá porque me gustaba ver a los maestros. Me gustaba mucho ver a los maestros, y más, más aún cuando la maestra que atendía el primer año me empezó a papachar, y me decía: “¿cuándo ya vienes a la escuela?”

Ese sentimiento de admiración hacia los maestros al paso de los años se convirtió en un fuerte deseo de ser como ellos, como esos maestros a quienes tanto gustaba de ver cómo desempeñaban su tarea de enseñar. Sin embargo este deseo por estudiar la carrera docente, inicialmente fue rechazado por sus papás:

Al terminar la secundaria yo quería seguir estudiando, mi papá se cerró y dijo: “no hija, mira, yo te puedo poner una refaccionaria”, porque ganaba bien, ya trabajaban todos. Ya no me quería dejar estudiar, entonces yo le argumentaba: “papito, hay internados, acuérdate que aquí estuvo la Normal”, la que está actualmente en Panotla, “déjame ir a la escuela Normal”, mi mami decía: “es que es muy difícil para nosotros, eres una niña”, muchísimas cosas que ellos me argumentaban, entonces mi mamá me dijo: “mira, vas a estudiar secretariado”, y sí, me llevaron a una escuela de secretariado, pero... me daba sueño, no me gustó, entonces optó por otra cosa, “entonces vas a estudiar enfermería, mira, es muy bonito”, pero no resistí ver el dolor que enfrenta un médico, que enfrenta una enfermera. Entonces mi mamá me dijo: “qué vas a hacer, te vas a quedar aquí en la casa”, entonces insistí, y me permitieron, recuerdo que me dijo mi papá: “mira hija, sí vas a estudiar, pero no me pidas ir a un internado”.

Pero después de todo ese proceso de negociación, Rosa María no ingresó a una Escuela Normal, sino a un centro de Actualización:

En ese tiempo existía la actualización que se llamaba Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, yo no era maestra, pero... tuve mucha suerte, mucha suerte, porque lo que nos pidieron allá fue un comprobante de que yo estuviese en servicio. Como si ya estuviese trabajando. Entonces yo no tenía la preparación, ni estaba en servicio, pero tuve mucha suerte, porque recurrimos a algunas personas, y me dieron la oportunidad de empezar a trabajar en una escuela particular, y con eso fue suficiente. Era primaria, y le puedo decir a usted con mucho orgullo que empecé a trabajar en la escuela “Instituto Amado Nervo”, aquí en Huamantla, una escuela con mucho prestigio.

Como se puede constatar, Rosa María no solo logró su ingreso a una escuela para estudiar la carrera que tanto anhelaba, sino que además consiguió un empleo, que aunque fue por contrato, pero ello le significó el inicio de una trayectoria profesional llena de satisfacciones.

### *3.1.3. Primer año de ejercicio profesional.*

Evidentemente, para cualquier docente el inicio en la labor de la enseñanza, lo lleva a vivir una etapa difícil, por internarse en un ámbito desconocido, aún cuando tenga la preparación profesional para ello. Pero en el caso de la profesora Rosa María podría pensarse que esta situación fue aún más complicada, dado que como ya vimos, tuvo que empezar como docente sin la preparación profesional:

Pues yo de repente me sentía... incómoda, por no tener la preparación, eso hizo que... eso causó en mí un compromiso, y... cursé mis tres años de Normal en el Instituto Federal de Capacitación. Fueron tres años de viajar, de desvelos, porque trabajar y estudiar fue muy difícil, es muy pesado. Difícil integrarme al magisterio, por la diversidad de ideas, pero el trabajo en sí muy bonito. Sí, fue difícil, difícil, porque yo no tenía los conocimientos todavía para serlo, sin embargo, me sirvió de una manera clarísima el estar estudiando.

El primer año de ejercicio profesional fue como una gran prueba para la profesora Rosa María, porque le permitió comprobar si eso era efectivamente lo que quería:

Lo más importante para mí fue... mucha satisfacción, porque cuando terminó el curso, descubrí que sí había enseñado a leer a mis niños, descubrí que sí tenía conocimiento, que ellos tenían la capacidad de poder competir con otras escuelas y es que mis niños sacaron primeros lugares. Entonces eso fue una gran satisfacción y, me sirvió para seguir adelante, porque comprobé que sí podía

Afortunadamente eso le permitió reafirmar su aspiración profesional y al mismo tiempo, darse cuenta que era capaz de desempeñar su trabajo como docente.

### *3.1.4. Matrimonio/maternidad/formación de familia.*

A los 23 años de edad y cuando todavía trabajaba por contrato, aunque ya había terminado la carrera, la profesora Rosa María contrae matrimonio, lo que le significó cambios importantes en su vida:

Yo me casé con un joven dueño de un rancho, entonces en su familia, con ideas muy conservadoras, por no decir machistas, sus hermanos de él asistían a la escuela donde yo trabajaba, ahí me conoció él, entonces, la amistad, la relación, se decidió el matrimonio, pero..., cuando se decidió el matrimonio, precisamente me dijo "¿sabes qué?, de trabajo nada", "¿porqué?", "porque tú te vas a ir conmigo a vivir al rancho, sí, tú vas a estar en el rancho", y bueno, dije: "pues sí, qué pierdo, qué pierdo, no me pasa nada."

Aparentemente para la maestra el dejar su profesión por atender su matrimonio no iba a tener consecuencias negativas en su vida. Sin embargo, la situación no fue tan sencilla como parecía:

Eso fue un atentado contra mí misma, porque aguanté unos meses en el rancho, dejé mi trabajo, yo no tenía plaza de base, seguía trabajando en escuela particular, entonces resulta que me voy al rancho, pero renuncié a lo que era mi parte feliz, me voy al rancho y me encuentro con que no había luz, no había agua, no tenía yo con quién hablar, y resulta que... me enfermé, me enfermé, me dio una fuerte depresión.

Definitivamente esa situación representó un dilema muy fuerte para la maestra, al darse cuenta que su profesión era una parte muy importante en su vida. Pero por otra parte, tampoco podía estar en contra de la voluntad de su esposo. Entonces tanto ella como él tuvieron que valorar las circunstancias y juntos tomar una decisión que dejara satisfechos a ambos:

Mi esposo tuvo que traerme al médico, y el médico, pues, era un maestro de Matemáticas de la escuela donde había yo estado trabajando, entonces él le dijo a mi esposo: “¿sabes qué?, la maestra no está enferma de otra cosa, si la quieres mantener viva, déjala trabajar, déjala trabajar, porque... porque no es lo suyo a donde la tienes”, y bueno, tuve suerte y me dejaron trabajar, pero para entonces hubo una condición, dice mi esposo “si consigues trabajo, pues vas a trabajar”, porque yo ya tenía un niño, “si quieres trabajar, pues te vas a trabajar, pero a ver si consigues trabajo rápido, o cómo piensas hacerle”. Fue un reto muy fuerte para mí.

Ante esa situación tan difícil la maestra se ve en la necesidad de volver a buscar empleo, pero ahora no orienta su búsqueda hacia una escuela particular, sino hacia una plaza de base:

Entonces empecé a acercarme al sindicato, empecé a acercarme a algunos maestros conocidos que habían sido incluso mis maestros aquí en Huamantla y que en ese tiempo estaban ocupando puestos importantes, “no, claro, qué estás haciendo, tú te estás desperdiciando”. No sé si fue suerte, no sé qué fue, pero, fue muy poco tiempo el que estuve solicitando, y me la dieron, tuve suerte, me dieron mi base por medio del sindicato, y me fui a trabajar a Calpulalpan, a una colonia que se llama La Soledad, está alejada de la población, no había medio de transporte, no había luz, no había agua, pero la pasé muy bien allá dos años, mi esposo no quería irse, fue un “estira y encoge”, porque él me dijo: “pues si te vas, allá tú”, le digo: “no, pero yo me llevo a mi bebé”, estaba pequeño mi niño, “no y qué vas a hacer allá, mejor aquí déjalo con tu mamá, o con mi mamá, yo aquí lo veo”, “no, pues fíjate que no, porque no puedo salir de allá, voy a tener que quedarme”, afortunadamente mi suegro entendió un poquito más la situación, también mi suegra, y le dijeron: “mira, si quieres realmente salir adelante, si quieres apoyarla, si quieres dejarla ser, lo conveniente es que te vayas con ella, no tienen otra alternativa, ya viste, te aguantó unos meses en el rancho, te aguantó otros meses en Huamantla sin trabajar, pero está enferma, déjala”, sí, nos fuimos a Calpulalpan, a La Soledad, nos fuimos dos años, mi esposo consiguió allá trabajo, con unas personas que tenían un camión carguero, pues eran agricultores, mi esposo sabía de campo, porque también es agricultor, entonces trabajó con ellos.

De esa manera la maestra Rosa María logró conciliar el matrimonio con su profesión. Tarea que no fue nada fácil, pues tuvo que mantenerse firme ante lo que ella quería y así pudo superar este dilema en su vida.

### *3.1.5. Traslado de zona urbana a zona rural.*

Tomando en cuenta que la profesora Rosa María inició su carrera profesional en una escuela urbana (por contrato) y después de haber estado aproximadamente un año sin trabajar por su matrimonio, al obtener su plaza de base es ubicada en una escuela rural, en la que encontró diferencias notables entre los dos tipos de escuela:

El cambio fue difícil, tan difícil de estar con niños ricos en el Instituto "Amado Nervo", a una comunidad rural, fue difícil, muy difícil, los niños que tienen todo, que no les falta nada, y que de repente llega uno a descubrir cuántas carencias tienen los niños en las escuelas rurales que muchas veces llegan sin desayunar, que no les compran un pliego de papel, o que el cuaderno ya se les acabó y los papás se enojan porque piden otro cuaderno, y que poco a poco, platicando con los papás, los hemos concientizado de que sus niños requieren cariño, apoyo, y que son ellos los únicos que pueden dárselo.

### *3.1.6. Traslado de zona rural a zona urbana.*

Después de haber transitado durante seis años por diferentes escuelas rurales, la profesora Rosa María logra que la ubiquen en la ciudad de Huamantla, su lugar de origen:

El retorno a Huamantla fue un poco menos difícil, porque vengo de la comunidad rural al lugar que es mi lugar de origen, ya conocido, y en donde los niños, pues... la mayoría tienen lo necesario, pero yo llegué a un turno vespertino, aquí a Huamantla, llegué cuando se fundó la escuela "Licenciado Adolfo López Mateos", en el centro de la ciudad. Allí se inscribía a los niños de la periferia, niñitos que tenían... algunos, muchas necesidades, muchas carencias, problemas familiares como alcoholismo, abandono, pobreza, porque en el turno matutino, no los recibían, era para los niños del centro, niños con mayores recursos. En esa escuela, con niños muy sufridos, porque incluso trabajaban en la mañana, llegan a la escuela cansados, sudorosos algunos, otros tardecito, porque mientras se bañan llegan del trabajo corriendo y de repente se encontraban con la reja cerrada, y uno a enfrentar situaciones difíciles con los directivos, con los mismos compañeros, "por favor, dejen entrar a mi niño, mi niño trabaja", "no, pero aquí todos se tienen que educar", bueno, este... difícil nada más en ese aspecto, porque aunque con menos carencias, pero con muchas dificultades.

Con respecto a la enseñanza, la profesora Rosa María hace un balance entre el medio rural y el urbano:

De un medio a otro mi forma de enseñar no cambió, porque allá en el medio rural hay niños muy, muy abiertos, y una de las grandes satisfacciones que uno siente, es ver a un niño muy pobre, muy modestito, pero qué bueno es para estudiar, cómo aprende, cómo le gusta, y cómo va cambiando su conducta a través del aprendizaje. Lo mismo se da en el medio urbano.

En este sentido, la profesora considera que a pesar de las diferencias culturales, sociales y económicas de los alumnos, la forma de enseñar no varía mucho.



### *3.1.7. Consolidación como docente.*

Mientras que en la mayoría de los casos, los docentes logran consolidarse en la enseñanza después de varios años de servicio, como ya vimos en otro apartado anterior, para la profesora Rosa María bastó solo un año para alcanzar dicha fase, al asegurar que en ese primer año de labores docentes pudo darse cuenta que podía hacerlo bien, aún cuando apenas estaba estudiando la carrera.

### *3.1.8. Estudios de nivel licenciatura.*

Para la maestra la actualización es un elemento muy importante para mejorar la práctica docente, pues ella relata que permanentemente ha buscado información que le permita conocer los nuevos planteamientos y propuestas para una mejor enseñanza. En ese sentido en un momento de su trayectoria intentó estudiar una licenciatura:

La actualización definitivamente viene a cambiar todo, porque como quiera yo empecé con una enseñanza que era de alguna manera tradicional, aún cuando estuve estudiando, y que estaba ya actualizada, se va haciendo monótono, pero vienen los cambios en los programas, cambios en las estrategias.

Trato de actualizarme. Yo estaba inscrita en licenciatura en 1993, pero fue tanta la presión que yo tenía, que me afectó, afectó a mi salud, mi padre estaba enfermo, ya tenía más de 80 años, ya dependía de nosotros, fue su enfermedad más rápida que la de mi mamá, y bueno, después de todo me vino una depresión profunda, que... afortunadamente no, no se proyectó en mi trabajo, pero en mi estado de salud no estaba yo bien, yo ya no podía pensar en la licenciatura, ni en nada, porque además tenía dos niños chicos, no tenía yo tiempo de tanto, me conformé, ya después tomé cursos de actualización, tengo varios diplomas, constancias, muchas.

Después de no haber podido estudiar la licenciatura, la profesora ya no intentó nuevamente iniciarla o hacer otros estudios. Sin embargo, constantemente busca información y materiales diversos que le permitan mejorar su práctica docente.

### *3.1.9. Apreciación de sí misma como docente.*

En este aspecto, la profesora menciona una serie de cualidades que la caracterizan como docente:

Una de mis características como maestra es el acercamiento con los niños, con los padres de familia, es lo que más me satisface, ver que de repente los chiquitos tienen dudas, y tener la capacidad de poderse las aclarar, y de ver que después ya ellos por sí mismos están aclarándose las cosas. Me gusta mucho tratar con los padres de familia, no me gusta tener problemas con ellos, no porque les tema, no es temor, es respeto, de repente me pongo en su lugar de ellos, digo qué triste ¿no? Cuando una persona llega y en lugar de encontrar apoyo se encuentra una mala cara, un mal trato, y que pues, nosotros tenemos esa capacidad de atenderlos y de recibirlos, y qué mejor que sea con

gusto. Además siento que en mis manos está el cambio, siento que he logrado cambiar a las personas, que sí ha habido cambios, que mi labor ha tenido frutos. La profesión es bonita, es fabulosa, ha sido mi vida, y estoy contenta con mis 40 años de servicio.

Además de esto, en base a la información ya presentada, podemos también mencionar que es una maestra que se actualiza constantemente, principalmente de manera autodidacta.

### *3.1.10. Visualización de la vocación.*

Para la maestra, la vocación es una característica fundamental en los docentes, pero no precisamente tiene que ver con la preparación académica, sino más bien, con sus virtudes como personas:

Pues yo creo que uno de los elementos básicos de la vocación es la calidad humana, son los valores, y mucho amor a lo que se hace, porque... podemos tener todos los problemas del mundo maestro, cuando mi padre y mi madre estaban enfermitos yo no faltaba a mi trabajo, porque... una persona me ayudaba a atenderlos, en los ratitos, eso sí, llegaba y salía rapidito, pero mi trabajo estaba atendido, que si mi mami estaba en el sanatorio, ahí me llevaba mis libritos; una vez el médico me dijo "maestra Rosita, era para que usted estuviera aquí, recostadita, acompañando a su mamá, pero no está usted perdiendo el tiempo", y bueno, son cosas de ese tipo, yo siento que es amor a lo que se hace, se siente uno satisfecha, se siente uno compensada. Pienso que es una de las cosas que uno requiere.

De acuerdo con esas afirmaciones, podemos darnos cuenta que la profesora Rosa María considera que tiene vocación para ser docente.

### *3.1.11. Valoración social del trabajo docente.*

La opinión de los padres de familia acerca del trabajo del maestro es un indicador valioso porque permite saber hasta qué punto está satisfecho con el mismo. Generalmente cuando el docente tiene un desempeño adecuado, la sociedad se lo reconoce de diversas formas:

Cuando se les cumple a los papás, ellos lo valoran, en mi caso, tuve un reconocimiento otorgado por padres de familia en una ceremonia especial, no me lo entregó mi sindicato, no me lo entregó la Secretaría de Educación Pública, fueron los padres de familia.

Otra forma en que es reconocida la labor del maestro es la reacción que tienen al momento en que se enteran que éste se va a cambiar de escuela:

En una ocasión que yo pedí mi cambio, me fui muy de buenas a Ixtenco, y los papás me dijeron "maestra, ya fuimos a ver al supervisor, al sindicato, cómo está eso de que usted se va".

Aunque no son las únicas formas en que la sociedad valora el trabajo del docente, sí son de las más usuales.

### *3.1.12. Valoración del trabajo docente de sus compañeros*

Para los docentes, el dar una opinión acerca del trabajo de sus compañeros, no es fácil, pues se percibe que en esa valoración que hacen de los demás, es como si la hicieran a sí mismos:

Desde luego que el trabajo de mis compañeros es valioso, hay maestros muy, muy buenos, la mayoría son muy buenos en su trabajo. Sin embargo, habemos de todo; cuando antepone nuestros intereses personales es cuando de repente como que vamos fallando, y... aunque yo no soy la indicada para decir, "tú sí, tú no", yo veo que se le ponen las ganas, que de repente algo no nos funciona, pues a mí me puede suceder, y me sucedió, me sucede maestro, porque somos humanos, y sí, siento que aquí en esta escuela somos un buen equipo, un buen equipo, probablemente lo que haga falta es quitarnos un poquito ese egoísmo, de que "primero yo, después yo, el bueno o la buena soy yo."

En este caso, la profesora Rosa María en lo general, tiene una opinión positiva acerca del trabajo de sus compañeros, aunque también deja ver que hay detalles que tienen que mejorar.

### *3.1.13. Conocimientos, habilidades/actitudes.*

Además de las características que ya se mencionaron acerca de la Profesora Rosa María como docente, puede agregarse que es una maestra convencida del rol que le corresponde:

Aunque tengo mis años, y soy una persona grande, una maestra de edad, pero todavía me siento con mucha energía, con mucho, con mucho entusiasmo para atenderlos, y prueba de ello es que salgo con ellos a educación física, vamos a computación, platicamos, de repente ellos dicen sus chascarrillos.

Como vemos, es evidente la actitud positiva y entusiasta de la maestra. Pero además, es capaz de reconocer sus debilidades como docente:

Algo que me ha faltado, es saber manejar las computadoras, me fui apenas a un curso, yo quería el de Enciclomedia, pero ya no hubo lugar, entonces me dijeron que había otro muy parecido, y sí, me quedé y sí, nos enseñaron lo básico, me dijo el maestro, "es para que ustedes se inicien", fue curso estatal, fue muy sencillo, no dio tiempo de tratar mucho, pues aparte de que no existía el equipo necesario, éramos varios compañeros, pero lo inicié.

Esto demuestra que los años de servicio que lleva en su trayectoria profesional no han sido motivo para perder el ánimo y las ganas de hacer cada día mejor las cosas, así como la

disposición para adaptarse a las nuevas circunstancias que imponen los avances tecnológicos, como es el caso de los sistemas computacionales.

#### *3.1.14. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente.*

A lo largo de su trayectoria profesional, la percepción que ha tenido la profesora Rosa María de sí misma como docente ha variado:

Yo pensaba ser maestra y estar con los niños, y llevarme bien con ellos, con los padres de familia, pero con todo lo que he vivido, es más lo que he cosechado, más de lo que yo esperaba, mucho más. Maestro, ¡cómo no va a ser mucho más!, si a 34 años de estar en La Soledad, actualmente todavía vienen personas de repente a buscarme, y llegan, y traen las familias, “un borreguito maestra, queremos hacer una barbacoita con usted ¿nos da permiso aquí en su casa?”, eso es bueno, “maestra, cuándo va”, cuando tienen una fiesta, “maestra, venimos a invitarla, porque queremos... ¿se acuerda maestra cuando iba en la bici hasta allá por el bosque?”, “sí, sí me acuerdo”, está retirado maestro y todavía vienen. Es más de lo que yo esperaba, ¡es más! ni siquiera pensaba llegar a tantos años de servicio.

Este tipo de satisfacciones que la profesora ha obtenido de la carrera profesional, evidentemente es un componente identitario de gran relevancia.

#### *3.1.15. Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia.*

La labor docente desde luego, no se limita a las cuatro paredes del aula, sino que va más allá. Tiene un impacto importante en el ámbito social de diferentes maneras. Para la profesora Rosa María esas repercusiones se entienden de la siguiente forma:

Una de mis primeras ilusiones fue ir a trabajar muy lejos, lejos de aquí, pero ahora me doy cuenta que por algo no me fui a un lugar lejano, por algo me quedé aquí, para ayudar a los niños a superarse, para ayudar a la gente, siento que en mis manos está el cambio. Siento que he logrado cambiar a las personas.

Como podemos constatar, la maestra considera que su tarea de enseñanza no sólo se ve reflejada en sus alumnos, sino también en los padres de familia, lo que seguramente le permite sentirse como un actor importante en la sociedad, como un agente de cambio.

### 3.2 Caso 2. Profesor Bertín Soria Pérez

- 54 años de edad
- 30 años de servicio docente
- Etapas: Preparación para la salida

En el curso de su trayectoria profesional, cada docente está conciente de la etapa en que se encuentra y esto se ve claramente reflejado en la historia de vida reconstruida por medio de su relato. Aunque para algunos, como es el caso de la profesora Rosa María, con cuarenta años de servicio apenas se va vislumbrando el momento del retiro, para otros, esto se presenta desde los treinta años de ejercer la carrera. Sin embargo, como veremos en el discurso del docente de este segundo caso, aunque ya existe la aceptación de que el retiro podría estar cerca, no se nota claridad en cuanto al momento preciso en que esto sucedería. Al parecer, esta actitud de aplazar la decisión definitiva, es algo característico de la carrera docente.

#### *Biograma. Profesor Bertín Soria Pérez*

- Edad: 54 años
- Edad profesional: 30 años
- Estado civil: casado. Esposa: profesora
- Hermanos: 9 (6 mujeres y 3 hombres). Ninguno hizo estudios profesionales.
- Ubicación en la línea familiar: Es el menor de todos.
- Padre: Campesino.
- Madre: Ama de casa.
- Hijos: Tiene 3 (1 mujer y 2 hombres).

<b>Evento</b>	<b>Año</b>	<b>edad</b>
Nacimiento	1953	0
Ingreso a la carrera	1971	18
Se gradúa	1975	22
Recibe su plaza de base	1976	23
Primer año de labores en zona urbana (Tlalmanalco, estado de México)	1976	23
Se casa	1992	39

### *3.2.1. Circunstancias en que transcurrió su infancia*

Bertín es el décimo hijo de una pareja formada por el señor Felix Soria Guevara y la señora Guadalupe Pérez Cabrera. Él se dedicaba al campo y ella a las labores del hogar:

Los abuelos siempre se dedicaron al campo y mis papás, pues también, mi papá al campo y mi mamá al hogar; nosotros fuimos diez hermanos, de los diez yo fui el último; económicamente estábamos mal, vivimos una época difícil, ya cuando iba yo a la primaria, mis hermanos, los primeros no lograron terminar la primaria, algunos sí, ya los más chicos sí la terminaron. De los diez, pues ellos al ver la necesidad de la casa, pues no, o sea, el sueldo que tenían los papás, pues no alcanzaba, y pues tuvieron que salir a buscar trabajo, entonces a mí, como fui el último, pues ya me dieron más oportunidad.

Esa situación económica fue un factor determinante para que sus hermanos no estudiaran una profesión. Incluso aunque Bertín sí lo logró, pero como veremos más adelante, en realidad su aspiración profesional era distinta a la carrera docente, pero por la misma situación económica de su familia, tuvo que optar por una carrera corta y que no generara muchos gastos.

### *3.2.2. Elección de la carrera*

El hecho de haber sido el último hijo, fue algo favorable, porque sus papás le pudieron sostener la carrera:

Como fui el último, pues ya me dieron más oportunidad, ya fue como me apoyaron la Normal, bueno, desde la primaria, secundaria también, pero realmente no era lo que yo quería, sino que, pues yo tenía otras aspiraciones.

Para Bertín, la carrera docente no estaba en sus planes; en realidad él aspiraba a estudiar una carrera diferente:

En cuanto a la otra aspiración, tenía varias ideas, por ejemplo, quería ser como... pues como un arquitecto, me gustaba la construcción de las casas, yo pensaba a veces, "Yo creo que no es tan difícil", porque a veces también trabajé de peón de albañil y me daba cuenta que no era difícil, y decía yo "Pues me gustaría hacer esto", pero pues no, la situación no se prestaba.

Pero su ingreso a la escuela Normal no fue inmediato después de la secundaria, sino que, por la misma situación económica de la familia, tuvo que integrarse al campo laboral:

Después de la secundaria, de estudiar tres años, me fui a las labores del campo ajeno; después ya me metí a una fábrica de Puebla, la "Hylsa", ahí estuve nada más por contrato, dilataba a veces un mes, dos meses, y, pues ahí dilaté unos tres años, claro, no continuo; ya al final me prometieron ahí los ingenieros que me iban a dar la base después de la antigüedad. Los que estábamos en ese departamento éramos cuatro, de los cuatro nos iba tocando según la antigüedad, yo era el último siempre, siempre me tocó al último, entonces, pues ya hasta me estaba acostumbrando ahí.

Después de esos tres años de trabajar como obrero, el encuentro con algunos de sus ex compañeros de la escuela marcó un nuevo rumbo en su vida:

Pero pues los compañeros de la secundaria yo los encontraba y me animaron, me dijeron que no era difícil, entonces yo les contaba "pues a mí ya hasta se me olvidó lo de la escuela, no, no creo que pueda", y sí, me insistieron, les comenté a mis papás y me dijeron "bueno, pues a ver si podemos."

Esta circunstancia de tipo social es la que lo lleva a estudiar la carrera docente:

Entonces ya vimos a los maestros de la Normal, que si se podía, y sí, me echaron la mano, y fue como ingresé a la Normal, ya cuando entré, ya fue el plan de cuatro años.

### *3.2.3. Acceso a la carrera*

Una vez que el profesor Bertín terminó la carrera, aún cuando tenía ya la posibilidad de empezar a trabajar, pues automáticamente les asignaban una plaza federal, eso no fue así:

Terminé la carrera en el 75. Nada más que no empecé luego a trabajar, sino que dejé pasar un año. Cuando estaban dando las plazas, recuerdo que nos formaron ahí en la SEP, y nos iban diciendo "A ver, fulano para Chiapas, zutano para... Veracruz, para Oaxaca", en fin. Entonces cuando me tocaba, yo dije "Qué no hay más cerca?", dice "no", pero como eran un poco estrictos me dijeron "¿vas a querer?, o no", "sino, para el siguiente curso", dice "Ah bueno, entonces ahí te seguirás esperando".

Ante esta situación, Bertín decide esperar una asignación más favorable, sabiendo que en la fábrica donde había trabajado lo podrían admitir nuevamente:

Entonces, ya me regresé, y ya mis papás me dijeron "Qué pasó", les dije "no, pues es que estaba muy retirado", no, no me quise ir, aquí tengo donde mientras, en la fábrica, y sí, volví a la fábrica.

Después de los cuatro años estaban ahí las personas que me estaban apoyando, pero, ya de los cuatro que éramos, ya les habían dado base a tres, precisamente ya me estaba tocando a mí la basificación.

Después de haber regresado a la fábrica y permanecido aproximadamente un año, Bertín toma la determinación de conseguir una plaza en el sistema educativo:

Entonces conocí una persona que estaba cerca del sindicato, y me dijo “Cómo no, te voy a echar la mano, espera”, y ya en enero al inicio me llamó y me dice “Oye, qué pasó, ¿sí quieres?”, le dije “no, pues sí”, “Nada más que te vas ir por interinato ilimitado.

De esta manera Bertín logró ingresar al magisterio, después de una serie de circunstancias de incertidumbre y de toma de decisión, sobre todo al momento de encontrarse ante la disyuntiva de aceptar irse a trabajar lejos de su lugar de origen o regresar a la fábrica, en la que ya tenía la posibilidad de conseguir el trabajo de planta. Pero al fin, como vemos, decidió iniciarse en la carrera docente.

#### *3.2.4. Primer año de ejercicio profesional*

Aún cuando al terminar la educación Normal, Bertín evadió el irse a trabajar como docente fuera de su estado natal, en esa segunda oportunidad tuvo que aceptarlo:

Me presenté allá, estaba la delegación en el Valle de México, en Nezahualcóyotl, entonces ya ahí me dieron mis órdenes y me mandaron para Tlalmanalco, en el Estado de México, y al principio andaba yo medio distraído, me presenté a la supervisión y ya me pusieron más o menos al tanto de cómo estaban trabajando. Era una escuela grande, de doble turno, más o menos 26 maestros, había maestro de danza, de educación física, tenía todo.

Al integrarse a la institución, lo primero que encuentra el profesor en ella, es una situación de conflicto, de problemas entre el personal de la misma:

Había política, como en todo, había problemas con la directora, era una persona ya mayor, y pues, le gustaba el trabajo, pero eso era lo que no les parecía, como en todo, y tenía problemas con los padres de familia también, porque los padres como en todas partes, ve que quieren todo eso de fiestas, y ella les dijo que no, para ella no iba haber de eso, simplemente lo académico, y eso fue lo que no les pareció.

En cuanto al trabajo ya como docente también se encontró Bertín con circunstancias adversas:

Entonces, pues ya, me fui a presentar, me dieron el quinto grado, y ya ese quinto grado tenía creo tres meses o cuatro sin maestro, no podía llegar, y era un relajo con los chavos, ya estaban grandes, y ahí como ya está cerca de Chalco y todos esos lugares urbanos, ya tenían pandillitas, ya se rebelaban con los “profes”, es más, ya ni querían ocuparse de ellos. Y, pues sí me costó adaptarme y pues lo único que hice fue hacerme amigo de los alumnos, para conocerlos.



Tomando en cuenta que el profesor originalmente no había elegido esta carrera, el inicio del ejercicio profesional no fue fácil para él:

Después de que no, no tenía la idea de ser maestro, por eso me costó, porque la verdad, no estaba en mis planes, entonces me tenía que adaptar. Con los alumnos me hice amigo de ellos, y también de los padres de familia, me supe ganar a los papás a base de cumplirles, pues como todo, no fallarles, y pues como eran los primeros días, pues trataba de cumplir, y eso les llamó la atención a los padres.

Al parecer, muy pronto encontró Bertín la manera de adaptarse a la labor docente al descubrir que el cumplimiento es un factor que los padres de familia valoran mucho.

### *3.2.5. Traslado de zona urbana a zona rural*

Después de varios años de permanecer en la institución donde inició la carrera docente, Bertín decide regresar a su estado natal:

Dilaté ahí... once años, yo hasta pensaba ya quedarme ahí. Lo que me trajo para acá fue la necesidad de los "jefes", que ya estaban grandes, por los achaques de las enfermedades, como no había quien los viera, por eso es que me tuve que pasar para acá.

Pero ese cambio de adscripción tuvo sus repercusiones en el trabajo docente, sobre todo porque llegó a una escuela rural, sólo con dos maestros, pocos alumnos, en fin, algo completamente diferente a lo que él había vivido en el estado de México:

Mi golpe fuerte fue que cuando me vine, me mandaron hasta Ocotitla, y no, pues estuvo peor, para ir allá llegaba caminando, no había transporte, nada más una que otra vez pasaban los pulqueros, porque el pasajero pasaba nada más en la mañana, que bajaba, y subía en la tarde.

Tan drástico fue ese cambio en la vida del profesor, que aún con la imperiosa necesidad de estar cerca de sus padres, nuevamente se encontró ante un dilema muy fuerte:

Entonces me las vi difícil, yo ya me quería regresar, allá tuve otro compañero, cerca de la escuela, dice "yo me quiero ir para Tlaxcala", le dije "Pos órale, yo me regreso a mi lugar", dice "yo donde sea", pero cuando fuimos a hacer la solicitud para ver si era posible el cambio, me dijeron "Qué tiempo tiene", "No, pues llevo apenas, apenas voy a hacer el año", "no, no, no se puede, debe tener por lo menos uno y medio o dos, ahorita no, no vale", pues me tuve que aguantar.

En cuanto a la enseñanza en su nuevo centro de trabajo Bertín también enfrentó fuertes repercusiones:

El cambio fue grande, fue de todo, en todo, en todo, tanto la distancia, los compañeros, el lugar, el trabajo, todo fue diferente. Ya ve que en las ciudades como tienen al alcance muchos medios de comunicación, pues es una ventaja, yo digo que era más viable, claro que también tiene sus ventajas lo rural, porque los alumnos ven muchas cosas de manera natural, por ejemplo, cómo nacen los animalitos, pero aún así, por el tipo de escuela que era bidocente, pues, desde ahí empezaba lo difícil, atender tres grados, fue muy difícil, ahí tuve, no sé si mala o buena suerte, ya que en México tuve siempre cuarto, quinto y sexto, y aquí me tocó primero, segundo y tercero, no, pues imagínese, no, no, fue un cambio drástico, no puede compararse.

Definitivamente esa nueva experiencia en la vida del profesor, tuvo un impacto muy fuerte:

Pues fue algo muy difícil, porque yo empecé en la zona urbana y luego llego a la zona rural, primero anda uno en las nubes y de momento baja uno, es más duro.

Sin embargo, esa situación tan complicada que encontró el profesor, poco a poco la fue superando, al grado de que desde entonces y hasta la fecha, él ha estado ya 19 años en ese tipo de escuelas.

### *3.2.6. Matrimonio/Paternidad/Formación de familia*

En la vida de todo ser humano, por lo general, el matrimonio es de gran relevancia, porque en muchos casos implica cambios de diversa índole. En el caso de la maestra Rosa María vimos cómo al llegar a esa etapa tuvo que tomar decisiones que alteraron de manera profunda la forma de vida que hasta entonces llevaba. En el caso del profesor Bertín la situación fue diferente:

Yo me casé ya grande, ya de 38 años, en el 92, mi esposa es de la misma profesión, es maestra, y en cuanto al trabajo, pues, fue cosa de acoplamiento, los dos nos convenimos, continuamos con nuestra actividad.

Por lo que afirma el profesor, puede pensarse que el hecho de que su esposa tenga la misma profesión ha sido un factor determinante para poder llevar una vida armónica tanto en el matrimonio como en la actividad profesional.

### *3.2.7. Consolidación como docente*

Como ya vimos, al iniciarse en el trabajo docente, como en cualquier otra actividad, siempre hay una etapa de incertidumbre y de desconcierto. Pero poco a poco a través del tiempo se va adquiriendo cierta confianza y seguridad. Desde luego, el tiempo necesario para alcanzar esta fase varía en cada caso. Respecto al profesor Bertín, veamos cómo desde su primer año de

labores docentes fue encontrando elementos valiosos para empezar a consolidarse

profesionalmente:

Como había tres grupos de cada grado en la primera escuela donde trabajé, entonces al inicio del siguiente curso, ya estaba yo en su lista, cuando eran las inscripciones ya estaba la “colota”, entonces me decían los padres de familia: “En qué grupo le va a tocar”, “Pues no sé, apenas nos van a decir”, dicen “si le toca sexto o cuarto, quiero que mi hijo esté con usted”, y sí, ya fue como me fue entrando el gusto, tanto con ellos como con los maestros, yo me dedicaba a lo del trabajo, y de política no, es más, hasta ahora nunca me ha llamado la atención, y no tuve problemas con ellos, ni con la directora, con todos me llevaba más o menos bien.

Este proceso que inició desde el primer año de ejercicio profesional, poco a poco fue adquiriendo solidez:

Hacia los cinco años ya me sentía con más confianza, más seguro, como que ya le empecé ahora sí a agarrar el modo, ya fui mejorando, ya no fue como al principio, tanto con padres de familia, como con alumnos y con compañeros, sí, fue un avance, para ese tiempo ya había más unidad, bueno, por lo menos así me sentía con ellos, y ya no fue como al principio.

Esto ocurrió en el tiempo que estuvo Bertín en la escuela urbana. Pero como ya vimos, después de once años de servicio, llegó a una escuela rural en la que nuevamente tuvo que empezar un proceso de adaptación a un sistema de trabajo totalmente distinto:

De lo que me pasó allá en Ocotitla, que fue como un año, casi no puedo decir nada de primero y segundo, no me acoplé, ya de cuarto a sexto, ya, en primera los niños se adaptan más, como que me acoplo más con ellos, y siento que es un avance más, como que ya comprenden más, ya no tengo que estar batallando, como que hay un avance más, para mí así es, aunque algunos sí se acoplan bien con primero y segundo, y dicen lo contrario de los grandes, pero para mí, le encuentro más facilidad.

De esta manera, después de varias etapas de ajustes y de desajustes en su trabajo profesional, el profesor Bertín logró consolidarse, al grado de que hasta la fecha continúa laborando en una escuela bidocente.

### *3.2.8. Estudios de nivel licenciatura*

De acuerdo con la información proporcionada por el profesor Bertín, pudimos apreciar que estudió la carrera profesional después de los estudios de secundaria, por lo que los estudios de educación Normal no fueron con el nivel de licenciatura:

Después de la Normal, ya no hice ningún estudio, solamente cursos, cursos que da la SEP, cursos de actualización.

### *3.2.9. Apreciación de sí mismo como docente*

En su auto concepto como docente a través de su trayectoria profesional, Bertín ha encontrado el elemento esencial para tener éxito en su trabajo docente:

Tanto con los alumnos como con los maestros, yo me he dedicado a lo del trabajo, a lo de la política no, es más, hasta ahora nunca me ha llamado la atención, y no he tenido problemas con el trabajo.

Con esta afirmación el profesor Bertín indica que al haber encontrado algo así como la clave para realizar un trabajo aceptable y reconocido por los padres de familia, ha continuado bajo esa misma tónica de empeño y dedicación a la enseñanza.

### *3.2.10. Visualización de la vocación*

Cuando se trata de dar una opinión sobre los compañeros, por lo general ocurre que al referirse a ellos, también de alguna manera nos incluimos en esa opinión o caracterización sobre alguna cualidad:

Yo creo que respecto a la vocación no digo que todos la tengan, algunos sí, pero a algunos les pasa lo mismo que me pasó a mí, ve que ahora ya llegan a la Normal con el bachiller, y salen más preparados, salen como licenciados, pero pues tal vez les falta experiencia, por lo menos los practicantes que hemos tenido, como que no vienen bien convencidos, los mismos niños me lo platicaban, decían “¿Sabe qué?, el maestro es muy serio, muy exigente, enseña, pero quiere que respondamos como si fuéramos de sexto, a la voz de ya, no tiene paciencia”, algo así, entonces, a lo mejor eso es por la falta de experiencia.

En esta parte de su relato el profesor al dar su punto de vista acerca de la vocación, hace alusión a lo que le ocurrió a él mismo, seguramente reconociendo que ingresó a la docencia sin la vocación respectiva. Aunque esto no lo afirma con toda claridad, pero sí puede entenderse así en su discurso.

### *3.2.11. Valoración social por el trabajo docente*

En cuanto a este tema, el profesor Bertín hace alusión a la forma en que los padres de familia valoran el trabajo de los maestros:

Pues cuando ven resultados positivos pues sí, reconocen a los “profes”, y también depende del “profe”, cómo se lleve con ellos. Cuando ven resultados, ellos se sienten satisfechos.

Al parecer, la visión que el profesor adquirió desde su primer año de labor docente en cuanto a la importancia del reconocimiento de los padres de familia como indicador de su eficiencia, ha prevalecido durante toda su trayectoria profesional.

### *3.2.12 Percepción del profesor ideal*

Respecto a este tema, el profesor Bertín comenta:

Yo pienso que el buen maestro es el que se dedica en su trabajo; se prepara; que asiste a los cursos; que busca la forma de superarse más, que se dedica más para enseñar mejor.

Es este fragmento del relato se confirman dos elementos importantes que ya han sido mencionados en otros temas: uno se refiere a la importancia que tiene la dedicación para tener éxito y reconocimiento en la enseñanza; y el otro tiene que ver con la disposición para asistir a los cursos de actualización para hacer un mejor trabajo como educador.

### *3.2.13. Valoración del trabajo docente de sus compañeros*

Opinar acerca de los compañeros obviamente no es algo fácil, ya que en ello va implícita una valoración de sí mismo:

Hay algunos que aunque ya lleven diez o veinte años de servicio, como que no le han encontrado significado a su trabajo, por ejemplo, hay unos que cuando hay vacaciones, ven la oportunidad de irse hasta Estados Unidos, piden permiso sin goce de sueldo uno o dos años y se van, eso quiere decir que no, no, no están a gusto.

Esta afirmación nos permite ver que en la trayectoria profesional, cada quien llega a un momento en el que logra convertirse en profesor, es decir, logra asimilar el rol que le toca desempeñar y lo asume de manera conciente. De acuerdo a los relatos de los docentes, vemos que algunos logran esta conversión en el lapso de un año, para otros esto requiere mayor tiempo.

### *3.2.14. Conocimientos/Habilidades/Actitudes*

En el transcurso de su trayectoria profesional el profesor ha logrado una clara identificación con su carrera:

Me he acostumbrado a este ambiente, sí, lo he notado cuando hay vacaciones, siento que algo me falta, a pesar de que por allá me entretengo con algunos detalles, pero como que me falta algo, es más, hasta la distancia, el venir hasta acá, pero ya hasta eso se extraña, el trasladarse para acá,

luego hasta llego a pensar, ahora que ya llegué a los treinta, qué tal si me jubilo, qué hago, aunque claro, por allá hay cosas que hacer, pero no, no, pues ya como la mayor parte de mi vida fue venirme a trabajar a la escuela, no es tan fácil hacerse a la idea de dejar el trabajo, esa convivencia, todo, los niños, hasta la distancia, todo.

En esta afirmación podemos percibir cómo el profesor ha hecho de su profesión una parte muy importante de su existencia, otorgándole un significado tan relevante que piensa que al jubilarse no sabría qué otra cosa podría hacer en su vida.

### *3.2.15. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente*

En definitiva, la auto percepción que se tiene en un principio acerca de la profesión va cambiando a medida que pasan los años de experiencia:

Aunque al principio me costaba adaptarme, ahora he visto que el trabajo de maestro, pues, es bonito, más cuando ya le encuentra uno el gusto; es algo grande, es lo más bonito porque en cualquier otra profesión trabajan con algo material, pero lo nuestro es con seres humanos. Entonces... para mí, ser maestro es algo grande, más en comunidades rurales.

Es interesante ver cómo poco a poco a través del tiempo el docente ha podido vincularse a su profesión de una manera clara.

## **3.3 Caso 3. Profesor Mario Rojas Netzáhuatl**

- 44 años de edad
- 20 años de servicio docente
- Etapa: Plenitud

Como ya se ha afirmado, en el transcurso de su andar profesional, cada docente pasa por diferentes etapas, mismas que varían tanto en la secuencia como en los tiempos en que se da cada una, dependiendo de una serie de factores entre los que se pueden mencionar: el interés de los docentes por cambiarse de una zona urbana a una rural, o viceversa; su inclinación para ocupar puestos directivos o de apoyo a la educación; el grado de interés que tengan para ir mejorando en la enseñanza; la preparación profesional que tengan al iniciar la carrera; así como la disposición que tengan para seguirse actualizando. El caso del profesor Mario puede ubicarse, de

acuerdo a la clasificación que plantea Torres (2005), en la etapa de Plenitud, toda vez que él mismo considera que actualmente se siente muy satisfecho con su profesión. Aunque también debe mencionarse que aproximadamente a los trece años de servicio docente dejó de atender grupo para asumir el cargo de auxiliar técnico-pedagógico de zona. Sin embargo, en ese cargo sólo tardó cuatro años, continuando actualmente con el trabajo de grupo. Por lo que puede afirmarse que pasó por una fase de dispersión y desplazamiento, pero sólo fue temporal.

*Biograma. Profesor Mario Rojas Netzáhuatl*

- Edad: 44 años
- Edad profesional: 20 años
- Estado civil: Casado. Esposa: profesora
- Hermanos: 2 (1 hombre y 1 mujer)
- Ubicación en la línea familiar: Ocupa el tercer lugar entre sus hermanos.
- Padre: Fue obrero, ya está pensionado.
- Madre: Se dedicó a la maquila (costura), actualmente a las labores del hogar.
- Hijos: Tiene 3: 1 hombre de 15 años, 1 mujer de 11 años y la más pequeña de 9 años.

<u>Evento</u>	<u>Año</u>	<u>edad</u>
Nacimiento	1963	0
Ingreso a la carrera	1979	16
Se gradúa	1983	20
Recibe su plaza federal de base	1983	20

Primer año de labores en zona urbana (Chimalhuacán, estado de México)	1983	20
Deja la plaza federal	1986	23
Adquiere una plaza estatal en el estado de Tlaxcala	1986	23
Se casa	1988	25

### 3.3.1. *Circunstancias en que transcurrió su infancia*

El profesor Mario ocupa el tercer lugar entre sus hermanos. Su papá trabajaba como obrero, actualmente ya está pensionado desde hace varios años; su mamá se dedicó mucho tiempo a la maquila (costura), actualmente se dedica a las labores del hogar:

Empecemos por mi infancia... realmente el medio en que yo me desarrollé, era, pues de una clase media baja, mi papá obrero, mi mamá dedicada a lo que es la costura; mi entorno de amigos pues era muy bonito, porque me gustaba por el hecho de salir a jugar, de emocionarme ahí con ellos, de empezar a jugar fútbol... o los juegos tradicionales de esa época, estamos hablando que será, de los setentas.

En cuanto a la situación económica, como un elemento que de una u otra manera influye en la aspiración profesional, el profesor comenta:

Económicamente, pues había deficiencias, es lógico ¿no?, no había un entorno favorecedor para vivir a lo mejor otro tipo de trayectoria hacia una profesión mas... pues mejor, entre comillas mejor.

Como podemos apreciar desde aquí, el profesor está conciente de que la situación socioeconómica fue un factor determinante en la elección de la carrera.

### 3.3.2. *Elección de la carrera*

Pero además de lo económico, en realidad hubo otros factores que marcaron el rumbo profesional del profesor:

En esa época de la secundaria, uno de mis amigos con el que yo me identifiqué mucho, se llama Efrén Sosa García, donde en el tercer año precisamente, pues ya vas a salir y te preguntan "Pues tú



a donde te vas a ir”, que si a la Preparatoria, o si a “x” institución”, y él me decía que su papá le comentaba que se fuera a una escuela, a la Escuela Nacional de Educación Profesional, donde estudian para maestros de talleres, porque en su familia varios eran maestros, entonces, por lo que me platicaba, eran una familia muy unida, y entre ellos se apoyaban, porque había varios primos de él que estaban estudiando en esa escuela, y entre los tíos de ellos, o sus papás rentaban un departamento y los tenían viviendo ahí, para que estudiaran, entonces a mí me marcó eso, me decía “No, es que yo me voy a ir para allá”.

En este caso lo que se observa es que la relación de amistad de Mario con su compañero fue la circunstancia que lo llevó a pensar en estudiar la carrera docente. Sin embargo, al parecer, la situación no fue tan fácil como se veía:

Llegó el tiempo de la salida, y como que no se decidió y, yo por seguir con él, por seguirlo a donde se iba, me dice “¿Sabes qué?, también voy a hacer examen en la Normal”, yo fui a hacer examen a la Normal, nos quedamos, él se fue a México, presentó su examen y se fue a esa escuela, ahí nos separamos, y esa fue la separación, separación con suerte, porque yo me quedé en una escuela, en la Normal, para estudiar para maestro y él se fue para allá.

Entonces en realidad él no tenía como aspiración propia el estudiar la carrera para la enseñanza:

Mira, mi vocación desde un principio no fue el querer ser maestro, yo no tenía esa mirada, lo que a mí me hubiera gustado estudiar o hacer, era ser futbolista profesional, a mí me ilusionaba, me gustaba. Es más, yo me sentía bueno jugando fútbol, o sea, yo me quería desarrollar en el ámbito deportivo y hacerlo era mi ilusión, mi sueño más grande, yo incluso pensaba, teníamos aquí cerca el equipo del Puebla, algún día me voy a probar con él, pero te digo, circunstancias, como en todo, de la vida, de momento a mí por suerte me ubiqué en la Normal, pasé el examen y bueno, pues de ahí fue ya mi trayectoria para desempeñarme en la profesión que ahora tengo, de ser maestro frente a grupo.

De esta manera fue como Mario ingresó a estudiar la carrera docente, bajo estas circunstancias de carácter social.

### 3.3.3. Acceso a la carrera

Tomando en cuenta que Mario hizo sus estudios profesionales en una escuela Normal Federal, entonces le asignaron de manera automática una plaza:

Bueno, en la Normal salíamos ya con bolsa de trabajo, con un trabajo seguro, a mí me mandaron al estado de México, fijate, también ahí en la Normal conocí muy buenos amigos, y al final de estudiar la carrera, coincidimos en que nos enviaran al estado de México, en esa generación muchos nos fuimos para allá, o casi todos, y bueno, pues ahí nos encontramos, y lógico, cuando tú te encuentras en un ambiente distinto, pues lo que haces es ver a alguien con quien, pues más que nada apoyarse, y más si es una amistad, más que nada para no estar tan sólo, y además, pues a lo mejor que te pase algunos “tips” de cómo hacerle para entregar x o z documentación.

En este fragmento de su relato, el profesor nos permite reafirmar la idea de que el iniciar como docente implica una serie de sentimientos de incertidumbre y de una necesidad de apoyarse en los compañeros para realizar el trabajo profesional de manera adecuada.

### *3.3.4. Primer año de ejercicio profesional*

Al obtener su plaza, el profesor Mario y seguramente con todo el ánimo y entusiasmo de iniciar su labor profesional, no sabía lo que le esperaba:

Llegamos a Chimalhuacán, y de ahí nos ubicaron en una escuela de nueva creación, donde nos ubicaron a los hombres y a otro compañero de Mazatlán que íbamos a estar atendiendo el turno vespertino, porque en el matutino ya estaba ocupado o lleno, pero pues en aquél tiempo a lo mejor por la inexperiencia, el que a lo mejor te ven inocente, se aprovechan de ti, hay ventajas que quieren tomar, pagas la novatez, y nos dijeron: “Es escuela de nueva creación.”

Al llegar a su primera escuela, se encuentra el profesor con una situación que marca el inicio de una carrera llena de adversidades:

Llegamos ahí y cuál fue nuestra sorpresa que pues realmente a donde nos ubicaron fue en un, en un campo, ahí llegamos, nos presentaron a la directora, a los dos directores, porque era de doble turno, y pues ya veíamos, bueno, estamos aquí, queremos ver la escuela, y pues era el campo el patio, y los árboles eran los salones, no había edificio, pues eran zonas marginales, ciudades perdidas donde se requería el servicio, y pues bueno, pues como que las escuelas se daban así como hongos.

Ahora, en el trabajo con el grupo desde luego la situación también era muy difícil, sobre todo porque no se tenían ni las condiciones materiales mínimas para el trabajo escolar:

Trabajábamos bajo los árboles, llegaban los niñitos, y con su silla, las mamás cargando, si eran de primer año, cargando su pupitre, pues con lo que fuera, hasta con huacales ¿no?, con tal de tener un espacio, parecías ora sí como la gallina y los pollos así al lado, alrededor de ti, empecé a trabajar con un pizarrón de esos pequeñitos con los que ahora juegan los niños, eso era lo que teníamos, así estuvimos, qué serán... iniciamos el ciclo escolar, y después de ahí, como ya no le siguieron prestando el espacio a la escuela, nos metieron a un templo ya antiguo, y el espacio era muy pequeño, era un pequeño templo que estaba ya en ruinas, y realmente ahí la situación se recrudecía más porque eran muchos niños, qué serán... unos ciento cincuenta a ciento setenta niños en un espacio reducido y estábamos como en el campo, cada quien agarraba su rincón y a darle, no había salones, y además, la insalubridad que tenía, pues no había baño, y bueno, era una situación difícil, principalmente para los alumnos, porque pedagógicamente qué podían aprender, era muy poco. Por otro lado, los vecinos muy tranquilos, muy amables, pero ya los muchachillos que por ahí empezaban a rondar, luego a veces nos apedreaban a los maestros, sí en serio, y pues ni modo, a correr.

Sin embargo, no todo fue tan adverso para el profesor al iniciar su carrera profesional, también hubo hechos que le proporcionaron satisfacción y reconocimiento:

Como llegamos nosotros como nuevos al trabajo, te digo que estos cuatro compañeros hicimos buen equipo, éramos bailarines, estuvimos en el club de danza, hicimos equipo con las maestras y ganamos en ese tiempo un concurso de lo que era “Vanguardia Revolucionaria” de Jongitud Barrios,

a nivel Valle de México, nos llevamos el primer lugar, y de ahí nos jalaban para el sindicato, una maestra que se apellidaba De Ircio, tenía una cartera importante.

Estas son las circunstancias en las que inició el profesor Mario su trayectoria profesional, misma que como vemos estuvo llena de situaciones realmente difíciles.

### *3.3.5. Matrimonio/Paternidad/Formación de familia*

Tomando en cuenta que en algunos casos el matrimonio conlleva una serie de cambios drásticos en su vida, en el caso del profesor Mario la situación no le significó consecuencias negativas:

A mi esposa yo la conocí aquí en San Pablo, tía de un amigo, de la época en que yo estaba en México, pues venía yo cada ocho días, venía con los cuates, pues el fin de semana a ver qué hacíamos y, pues el sobrino, se juntaba con nosotros, y un día le dije que si me presentaba a su tía y me dijo que sí, ella estaba estudiando en ese tiempo para educadora, estaba en el primer año, no, en el segundo año de Normal Preescolar, y bueno, tú sabes, lo que es el cortejo, que me la presentan, que la invito a salir, y así, así se fue dando la relación poco a poco, pues llegamos a la etapa del noviazgo, fue cuando yo ya estaba aquí, y bueno, la apoyé para que terminara la Normal, porque vivía con su hermana, pues fue una etapa en que vivió sola y pues, a lo mejor era el momento para vivir en unión libre ¿no?, pero pues no, sin embargo no lo hicimos, entonces la apoyé para que terminara la educación Preescolar, le ayudé con su informe, bueno, pues salió, salió de la Normal, y nosotros estuvimos de novios cuatro años, cuatro años de noviazgo ¿no?, y entonces nos casamos en el 88.

En cuanto a la manera en que impactó el matrimonio en su situación profesional, el profesor Mario afirma:

En este caso pudimos emparejar nuestras vidas, porque la relación profesional es similar, estamos en lo mismo que es el magisterio, no tuvimos problemas por situaciones profesionales de que a lo mejor "Tú ganas más, yo gano menos", o que a lo mejor no nos entendíamos porque el perfil era diferente, no, para nada, en ese aspecto yo creo que ni lo sentimos, o sea, no percibimos algún problemilla.

### *3.3.6. Traslado de zona urbana a zona rural*

Por lo general la trayectoria profesional inicia en una escuela de tipo rural, en virtud de que se deben hacer méritos para después irse acercando a una escuela urbana. Sin embargo, en el caso del profesor Mario, así como en los dos casos ya descritos, su labor docente la inició en una escuela urbana, en una comunidad urbana marginal. La forma en que se dio su cambio de adscripción fue por diversas situaciones muy desfavorables:

Estando en el estado de México me asaltaron dos veces, me metí a estudiar, primero a la UAM, Psicología y estaba en Iztapalapa, yo tenía que cruzar de lo que es de Sur a Norte, y bueno, en una de esas, la primera, pues que me asaltan, no bueno, al fin de cuentas fueron nada más, qué te piden, pues que les des para las cervezas ¿no?. La segunda ocasión sí ya estuvo más fuerte, porque pues ya se sientan, se sentaron a mi lado, y pues que me ponen el, el picahielo ¿no?, te están, ahora sí, te están picando, "suelta"; en la calle, yo salía de la escuela, de la Universidad. En la segunda me entró un temor de que "Pues ¿sabes qué?, ya no", y luego también en aquella época vino lo del temblor, te estoy hablando del 85, a mí me tocó también, y este... circunstancias que se fueron acumulando, que dije "Bueno, pues no", hice también algo similar que mi amigo Miguel Ángel, metí un permiso de tres meses.

Este fue el primer paso que dio el profesor para conseguir su cambio. El siguiente fue buscar una plaza en su estado de origen:

Afortunadamente aquí estaba de vecino el profesor José Roldán Acosta, que estaba en SEPE como director de educación básica, y pues un día, "ora" sí, lo estuve observando a su hora de llegada, pues fui y le toqué, "ora" sí, con una mano atrás y otra enfrente, y le pedí la oportunidad, que si no me daba trabajo aquí, me dijo que de momento no había nada y, pues que me esperara yo, y bueno, pues así lo hice, y fíjate que ya faltando... también como quince días para que se terminara el permiso, tocó aquí como a la una de la tarde y me dijo "¿Sabe qué profe?", sí, él me pasó a ver, pues éramos vecinos y, bueno, salió mi mamá y pidió hablar conmigo, pues ya salí, y me dice "¿Sabe qué profe?, voy a Huamantla, lo espero ahí en las oficinas con sus papeles."

Con esta buena noticia, el profesor acudió a la cita que le dieron, pues era el momento que él estaba esperando para ya no regresar al estado de México, ya que su permiso estaba a punto de terminarse:

De ahí estuve quince días yendo muy seguido, quince días hasta que me mandaron a un lugar muy bonito, a Buenavista, aquí en el estado de Tlaxcala.

Ya en su nuevo centro de trabajo, el profesor encontró un ambiente tanto escolar como social muy distinto al que había dejado en la escuela de la que llegaba:

No, pues fíjate que encontré un ambiente muy favorable, porque encontré compañeros de la generación, y pues realmente eso a mí me ayudó, y aparte pues...sentirme en confianza, entre amigos, estar como en casa, y pues el ambiente, pues nada que ver, muy relajado totalmente, "ora" sí, lo que es un ambiente de provincia, muy tranquilo en el ámbito escolar, te relajas, te quitas de presión, te quitas pues... de muchas cosas, andas muy bien emocionalmente. Fíjate que en cuanto a la enseñanza se facilitaba más, por varias cosas, la primera es que dejas de atender a 60 alumnos, aquí vienes a encontrar a grupos de 30, no pues estás a la mitad, estás en la gloria, entonces como que te motiva a que realmente trabajes mejor.

De esta manera el profesor Mario consiguió una plaza de tipo estatal como maestro de nuevo ingreso, porque no le tomaron en cuenta los tres años que ya llevaba de antigüedad en el estado de México.

### 3.3.7. Consolidación como docente

El haber llegado a una escuela con un ambiente más tranquilo y favorecedor como indica el profesor Mario, le permitió sentirse con mayor confianza y seguridad, encontrándole un sentido significativo a su labor como docente:

Fíjate que a mí esos cambios sí me favorecieron totalmente, como que andaba yo en las nubes ¿no?, con los cuates. Y ahí empecé también a ver que realmente la labor del maestro era importante, porque te digo, a fin de cuentas mi inclinación no era ser maestro, pero ahí también los ambientes me terminaron de convencer, de que pues bueno, también era importante el enseñar.

A diferencia de los casos que ya fueron descritos, respecto al tiempo en el que los docentes llegaron a esta fase, para el profesor Mario esto le tomó algunos años más:

Durante los primeros seis años haz de cuenta que sí lo hacía porque estaba con amigos ¿no?, pero no, no terminaba yo de convencerme, de tal manera que después de ese tiempo ya le empecé a agarrar sabor al magisterio.

De acuerdo con el relato del profesor, vemos que en esta etapa de consolidación tuvo una influencia muy importante el haber llegado a una escuela con un ambiente tanto escolar como social, más tranquilo y favorable.

### 3.3.8. Estudios de nivel licenciatura

Tomando en cuenta que los estudios realizados en la escuela Normal no fueron de nivel licenciatura, dado que ingresó después de terminar los de nivel secundaria, el profesor relata que hizo varios intentos por continuar preparándose profesionalmente, pero en ninguno lo pudo lograr por diversas razones:

En la Normal Superior, en Inglés, nada más estudié hasta el cuarto año, no la terminé, como del ochenta y tres hasta como al ochenta y ocho, casi luego de que egresé de la Normal. Nada más estudié cuatro años, carrera trunca ¿no?, ya de ahí pues ya no, ya no. Lo de Psicología en la UAM fue en el 84, sí, porque presenté mi examen, me quedé, me ubicaron ahí en el plantel Iztapalapa, bueno, yo también lo elegí por la cercanía para irme al trabajo, y te digo, el segundo semestre tampoco lo terminé, el primero sí, hasta eso, con buenas calificaciones, pero el segundo ya no, porque te digo que me asaltaron y entonces dije “¿sabes qué?, ahí nos vemos”, como que me bajaron el ánimo.

Después de esto, ya estando en su estado natal no ha hecho intentos por hacer estudios de licenciatura.

### 3.3.9. *Apreciación de sí mismo como docente*

En ese auto concepto que cada quien tiene salen a relucir las cualidades que se consideran más sobresalientes. En este caso el profesor Mario hace mención de las que considera más importantes:

Como que al principio no le agarraba mucho sabor a mi trabajo, hasta que a mí el supervisor, el profesor Manuel Fernández de Lara me invitó a ser su auxiliar, y ahí como que me comprometí más. En esa función que yo desempeñaba, pues el dominar los contenidos, el saber la información, porque tenías que, por ejemplo hacer un curso con los maestros, y tenías que dominarlo, entonces ahí como que a mí me prendió y ya le agarré más sabor; si yo ya conocía esa información, como que ahí se acabó de confirmar, de consolidar, y eso ahora me hace que... es una ventaja con mis compañeros, porque muchos no lo leen y yo sí lo he leído.

También hace mención de lo que le hace falta a la generalidad de los docentes para poder realizar su trabajo profesional de mejor manera:

Nosotros los maestros de grupo somos siempre los caballitos de batalla, pero si todos nos dedicáramos a comprender y a entender cuál es nuestra visión y nuestra misión, olvídase, seríamos otra cosa, seríamos yo creo que la, la situación más importante de todo el sistema educativo que hay, desde luego cada quien en su ámbito ¿no?, pero seríamos la parte más importante, o somos más bien la parte más importante, pero no la desarrollamos, entonces te digo, a mí me da cierta ventaja el conocer los materiales, me gusta leer, y los veo, y los analizo, y me da ventaja con ellos, porque digo "Bueno, pues si no estoy tan mal en mi trayectoria, así como decir, que soy del montón, ¡no!", yo mismo me digo, bueno, me convengo de que sí, sí la hago más o menos ¿eh?, sí, son de las cosas que tú te llevas ¿no?, que nadie te las quita.

Con estas afirmaciones, el profesor enfatiza que se considera a sí mismo un buen docente, que le ha sido difícil conseguirlo, pero que después de todo lo ha logrado.

### 3.3.10. *Visualización de la vocación*

El tema de la vocación sin lugar a dudas implica voltear la mirada tanto hacia los demás, como hacia el interior de sí mismo, es decir, puede hablarse de los demás, pero de manera inevitable en esa explicación va implícito también el auto concepto:

La vocación en muchos está presente; aunque también hay quienes por ejemplo estudian porque a lo mejor tuvieron un hermano y les dicen "Pues métete al magisterio porque pues es un trabajo seguro y es un pago seguro", otros dicen "¿Sabes qué?, a lo mejor yo conozco a alguien, a una persona del sindicato, y pues te consigo la plaza, o a lo mejor la compramos, y bueno, eso hace que no sea tan comprometido, y te digo, también hay maestros, hay compañeros que realmente, yo he platicado con algunos de ellos que dicen "Pues es que yo, siempre quise ser maestro, pues yo veía a mi papá cómo preparaba sus clases, cómo estaba ahí, y a mí me gustó", y ahí les nació ¿no?, pero te digo, yo creo que el grueso de los compañeros estamos como que en una intermitente, unos sí llegaron por vocación, y otros no, porque dicen "Bueno, pues ya, el clásico, pues aunque sea de maestro ¿no?", que ahora ya se está erradicando, porque también ya el nivel ya es diferente, pero sí, todavía prevalece, yo creo que va a seguir prevaleciendo, eso no se va a erradicar.

En esta parte de su relato, el profesor deja ver que desde su punto de vista algunos docentes sí tienen vocación y otros no, pero además considera que esa situación se ha intentado resolver, pero que en realidad no se ha logrado.

### *3.3.11. Valoración social por el trabajo docente*

En este proceso de construirse una percepción de la propia profesión, es de suma importancia tener una idea de la manera en que nos ven los demás. En este caso, veamos cómo considera el profesor Mario que ve la sociedad a los docentes:

Cuando un padre de familia ve que el maestro sí le enseñó a su hijo, o que estuvo al tanto, se lo reconocen, pero cuando no es así, pues no hay tal reconocimiento y por eso es que caemos en la indiferencia con los padres de familia, por eso es que el valor del maestro ya se ha ido perdiendo, dicen "Pues ya, si eres maestro está bien", o sea, ya no te toman el valor como antes, añoramos lo que nos platican otros maestros, que antes el maestro era el personaje importante de la comunidad, junto con el padrecito, y con el doctor, y el maestro ha perdido esa posición, por lo mismo, porque pues realmente, te vuelvo a repetir, a veces ni llega el maestro, o falta mucho, o cuando está, pues no da la clase, y los padres, hay quienes están al pendiente de sus hijos y dicen "No, pues es que el maestro llegó, pero..." , a veces es el maestro que se sale y se está una hora platicando, aunque estés ahí tú cumpliendo, pero nada más entras a la escuela, pero no estás con tu grupo, entonces eso mismo son mensajes que tú les estás dando a los padres de familia, entonces eso hace que los padres de familia se formen un concepto del maestro de que realmente sí se ha ido desvalorizando un poco, le hemos quitado ese valor agregado que teníamos.

Con estas afirmaciones, el profesor demuestra que en la actualidad los docentes han perdido el reconocimiento social que en otro tiempo han tenido, que la imagen que se tuvo en otros tiempos ya se ha perdido.

### *3.3.12. Valoración del trabajo docente de sus compañeros.*

Como ya se ha mencionado, el dar una opinión acerca de los demás, en gran parte implica hablar de sí mismo, por lo que al manifestar esa opinión no es fácil hacer una apreciación completa que incluya tanto las virtudes de quien se esté hablando, como sus debilidades. En este caso el profesor Mario hace alusión a esas dos partes acerca de sus compañeros docentes:

En algunos compañeros hay una situación de apatía, porque muchos llegan de escuelas particulares, y no ven el compromiso real de qué es lo que van a trabajar, lo ven así como que de manera muy superficial, y desde luego aquí entra su concepto ya muy propio de qué tanto se quieren comprometer, y bueno, en este caso veo esas fallas, y desde luego también veo a muchos compañeros en la escuela donde estoy ahora, como que no se esmeran, claro, hay gente que mis respetos, se meten, trabajan y todo, pero hay otros que realmente no le entran al trabajo ¿no?, ya

sea ¿sabes por qué?, porque acá en Tlaxcala tenemos eso de que estás en tu estado, ya estás tranquilo, ya hay vías de comunicación para poder llegar al punto más alejado, en este caso a la escuela, y dices “Ya estoy aquí”, ya no te apresura nada, a diferencia de otros que a lo mejor salimos, y que tuvimos la necesidad de decir “Quiero estar en mi estado, y si me dan la oportunidad de poder trabajar ahí, lo voy a hacer bien”, porque estás en otro lado y estás en desventaja y tú quisieras estar en tu lugar, desde luego te entra la nostalgia de estar con tu familia, con las personas que tú quieres, y dices “Si yo llegara, si me dieran esa oportunidad, lo hago”, y ellos como que también lo hacen al revés, porque como se quedaron aquí, bueno, algunos, no todos, lo ven así de que “Ya estoy aquí, tranquilo”, entonces realmente como que también eso, el tener todo fácil, en el maestro se está creando esa situación de apatía, de desinterés.

En esta valoración del trabajo de sus compañeros, el profesor considera que el hecho de salir a trabajar a otro estado, le permitió valorar de manera importante su profesión, lo que le impulsó a poner todo su empeño para corresponder a la oportunidad y a la confianza que le dieron para poder estar cerca de sus seres queridos.

### *3.3.13. Conocimientos/Habilidades/Actitudes.*

A medida que se avanza en la trayectoria profesional se van adquiriendo determinadas habilidades encaminadas a realizar un trabajo educativo mejor cada día:

La parte que me gusta más, es la de investigar y dar la clase a los alumnos, o sea, el hecho de que digas bueno, no nada más llegas a improvisar, sino por lo menos, a lo mejor no hacer una gran planeación, pero sí llevar la idea de qué es lo que los niños van a aprender. Cuando estuve de auxiliar técnico en la supervisión me gustó mucho, es que fíjate que el trabajar con compañeros de otras zonas, el compartir experiencias con ellos, entonces cuando tú te das cuenta, o platicas, o exponen temas, como que se te abre un panorama más amplio, una gama de comentarios, de experiencias más grande ¿no?. Eso a mí sí me gustó.

En cada fase que va pasando el docente, va adquiriendo mayor seguridad y mayor habilidad para realizar su trabajo. Además va encontrando los elementos que le proporcionan una mayor satisfacción profesional.

### *3.3.14. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente.*

Definitivamente, a medida que se avanza en la carrera docente la percepción que se tiene acerca de sí mismo y de los compañeros es diferente. Sobre todo porque al principio la idea que se tiene de la carrera se basa más en los elementos teóricos:



Pues sí ha cambiado mi percepción de la docencia, ha cambiado porque hay gente, hay maestros que le han puesto el ímpetu, las ganas, por el hecho de decir “¿Sabes qué?, yo soy maestro y estoy aquí presente”, y sí ha cambiado un poco, no es mucho, no es muy significativo, pero sí se ha cambiado, por eso te digo, sí se ha cambiado por esos elementos que hay, hay compañeros que se comprometen al trabajo.

El profesor considera que actualmente está convencido de que los maestros en general han asumido una actitud de compromiso hacia su trabajo, aunque también reconoce que aún no se alcanza el nivel que se quisiera:

Esa actitud de compromiso va muy lenta. Hasta que los maestros no estemos comprometidos, o haya otra forma de decir “¿Saben qué?, en masa nos vamos a estudiar, en las vacaciones más grandes ¿Saben qué? ya terminamos el ciclo escolar, nos vamos a lo que es a lo mejor las tres semanas, por ejemplo, vamos a planear por lo menos la mitad del ciclo escolar”, sería distinto eh?, pero bueno, si les dices a los maestros “entrando a vacaciones nos vamos a un curso”, ese tiempo ya es sagrado, no se los puedes tocar, porque si no, viene la mayor manifestación que puede haber en México ¿no?, se organizan y reclaman sus derechos, pero a veces reclaman derechos pero omiten sus obligaciones.

De esta manera el profesor considera que la actitud de los maestros en lo general debe de cambiar, en este caso mostrando una mejor disposición para actualizarse profesionalmente.

### *3.3.15. Percepción del profesor ideal.*

Como parte de la percepción que cada quien tiene de la propia profesión, existe una idea de lo que quisiera ser, de lo que se desearía alcanzar para poder desarrollar un mejor trabajo:

Pienso que el buen maestro lo primero es que debe desarrollar el trabajo que hace, que lo haga con gusto, eso mismo lo lleva a que esté comprometido, a que desarrolle sus actividades de la mejor manera, a que tenga una muy buena disponibilidad para seguirse preparando, porque el que es de vocación dice “Pues yo nada más voy a estar aquí”, tiene que estar buscando otras opciones, pues para precisamente desarrollar lo mejor que se pueda la vocación de maestro ¿no?, decir “Bueno, esta es mi vocación, y tengo que seguirme preparando más para desempeñar un buen trabajo”

Nuevamente el profesor Mario hace énfasis en la importancia de estar comprometido con el trabajo que se hace, para poder realmente desempeñarlo con eficiencia.

### 3.3.16. *Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia.*

Respecto a este tema, el profesor Mario hace alusión al papel que el maestro juega más allá del ámbito escolar:

En la sociedad el maestro juega un papel importante, y cuando hay situaciones políticas se apoyan de él, por ejemplo, eso a mí me ha permitido ingresar a la política en algunos espacios dentro de aquí de la comunidad ¿no?, ya el hecho de pertenecer a dos ayuntamientos, el aspirar a una diputación, y ese tipo de cosas, bueno, cuando se da, y sí, sí me ha ayudado lo que es la labor del magisterio. Fíjate que reconocen la figura del maestro dentro de la política, pero, bueno, en ese momento lo revaloran, pero a conveniencia, porque realmente ven que tú ya llevas el personaje de maestro y como que eres un facilitador para entrar en la sociedad, porque el político hoy, ya como que no entra tan fácil en algunos sectores sociales, dicen “No, ah, el político, no, yo no quiero saber nada de política”, pero si llegas acompañado de un maestro, si tú eres político y llegas acompañado de un maestro, ¡ah no!, te reciben, eso te permite abrir puertas, ¿sí?, entonces yo te decía que es un personaje dentro de la conveniencia.

En esta parte de su relato, el profesor resalta la imagen del docente dentro de la sociedad, pero específicamente como un escudo que los políticos utilizan para poder ganarse la simpatía de la gente.

### **3.4 Caso 4. Profesora Josefina Sánchez Rivera**

- 53 años
- 20 años de servicio docente
- Etapa: Plenitud

De acuerdo con el momento que está viviendo actualmente la maestra y en base a la clasificación planteada por Torres (2005), puede ubicarse en la etapa de la plenitud docente, en virtud de que ella misma afirma que después de haber pasado por momentos difíciles al inicio de su carrera, se ha ido consolidando poco a poco medida que ha ido adquiriendo mayor experiencia y desarrollado una serie de habilidades profesionales que le han permitido un amplio dominio en la enseñanza. Es importante destacar que esta etapa de plenitud la ha adquirido la profesora en la escuela multigrado en la que actualmente se desempeña, atendiendo a niños de tres grados (primero, segundo y tercero). En esta institución lleva ya once años laborando.

En sus veinte años de servicio profesional, la profesora sólo se ha desempeñado como maestra de grupo; no ha realizado actividades de apoyo técnico o de otro tipo. Por lo que no se puede ubicar en una fase de dispersión docente.

Por otra parte, en su relato aún no considera la posibilidad del retiro de la actividad profesional, todo lo contrario, ella todavía tiene planes para seguirse preparando profesionalmente y así continuar mejorando su trabajo en la enseñanza.

*Biograma. Profesora Josefina Sánchez Rivera*

- Edad: 53 años
- Edad profesional: 20 años
- Estado civil: divorciada.
- Hermanos: 3 (2 hombres y 1 mujer). De ellos sólo su hermana tuvo profesión, estudió contabilidad, pero no la ejerce.
- Ubicación en la línea familiar: Ocupa el tercer lugar entre sus hermanos.
- Padre: comerciante.
- Madre: Ama de casa.
- Familiares maestros: 2 tías, hermanas de su papá
- Hijos: Tuvo 3 hombres. El tercero murió a los 16 años.

<u>Evento</u>	<u>Año</u>	<u>edad</u>
Nacimiento	1954	0
Ingreso a la carrera	1982	28
Se gradúa	1986	32

Obtiene su plaza de base	1987	33
Primer año de labores en zona rural (Tonalixco Veracruz)	1987	33
Se casa	1980	26
Embarazo (primer hijo)	1981	27

#### 3.4.1. *Circunstancias en que transcurrió su infancia*

Considerando esta etapa en la vida como una parte principal en la biografía de todo ser humano, pues en ella se dan una serie de hechos que habrán de determinar en gran medida la vida futura, la profesora Josefina narra las condiciones en que vivió esta parte de su vida:

En cuanto a la economía, hablemos de una economía media, media, porque pues mi padre era el único que aportaba dinero a la casa. Mi hermana es mayor que yo, ella estudió una carrera comercial, mi hermano estudió Gastronomía, no la terminó el mayor, y mi hermano el menor también se inspiró por la Gastronomía, pero no llegaron a concluir sus estudios. Mi hermana sí terminó su carrera de Comercio.

Como vemos, la situación económica de su familia no era tan favorable, lo que influyó de manera importante en la preparación profesional de los hijos y desde luego, en el hecho de que, con una serie de situaciones adversas, la maestra Josefina pudiera estudiar la carrera.

#### 3.4.2. *Elección de la carrera y los estudios profesionales*

Aquí nuevamente la profesora nos remite a la etapa de su infancia para explicarnos la manera en que surgió en ella la idea de dedicarse a la enseñanza:

Tengo algunos familiares cercanos que son profesores, dos hermanas de mi papá. Más que nada, por ellas me inspiré a entrar al magisterio, por mis dos tías que tengo. Cuando mis tías trabajaban, yo tuve oportunidad de acompañarlas a sus escuelas, y... vaya, a mí me gustaba mucho ver cómo ellas impartían sus clases, inclusive yo tendría unos diez o doce años y... me gustaba como niña llegar e imitar a mis tías cómo trabajaban, imitarlas con mis compañeras ¿verdad?, en nuestros juegos, entonces pues desde ahí yo siento que quería enseñar, quería ser maestra.

Esto fue en cuanto a la manera en que le nació el interés por la docencia, que al parecer se dio de manera espontánea. Pero ya llegado el momento de concretar su aspiración, Josefina tuvo que enfrentarse a una serie de circunstancias desfavorables:

Cuando yo terminé la primaria, fue cuando a mí me llamaba mucho la atención el imitar a mis tías en su trabajo, es más, desde ahí yo les comentaba a mis papás que quería entrar a la Normal, pero... pues a mis papás como que no les pareció muy buena idea, más que nada porque ellos querían que yo estudiara a lo mejor un oficio, yo recuerdo que mis papás, bueno, mi mamá, ella soñaba con que yo cortara el pelo, mi papá con que hiciera pantalones, que hiciera camisas, pero pues no, eso a mí no me gustaba, no me llamaba la atención, entonces, más que nada creo que el magisterio lo elegí yo, no mis padres, porque ellos querían que yo tomara otro oficio, otra carrera, pero pues fue una decisión mía, netamente mía, inclusive cuando yo les di la noticia, pues... se enfadaron un poquito conmigo ¿no?, no, no les gustó, porque mi mamá decía que tenía que irme lejos, que también si yo estaba... no sé, con chicos, con niños en la escuela y luego llegar a mi casa... no sé, que era muy tedioso el que yo atendiera niños en la escuela, y luego niños en la casa, pero no, yo sí me incliné por el magisterio.

Como observamos, para poder lograr su aspiración profesional, el primer obstáculo que enfrentó Josefina fue la negativa de sus padres. Sin embargo eso no fue todo, todavía tuvo que librar otras situaciones adversas:

Después de la secundaria estudié la preparatoria, y en el 68 mi papá se enferma mucho, y entonces dejo de estudiar un año, termino la preparatoria y yo este... yo quería entrar a la Normal inmediatamente, pero no, mi mamá me dijo que mi papá estaba enfermo, que ya no podía seguir adelante. Entonces uno de mis hermanos, el más chico, precisamente por eso no terminó, porque nos metimos los dos a trabajar; al terminar la preparatoria, ambos nos pusimos a trabajar. A mi papá le detectaron una enfermedad terminal, y... sí, fallece mi papá (la maestra hace una pausa y llora), ya después, mi hermano me exhorta a que yo siga estudiando, y él deja de... deja de estudiar, y entonces me dice "¿Sabes qué?, sígueme tú", y yo entonces que le sigo, entré a la Normal, a la "5 de mayo", pero yo busqué la manera de poder ayudar también económicamente en la casa, entonces entré a la Normal, pero vespertina, y en la mañana este... sí, me dediqué a... a algunas labores de... con una señora que vivía cerca de la casa, tenía una verdulería, entonces este... le ayudaba en las mañanas, y ya en las tardes me iba a la escuela.

Como vemos, después de superar esa serie de obstáculos tanto familiares como económicos, Josefina pudo lograr su objetivo de ingresar a la escuela Normal para prepararse como docente.

### *3.4.3. Acceso a la carrera*

Superadas las adversidades ya descritas, la profesora Josefina no inicia de inmediato a desempeñar su profesión:

Yo terminé en el 86, porque dejé un lapso de tiempo entre la pérdida de mi papá y... perdí algunos años ahí, entonces yo empiezo la Normal en el 82, la termino en el 86, y en el 87 ingreso a trabajar, al año empecé.

### *3.4.4. Primer año de ejercicio profesional*

Al igual que dos de los casos ya descritos, la profesora Josefina tuvo que iniciar su carrera profesional fuera de Puebla, su estado natal:

Mi primer año de labores fue un año muy padre, muy bonito, donde la verdad yo... o sea, me sentí realizada porque lo que yo quería ya estaba dando frutos ¿no?, con un poco de enojo porque sí salí fueras, o sea, yo inicié en la Sierra de Veracruz, inicié en Orizaba, entonces yo llegué a una escolita unitaria, y ahí llegué como directora y como maestra de grupo, entonces estuve dos años ahí en esa escuela, el lugar donde se encuentra la escuela se llama Tonalixco, es un cerrito en el que tardaba dos horas para escalarlo, para llegar a la cima del cerro, porque la escuela se encontraba en la cima, entonces fueron experiencias muy padres, porque este... primero la gente no me aceptaba, o sea, ahí hablan el náhuatl, no hablan el español, entonces ahí los niños me enseñaron algunas palabras en náhuatl, y este... me costó un poco de trabajo por el dialecto.

En esta parte de su relato, la Profesora comenta algunas de las vicisitudes por las que pasa un docente, sobre todo como en el caso de ella, que inició en una escuela rural, donde los pobladores hablaban su lengua materna.

### *3.4.5. Matrimonio/Maternidad/Formación de familia*

Como parte importante en la vida de todo ser humano, en su caso la profesora Josefina narra las circunstancias en que ocurrió su matrimonio:

Cuando todavía estaba estudiando, en ese lapso me casé. Yo me caso en el 80, entonces nace mi primer hijo que se llama Álvaro, ahorita tiene 25 años, el segundo es Abraham, que tiene ahorita 23 años, y... el tercero, que es el bebé que nació malito, que tenía microcefalia, esos son mis tres hijos, entonces, pues sí, me es muy difícil trabajar con mis hijos, pero precisamente por eso nos trasladamos a la comunidad donde trabajaba, para que yo pudiera atender a mis hijos, y prácticamente mis hijos siempre estuvieron en las escuelas que yo estuve, mis hijos estuvieron conmigo, porque aunque después estábamos en Carrillo, y yo viajaba, ellos querían estar conmigo, más no con su papá, entonces yo viajaba y viajaba con mis dos hijos.

En definitiva, esto nos demuestra que la vida de una maestra está llena de sacrificios y de situaciones difíciles, en virtud de que aparte de atender su trabajo, debe atender a sus hijos, las labores de su hogar, en fin, una serie de responsabilidades que le exigen una gran capacidad de organización, de administración de su tiempo y de un sinfín de habilidades y destrezas más.

### *3.4.6. Traslado de zona rural a zona urbana.*

A diferencia de los otros tres casos ya presentados, la profesora Josefina inició su carrera docente en una escuela rural, y al obtener su cambio llegó a una de tipo urbano:

Después de dos años de haber iniciado, pues a pesar de que yo quería mucho a mi comunidad, pues ¡también yo quería acercarme!, pero no podía hacer nada por parte del supervisor y de mi sindicato, no podía hacer nada, porque no tenía el apoyo de ellos, entonces yo recurrí al sindicato nacional, y este... platicué con la maestra Elba Esther Gordillo, y gracias a ella logré mi cambio, y fue al término del ciclo escolar, porque el supervisor me tenía sentenciada "Si no regresas en tal fecha, te acuso de abandono de trabajo, te levanto un acta, y pierdes tu plaza", entonces yo acudí a la profesora, y le comenté todo eso, y ella me dijo "No, no va a haber necesidad de que regreses ahí a darte de baja,

yo te voy a apoyar, y vas a cambiarte", entonces gracias a ella yo pido un cambio de estado, y entonces me vengo a Puebla.

Al llegar a Puebla, la profesora tuvo que poner de manifiesto la situación que vivía por tener a su hijo menor enfermo para que no la ubicaran en un lugar muy lejano, a fin de que pudiera dedicarse a los cuidados que él necesitaba:

Llegando a Puebla, me querían mandar a Tetela de Ocampo, pero para mí era difícil, o sea, yo quería atender a mi hijo y poder atender a mi trabajo, pero gracias a Dios, entonces ahí vemos lo positivo ¿no?, me topo con gente buena, y entonces expongo el caso de mi hijo, y me dicen "Ok, no te vamos a mandar tan lejos, vamos a ver qué otra oportunidad hay", y sí, esperé quince días sin trabajar, entonces me ubicaron aquí en Nopalucan Puebla, pero también me beneficiaron, porque me dieron la escuela más cercana a donde yo vivía, entonces me dan El Rincón, pasando La Venta.

Una vez ubicada, la profesora inicia sus labores en su nueva adscripción, en una escuela de organización completa y de tipo urbano, en la que vivió una situación muy diferente a lo que había experimentado en su anterior escuela:

En la nueva escuela encontré un ambiente mucho mejor en cuestión de compañerismo, porque en la otra escuela sí fue un poco difícil por las circunstancias que... pues el supervisor tenía ahí con los profesores ¿no?, o sea, casi casi ordenar, no decir "Maestro, ¿puede? o ¿quiere?", no, era "¿Sabes qué?, se va a hacer esto", sí, al llegar efectivamente de Veracruz a Puebla noto un cambio en todo, hasta en el trato de mis... de las personas que están arriba de mí, que es mi supervisor, mi jefe de sector, completamente diferente. En cuestión de compañerismo, pues también encuentro un... pues una buena amistad entre los nuevos compañeros, y más que nada también en cuestión trabajo, como que siento menos pesado, al trabajar ya con un solo grupo, y este... podía yo organizar mejor mi trabajo, organizar mejor mis clases, porque pues ya es un solo grupo, después de haber estado dos años en una escuela donde era yo la única, entonces llego y ya el trabajo con un solo grupo fue como que más descansado y más confortante para mí, o sea, sí noté el cambio de trabajar primero con seis grupos y llegar después a un solo grupo fue mejor para mí.

#### *3.4.7. Consolidación como docente*

Esa sensación de mayor confianza y seguridad en el trabajo que la profesora encontró al cambiarse de la escuela rural a la urbana, alcanzó un buen nivel de consolidación pocos años después:

A los cinco años de servicio docente me sentía... me sentía bien ¿no?, me sentía realizada, y... también sentía que las exigencias de la educación cada vez fueron y han sido más ¿no?, porque me acuerdo que cuando estuve en Carrillo fue cuando cambió el Plan y Programa, sí, entonces pues igual, gracias a Dios, vaya... no me puedo quejar, porque a donde he ido, o sea... me he identificado con mis niños, con los padres... entonces yo en Carrillo Puerto me sentí muy bien, creo que fue una de mis mejores... más bien dicho mi mejor escuela, porque ahí con los padres encontré un gran cambio en cuestión de cooperaciones y en participaciones fue mejor ahí en Carrillo.

En cuanto a la enseñanza, la profesora considera que también se sintió con mayor seguridad en esa institución:

Entonces empezó el proyecto de PALEM, y a mí ese proyecto me pareció muy bien, para mí sí dio resultados, porque ese proyecto se trabajó aquí en Carrillo Puerto, ahí lo pusimos en práctica y afortunada o desafortunadamente me han tocado siempre los grados pequeños, o sea, me gusta trabajar con niños pequeños, me ha tocado, no sé, por coincidencia, o no sé por qué.

A diferencia de uno de los casos ya descritos, quien mencionaba que prefiere trabajar con alumnos de cuarto a sexto grados, para la profesora Josefina es con los de primero a tercero con quienes realiza mejor su trabajo.

#### *3.4.8. Estudios de nivel licenciatura*

Respecto a este tema la profesora explica las razones por las que no ha podido realizar otros estudios después de la educación Normal, mismos que no fueron a nivel licenciatura:

No he realizado otros estudios, me quedé con mi Normal, y ahí me quedé ¿no?, porque después de que yo terminé la Normal, bueno, me casé antes, antes de terminarla, entonces, me quedé ahí, arrinconada, empolvada, no le llamo... tampoco me lamento, a lo mejor fue mi hijo, más que nada mi hijo el que me necesitaba, que nació con su problema, y bueno, ahí fue fatal para mí (la maestra llora), porque pues yo me imaginaba a mi familia todos bien ¿no?, entonces le detectan a mi niño su enfermedad, y, pues no sé, yo decía "Si fuera mi primer hijo, pues a lo mejor los dos nos vamos ¿no?", porque son niños que no tienen cura, o sea, aparte de eso, lo anduve trayendo a centros de rehabilitación, eh... mi hijo muere a los dieciséis años, o sea vivió dieciséis años con su... con su problema (llora nuevamente la maestra)... Era, era, son niños... vaya, debemos dedicar casi casi el tiempo completo, eh... digamos, también una de las cosas fue esa, que nos venimos para acá para Carrillo, fue traerme a mi hijo, inclusive en Orizaba mi hijo estuvo conmigo también.

Nuevamente queda de manifiesto que para una mujer le es muy difícil desempeñar el rol que le corresponde cuando tiene que atender el trabajo, la familia, el hogar, y más en el caso de la maestra Josefina que debía tenerle cuidados especiales a su pequeño hijo.

#### *3.4.9. Apreciación de sí mismo como docente*

Ya hemos afirmado que el emitir una opinión acerca de sí mismo es un ejercicio de reflexión muy complejo, en el sentido de hacer un juicio equilibrado en el que debe evitarse por un lado caer en la presunción sin fundamento, y por el otro, en la falta de reconocimiento de los propios méritos. En su caso la profesora hace el siguiente balance de sí misma:

No puedo hablar maravillas de mi trabajo en la sierra, hice lo que pude, pero pues logré por lo menos que los niños de los grados superiores al menos supieran leer y escribir y operaciones básicas más o menos ¿no?, claro que los padres por eso ya se sintieron muy a gusto, porque sus hijos sabían leer, sabían sumar, sabían restar, sabían multiplicar, entonces para ellos eso fue muy agradable. Le digo que cuando yo me tuve que salir de ahí, salí muy triste, porque los dejaba... sabía que iban a regresar a lo mismo, que nuevamente iban a llegar maestros para estar sólo unos días.



Por otra parte, la profesora considera que su trabajo profesional lo hace con gusto, pero que en especial hay algunas cosas que más le han agradado de su labor:

Lo que más me gusta es convivir, el estar cerca de los niños, a mí créame que... o sea, yo soñaba con tener hijas e hijos, Dios me dio hijos nada más, varones, entonces al estar yo en contacto con mis grupos, pues... vaya, yo ya no anhelo tener una hija, porque yo en mis alumnas encuentro esa convivencia, ese acercamiento, como si fueran mis hijas.

Por otra parte, la profesora manifiesta un sentimiento de satisfacción en cuanto al trabajo docente que ha realizado:

Lo que me identifica es eso ¿no?, el compromiso de que los niños logren avanzar, abatir el atraso, abatir los problemas de aprendizaje que tienen, ese es mi compromiso y en lo personal, digamos que me siento satisfecha, claro, a mí me gustaría no sé... poder, poder ser un poquito más este... no sé... haber logrado más en mi vida profesional. Ahora digamos, a nivel personal, pues... sí, me siento bien, me siento bien, siento que lo que he hecho, lo he hecho bien, no sé, si volviera a nacer... escogería mi misma vida, me siento satisfecha, claro.

Resulta realmente interesante ver que a pesar de todas las adversidades que tienen que enfrentar los docentes, logran consolidar un fuerte sentimiento de satisfacción por todo lo que han alcanzado a hacer.

#### *3.4.10. Visualización de la vocación*

Para la profesora Josefina la característica esencial en los docentes es la vocación, y la define de la siguiente manera:

Creo que realmente quien debe ser profesor, debe ser alguien a quien le guste, que de corazón le atraiga la profesión, no simplemente voy a ser maestra porque... pues aunque sea, aunque sea voy a estudiar la Normal, inclusive, mi hijo me comentaba que en su escuela a partir de este ciclo escolar se iba a hacer una... un análisis a los jóvenes que iban a ingresar, pues para ver si tenían el perfil, si realmente iban a entrar a la Normal porque de verdad quisieran a los niños, amaran a los niños ¿no?, entonces yo siento que... si todas las Normales toman esa perspectiva, si analizaran al docente, al joven que va a ingresar, pues, vaya, hablemos de que la educación sí va a llegar a ser algo fuerte ¿no?, porque yo siento que cuando en verdad se escoge la docencia, se escoge la carrera, pues se va a hacer bien.

En esta parte de su relato, la profesora hace estas declaraciones de una manera tan segura y tan convencida, seguramente porque como ya vimos, ella siente que su inclinación hacia la docencia fue una decisión propia.

#### *3.4.11. Valoración social por el trabajo docente*

Como vimos en los otros casos ya descritos, la opinión que tengan los padres de familia acerca del trabajo de los maestros es muy importante para estos, pues les permite tener una idea de cómo se están desempeñando en la enseñanza. En este caso, la profesora enfoca la valoración que hacen los padres acerca de la escuela, tomando como referencia el interés que muestran para que sus hijos asistan a ella:

Algunos padres, digamos, allá en la comunidad, hablemos de porcentajes, hablemos de un... 80 por ciento que sí valoran, un 20 por ciento pues... no, no, porque digamos, en este caso volvemos a retomar el caso de los niños... de los niños de abajo (que viven retirados de la población), son personas que ya hablamos con la señora, que ya se comprometió, y que sigue habiendo ausencia de los niños ¿no?, qué quiere decir ahí, pues que a la señora no le interesa, no le interesa que nosotros le hablemos, le llamemos la atención, o que intentemos que la niña salga del atraso en el que está ¿no?, entonces no, pues no es muy valorable la escuela. Yo pienso que si realmente le dieran valor al trabajo de uno dirían "pues ¿sabe qué?, ahí está mi hijo, y pues el maestro está trabajando, es un día de trabajo, vete hijo porque pues es el trabajo que está desempeñando el profesor", pero pues no.

#### *3.4.12. Valoración del trabajo docente de sus compañeros*

En cuanto a este tema, la profesora hace una apreciación del trabajo docente de los demás, tomando como referencia principal el desempeño de su compañero de escuela:

Yo no podría decir, que el trabajo de "x" maestro es mediocre, yo digo que es conciencia de uno, digamos, no sé, si hablamos ahorita de mi compañero, con el que yo trabajo, yo siento que es una persona que tiene toda la capacidad, toda la actitud, simplemente es eso, es la conciencia de decir, de ponerse en el papel de padre, y decir "Bueno, es mi labor, y como sea yo estoy percibiendo un salario porque es mi trabajo, de ahí como, de ahí mantengo a mi familia."

En esta parte de la apreciación del trabajo de los demás, la profesora enfatiza una cualidad que ha sido constantemente evocada en los demás casos documentados, y es el compromiso que debe existir en ellos para realizar un trabajo educativo digno de ser reconocido.

#### *3.4.13. Conocimientos/Habilidades/Actitudes*

A lo largo de su trayectoria profesional cada docente va desarrollando una serie de habilidades y conocimientos que le han permitido realizar una enseñanza mejor que cuando iniciaron la carrera. Por lo menos así lo manifiestan los docentes de estos casos que se analizan:

Ahorita ya nos inscribimos, con lo del PEC (Escuelas de Calidad), para tomar el diplomado y, aunque por otra parte yo siento que no estoy muy satisfecha, en cuestión de... hablemos de preparación, a

mí me hubiera gustado prepararme más, pero pues no fue posible porque pues yo no sabía lo que iba a ocurrir en mi vida ¿verdad?, y más que nada pues, vaya, pasó en algo muy grande que fue mi hijo ¿no?.

Aún cuando la profesora no ha podido hacer estudios de licenciatura, pero como ella misma lo afirma, tiene toda la disposición para actualizarse en otro tipo de programas, como lo es el diplomado que menciona:

Además considero que cuando mi segundo hijo termine su carrera, pues no sé, a lo mejor sí me mueva, me acerque más a lo que es mi ciudad, y pueda realizar otras cosas, no me siento vieja, me siento con aptitudes todavía para... para poder realizar lo que quiero, para seguirme preparando.

Lo que se observa en esta declaración es una actitud positiva para seguirse preparando a fin de tener mejores elementos para un desempeño profesional más eficiente.

#### *3.4.14 Percepción del docente ideal*

En esta concepción que la profesora tiene acerca del profesor ideal, ella retoma y enfatiza algunas de las virtudes que ya han sido expresadas a lo largo de su relato:

Bueno, considero que un buen profesor antes que nada debe tener vocación, después, pues es eso, el compromiso de sacar adelante a un alumno, el progreso del país, porque por lógica ¿no?, un país preparado va a ser un país fuerte, entonces yo digo que ese es el perfil, más que nada la vocación, y después de la vocación, el pensar en el crecimiento del país, en el progreso.

Vocación y compromiso, dos elementos que han sido recurrentes no sólo en el discurso de la profesora Josefina, sino también en los demás casos que ya se describieron.

#### *3.4.15. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente*

En el curso de su trayectoria profesional, la profesora ha podido construirse un concepto de lo que es como docente, con una serie de características que la distinguen como una maestra de nivel primaria rural. Enseguida ella explica algunas de esas características:

Durante la labor docente se da uno cuenta que hay padres que no valoran a sus hijos, y que muchas veces uno como maestro tiene que aportar ese afecto que los papás no les dan a los hijos, entonces ahorita en cuestión de valoración hacia mi trabajo, pues me doy cuanta que yo... que a mí me gustaría que fuera de otra manera, pero... no va a ser así, porque va a ser de acuerdo a los grupos que vaya uno teniendo durante su práctica docente, y yo le puedo decir esto porque le digo, si yo comparo los niños de la sierra con los niños de una escuela completa, son completamente diferentes.

Lo que aquí se observa es una actitud de solidaridad con el alumno, ante la falta de apoyo y de afecto de parte de sus padres. Por otra parte, la profesora hace alusión a otra cualidad que al paso del tiempo ha desarrollado como docente:

Recuerdo que cuando inicié, pues a lo mejor por el lugar, por las carencias que había, y por la soledad en la que yo estaba ahí, vaya, pues el día yo siento que se me hacía muy largo ¿no?, se me hacía largo y... también el exceso de trabajo, a lo mejor el no saber cómo... cómo orientar a mis alumnos mayores al trabajo de los pequeños, porque ellos sentían que ya eran grandes, y que no podían hacer el trabajo de los niños pequeños, o sea, era como un descontrol, una desorganización ¿no?; pues actualmente no, porque poco a poco vamos aprendiendo cada día más, y no, hoy no, me falta tiempo, el tiempo se me hace corto, es diferente.

Aquí la profesora manifiesta mayor seguridad en su trabajo docente, un mejor dominio de las actividades escolares.

#### *3.4.16. Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia.*

Por lo general, en el auto concepto que se han construido los docentes, se encuentra la certeza de que su labor educativa tiene un impacto importante en el ámbito social:

Yo quisiera ahí en mi comunidad de verdad... pues no sé, cuando sabemos que los chicos ya pasaron a preparatoria, y todo eso, pues es bueno, es valorable, porque dice uno "bueno, pues... dentro de nuestras carencias, dentro de nuestras limitaciones, nuestros alumnos llegan a la preparatoria, y muy pocos lógico, han logrado terminar una carrera, hablemos de carrera técnica.

En esta parte de su relato, la profesora manifiesta un sentimiento de satisfacción por los resultados de su trabajo docente, que se ven reflejados no de inmediato, sino al paso de los años, cuando ya sus ex alumnos han logrado alcanzar otros niveles de educación o incluso una carrera. Además la profesora nos comparte su opinión acerca de la importancia que tiene la educación en la sociedad:

Pues yo digo que somos la base, somos como el cimiento de una construcción, no sé, si tiene buen cimiento, la construcción va a aguantar, podemos hacer un edificio; si no hay buen cimiento, no podemos construir donde no hay un buen cimiento, entonces yo siento que como sociedad, los maestros somos el número uno, somos el cimiento, pues para todo, para el progreso de nuestra comunidad a donde estemos, por muy pequeña que esté. Y como progreso a nivel municipio y a nivel país, siento que somos algo muy importante nosotros los maestros, para el crecimiento tanto económico como social.

En esta parte de su relato, la profesora le otorga a su trabajo un lugar fundamental dentro de la sociedad, entendiéndola como la base del desarrollo en sus diferentes ámbitos.

Finalmente, estos son los elementos que conforman la historia de cada uno de los casos analizados, mismos que reflejan la identidad profesional que han ido construyendo a través de los años y mediante la constante interacción social con sus compañeros, con los alumnos, con los padres de familia, y en general con todos los actores involucrados en el profesorado educativo.

## Capítulo 4 Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de los relatos de vida proporcionados por los cuatro docentes entrevistados. Lo que aquí se presenta, se obtuvo a través de un proceso de depuración y clasificación de la información recabada, tomando como referencia una serie de tópicos, definidos de acuerdo al contenido de los mismos relatos de los sujetos y en base a los objetivos que orientan la presente investigación, y que son los siguientes:

- a) Obtener de los docentes un relato extenso que se refiera a su vida en lo general, pero centrándose esencialmente en los detalles de su trayectoria profesional.
- b) Identificar en los relatos de los docentes, el conjunto de rasgos que conforman su identidad profesional, tomando en cuenta la forma en que ellos mismos se perciben, y la manera en que han vivido cada una de las etapas de su vida profesional.

Dado que la identidad profesional es un elemento eminentemente subjetivo y sumamente complejo, y por lo mismo, muy difícil de aprehender, y en virtud de que no la podemos encontrar en estado puro, sino incrustada en la amplia existencia del individuo, se hace absolutamente necesario abordar las diferentes etapas de su vida para ir identificando cada uno de los rasgos que la constituyen. Es por ello, que en esta parte del trabajo, siguiendo a Torres (2005), se abordan aquellos incidentes críticos que se refieren a la vida en general del sujeto, pero que tienen estrecha relación con su identidad profesional. Asimismo, el análisis de su trayectoria docente en cada una de sus etapas se presenta en el siguiente capítulo. Por lo pronto, los incidentes críticos identificados son los siguientes:

- a) Las generalidades de los casos estudiados
- b) La infancia y la situación familiar
- c) La adolescencia/juventud
- d) La aspiración profesional inicial
- e) Las razones para orientarse hacia la docencia
- f) Las generalidades de la trayectoria profesional
- g) El matrimonio

- h) Los estudios realizados
- i) El valor que se le otorga a la profesión docente
- j) Cómo se concibe al buen maestro
- k) Opinión acerca de las nuevas generaciones de maestros
- l) Lo que falta por hacer

## **Las generalidades de los casos estudiados**

Este estudio consta de cuatro entrevistas en profundidad, realizadas a igual número de docentes que se desempeñan como maestros de grupo de educación primaria en el estado de Tlaxcala; dos de ellos son hombres y dos mujeres. Este dato, como se verá de manera más profunda en el capítulo de Análisis, es muy significativo, en virtud de que, según los datos recabados, curiosamente, las mujeres tuvieron como aspiración inicial la carrera docente, mientras que los hombres no. Por otra parte, de los cuatro casos documentados, dos de ellos laboran en escuela rural de tipo multigrado (cada docente atiende a alumnos de tres grados) y dos en escuela urbana de organización completa (cada docente atiende sólo un grupo).

## **La infancia y la situación familiar**

En lo general, los docentes manifestaron haber tenido una infancia agradable, con las actividades propias de su edad, como los juegos, la convivencia con sus familiares y con sus amigos, la actividad escolar, etc. Sin embargo también afirmaron que económicamente fue una etapa muy difícil, con carencias y limitaciones, principalmente por las actividades laborales de sus padres; mientras que la figura paterna se dedicaba al comercio, al campo o al trabajo en la fábrica, la figura materna en dos de los casos se dedicaba a las labores del hogar, y en los otros dos desempeñaban actividades fuera de casa; una en la costura y la otra como empleada. Por otra parte, resulta revelador, que en el caso de las mujeres, en esta etapa de su vida es cuando les surge la idea de estudiar para dedicarse a la enseñanza, como veremos más adelante.

## **La adolescencia/juventud**

Esta etapa de la vida de los docentes resulta crucial, debido a que es en la que se define su orientación profesional, principalmente en tres de los casos, en los que después de concluir sus estudios de nivel secundaria, enfrentaron diversas circunstancias tanto personales, como familiares, económicas y sociales que los llevaron a la carrera docente. Solo en uno de los casos la docente vivió esa situación después de haber concluido los estudios de bachillerato.

## **La aspiración profesional inicial**

Como ya se señaló, en este aspecto resulta significativo que en el caso de las mujeres la carrera docente fue su aspiración profesional original, misma que surgió incluso desde su infancia. Una de ellas comenta que desde pequeña acompañaba a dos de sus tías a su trabajo como maestras, y que siente que de ahí le surgió el interés por la enseñanza; recuerda que le gustaba jugar a la “escuelita”, donde a ella desde luego, le tocaba el papel de “la maestra”. En el otro caso, la docente afirma desde los cinco años aproximadamente le gustaba mucho observar el trabajo de las maestras tanto del kinder como de la primaria, y considera que desde ahí le nació el interés por la docencia. Sin embargo, como veremos más adelante, para lograr su objetivo en lo profesional, tuvieron que enfrentarse a una serie de obstáculos principalmente de tipo familiar.

En el caso de los hombres la situación fue diferente, ya que uno de ellos afirma que su inclinación era el deporte, que aspiraba a ser futbolista profesional, que esa era su ilusión, pero que las circunstancias no le permitieron alcanzar esa meta. En el otro caso, el docente manifiesta que su deseo era llegar a ser arquitecto. Él considera que esta idea le surgió debido a que en los primeros años de su juventud se desempeñó en algunas actividades, entre ellas la de ayudante de albañilería.

## **Las razones para orientarse hacia la docencia**

De acuerdo con los relatos obtenidos, las circunstancias que llevaron a los sujetos entrevistados hacia la carrera de la enseñanza, pueden dividirse de acuerdo al género; en el caso de las mujeres el interés surgió a partir de la figura docente con la que convivieron en su infancia.



Pero, llegado el momento de concretar su anhelo profesional, que fue al terminar la secundaria, curiosamente en los dos casos, las jóvenes se enfrentaron a la negativa de los padres; en uno de los casos le dijeron que estudiara para secretaria o para enfermera, a lo que la joven accedió, pero definitivamente no se sintió a gusto en ninguna de las dos opciones, insistiendo en su idea de estudiar para maestra, hasta lograr la aprobación de ellos. En el otro caso, su mamá se empeñaba en que estudiara para estilista (peinadora), por lo que mejor decidió estudiar el bachillerato, y hasta después, con el apoyo moral de uno de sus hermanos, logró ingresar a la escuela Normal, incluso, a costa del enojo de su mamá.

En el caso de los hombres, las circunstancias que los llevan a estudiar la carrera docente son completamente diferentes a lo que ocurrió con las mujeres. Uno de ellos manifiesta que al terminar la educación secundaria su mejor amigo le comentó que se iba ir a estudiar a una escuela Normal, por lo que él decide hacer lo mismo para continuar estudiando juntos. Sin embargo, al final su amigo se va a estudiar a la ciudad de México y él ingresa a una escuela Normal en la ciudad de Tlaxcala. Así es como se inserta en la profesión. Con el otro docente ocurre algo similar, pues indica que después de concluir los estudios de educación Secundaria, por la difícil situación económica de su familia, se dedicó, alrededor de tres o cuatro años a trabajar en labores del campo y en una fábrica, pero que al encontrarse con los amigos, ex compañeros de la escuela, le sugieren que entre a la Normal, que no era difícil el estudio. Ante esto, nuestro informante manifiesta que inicialmente no estaba seguro de poder con los estudios, pero ante la insistencia de sus amigos, decide ingresar a la Escuela Normal, terminado la carrera. Como podemos constatar, en el caso de los dos, la influencia de los amigos fue determinante ya no para elegir, sino más bien para insertarse en la carrera docente.

### **Las generalidades de la trayectoria profesional**

En razón de que en el capítulo siguiente se hará el análisis de cada una de las etapas de la trayectoria profesional de los docentes entrevistados, en este apartado sólo se mencionarán los aspectos generales de la misma. En primer lugar es importante afirmar que dos de los casos cuentan con veinte años de servicio, otro con treinta y el otro con cuarenta. Por otra parte, a pesar

de contar con dicha antigüedad laboral, ninguno de ellos ha escalado algún puesto directivo, pues como ya se indicó, los cuatro realizan funciones de maestro de grupo. Sólo en uno de los casos, realizó en una etapa de su trayectoria, funciones de auxiliar técnico en una supervisión escolar, pero después retornó a la función original. Otro dato que resulta interesante, es que tres de los casos estudiados iniciaron a laborar fuera de su estado de origen, de los cuales, sólo dos han logrado retornar a él. Finalmente, se pudo apreciar que de los cuatro docentes, tres de ellos iniciaron su trayectoria laboral después de haber concluido sus estudios de Educación Normal. En el otro caso la docente inició al mismo tiempo sus estudios profesionales y su actividad en la enseñanza.

## **El matrimonio**

En cuanto a este incidente, podemos considerar tres tipos de variables: la edad, la antigüedad en el servicio y el perfil profesional o laboral de la pareja. En cuanto a lo primero, se observa que tres de los casos se unieron en matrimonio entre los 23 y 26 años de edad, mientras que el otro, lo hizo hasta los 38. Respecto a la antigüedad en el servicio, se encontró mayor variación, ya que uno de los casos, lo hizo cuando aún estudiaba la carrera; dos de ellos a los cuatro y cinco años respectivamente y el último hasta los 15. En cuanto al perfil laboral de la pareja, resulta que en tres de los casos esta es de la misma profesión, mientras que en el otro, \_que es una mujer\_ su esposo es campesino. Finalmente, los datos obtenidos revelan que de los cuatro casos, en uno de ellos, actualmente la docente es divorciada.

## **Los estudios realizados**

En este aspecto, se encontró por una parte, que los cuatro docentes referidos, cuentan con estudios de Educación Normal Básica, realizados, en tres de los casos, después de la Educación Secundaria; sólo uno de ellos, los realizó después de estudiar el Bachillerato. Posterior a los estudios Normalistas, sólo en dos de los casos, hubo intentos por estudiar una licenciatura. Una de las maestras en el área de educación y uno de ellos tanto en la especialidad en Inglés, como en Psicología, pero por diversas circunstancias familiares y sociales no los pudieron concluir.

Respecto a los otros dos casos, una maestra afirma que todavía tiene la esperanza de estudiar una licenciatura en Psicología, y que podría lograrlo una vez que su segundo hijo termine la carrera profesional.

## **El valor que se le otorga a la profesión docente**

Respecto a este incidente, se encontró que los cuatro docentes coinciden en otorgarle a su labor profesional un lugar importante dentro de la sociedad. Mientras que algunos la consideran como la base para el progreso, otros afirman que el maestro juega un papel primordial para el cambio en los diferentes aspectos de la vida del país. Pero en cuanto a la opinión que ellos consideran que tienen los padres de familia, los cuatro informantes coinciden en señalar que el maestro es valorado según sea su desempeño en el aula, indicando que sólo si el padre de familia observa resultados en sus hijos, entonces reconoce el trabajo del maestro. Algo significativo en este mismo tema, es lo que comentó uno de los docentes, quien afirmó que generalmente, la imagen de los maestros es reconocida, pero al mismo tiempo utilizada por los políticos, quienes se apoyan en ellos, principalmente en sus campañas proselitistas, debido a que su propia imagen ante la sociedad está muy deteriorada. Al respecto el entrevistado afirmó que aunque la imagen de los docentes también lo está, pero que no al grado de la imagen de los políticos, y que por eso, se apoyan en ellos.

## **Cómo se concibe al buen maestro**

En cuanto a este asunto, los entrevistados coinciden en señalar que un buen docente debe reunir una serie de atributos, tales como el compromiso con su trabajo; que tenga vocación para que lo haga con gusto y que esté convencido de que eso es lo que realmente quiere hacer; que demuestre dedicación; que constantemente se esté actualizando para estar en condiciones de dar lo mejor a sus alumnos; que se caracterice por su gran calidad humana; y sobre todo, que haga su trabajo con amor. Incluso una de las entrevistadas hizo énfasis en que la labor de los docentes debe estar normada por los valores, en virtud de que actualmente estos se han perdido, tanto en la escuela como en la sociedad en general.

## **Opinión acerca de las nuevas generaciones de maestros**

Los entrevistados coinciden en señalar que la principal virtud de las nuevas generaciones de docentes, es que ya tienen una mejor preparación profesional, principalmente porque ya obtienen el grado de Licenciatura, no como ellos, que egresaron con un nivel básico o técnico. Sin embargo, también manifestaron que tienen algunas carencias, como la falta de sensibilidad para entender a los alumnos; que algunos no demuestran tener la vocación que se necesita para la enseñanza; y nuevamente en esto, una de las docentes señaló que les hace mucha falta la práctica de los valores morales. Por otra parte, también señalaron los entrevistados, que cuando llegan alumnos de las escuelas Normales a realizar sus prácticas, los orientan, brindándoles una serie de sugerencias para que sean comprensivos con los alumnos, para que no les exijan más de lo que pueden dar; para que entiendan los diferentes ritmos de aprendizaje; para que les hablen con voz apropiada. E incluso una de las informantes comentó que les ha sugerido a los normalistas, que el primer paso en la enseñanza, es ganarse la confianza del niño, “romper el hielo”, para que el niño pierda el miedo y pueda adquirir el conocimiento.

## **Lo que les falta por hacer**

Resulta interesante en este aspecto, observar que en tres de los cuatro casos estudiados, cada uno de los docentes manifiesta tener todavía algunas metas pendientes por lograr, mientras que en el otro caso el informante asegura que desde que inició su trayectoria profesional no se trazó metas a largo plazo, que más bien trata de vivir cada momento de su carrera procurando hacer su mejor esfuerzo en lo que realiza. En cuanto a los otros tres casos, las expectativas son completamente distintas. Una de las docentes considera que le hace falta seguirse preparando y que a pesar de sus veinte años de servicio, todavía siente que puede lograrlo. Por su parte, otro de los docentes asegura que un anhelo que ha estado presente en él desde que inició su carrera es el poder formar buenos alumnos, con un alto nivel de aprovechamiento para que puedan tener una preparación profesional completa. Pero siente que eso es algo que no ha realizado, y que quizá no lo alcance a lograr, pues siente que “se le va de las manos”. Por último la otra docente considera

que lo que le ha faltado es el dominio en el manejo de los equipos computacionales, y que por esa razón, actualmente está participando en cursos de actualización para subsanar dicha carencia.

## Capítulo 5 Análisis e Interpretación de los Resultados

Después de haber presentado los resultados obtenidos mediante la aplicación de entrevistas en profundidad a cuatro docentes de educación primaria, en este capítulo se hace alusión a esos mismos resultados, pero con un enfoque analítico e interpretativo. Para ello, en primer lugar se abordan de manera global los incidentes críticos que constituyen la Identidad del docente.

### Caracterización general del docente de educación primaria

De acuerdo a la información proporcionada por los docentes entrevistados, puede afirmarse que provienen de familias pobres, principalmente por la ocupación de los padres y porque así lo manifestaron en su relato, como afirmó uno de ellos al referirse a la etapa de su niñez “...económicamente estábamos mal, vivimos una época muy difícil”. Por otra parte, al parecer, en el caso de las mujeres, la etapa de la infancia es determinante para la elección de la carrera. Ésta se dio mediante la observación de las actividades de los adultos, que no precisamente fueron los padres, sino que se trató de algún familiar o alguna persona ajena a la familia que despertó en las pequeñas ese deseo de ser como ellas en el futuro, tal como lo indicó una de las docentes: “yo tendría unos diez o doce años y... me gustaba como niña imitar a mis tías como trabajaban, imitarlas con mis compañeras en nuestros juegos, entonces pues desde ahí yo siento que quería enseñar, quería ser maestra.” En el caso de los hombres, como ya vimos, al parecer, ese momento de la elección no ocurre espontáneamente, sino más bien, son las circunstancias externas \_en este caso los amigos\_ lo que los conduce hacia la carrera profesional, como lo dejó bien claro uno de ellos: “realmente no era lo que yo quería, yo tenía otras aspiraciones, pero los compañeros de la secundaria me animaron, así fue como ingresé a la Normal.”.

Pero aún cuando surge en la infancia el interés por la carrera en el caso de las mujeres, es hasta la etapa de la juventud cuando éste se consolida y se concreta, pero no de una manera sencilla, sino que los sujetos, tanto mujeres como hombres, tienen que enfrentar una serie de circunstancias de tipo exógeno, para poder ubicarse en la carrera profesional. Y aquí nuevamente

enfaticamos, las mujeres eligieron, los hombres no. En cuanto a los casos estudiados, al término de sus estudios de nivel Secundaria, al manifestar su deseo por estudiar la carrera docente, las mujeres encontraron la oposición de sus padres, quienes pretendían que estudiaran otro tipo de carrera; en uno de los casos la mamá le sugería que estudiara para secretaria o para enfermera, pero el papá fue más drástico, negándole que estudiara cualquier carrera, como ella misma afirmó: “decía mi papá, es que las mujeres no tienen que estudiar, para qué estudian las mujeres”; en el otro caso, le sugerían que estudiara para estilista; Sin embargo, cada una de ellas al final, logró su objetivo y pudo realizar los estudios para dedicarse a la enseñanza. En su caso, los hombres, a lo que se enfrentaron fue a una serie de circunstancias tanto económicas como sociales. Las primeras se refieren a que no pudieron realizar sus anhelos profesionales por falta de recursos económicos de su familia. Respecto a lo social, recordemos que fue la influencia de los amigos lo que determinó su ubicación en la carrera docente.

Con respecto a la aspiración profesional inicial<sup>1</sup> como ya se mencionó, se observó una clara diferenciación de género; en cuanto a las mujeres, desde la infancia surgió el interés y la inclinación por la carrera docente. Pero en el caso de los hombres, según su relato, no es precisamente en la etapa de la infancia cuando surge su inclinación profesional, pues la referencia que hacen de ella se ubica en la etapa inicial de su juventud, como afirma uno de ellos: “En esa época de la secundaria, en el tercer año precisamente, recuerdo que mi vocación desde un principio no fue querer ser maestro, yo no tenía esa mirada, lo que a mí me hubiera gustado estudiar o hacer, era ser futbolista profesional.”

En cuanto al matrimonio, de acuerdo a la información recabada, al parecer, los docentes tienden a elegir a una pareja de la misma profesión. De los cuatro casos estudiados, tres de ellos así lo manifestaron. Respecto a la edad en la que se unen en matrimonio, se observó una amplia variación, pues ésta abarca desde los 23 hasta los 38 años.

Con respecto a la preparación profesional de los docentes, se encontró que los cuatro casos realizaron estudios de Educación Normal Básica, aunque no a nivel licenciatura, pues en la época que les tocó hacerlo, la carrera docente aún no tenía ese rango. Después de estos estudios,

---

<sup>1</sup> Se le ha denominado así, en virtud de que en algunos de los sujetos del estudio, su perfil profesional actual no corresponde a lo que aspiraban originalmente.

sólo en dos de los casos se registran intentos por estudiar licenciaturas; uno de ellos inicia una en Psicología (en cursos ordinarios, de septiembre a julio) y otra en la especialidad de Inglés (en cursos de verano). En el otro caso, la docente informa que a los 27 años de servicio, intentó estudiar la licenciatura en Educación, pero por problemas familiares no la pudo realizar. Por lo que, evidentemente, ninguno de los cuatro docentes entrevistados ha realizado estudios a nivel de posgrado.

Por otra parte, al abordar la manera en que los docentes conciben su propia profesión, coinciden en afirmar que su labor es muy importante para el progreso del país; que el maestro es un factor de cambio, no sólo en la escuela, sino en la sociedad en general. Esta concepción positiva que tienen de sí mismos resulta relevante, en virtud de que representa un alto grado de auto identificación y auto valoración. Pero al analizar esta concepción que tienen de sí mismos con respecto a la opinión que tienen respecto a las nuevas generaciones de docentes, encontramos que la perspectiva es diferente, pues aunque consideran que los nuevos colegas están mejor preparados, sobre todo porque la carrera ya tiene el grado de licenciatura, también aseguran que en algunos casos, carecen de ciertos elementos fundamentales como la vocación, la práctica de valores, y la sensibilidad para entender a los alumnos. Estos argumentos están basados principalmente por lo que han observado en los estudiantes normalistas al realizar sus prácticas pedagógicas. Con respecto a lo que los docentes consideran que piensan los padres de familia de ellos, afirmaron de manera unánime que el maestro es valorado según su desempeño en el aula, que sólo es reconocido aquel docente que demuestra dedicación y compromiso en su tarea de enseñar.

Finalmente, al hacer un balance de lo que ha sido su trayectoria profesional, en tres de los cuatro casos, los docentes sienten que todavía hay cosas pendientes que les falta por realizar. En el otro caso, el docente afirma que no considera que le falte algo por hacer en su carrera profesional, porque desde un inicio no se ha fijado metas, sino que sus propósitos son más a un plazo inmediato, como él mismo indica: "lo estoy haciendo de acuerdo al momento que me toca vivir, trato de dar lo mejor posible, o sea, yo no tengo metas, en este caso la meta sería que en este ciclo escolar por ejemplo, o mañana, dé yo mi mejor esfuerzo." Respecto a los otros tres



casos, dos de ellos afirman que les hace falta acrecentar su preparación profesional para realizar un mejor trabajo en la enseñanza, mientras que el otro, asegura que en toda su historia profesional ha tenido el anhelo de formar buenos alumnos, con un alto nivel de aprovechamiento académico, pero que no lo ha podido lograr, y que incluso siente que posiblemente ya no lo alcance, debido a que “ya va de salida”.

## **Las etapas en la trayectoria profesional del docente**

Corresponde en este apartado, presentar el análisis y la interpretación de la trayectoria profesional de los docentes entrevistados, misma que se ha dividido en diferentes fases o etapas, tomando como referencia la clasificación que obtuvo Torres (2005), en un amplio estudio realizado sobre este mismo tema. Tal como se planteó en el capítulo teórico del presente trabajo, dicho autor identificó nueve etapas en la carrera de los docentes, a diferencia de Huberman et al, quienes por su parte mencionan sólo siete. Cabe señalar que tanto las aportaciones de Huberman et al, como las de Torres (2005), representan lo más relevante respecto a la investigación en este tema. Para el presente trabajo, la definición de las fases referidas pudo realizarse mediante la identificación de los momentos más significativos de la carrera, contenidos en el relato de los docentes entrevistados. El siguiente paso, fue tratar de encontrar las regularidades o coincidencias en el discurso de ellos, a fin de ver si se pueden determinar las mismas fases para los cuatro informantes. Esto desde luego no implica el intento de establecer generalizaciones rígidas y estables en cuanto a la trayectoria de los docentes, pues como aclaran Huberman et al (en: Biddle y colaboradores, 2000, p. 56): “El desarrollo de la profesión es... un proceso, en lugar de ser una serie sucesiva de hechos puntuales”. En este sentido es importante decir, que este tipo de ejercicios, sólo cumple una función analítica, y de ninguna manera pretende el establecimiento de una tipología en fases que deba seguirse de manera dogmática. Así, para efectos del presente trabajo, siguiendo a Torres (2005), se identificaron solo cinco fases y son las siguientes:

- a) Acceso a la carrera docente
- b) Novatez
- c) Consolidación

- d) Plenitud docente, y
- e) Preparación para la salida

## **Acceso a la carrera docente**

En esta primera fase de la carrera de los docentes entrevistados, una vez más encontramos diferencias en cuanto al género, pues mientras los hombres egresaron de una Escuela Normal en la que de manera automática les otorgaron la plaza, en el caso de las mujeres no fue así; una de ellas estudió en escuela particular, y por lo mismo, tuvo que conseguir por su propia cuenta una plaza; en el otro caso, la docente pudo ingresar al servicio en una escuela primaria particular, sin la preparación normalista, sólo con la educación secundaria. Según narra la misma docente, esto ocurrió así porque al obtener la aprobación de sus padres para estudiar la carrera, optó por hacerlo en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Sólo que uno de los requisitos a cubrir para ser aceptada, era que estuviera en servicio. Por lo que buscó ser ubicada como maestra, lográndolo en una escuela particular. Así pudo estudiar y trabajar simultáneamente, como ella misma lo cuenta:

En ese tiempo existía la actualización que se llamaba “Instituto Federal de Capacitación del Magisterio”, yo no era maestra, pero... tuve mucha suerte, mucha suerte, porque lo que nos pidieron allá fue un comprobante de que yo estuviese en servicio. Entonces yo no tenía la preparación, ni estaba en servicio, pero tuve mucha suerte, porque recurrimos a algunas personas, y me dieron la oportunidad de empezar a trabajar en una escuela particular.

Otra circunstancia que pudo identificarse en esta fase, se refiere a que tres de los cuatro docentes tuvieron que iniciar su carrera profesional en una entidad federativa distinta a su lugar de origen; en el caso de los hombres, su ubicación fue en el estado de México; en el otro caso, la docente se fue al estado de Veracruz. En esta parte, mención especial merece el caso de uno de los docentes, quien después de terminar los estudios profesionales, al momento de ser ubicado para iniciar la carrera, le notificaron que su ubicación sería en estados como Chiapas, Oaxaca o Veracruz, a lo que él respondió: “¿Qué, no hay más cerca?”. Ante esta situación le informaron que no, por lo que él prefirió esperar su ubicación al siguiente año, pensando que podría ser más cerca.

Por lo que nuestro informante decide regresar a la fábrica en la que estuvo trabajando antes de ingresar a la escuela Normal. Pero al paso de un año nuevamente busca iniciar su labor como maestro, logrando ser ubicado en el estado de México. Este momento de la vida del docente, deja ver un proceso de comparación entre el trabajo en la fábrica y el de la enseñanza, lo que muy seguramente le hizo inclinarse por la segunda opción, sobre todo por las condiciones en que se desempeñaba como obrero, mismas que él mismo explica con todo detalle:

Me pongo a pensar que me sirvió mucho lo de la fábrica, porque ahí a veces era pesado, había días que había que apurarlo, una vez me mandaron a un departamento de refractarios, que está cerca de donde estaba yo, cerca de los hornos del acero, pero me mandaron como peón, sin zapatos especiales, sin casco, sin chamarra especial, sin nada de eso, nada más me dijeron "Échale ganas aquí a limpiar esto, porque ya viene más material, hay que prepararlos, limpiarlos", pero acababan de salir del horno, ardiendo, la escoria se quedaba pegada a los lados, y todavía estaba roja, roja, "¿Sabes qué?, échale agua", y entonces, ssssss, salía todo el vapor, "Métete, para que con la barreta, órale", "nombre", se sentía el infierno, y el ruido de las máquinas, no se podía platicar, sino que con puro silbido, y a veces no les entendía, no les entendía nada, y luego, puras picardías. Y de todo eso se aprende; no, queda uno molido, y ya a otro día a seguirle, pero pues no, para mí fue como una prueba.

Esta circunstancia que narra el docente, evidentemente es de gran relevancia porque nos permite entender que una de las principales razones para elegir la carrera, tiene que ver con un proceso de comparación entre las diferentes opciones que tiene el sujeto, inclinándose desde luego, por la más cómoda, la más fácil y la menos riesgosa.

Otro incidente a considerar en esta fase, se refiere al tipo de escuela en la que iniciaron su labor docente los entrevistados. Al respecto, se encontró que en tres de los cuatro casos, los docentes lo hicieron en escuela urbana de organización completa, y en el otro, la docente inició en una escuela unitaria, por lo que además de ser maestra de grupo también realizaba las funciones de directora comisionada. Por último, puede afirmarse que el acceso de los entrevistados a la carrera docente se dio en un lapso de edad muy variado, que abarcó desde los 19, hasta los 33 años de edad. Mientras que en su investigación, Torres (2005) lo ubica entre los 15 y los 17 años de edad.

## La novatez

Esta es una fase que al igual que la primera, pudo identificarse con toda claridad en los relatos de los docentes. Al respecto, de manera unánime aseguran que sus primeros años de servicio fueron difíciles. Sin embargo, al momento de explicar los detalles de tal situación, se encontró amplia variación entre ellos. En el primer caso, el docente indica que la parte más difícil de sus primeros años en la enseñanza, se debió a las condiciones tan desfavorables de la escuela donde fue asignado, sobre todo porque en realidad la escuela sólo existía por el nombre, porque físicamente no había edificio, pues era una escuela de nueva creación que empezó a funcionar en un campo deportivo, donde a falta de aulas, los maestros atendían a los niños bajo los árboles, lo que evidentemente dificultaba la labor educativa, como el mismo docente explica: “Era una situación difícil, principalmente para los alumnos, porque pedagógicamente qué podían aprender, era muy poco.” Por otro lado, el mismo docente hace alusión a la necesidad en el inicio de su carrera, de buscar la orientación de los demás compañeros, para que lo ayudaran a resolver algunas situaciones todavía desconocidas acerca de la función magisterial, “lo que haces es ver a alguien con quien apoyarte para no estar tan sólo, y además, pues a lo mejor que te pase algunos ‘tips’ de cómo hacerle para entregar x o z documentación.”

En otro de los casos, la docente argumenta que al iniciar la carrera en la enseñanza, se enfrentó a una situación muy difícil, principalmente porque le tocó atender alumnos de los seis grados, además de realizar la función de directora de su escuela. Otro factor que dificultó su trabajo fue que los alumnos de tercero a sexto grados estaban muy atrasados en su aprovechamiento escolar:

Con los grupos superiores, de tercero para sexto, pues era muy difícil, porque llegaba uno a trabajar casi casi las primeras enseñanzas, como en el primer grado, porque no sabían leer, estaban mucho muy atrasados, recuerdo que cuando inicié no sabía cómo... cómo orientar a mis alumnos mayores y cómo acoplarlos al trabajo de los más pequeños.

Por su parte, las dificultades que enfrentó otro de los docentes al iniciar su trayectoria profesional, se refieren principalmente al tipo de alumnos con los que se encontró y también al hecho de verse frente a una actividad que no correspondía a su aspiración profesional original,

como él mismo lo afirma: “Era un relajo con los chavos, ya estaban grandes ya tenían pandillitas, me costó adaptarme. La verdad, no estaba en mis planes, entonces me tenía que adaptar.”

En el último de los casos, la docente reconoce también que el inicio de su carrera no fue fácil, sobre todo porque no contaba con la preparación profesional para realizar su función educativa:

De repente me sentía... incómoda, por no tener la preparación, eso causó en mí un gran compromiso. Difícil integrarme al magisterio sí, fue difícil, difícil, porque yo no tenía los conocimientos todavía para serlo, sin embargo, me sirvió de una manera clarísima el estar estudiando.

No obstante esta situación complicada a la que se enfrentó la docente, también afirma que este periodo fue muy corto, de un año aproximadamente, porque en lo posterior ya pudo adaptarse a su labor educativa de manera adecuada. Por último, puede afirmarse que este periodo tuvo una duración variable entre los docentes. Mientras que para dos de ellos abarcó entre uno y dos años de servicio, para los otros dos se prolongó hasta el quinto año. En cuanto a la edad de los sujetos, la variación se dio entre los 20 y los 29 años, lo que representa también una diferencia con respecto a los resultados obtenidos por Torres (2005), quien ubica esta fase entre los 20 y 25 años de edad de los docentes.

## **La consolidación**

Con respecto a esta fase, los docentes aportan información muy valiosa, sobre todo porque en este periodo pueden encontrarse claras muestras de lo que uno de ellos denominó como “el convencimiento por la carrera”, es decir, el aceptar una realidad que quizá no era precisamente la que esperaban, pero que al fin y al cabo, las circunstancias los habían llevado hasta ahí, y entonces lo que había que hacer, era adaptarse. En el primer caso, la sensación de sentirse más seguro en la profesión estuvo marcada por el cambio de estado que promovió ante la situación muy complicada que vivió en su primera escuela:

Ya en Tlaxcala fue un ambiente muy favorable. En cuanto a la enseñanza, se facilitaba más por varias cosas; la primera es que dejas de atender a 60 alumnos, aquí vienes a encontrar a grupos de 30; tenías que entrar a esa competencia, y bueno, pensé, yo también aquí estoy presente y sé desarrollar mi trabajo bien como ustedes. Ahí empecé también a ver que realmente la labor del maestro era importante; a los seis años ya le empecé a agarrar sabor al magisterio.

Es importante señalar que en su nueva adscripción, el docente llegó a una escuela rural, de organización completa. Aún así, como vemos, él considera que el ambiente que encontró fue muy tranquilo en comparación con el de la escuela urbana del estado de México, que era muy pesado y desfavorable. Esa situación de cambio de una escuela urbana a una de tipo rural que se dio en este caso, es algo que debe analizarse ampliamente en virtud de que, como veremos más adelante, en otros docentes el efecto del cambio no fue tan favorable.

En otro de los casos, la docente también coincide en que el haberse cambiado a la segunda escuela, le permitió sentirse con mayor confianza y seguridad en la labor profesional, aunque en su caso, contrario a lo que ocurrió con el primer docente, su cambio fue de una escuela rural a una de tipo urbano, como ella misma señala: “Al cambiarme de Veracruz a Puebla, al trabajar ya con un solo grupo, ya podía yo organizar mejor mi trabajo, organizar mejor mis clases.” Como vemos, una vez más se trató de un cambio de estado. Este es un dato que aparentemente no es relevante, pero como veremos en el siguiente caso, en realidad fue una circunstancia determinante en la trayectoria profesional de los docentes entrevistados. Para terminar con este caso, hay que mencionar que esta fase se encontró hacia los dos años de servicio de la docente.

Al abordar otro de los casos, nos encontramos con el hecho de que la consolidación no se dio como producto de un cambio de adscripción como en los primeros casos referidos, sino estando en la misma institución donde inició su carrera profesional. Se trata de un docente que asegura que fue a través de los comentarios de los padres de familia acerca de su trabajo, como se fue sintiendo más seguro:

Los padres me decían “En qué grupo le va a tocar, si le toca sexto o cuarto, quiero que mi hijo esté con usted”, y así ya fue como me fue entrando el gusto, a los cinco años ya me sentí con más confianza, más seguro, como que ya le empecé a agarrar el modo, ya fui mejorando, de los cinco años en adelante como que ya empieza uno a adaptarse.

Como podemos observar, en este caso, la consolidación se dio a través del buen trabajo del docente, pero hasta que éste fue confirmado por los padres de familia, lo que nos lleva a afirmar que este factor depende tanto de factores internos como externos al sujeto.

En cuanto al último caso, esta fase también se dio mediante la combinación del mismo tipo de factores, sólo que no fueron los padres de familia quienes confirmaron el buen desempeño de la docente, sino el rendimiento de los alumnos, como ella misma lo narra: “En el primer año de servicio, lo más importante para mí fue... mucha satisfacción, porque cuando terminó el curso, descubrí que sí había enseñado a leer a mis niños, eso me sirvió para seguir adelante, porque comprobé que sí podía”. Algo que debemos destacar en este caso, es que, curiosamente la consolidación docente se dio en el primer año de servicio, mientras que en dos de los otros tres casos, surgió a los cinco y seis años respectivamente. Pero esto se hace aún más atractivo al encontrar la relación que existe entre esta situación y otra de las variables, como lo es el perfil profesional de los docentes entrevistados. Lo que se puede constatar con esto es que la consolidación se dio en un tiempo más corto en la docente que se incorporó a la carrera sin la preparación profesional. En ese sentido surge obligadamente una interrogante que desde luego, los alcances del presente trabajo no son suficientes para contestarla, ¿Qué tan determinante es la preparación profesional para que el docente logre en un corto tiempo la consolidación en su trabajo? Por último, nuevamente encontramos una variación en cuanto al rango de edad en esta fase respecto a los hallazgos de Torres (2005), pues mientras él la ubica entre los 31 y 35 años, aquí abarca un amplio rango que va desde los 21 hasta los 36.

## **Plenitud docente**

Por lo que corresponde a esta fase, de acuerdo a la información aportada por los entrevistados, destaca el caso de un docente, quien considera que la fase de mayor realización para él, fue cuando desempeñaba una función distinta a la de maestro de grupo, como él mismo explica:

Quando el supervisor de la zona me invitó a ser su auxiliar técnico, ahí como que me comprometí más, incluso fue la etapa más, más... más fructífera para mí, por el hecho de conocer los materiales, los libros para el maestro, etc., fue una ventaja para mí porque muchos no lo leen; o el dar un curso a los maestros.

En cuanto a los otros tres casos, los docentes relacionan la fase de plenitud de su carrera con el mismo trabajo que han realizado con los alumnos, hasta la fecha. En lo que se encuentra

variación entre los docentes, es en cuanto al momento en que ubican dicha etapa. Llama la atención, que mientras dos de ellos aseguran haber experimentado mayor realización en su trabajo hacia los seis y catorce años de servicio respectivamente, los otros dos afirman que esa sensación la están viviendo precisamente en la actualidad, en este momento de su carrera, como lo explica una de ellas: “Antes, se me dificultaba mucho el trabajo, se me hacía pesado, le aseguro que ahora ya no me alcanza el tiempo, por eso yo creo que la etapa de mayor realización, tal vez sea esta precisamente, tal vez sea esta, porque yo siempre me he sentido realizada con lo que hago.” Esta afirmación se vuelve muy interesante, en virtud de que, como veremos enseguida, al mismo tiempo, estos dos docentes consideran que están por retirarse del servicio. Entonces con ello podemos decir que la plenitud la están alcanzando hacia el final de su carrera, es decir, a los 30 y 40 años de servicio; a los 54 y 59 de edad respectivamente. Encontrando nuevamente una variación con respecto a los datos que aporta Torres (2005), quien ubica esta fase entre los 36 y 40 años de edad de los docentes.

## **Preparación para la salida**

Esta es la última fase que se encontró en los docentes entrevistados, pero no en los cuatro, sino sólo en dos de ellos, obviamente en los de mayor antigüedad en el servicio (30 y 40 años respectivamente). En el primer caso, se trata de un docente, que manifiesta que ya ha considerado la idea de retirarse de la enseñanza, pero no precisa aún en que momento lo podría hacer, como él mismo lo indica:

Luego hasta llego a pensar, ahora que ya llegué a los treinta, qué tal si me jubilo, qué hago, aunque claro, por allá hay cosas que hacer, pero no, no, pues como la mayor parte de mi vida fue venirme a trabajar a la escuela, no es tan fácil hacerse a la idea de dejar el trabajo, esa convivencia, todo, los niños, hasta la distancia, todo.

En el otro caso, se trata una docente que igualmente ya ha considerado que en algún momento de su vida va a retirarse del servicio, pero al igual que el docente del caso anterior, no tiene claro en qué momento lo hará, es más, en realidad asegura que eso es algo que apenas ha empezado a considerar. Enseguida su relato:

Voy sintiendo que poco a poco va a llegar un tiempo en que voy a tener que retirarme, pero que me siento todavía muy bien, realizada; a pesar de los años que traigo conmigo y de los



años de servicio y todo, me siento bien. Cuando tenía 15 años de servicio, escuchaba, “no, pues que se va a jubilar una maestra”, decía yo “¡uh!, a mí me falta mucho, todavía ni pienso en eso”, no pensaba en eso, ahora ya pienso un poquito, porque todavía, mientras tenga salud y energía, pues voy a compensar en algo lo que me ha dado mi país.

Como puede observarse, en el relato de estos dos docentes llama la atención el hecho de que el tomar la decisión de retirarse del servicio es algo muy complejo y muy difícil de asimilar. En el caso del docente, esto se percibe cuando indica que no sabría qué hacer en su casa si ya no va a trabajar, debido a que gran parte de su vida la ha dedicado a la enseñanza, a los niños, a recorrer diariamente la distancia hacia la escuela. Por su parte la docente también deja ver que aún no está decidida a retirarse, en virtud de que asegura que eso es algo que apenas ha empezado a considerar en su vida. Pero al mismo tiempo, esta sensación de vitalidad, de energía y de entusiasmo por la enseñanza, es un elemento que nos puede indicar lo que ella misma ha denominado como “el gusto por lo que hace”, es decir, podemos con esto interpretar, sin demeritar la trayectoria de los otros tres docentes, que ella es una maestra realmente convencida y entregada con su trabajo; que lo disfruta, que le gusta, que es parte importante de su vida, ¿Podemos entonces decir que es una maestra con vocación?. Considero que para contestar esta interrogante, sería necesario profundizar más, tanto en el significado amplio del término “vocación”, como en la trayectoria profesional de la docente. Por el momento, podemos aseverar que con la información recabada y con el trabajo de análisis realizado, se han logrado identificar en los relatos de los docentes, una serie de elementos que dan cuenta de cómo ha sido su trayectoria profesional, y en particular, cómo han ido adquiriendo una Identidad Profesional que los hace distintos a otros docentes de diferente nivel educativo, de diferente función laboral, y desde luego, diferentes a quienes desempeñan una profesión distinta a la docencia.

## Capítulo 6 Conclusiones y Recomendaciones

El hecho de asomarse en la parte subjetiva de la vida de los docentes es una tarea sumamente compleja, en virtud de que implica un proceso de interpretación de significados acerca de la forma en que ellos mismos se conciben tanto en lo personal como en lo profesional. Es compleja también porque en ese proceso interpretativo, el investigador se puede dejar llevar por sus propios valores, sus creencias y sus esquemas de pensamiento, y se corre el riesgo de sesgar las percepciones de los sujetos investigados. Sin embargo, después de haber agotado cada una de las fases del trabajo de investigación que se presenta aquí, puede afirmarse con toda certeza, que al momento de analizar la vasta cantidad de información proporcionada por los docentes entrevistados, la interpretación pudo realizarse respetando el lenguaje y los significados de ellos, sin distorsionarlos y sin darles un sentido distinto al que les corresponde. Esto pudo lograrse siguiendo la recomendación de Fraser (1970), (citado por Pujadas 1992, p. 10) cuando asegura: “Preferimos dejar que cada persona hable por sí misma”. Desde esta perspectiva, el análisis de la información pudo realizarse manteniendo un equilibrio entre interpretar las ideas de los sujetos y dejar que ellos mismos expresen sus pensamientos.

Por otra parte, en este ejercicio indagatorio pudo constatar la importancia de los relatos de vida en los estudios más recientes para lograr un conocimiento más preciso y profundo de la Identidad Docente, planteada por Huberman et al, (en: Biddle y colaboradores, 2000), quienes aseguran que las historias de vida profesional, son las formas más adecuadas para quienes consideran necesario generar un conocimiento distinto al que pretenden las metodologías tradicionales de corte más positivista.

Con todo ese proceso de análisis e interpretación que se realizó, puede afirmarse que los objetivos planteados al inicio de este trabajo, se cumplieron completamente, en virtud de que en los relatos obtenidos, pudieron encontrarse de manera nítida una serie de rasgos respecto a la Identidad Profesional de los docentes. Lo que resulta relevante, ya que de acuerdo con los postulados de Biddle y colaboradores (2000), el profundizar en el conocimiento de la vida

profesional de los profesores puede ser un elemento crucial para el éxito de las reformas educativas

Así, el primero de los rasgos de la identidad de los docentes que se encontró, se refiere al origen socioeconómico de los sujetos, encontrando que los cuatro son de familias pobres, en las que los padres se dedican a actividades como las del campo y el trabajo de obrero. Otra característica que destaca en este estudio, es que en el caso de las mujeres la etapa de la infancia resultó determinante, pues en ella les surgió de manera clara el interés y la inclinación por la carrera docente. Situación que no se da en los hombres, ni en la infancia, ni en ninguna otra etapa de su vida, sino que más bien, el insertarse en la carrera docente fue producto de circunstancias externas a ellos, concretamente por la influencia de los amigos en los dos casos. Un dato más que resulta revelador, se refiere a que las mujeres, para poder alcanzar su aspiración profesional, tuvieron que enfrentar una serie de obstáculos, principalmente por la oposición de sus padres.

En cuanto al matrimonio se encontró que tres de los casos eligieron una pareja con la misma profesión, por lo que ellos mismos consideran que ese evento en su vida no les implicó cambios o consecuencias drásticas en la profesión, sino que pudieron continuar con su carrera sin problema alguno. Respecto a la preparación profesional, es interesante observar que los cuatro docentes sólo cuentan con los estudios de Normal Básica. Y aunque dos de ellos intentaron en algún momento de su vida estudiar una licenciatura, no lo han podido lograr. Solamente una de las docentes, que no ha hecho intentos, tiene la expectativa de lograrlo a mediano plazo. Este hallazgo es distinto a lo que Torres (2005) encontró en su investigación ya reseñada, pues del universo estudiado, un porcentaje de docentes, aunque sea mínimo tiene estudios de posgrado.

Es de destacar también que los docentes perciben su labor profesional como un elemento muy importante dentro de la sociedad, pues coinciden en considerar que es la base para el desarrollo social y económico del país. En cuanto a la manera en que la sociedad valora el trabajo de los maestros, los docentes entrevistados consideran que los padres de familia están muy atentos al desempeño de ellos, lo que les permite reconocer el trabajo de quienes lo hacen bien y asimismo reprobar el de aquellos que desde su perspectiva lo hacen mal. Esta circunstancia al parecer, es de suma importancia para los docentes, porque si su trabajo es aprobado por los

padres de familia, entonces pueden sentirse tranquilos de que lo están haciendo bien, sin preocuparse mucho de la opinión de otros actores como lo son los directores u otra autoridad educativa. Esta tendencia de los docentes de regirse por la opinión de la sociedad, tiene estrecha relación con los hallazgos de Biddle y colaboradores (2000), quienes aseguran que los profesores pueden estar influidos no sólo por las normas institucionales, sino también por lo que piensan de ellos los otros actores que participan en la educación, como los padres de familia. De acuerdo con esto, se considera que el trabajo del profesor es influido por diferentes fuentes que determinan en diversos grados lo que él hace o deja de hacer. Sin embargo, esta valoración que hacen los docentes acerca de la opinión de la sociedad es contraria a lo que Lortie encontró en un estudio realizado en 1975, en el que los maestros consideraban a los padres de familia como “agentes extraños”, de quienes debían protegerse, para que no rompieran con su autonomía en el salón de clases.

Resulta también relevante mencionar que en tres de los casos, los docentes iniciaron su carrera profesional en escuelas urbanas, y al obtener un cambio de adscripción, llegaron a una escuela rural, lo que a dos de ellos les acarreó una serie de dificultades para adaptarse a una forma de trabajo muy distinta a la que estaban habituados, como es el caso del docente que después de laborar en una escuela urbana de organización completa, llegó a una rural de tipo multigrado, en la que tenía que atender a tres grupos de alumnos simultáneamente, al grado de que decidió regresarse a su anterior centro de trabajo, aunque tuviera que alejarse nuevamente de su estado de origen.

En cuanto a las fases por las que ha transitado el docente en su trayectoria profesional, se encontraron hallazgos dignos de destacar. En primer lugar se encontró que tres de los cuatro docentes iniciaron la carrera profesional después de haber concluido la preparación correspondiente. Sólo una de las docentes empezó los estudios y el trabajo (por contrato) al mismo tiempo. Por otra parte, se encontró que la edad de los docentes al iniciar su carrera, fue muy variable, pues osciló entre los diecinueve y los treinta y tres años de edad. Desde luego que esa etapa de su vida profesional en los cuatro casos estuvo caracterizada por la incertidumbre, la inseguridad, la necesidad de orientación y apoyo, y por un periodo paulatino de adaptación como

enseñantes. En este sentido, puede hablarse de un proceso de conversión docente, tomando en cuenta que al llegar al campo de la enseñanza, el sujeto tiene que apropiarse de las prácticas, hábitos y hasta del lenguaje propio de la profesión, lo que le permite pasar de principiante, a docente consolidado.

La consolidación la alcanzaron los docentes a través de la experiencia en la enseñanza. Al respecto llama la atención que una de las docentes lo logró en el primer año de ejercicio docente, cuando apenas llevaba el mismo tiempo de estudios profesionales. Para esta docente, el factor que le permitió sentirse ya segura de su trabajo fue el ver que sus alumnos habían aprendido de manera adecuada. Mientras que en los otros tres casos, esta fase la lograron entre los cinco y seis años y el factor que les permitió sentirse con mayor seguridad, fue la opinión de los padres de familia acerca de su trabajo docente.

La última fase que se encontró en los docentes es la de la preparación para la salida, pero no en los cuatro, sólo en dos, obviamente los de mayor antigüedad en el servicio (30 y 40 años respectivamente). En este aspecto lo que se pudo percibir, es que los docentes están plenamente conscientes de que quizá ya están cerca del retiro. Llama la atención el caso de la docente que con cuarenta años de servicio docente, manifiesta que ya pronto podría retirarse, pero al mismo tiempo asegura que todavía tiene la energía y la vitalidad suficientes para continuar trabajando con los alumnos. Incluso también es digno de mencionar el hecho de que la misma profesora considera que la etapa de mayor plenitud es precisamente la que está viviendo en la actualidad. Como ya se indicó, en este estudio sólo pudieron identificarse cinco de las nueve fases propuestas por Torres (2005), a pesar de que en uno de los casos, se trata de una trayectoria de 40 años de servicio. Seguramente esto se debe a que en esta investigación se abordaron pocos casos, contrario al estudio de Torres (2005), quien analizó el perfil de un número bastante amplio de sujetos.

Aún así, con todo esto, pudo confirmarse el planteamiento de Huberman et al (en: Biddle y colaboradores, 2000), quienes a su vez se basan en las ideas de Super, en el sentido de que en las diferentes profesiones se pueden distinguir una serie de fases o maxiciclos, mismos que van conformando una identidad, en la que se combinan de una manera compleja una serie de elementos tanto personales como sociales, entre los que podemos mencionar los propios intereses

de los sujetos, sus aspiraciones personales y profesionales, la concepción que tienen del mundo y de la vida, los principios y valores que han adquirido y desarrollado, en fin, toda esa gama de significados que caracterizan a cada ser humano en los diferentes ámbitos de su vida.

## **Recomendaciones**

Tomando en cuenta que en todo trabajo de investigación, con los resultados que se obtienen, además de que permiten dar respuesta a las interrogantes planteadas al inicio del mismo, también dejan abierta una serie de temáticas en las que puede profundizarse a través de otras indagaciones posteriores. Esto ocurre en virtud de que por lo general, en el transcurso del estudio de un fenómeno, surgen algunas circunstancias que no se tenían contempladas al inicio del trabajo. Por estas razones y en base a los resultados obtenidos en esta investigación, se recomienda en primer lugar, hacer un estudio minucioso de la identidad profesional del docente, desde una perspectiva de género, en virtud de que en los casos analizados pudo constatarse que el ser mujer u hombre determina una identidad profesional distinta. Así lo demuestra el hecho de que, como ya vimos, el insertarse en la carrera docente en las mujeres obedeció a una inclinación claramente manifiesta desde la infancia, mientras que en los hombres, la circunstancia determinante fue una influencia externa a ellos. En este caso la de los amigos. Lo que marca una diferencia digna de ser tomada en cuenta para posteriores estudios.

Otra línea de trabajo surgida en esta investigación en la que se puede profundizar, se refiere a ese proceso por medio del cual los sujetos al iniciarse en el ejercicio de la profesión, llegan a “convertirse en docentes”, después de que pasan por un periodo de incertidumbre, de inseguridad, y de ensayo y error, para transitar de la fase de principiante, a la de un docente consolidado. De acuerdo con los resultados obtenidos, este proceso de conversión podría distinguirse en los docentes mediante la presencia de un sentimiento de seguridad y de satisfacción en el trabajo de la enseñanza. En este caso, en lo que podría indagarse con mayor detalle, es en los factores específicos que permiten ese proceso de transición hacia la consolidación, sobre todo en los casos en los que el sujeto no tenía inicialmente la intención de insertarse en la profesión docente, lo cual nos lleva a preguntarnos entre otras cosas, ¿Cómo es

que el sujeto después haber tenido una aspiración profesional distinta, llega en un momento de su trayectoria a convencerse de que esa actividad le proporciona un alto grado de satisfacción personal?, como afirmaba uno de los docentes entrevistados: “Entonces le empecé a agarrar sabor a la profesión”. En este sentido, la idea sería descubrir cuáles son los factores o las circunstancias que les permiten a los sujetos llegar a ese momento de identificación y de aceptación de su rol profesional.

Por otra parte, llama también poderosamente la atención el hecho de que, por lo menos en los casos que se estudiaron, a pesar de que dos de ellos intentaron en un momento de su trayectoria seguirse preparando profesionalmente, ninguno lo consiguió. Aunado a esto, puede considerarse lo que ocurrió con los otros dos docentes, quienes, en su trayectoria profesional de veinte y treinta años respectivamente, no manifiestan haber intentado hacer otros estudios posteriores a los de Normal Básica. Aunque como ya vimos, en uno de los casos, la docente afirma que aún tiene planes para realizar estudios de nivel licenciatura. Estos hechos llaman la atención debido a que en base al ideal que por lo general se tiene de un maestro, éste debe actualizarse constantemente para poder conocer y manejar los nuevos paradigmas, técnicas y estrategias para una buena enseñanza, sobre todo en estos tiempos de cambios tan vertiginosos en los que el conocimiento se está renovando constantemente y por lo tanto, surgen a cada momento nuevas formas de ver la realidad en todos sus ámbitos.

Una recomendación final se refiere a la posibilidad de darle una nueva orientación al estudio de la identidad profesional docente, enfocándola hacia una perspectiva sociológica, que tenga sus bases teóricas en los planteamientos de algunas corrientes que en las décadas recientes han representado una importante innovación en el estudio de los fenómenos sociales, como es el caso del construccionismo social sostenido por autores como Gergen (1994), quien entre otras cosas, afirma que en el complejo proceso de entender al ser humano, la teoría relacional es de gran utilidad, toda vez que ésta intenta dar cuenta de la acción humana en términos de un proceso relacional, centrando su análisis más allá del individuo singular para reconocer la realidad de la relación, como él mismo afirma: “... quiero proponer un enfoque relacional que considera la auto concepción no como una estructura cognitiva privada y personal del individuo, sino como un

discurso acerca del yo; la representación de los lenguajes disponibles en la esfera pública.” (p. 231). Este tipo de planteamientos puede enriquecer estudios como el que aquí se presenta, en los que interesa el análisis del discurso de los sujetos como una vía para conocer la auto concepción que tienen como personas, y como docentes en este caso que nos ocupa. Sirvan estas modestas recomendaciones para ampliar el abanico de posibilidades en el esfuerzo por conocer con la mayor profundidad posible las acciones humanas.



## Referencias

- Beijar, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*, *Teaching and Teacher Education*, 20(2).
- Biddle, B. J., Good, T. L., & Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós
- Dubar, C. (2000). *La socialización. Construcción de las identidades sociales y profesionales*. Paris: Armand Colin.
- Fernández, C. M. (1995). *Ciclos en la vida profesional de los profesores*. *Revista de Educación*, 306.
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros* (M. E. moreno Canalejas, Trad.). México: Trillas
- Gergen, Kenneth. 1994(1996a) *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. España: Paidós
- Giménez, G. (s/f). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*: UNAM
- Guevara, N. G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de cultura económica.
- Huberman, M. (1989). *La vida de los profesores. Evolución y balance de una profesión*. París: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235) Buenos Aires.
- Jaim, E. G. (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires Argentina: Fondo de cultura económica.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de cultura económica.
- Pujadas, M. J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. España: Centro de investigaciones sociológicas.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (J. Bayo, Trad. Vol. 47). Barcelona: Paidós.
- Torres, H. M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor en educación básica en México*. México D. F.: CREFAL.
- Valenzuela, G. J. R. (2004). *Presentación de trabajos académicos: Manual de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey*.

Originario del estado de Tlaxcala, Juventino Cruz Blancas, realizó sus estudios profesionales de Profesor de Educación Primaria en la Escuela Normal Urbana de la ciudad de Tlaxcala. Posteriormente cursó la Licenciatura en la Especialidad de Psicología Educativa en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Enseguida, realizó la Licenciatura en la Enseñanza de la Educación Básica en la Unidad 291 de Tlaxcala de la Universidad Pedagógica Nacional, en la modalidad de Educación a Distancia. En esa misma institución, cursó la Maestría en Educación, en el Campo de Formación Docente. Después, con el apoyo del Tecnológico de Monterrey, como becario, cursó la Maestría en Administración de Instituciones Educativas en la Universidad Virtual de esa misma institución. Como docente, se ha desempeñado como asesor de círculos de estudio en Educación para adultos en los niveles de primaria y secundaria. En el nivel de primaria exclusivamente, en escuelas oficiales, se ha desempeñado como director comisionado con grupo; como maestro de grupo; como director técnico con dictamen; y actualmente como supervisor escolar de zona. En educación superior está laborando como asesor de Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291 y ha estado dirigiendo Tesis de Maestría hasta su defensa pública en la misma institución.