



**TECNOLÓGICO  
DE MONTERREY®**

**Universidad Virtual  
Escuela De Graduados en Educación**

**Tesis:**

**Identidad Profesional Docente en el Profesor  
de Educación Básica**

**Que para obtener el grado de  
Maestría en Administración de Instituciones Educativas**

**Presenta:**

**Carmen Morayma García Méndez  
A01047048**

**Asesora:**

**Mtra. Estela De la Garza Flores**

**Cd. Juárez, Chih., México**

## DEDICATORIAS

Vaya mi especial agradecimiento al Ser Supremo, quien me infundió la fortaleza necesaria para proseguir en los momentos de debilidad y cansancio,

**GRACIAS SEÑOR:** Por permitirme terminar esta labor, porque solo TÚ conoces cuanto esfuerzo me ha costado llegar hasta aquí, cuando pensaba que mi Historia había terminado, me presentaste la parte dos. Gracias Mi Dios por haber brindado una nueva oportunidad a mi existencia.

Nada de lo que soy hasta ahora hubiera sido posible sin la intervención de grandes “héroes”, quienes han estado siempre pendientes de mí, animando y apoyando mis pasos. A ustedes, aunque no tenga otra cosa que darles, les brindo mi amor, respeto y reconocimiento:

### **Gracias Papá:**

Por ser mi ejemplo y modelo a seguir en este mundo. Porque no existe otro ser como usted en el planeta, aquí en grado sumo el que junto a mi madre con paciencia y amor, haya forjado los cimientos y pilares que sostienen mi vida personal y profesional. Ser docente empezó a tener valor y significado gracias a que tuve buenos argumentos familiares a los cuales aspirar. Mi mayor deseo es llegar a ser algún día “esa hija” que anhela, quiero ser como usted, contar con sus valores y poder transmitirlos a mis hijos. Le amo infinitamente.

### **Madre:**

El recuerdo de su esencia ha sido doloroso y motivador a la vez, amargo porque no está para hacerle partícipe de mis logros y fracasos, motivador porque aspiro llegar a ser lo que usted fue y formar a mis hijos con su ejemplo. Sé que si estuviera aquí vería con beneplácito que sus enseñanzas han fructificado en alguna forma... sigo estudiando como usted deseaba. En su memoria mamá, trataré de ser mejor cada día.

**A mis hijos:**

Ricardo y Cynthia Lucina, gracias por iluminar mi vida, por servir de motor a mis acciones, porque sin su presencia, hace mucho tiempo que me hubiera dado por vencida. Por ustedes perseveraré hasta el último día... es mi promesa.

**A mis hermanas:**

En especial a ti... Adriana, que has sabido luchar contra todo, aún contra ti misma, para poder ayudarme. Gracias Edna, porque cada fin de semana sentí tu apoyo incondicional. Marisa, gracias por tu compañía y auxilio durante tantos años. Gracias, Kenia, porque a pesar de la distancia me animaste cada día a seguir adelante.

**A mis amigos:**

Enrique Alvarado Quintana, Gloria Alba Rodríguez Chávez, Marisela Gutiérrez Villarreal, Socorro Villalobos Palma y Ana Luisa Bugarín García, GRACIAS por todo lo que me han apoyado. Sé que no puedo pagarles, pero cuenten conmigo en las "buenas" y en las "malas".

**A ti:**

Que me escuchaste, acompañaste y me infundiste valor en los momentos más difíciles, manifestando así tu amistad, no cuento con la compensación apropiada para retribuir tu dedicación hacia mi persona, solo puedo decirte que en mi corazón anida la gratitud porque tu presencia en mi vida hizo menos difícil mi caminar. (Jesucristo, Gloria Alba Rodríguez Chávez, H. Manual J. Chucuán, H. Doris, H. Pilar Álvarez, Profesora Leticia Corral, Andrea Lara, Angélica Monárrez, Lourdes Díaz, Conchita)

## RECONOCIMIENTOS

Todo esfuerzo merece una recompensa, pero ante la imposibilidad de hacerlo personalmente, vaya mi gratitud a la gentil asesora que dirigió mi labor durante dos semestres consecutivos, Gracias maestra Estela, por su profesionalismo, entrega y dedicación, amén de su paciencia.

Espero que el resultado de la presteza de su denuedo le brinde múltiples satisfacciones y galardones. Reciba usted mi agradecimiento y la seguridad de mis respetos por la profesionalidad con que se conduce.

La gratitud es la memoria del corazón, por lo que puede asegurar que guardaré su recuerdo por siempre.

Que mi Dios la bendiga hoy y siempre.

**A los Profesores Entrevistados.-** Mi gratitud y respeto por haber mostrado las raíces de su personalidad y profesionalismo en cada réplica. Gracias por el tiempo y esfuerzo empleado para que este trabajo pudiera efectuarse.

# **Identidad Profesional Docente en el Profesor de Educación Básica en México**

## **RESUMEN**

Para el desarrollo del presente trabajo se consideró el macro estudio sobre Identidad Profesional Docente en el Profesor de Educación Básica diseñado por el Dr. Moisés Torres, documento que marcó las pautas a seguir para realizar la actual investigación, enfocada a descubrir la identidad docente de cuatro trabajadores de la educación que laboran en Cd. Juárez, Chihuahua.

Los propósitos del estudio se encaminaron a descubrir cuales son los incidentes críticos que influyen en el concepto de identidad docente de los profesores investigados utilizando como instrumento de recolección de datos la entrevista a profundidad, con el fin de ubicar las diferentes percepciones organizacionales alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño dentro de él, además de identificar los diferentes conceptos dentro del discurso sobre la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica y la antigüedad dentro del sistema e institución, su estatus institucional y su ubicación laboral específica.

Una vez captada la información se procedió a realizar un análisis descriptivo de cada una de las entrevistas examinando la variedad de hallazgos mediante la triangulación de datos, ello, con la finalidad de contrastar el discurso docente a través de la teoría de los ciclos de vida en la trayectoria profesional de los profesores de Educación Básica.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. Generalidades.....</b>	<b>5</b>
a) Reconocimiento de la Personalidad.....	6
b) Independencia.....	7
c) Estatus.....	7
<b>1.2. Antecedentes.....</b>	<b>8</b>
<b>1.3 Marco Contextual.....</b>	<b>10</b>
<b>1. 4. Planteamiento del Problema.....</b>	<b>12</b>
<b>1. 5. Objetivos de la Investigación.....</b>	<b>14</b>
<b>1. 6. Objetivo General.....</b>	<b>15</b>
<b>1. 7. Objetivos Específicos.....</b>	<b>17</b>
<b>1. 8. Preguntas de Investigación.....</b>	<b>18</b>
a) Características del entorno familiar.....	18
b) Elección de la carrera.....	19
c) Acceso a la carrera.....	19
d) Experiencias docentes en relación con el inicio de la Carrera.....	19
e) Eventos críticos que marcan la identidad docente. (Matrimonio y conformación de la familia).....	20
f) Percepciones organizativas en torno a su trabajo.....	21
g) Condiciones de incorporación del docente al gremio magisterial.....	21
h) Identificación con la Carrera.....	21
i) Apreciación sobre los maestros de reciente ingreso a la carrera profesional.....	22
j) Valoración social del trabajo docente.....	22
k) Valoración del trabajo docente de sus compañeros.....	23
l) Visualización sobre la vocación profesional docente.....	23
m) Percepción sobre el profesor ideal.....	23
n) Perspectiva personal sobre desempeño docente.....	23
o) Variaciones en la auto percepción de la identidad docente.....	24
p) Expectativas de trascendencia e impacto social.....	25
q) Elementos que conforman el discurso en las distintas etapas.....	25
<b>1. 9. Justificación de la Investigación.....</b>	<b>26</b>
<b>1. 10. Relevancia del Estudio.....</b>	<b>27</b>
<b>1. 11. Implicación Práctica.....</b>	<b>28</b>

1. 12. Valor Teórico.....	29
1. 13. Utilidad Metodológica.....	32
1. 14. Beneficios Esperados.....	33
1.15. Delimitación y Limitaciones de la Investigación.....	33
<b>CAPÍTULO 2.- MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>35</b>
2.1. Antecedentes.....	36
2.2. Identidad Profesional.....	37
2.3. Investigaciones sobre Identidad Docente.....	40
2.3.1. Identidad del docente chileno.....	43
2.3.2. Identidad del docente argentino.....	44
2.3.3. Identidad docente del profesor mexicano.....	46
2.4. Marco Conceptual del Docente de Nivel Básico.....	48
2.4.1. Ciclos de vida y ciclos profesionales de los profesores.....	48
2.4.1.1. Ciclos de vida profesionales enunciados por el Dr. Moisés Torres.....	48
2.4.1.1.1. Novatez docente (20 a 25 años).....	49
2.4.1.1.2. Abandono de novatez e inicio de consolidación (26 a 30 años).....	49
2.4.1.1.3. Consolidación docente (31 a 35 años).....	50
2.4.1.1.4. Plenitud docente (36 a 40 años).....	50
2.4.1.1.5. Inicio de la dispersión o del desplazamiento (41 a 45 años).....	51
2.4.1.1.6. Dispersión docente (46 a 50 años).....	52
2.4.1.1.7. Preparación para la salida (51 a 55 años).....	52
2.4.1.1.8. Salida inminente (56 a 60 años de edad cronológica).....	52
2.4.1.2. Ciclos de vida profesionales encontrados por Michael Huberman.....	53
2.4.1.2.1. La introducción en la carrera.....	53
2.4.1.2.2. Estabilización.....	54
2.4.1.2.3. Experimentación y diversificación.....	54
2.4.1.2.4. Nueva evaluación.....	54
2.4.1.2.5. Serenidad y distanciamiento en las relaciones.....	54
2.4.1.2.6. Conservadurismo y quejas.....	55
2.4.1.2.7. Distanciamiento.....	55
2.5. Metodologías Utilizadas en Estudios sobre Identidad Docente.....	55
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>60</b>
3. 1. Descripción de la Investigación.....	61

<b>3. 2. Hipótesis.....</b>	<b>65</b>
<b>3. 3. Especificación de Variables.....</b>	<b>66</b>
<b>3. 4. Diseño Utilizado.....</b>	<b>67</b>
3. 4. 1. Método de análisis de casos.....	68
3. 4. 2. Recolección de datos.....	69
3. 4. 3. Análisis de datos.....	70
<b>3. 5. Sujetos de la Muestra.....</b>	<b>71</b>
<b>3. 6. Instrumentos de Medición.....</b>	<b>73</b>
<b>3. 7. Calendarización de Actividades.....</b>	<b>78</b>
<b>CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1. Caso 1. Profesora Adriana Osumy Armendáriz.....</b>	<b>81</b>
4.1.1. Biograma de la Profra. Adriana Osumy Armendáriz.....	82
4.1.1.1. Circunstancias en que transcurrió su infancia.....	83
4.1.1.2. Elección y acceso a la carrera.....	84
4.1.1.3. Primer año de ejercicio profesional.....	86
4.1.1.4. Matrimonio/maternidad/formación de familia.....	87
4.1.1.5. Traslado de zona urbana a zona rural.....	87
4.1.1.6. Consolidación como docente.....	87
4.1.1.7. Estudios de nivel licenciatura.....	88
4.1.1.8. Apreciación de sí misma como docente.....	88
4.1.1.9. Visualización de la vocación.....	89
4.1.1.10 Valoración social del trabajo docente.....	89
4.1.1.11. Valoración del trabajo docente de sus compañeros.....	90
4.1.1.12. Conocimientos, habilidades/actitudes.....	91
4.1.1.13. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente.....	92
4.1.1.14. Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia.....	92
<b>4.2 Caso 2. Profesor Enrique Alvarado Quintana.....</b>	<b>93</b>
4.2.1. Biograma del Profr. Enrique Alvarado Quintana.....	94
4.2.1.1. Circunstancias en que transcurrió su infancia.....	95
4.2.1.2. Elección y acceso a la carrera.....	96
4.2.1.3. Primer año de ejercicio profesional.....	97
4.2.1.4. Matrimonio/paternidad/formación de familia.....	99
4.2.1.5. Traslado de zona urbana a zona rural.....	100
4.2.1.6. Consolidación como docente.....	101
4.2.1.7. Estudios de nivel licenciatura.....	101
4.2.1.8. Apreciación de sí mismo como docente.....	102
4.2.1.9. Visualización de la vocación.....	103

4.2.1.10. Valoración social del trabajo docente.....	105
4.2.1.11. Valoración del trabajo docente de sus compañeros.....	105
4.2.1.12. Conocimientos, habilidades/actitudes.....	106
4.2.1.13. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente.....	107
4.2.1.14. Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia.....	107
<b>4.3. Caso 3. Profesora Marisa García Méndez.....</b>	<b>108</b>
4.3.1 Biograma de la docente Marisa García Méndez.....	108
4.3.1.1. Circunstancias en que transcurrió su infancia.....	110
4.3.1.2. Elección y acceso a la Carrera.....	111
4.3.1.3. Primer año de ejercicio profesional.....	113
4.3.1.4. Matrimonio/maternidad/formación de familia.....	115
4.3.1.5. Traslado de zona urbana a zona rural.....	116
4.3.1.6. Consolidación como docente.....	117
4.3.1.7. Estudios de nivel licenciatura.....	118
4.3.1.8. Apreciación de sí misma como docente.....	119
4.3.1.9. Visualización de la vocación.....	120
4.3.1.10 Valoración social del trabajo docente.....	121
4.3.1.11. Valoración del trabajo docente de sus compañeros.....	121
4.3.1.12. Conocimientos, habilidades/actitudes.....	123
4.3.1.13. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente.....	124
4.3.1.14. Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia.....	127
<b>4.4. Caso 4. Profesora Liliana Chacón Escápita.....</b>	<b>128</b>
4.4.1. Biograma de la docente Liliana Chacón Escápita.....	128
4.4.1.1. Circunstancias en que transcurrió su infancia.....	129
4.4.1.2. Elección y acceso a la Carrera.....	130
4.4.1.3. Primer año de ejercicio profesional.....	131
4.4.1.4. Matrimonio/maternidad/formación de familia.....	134
4.4.1.5. Traslado de zona urbana a zona rural.....	137
4.4.1.6. Consolidación como docente.....	137
4.4.1.7. Estudios de nivel licenciatura.....	139
4.4.1.8. Apreciación de sí misma como docente.....	139
4.4.1.9. Visualización de la vocación.....	140
4.4.1.10 Valoración social del trabajo docente.....	141
4.4.1.11. Valoración del trabajo docente de sus compañeros.....	142
4.4.1.12. Conocimientos, habilidades/actitudes.....	143
4.4.1.13. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente.....	144
4.4.1.14. Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia.....	146
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....</b>	<b>147</b>
<b>5.1. Objetivo General.....</b>	<b>148</b>

<b>5.2. Objetivos Específicos.....</b>	<b>148</b>
<b>5.2.1. Identificar los incidentes críticos dentro del curso de la carrera.....</b>	<b>149</b>
5.2.1.1. Circunstancias que rodearon la vida de los entrevistados.....	152
5.2.1.2. Selección de la carrera.....	153
5.2.1.3. Primeras experiencias docentes.....	154
5.2.1.4. Vida en pareja o matrimonio y la formación de una familia.....	156
5.2.1.5. Consolidación como docente.....	157
5.2.1.6. Profesionalización docente.....	158
5.2.1.7. Desempeño profesional.....	159
5.2.1.8. Experiencias profesionales.....	159
<b>5.3. Preguntas de Investigación.....</b>	<b>160</b>
5.3.1. Circunstancias que rodearon la vida de los entrevistados.....	161
5.3.2. Elección de la carrera.....	161
5.3.3. Primeras experiencias docentes.....	162
5.3.4. Introducción a la Carrera.....	163
5.3.5. Estabilización.....	164
5.3.6. Experimentación y diversificación.....	167
5.3.7. Nueva evaluación.....	168
5.3.8. Serenidad y distanciamiento en las relaciones.....	169
5.3.9. Conservadurismo y quejas.....	171
5.3.10. Distanciamiento: Sereno/amargo.....	172
<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>174</b>
<b>6.1. Conclusiones.....</b>	<b>178</b>
<b>6.1.1 Identificación de Incidentes críticos en la carrera profesional.....</b>	<b>180</b>
6.1.1.1. Selección de la carrera.....	180
6.1.1.2. Separación del seno familiar.....	181
6.1.1.3. Primer año de ejercicio docente.....	181
6.1.1.4. Matrimonio y Conformación de la familia.....	182
6.1.1.5. Consolidación como docente.....	183
6.1.1.6. Estudios de Posgrado.....	183
6.1.1.7. Percepciones del profesor acerca de su trabajo y su desempeño profesional.....	184
<b>6.1.2. Identidad profesional a partir de sus ciclos de vida laboral.....</b>	<b>186</b>
<b>6.2. Recomendaciones.....</b>	<b>187</b>
<b>6.2.1. Recomendaciones sobre el planteamiento del estudio.....</b>	<b>188</b>

<b>6.2.2. Recomendaciones a las Instituciones.....</b>	<b>191</b>
6.2.2.1. Recomendaciones a instituciones formadoras de docentes.....	191
6.2.2.2. Recomendaciones a instituciones de educación primaria.....	192
<b>6.2.3. Recomendaciones a los entrevistados.....</b>	<b>193</b>
<b>6.2.4. Recomendaciones a otros tesisistas.....</b>	<b>194</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>195</b>
<b>CURRÍCULUM VITAE.....</b>	<b>198</b>

# INTRODUCCIÓN

En América Latina la docencia se encuentra en una profunda crisis. En esta región, los docentes se enfrentan a condiciones adversas que merman la calidad del trabajo que desempeñan, con remuneraciones económicas bajas que hacen poco atractiva, para los jóvenes, la profesión de enseñar. Ante esta perspectiva, se torna indispensable realizar modificaciones de fondo para elevar la calidad educativa de los países latinoamericanos.

El cambio educativo implica aprender cómo hacer algo nuevo. Con base en lo anterior, si hay un solo factor crucial en el cambio, éste es la formación profesional del docente, agente imprescindible en la transformación institucional y social. En su definición más amplia “la formación profesional” abarca lo que los maestros aportan a la profesión y lo que les sucede durante su carrera.

En la actualidad se requiere redefinir el rol del docente y el papel que éste juega en la sociedad; construir un nuevo estatus y adscripción para reconstruir su identidad a partir de su desempeño, contextualizando al trabajador de la educación de acuerdo a sus necesidades específicas para percatarse de la índole de éstas, tornándose necesario entender toda la carrera de la enseñanza del profesor, desde el inicio hasta el fin, con el único fin de analizar inteligentemente las clases de políticas, incentivos y acciones que se deben aplicar para atraer y retener a los maestros de alta calidad.

En vías de reconocer “La Identidad Profesional Docente del Profesor de Educación Básica”, específicamente del que labora en Cd. Juárez, se desarrolló una investigación dirigida a cubrir las expectativas sociales, siguiendo las pautas marcadas por el Claustro de la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM, considerándose para su desarrollo el estudio sobre el tema implementado por el Dr. Moisés Torres.

Los propósitos del estudio se encaminaron a descubrir cuales son los incidentes críticos que influyen en el concepto de identidad docente de los profesores investigados, utilizando como instrumento de recolección de datos la entrevista a profundidad, con el fin de ubicar las diferentes percepciones organizacionales alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño dentro de él, además de identificar los diferentes conceptos dentro del discurso sobre la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica y la antigüedad dentro del sistema e institución, su estatus institucional y su ubicación laboral específica.

En el primer capítulo de esta memoria de trabajo se plasman la esencia y alcances del estudio, con respecto al impacto de las etapas o ciclos de vida que inciden en el desarrollo de la identidad profesional del docente de educación básica en escuelas públicas de Cd, Juárez, Chih., México, mediante la reseña de generalidades referentes al tema, sus antecedentes y el marco contextual en el que se circunscribe. En él se enuncian de manera sucinta los objetivos generales y específicos que dieron marco a la investigación, así como las preguntas que sirvieron de referente, además de mencionar a grandes rasgos el por qué se justifica la investigación, la relevancia de su estudio, la implicación práctica de su desarrollo, el valor teórico que representa, así como la utilidad metodológica, los beneficios que se esperan y las limitaciones de la Investigación.

En una segunda sección se realiza una descripción de los vínculos que se establecieron con respecto al Marco Teórico existente sobre el tema. Aquí se expresan los resultados de la investigación documental efectuada en torno al tema de estudio, expresando los conceptos sobre "Identidad Profesional", "Identidad Docente", los resultados de algunas investigaciones sobre identidad docente realizadas en algunos países latinos, así como de otros estudios inscritos en el territorio nacional, además de las características de las metodologías utilizadas para efectuarlas.

Dentro del capítulo III se reportan la metodología utilizada en la investigación, el diseño del proceso, la especificación de las variables, los sujetos que conformaron el estudio y las condiciones en que se aplicaron los instrumentos para la recopilación de datos.

En la cuarta parte de la Tesis se exponen los resultados de las entrevistas realizadas, efectuando el análisis de la información bajo las premisas de estudio de caso, tomando como base el razonamiento inductivo, donde las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos, lo cual facilita el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos que conducen a la comprensión del fenómeno que se está estudiando. En este espacio se presenta el acopio de la información vertida por los actores educativos durante el ciclo escolar 2006-2007, con la finalidad de identificar los aspectos de la carrera docente que marcaron, establecieron y consolidaron la labor de cada uno de los entrevistados, identificando los patrones que marcan la diferencia entre las edades profesionales de los docentes y las características de cada etapa profesional.

En el capítulo VI se exponen de manera interpretativa y analítica las observaciones y conclusiones resultantes de la investigación en relación con cada uno de los objetivos generales y particulares que conformaron el presente estudio, analizando los incidentes críticos que marcan la identidad profesional de los entrevistados, confrontándolos con la literatura existente, conforme a los lineamientos generales establecidos por el proyecto de investigación: "Identidad Profesional Docente en el Profesor de Educación Básica".

Finalmente, se cierra la investigación con un apartado referente a conclusiones y recomendaciones extractadas de los hallazgos del análisis de las entrevistas y de la teoría que sustenta los resultados.

# CAPÍTULO I

## NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

En los últimos años, en diferentes países, se han desarrollado y aplicado un sin número de reformas educativas, las cuales buscan elevar el nivel académico de los habitantes de dichas naciones con el fin de incorporarlos competitivamente en el mercado del conocimiento, también buscan mejorar las metodologías utilizadas por los profesores, mejorar la gestión de las escuelas, actualizar los conocimientos de los docentes, etc.

Aún cuando las intenciones de las modificaciones planteadas sean viables y se hayan planificado con el mejor de los propósitos, tales cambios han fracasado en la mayoría de las situaciones, debido a que se desconocen las expectativas, preocupaciones, entornos y contextos de los docentes, pues aunque se reconoce que el maestro es el actor clave que podrá llevar dichos cambios al éxito o al fracaso, se ignoran sus pensamientos, motivaciones y perspectivas.

El docente como todo ser humano experimenta períodos cíclicos de estabilidad y cambio a través de su vida, por lo que su conducta como adulto está determinada por transiciones y no por edades. Las motivaciones para realizar transformaciones vitales se originan debido a su necesidad de pertenencia o búsqueda de identidad, de control, de superioridad, de renovación o de permanencia. Torres (2005) menciona que llegar a la madurez implica realizar ajustes con respecto a tres importantes áreas: educación, vocación y matrimonio.

Este estudio pretende seguir la línea de investigación marcada por el Dr. Moisés Torres, coordinador del proyecto de titulación "Identidad profesional Docente en el Profesor de Educación Básica". Surge tratando de contribuir, como su nombre lo indica, en el estudio de la identidad docente del maestro mexicano de educación básica, mediante un análisis sobre el desarrollo de las etapas de vida del mismo, en vías de lograr una mayor comprensión del sujeto

a través de la investigación de la serie secuencial de períodos de desarrollo evolutivo transitados por cada profesor.

El presente capítulo anhela plasmar la esencia y alcances a los que se aspira dentro de una investigación que coordina el Dr. Moisés Torres, referente al impacto de las etapas o ciclos de vida que inciden en el desarrollo de la identidad profesional del docente de educación básica en escuelas públicas de Cd, Juárez, Chih., México.

Para analizar la identidad magisterial se realizará el análisis basado en las teorías de Michael Huberman, Super y Lortie (citados en Biddle, Good & Goodson, 2000), en comparación con entrevistas realizadas a docentes en servicio con diferente antigüedad, tratando de presentar la segmentación de las descripción de los ciclos de vida de los profesores, reconociendo en los discursos de cada entrevistado el grado de identidad profesional docente alcanzado, desde el momento mismo del inicio de su carrera, hasta el grado actual de desarrollo.

Se consideró como soporte teórico el estudio realizado por el Dr. Moisés Torres en México, además de reportes de estudios similares realizados en otros países de Latinoamérica.

## **1.1. Generalidades**

La identidad es la capacidad de la persona de ser consciente de sí misma. Se percibe como la estructura única, total y continua del conocimiento individual, un concepto de sí que se encuentra en constante resignificación, "...sólo válido para las personas, los grupos, es decir, involucra el entorno, la historia y la voluntad, no es una característica dada sino que es potencial a desarrollar y está referida a modos de existencia". (Wikipedia, 2001, ¶ 1)

Esta continuidad se forja en el transcurrir de la cotidianeidad, en el constante desempeño de roles, en el interminable proceso comunicativo. Es una síntesis que da sentido a la

existencia, permitiendo integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que se cree ser y lo que se quisiera ser.

La identidad se construye dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad.

La identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Integrando ambas dimensiones, Dubar, (citado por Bolívar, Fernández y Molina, 2004, pp. 2 y 3) define la identidad como "el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones".

En tanto que Super, (citado por Torres, 2005) menciona que los hombres se muestran más felices cuanto más satisfactorias son sus relaciones con las demás personas, en tanto que la gente aprecia cualquier relación que le ayude a satisfacer sus necesidades. Considera fundamentales las articulaciones del individuo con el constructo social en cuanto a:

#### **a) Reconocimiento de la personalidad**

El hombre necesita ser diferenciado socialmente como ente con individualidad propia, que se le valore particularmente por las características que le distinguen. Contradictoriamente en la actualidad, la vida del docente y de cualquier otro profesionista discurre en el anonimato, se observa una marcada despersonalización provocada por la industria moderna que genera en

el sujeto una fuente de disgusto e insatisfacción como persona y como trabajador. Una causa más de la despersonalización, es el incremento de la población que masifica la individualidad, produciendo la sensación de pérdida de personalidad dentro de una gran maquinaria complicada e impersonal.

### **b) La independencia**

Todo individuo requiere de cierto grado de autonomía y control sobre su comportamiento, acciones y actividad, como son: la libertad para fijar el ritmo de trabajo, la ausencia de vigilancia demasiado rigurosa y la libertad de expresión con respecto al trabajo a realizar. Como necesidad psico-social, el hombre requiere de salvaguardar su propia integridad y personalidad desempeñando un trabajo que le permita conservar la independencia necesaria para expresarse.

### **c) Estatus**

El individuo disfruta que se le identifique como ser único e irrepetible, pero además adquiere un valor agregado en la afirmación de la identidad, el pertenecer a un determinado nivel de clase o estatus social. Esta categoría se construye en torno al título obtenido, al uniforme o insignias que se portan, al dominio de un vocabulario elitista, a la sociedad profesional de la que se forma parte y otros factores que contribuyen a crear un sentimiento de pertenecer a algo importante, lo que consecuentemente afirma la seguridad individual. No todas las ocupaciones confieren los mismos beneficios a las personas que las ejercen; además, todo el mundo reacciona de manera diversa ante las características que le proporcionan un nivel de vida. En ello repercuten los antecedentes de la persona en cuestión y de su nivel de aspiraciones.

La identidad de cualquier profesionista se mantiene hasta aquí como un constructo que depende de la formación individual, de antecedentes familiares y del concepto social que la

comunidad tiene sobre la “utilidad o importancia del oficio a desempeñar”, esta identidad varía dependiendo de la edad biológica –etapa en el ciclo de vida– y de la influencia del estatus institucional o la función organizacional que se realiza.

El fenómeno de la identidad profesional del docente se concibe pues, como un proceso dinámico condicionado por factores internos y externos que experimenta etapas recurrentes, en las que es posible identificar ciertos elementos y condiciones, como patrones de conducta, de toma de decisión y de estructura organizativa de la percepción, que permiten la agrupación en amplias categorías para su descripción. (Torres, 2005)

La crisis de identidad profesional en el docente de educación básica en México aparece como resultado de una serie de factores que afectan al profesor. La degradación social de la imagen magisterial se ha venido incrementando debido a un cúmulo de factores que culturalmente “cosifican” al docente. Este constructo social ha impactado hondamente en la identidad profesional del maestro, pues de considerarse a sí mismo como el paladín del conocimiento a manera de reflejo socio-cultural de épocas en las que se apreciaba coyunturalmente la labor que ejercía, en la actualidad éste se percibe como un servidor público incapaz de cumplir con el requerimientos sociales que la comunidad le solicita.

De esta manera se presupone que en una sociedad como la actual es necesario entender que la ocupación laboral o profesional constituye un factor determinante de la posición social de un individuo; donde el trabajo realizado define mejor que cualquier otra cosa al individuo que lo realiza.

## **1.2. Antecedentes**

Durante muchos años los gobiernos de los países latinoamericanos han intentado reformas educativas que eleven la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus

escuelas, esos cambios han fracasado debido a varias circunstancias: falta de presupuesto, centralización, falta de profesionalización docente y otras. (Fullan & Stiegelbauer, 2004)

Para lograr un cambio exitoso han de considerarse los sujetos involucrados en él, considerando sus características, capacidades e intereses individuales. El desempeño de cada uno de los agentes educativos inmersos en el proceso ha de estudiarse a la luz de su auto definición, de la interacción entre sí y de la dimensión comunitaria en que se desenvuelven. Una modificación en la situación original de alguno de los actores, condiciona transformaciones en el resto de la comunidad. En este sentido debe considerarse que los cambios ocurren a nivel individual y colectivo. De aquí la envergadura de realizar estudios acerca de como se conceptualiza el maestro, sin desecharse la perspectiva grupal del sujeto.

Esta tesis forma parte de un conjunto estudios realizados en distintas regiones del país, colaborando dentro de un proyecto de tipo cualitativo-descriptivo más amplio llamado "Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México", el cual pretende realizar estudios iguales en escuelas públicas a nivel básico en diferentes países latinoamericanos y diferentes localidades de esas naciones, con la pretensión de describir como la identidad del profesor se construye dependiendo de la edad biológica –localización de etapas en el ciclo de vida–, pero también a partir del estatus institucional o la(s) función(es) organizacional(es) que el docente ha desempeñado a lo largo de su trayectoria laboral.

En Biddle et al. (2000), se afirma que es posible distinguir pautas más o menos regulares en la forma en que generalmente se desarrollan las vidas profesionales de los maestros, patrones identificables que van marcando la personalidad del docente y que dan sentido a su identidad profesional. Levinson (citado en Biddle et al., 2000) propone descubrir esos prototipos mediante el estudio de las carreras profesionales a través del *método biográfico*, haciendo uso de la psicología social y el estudio de las profesiones. Para Levinson, la "estructura de la vida"

es la pauta subyacente en la vida de una persona en un momento concreto y es indicador del desarrollo profesional logrado.

### **1.3. Marco Contextual**

La presente investigación se fundamentará en el trabajo realizado por el Dr. Moisés Torres y publicado en el texto: “La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México”, en el año 2005, participando en un esfuerzo conjunto de varios colegas que cursan la carrera de Maestría en Administración de Instituciones Educativas en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey durante el periodo comprendido de agosto de 2007 al mes de abril de 2008.

El estudio posee características de corte cualitativo, ya que se efectuó a través de entrevistas a profundidad, observación e historias de vida realizadas a cuatro docentes de escuelas públicas de educación primaria ubicadas en Ciudad Juárez, Chihuahua, localidad fronteriza localizada al norte del país, colindante físicamente con la ciudad estadounidense de El Paso, Texas.

Debido a que la investigación se circunscribe dentro de territorio mexicano limítrofe con el vecino país de Estados Unidos de Norteamérica, la identidad profesional del docente difiere con respecto a los colegas que desempeñan su misma profesión en otro tipo de localidades, dado que la comunidad posee características económicas, políticas y sociales de constante cambio generadas por el permanente tráfico migratorio. La población flotante se observa dentro y fuera de las escuelas afectando directamente el funcionamiento de los planteles educativos; y por ende, la identidad cultural y profesional del docente.

Objeto de la presente investigación es identificar aquellos elementos que inciden dentro de los ciclos de vida en la carrera docente partiendo de de dos perspectivas sociológicas: la

primera de ellas, abordando las condiciones socioeconómicas del profesor y la segunda, centrándose en el individuo como miembro de una organización.

Un indicador del nivel socioeconómico del maestro es la percepción económica que recibe por ejercer su labor. En este caso, el docente que labora en ciudades fronterizas percibe un salario “de zona de vida cara”, notablemente superior al recaudado por docentes del interior del país, pues el monto de su remuneración se tabula en base al número de salarios mínimos establecido para cada zona económica en las que se divide la nación, amén de que existe la oportunidad de cubrir dos turnos de trabajo ejerciendo el derecho de trabajar “doble plaza”, o de laborar en otra rama productiva, ya que en las ciudades del norte del país la oferta de trabajo excede a la demanda del mismo, situaciones que coadyuvan a elevar la calidad de vida del docente y su visión de la carrera profesional.

En un resumen comparativo elaborado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (2004) sobre las entidades federativas, los municipios y las áreas geoestadísticas básicas del país, se sintetizan las diferencias y similitudes observadas en las condiciones económicas y sociales de la población a lo largo y ancho del territorio nacional, clasificando en siete estratos distintos la información captada por el “XII Censo General de Población y Vivienda 2000”, relacionada con aspectos de bienestar tales como: educación, empleo, ocupación, vivienda y salud, donde las entidades fronterizas limítrofes con los Estados Unidos de Norteamérica están consideradas como las de mayor ventaja relativa. Estados como Chihuahua, Baja California Norte, Sonora y Tamaulipas se encuentran en el tercer estrato, en tanto que Coahuila aparece como líder junto a otras entidades clasificadas como eminentemente industrializadas.

De los docentes entrevistados, tres pertenecen al sexo femenino, donde una de ellas labora doble jornada: una en el sistema educativo y otra en el sector productivo. Se trata de la maestra que tiene menor experiencia en el campo de la docencia, ya que cuenta con dos años

y medio de antigüedad en el servicio, por lo que se identifica como “novata” de acuerdo al tiempo de ejercicio docente según Huberman (citado en Biddle et al., 2000), e “*Inicio de consolidación*” dentro de la nomenclatura realizada por Torres (2005). Es maestra foránea, soltera, licenciada en educación primaria, Actualmente se desempeña como docente de primer grado en la Escuela Primaria Federal “Emilio Carranza”, con C.C.T. 08DPR0347G, institución educativa que se encuentra localizada en la zona Centro de Ciudad Juárez, además de laborar por las tardes en una imprenta de la localidad.

Se entrevistó también a una maestra cuya experiencia se encuentra enmarcada dentro de la edad profesional “pre consolidada”, dado que cuenta con 32 años de edad y 9 años de servicio docente. Se trata de una profesora casada y sin hijos que labora en la Escuela Primaria Estatal “Bucareli” 2031, atendiendo el grupo de primero “1”.

En el presente estudio se analizó el caso de un docente varón con 19 años de antigüedad en el servicio, el mismo que se encuentra en la etapa de “Inicio de la Dispersión Docente”, vive en una colonia alejada del sitio donde trabaja y presta sus servicios como director técnico en la Escuela Primaria Estatal “Francisco I. Madero”.

Motivo distinto de estudio lo representa el caso de una docente recientemente jubilada del sistema federal, pero que continúa laborando en una escuela del subsistema estatal: la Escuela “Fèlix U. Gómez”, situada en la colonia Progresista de la localidad. Esta maestra tiene 28 años trabajando en escuelas federalizadas y 18 periodos lectivos en el subsistema estatal, encontrándose actualmente en la fase de “dispersión docente”.

#### **1. 4. Planteamiento del Problema**

En el presente tópico se pretenden plasmar los principios básicos que brindarán soporte al estudio sobre “Identidad profesional Docente en el Profesor de Educación Básica”, proyecto

incluido en el estudio a cargo del Doctor Moisés Torres Herrera, el cual se fundamenta en los preceptos de Huberman (citado por Biddle, et al., 2000), buscando identificar las diferentes etapas de los ciclos de vida y su influencia a lo largo de la vida profesional docente en los maestros de educación básica en escuelas públicas de México.

El principal problema de este trabajo consiste en identificar los elementos que influyen en cada uno de las diferentes etapas o ciclos de vida profesional de cada maestro y su influencia dentro de su carrera profesional mediante la realización de entrevistas, de forma tal que se puedan analizar las condiciones que confluyen en la formación de la identidad profesional de cada individuo.

Como señala el mismo Torres (2005), es necesario destacar el concepto de ciclo de vida profesional como la relación entre la profesión y la trayectoria existencial, donde pueda extrapolarse inductivamente la formulación de la auto imagen profesional y al mismo tiempo, deducir de manera parcial los patrones encontrados para realizar algunas generalizaciones.

Mazzaglia (citado en Torres, 2005), define la identidad profesional como el auto concepto o imagen de sí mismo que el sujeto construye en relación con el papel que desempeña. Constituye la definición que una persona edifica de sí misma, pero a la vez implica vínculos constantes con otros actores sociales sin los cuales no puede definirse ni reconocerse. Es aquí donde surge la idea de que es en el ámbito escolar donde el maestro elabora su identidad profesional, es el lugar donde reafirma y consolida su imagen acorde a la valoración que recibe de su entorno. Razón suficiente para indagar la percepción del sujeto sobre la estimación social que recibe de la comunidad.

En el presente estudio interesa básicamente identificar los elementos que se incorporan a la identidad profesional docente y verificar si existen coincidencias con la teoría de los ciclos de vida profesional dentro de la carrera del mismo en México, tratando de abarcar las dos ramas

de análisis que existen referente al aspecto psicológico de la vida profesional del docente: la que se centra en el periodo y la dinámica de la elección de la carrera y la iniciación en la profesión, y la que examina el desarrollo posterior de la misma.

Asimismo se abordan las perspectivas sociológicas sobre el trabajo y las carreras profesionales por lo menos en base a dos corrientes de investigación: aquella cuyo enfoque se centra en las condiciones socioeconómicas y la que toma como unidad central el individuo que forma parte de la organización o de la institución.

Debido a que en México existen muy pocos estudios acerca de la formación del profesor de educación básica que refieran su formación y las transformaciones que experimentan desde su etapa de novatos hasta el momento de jubilarse, se examinó el soporte de fundamentos teóricos y metodológicos en las investigaciones efectuadas en México por el Dr. Moisés Torres en el año 2005, además de otros estudios semejantes realizados en otras naciones latinoamericanas, conjuntamente se habrán de confrontar los hallazgos de la información obtenida en las entrevistas realizadas a los profesores con los principios brindados por literatura referente al tema.

## **1. 5. Objetivos de la Investigación**

La necesidad de identificar los elementos que conforman la identidad profesional en el docente de educación básica como un constructo teórico que permita el análisis y la categorización de las diversas etapas que conforman el recorrido secuencial de la carrera del profesor de educación básica en México, constituye el problema fundamental de la presente investigación.

Reconocer algunos de los patrones más comunes dentro de la carrera del profesor y definir el contenido de cada una de las fases que delimitan un conjunto de pautas más o menos

similares permitirá redefinir el concepto de “carrera del profesor” en nuestro país y específicamente el que desarrolla su labor educativa en Cd. Juárez. Chih., México.

Entender las circunstancias críticas que moldean cada ciclo de vida del profesor ayudará a comprender la conducta que adopta, las decisiones que toma, sus preocupaciones y valoraciones asociadas con el auto concepto de su imagen laboral, la cual generalmente va acompañada de un desencanto de la profesión, de relaciones de indiferencia entre funcionario-empleado y del docente con la institución.

El presente estudio aspira investigar los motivos por los cuales los docentes ejercen la enseñanza, descubrir las motivaciones que los impulsan a cumplir con sus tareas, las relaciones que establecen con sus alumnos, compañeros, profesores, padres de familia, directivos y administradores, (considerando la profesión como actividad remunerativa, pero también como función eminentemente de relaciones humanas).

Los objetivos generales y particulares que guiarán la investigación pretenden determinar los factores que influyen en la identidad profesional docente de cuatro profesores de escuelas públicas a nivel primaria que laboran en Ciudad Juárez, Chihuahua.

## **1. 6. Objetivo General**

Las reformas adoptadas por el Sistema Educativo Nacional se han caracterizado por una implementación defectuosa, debido a las altas expectativas de los reformadores que diseñan medidas y estrategias de acción sin estar directamente familiarizados con lo que sucede dentro del salón de clases, situación que ha generado resistencia para implementarlas en maestros y administradores por el escepticismo que generan, dado que los verdaderos agentes del cambio avizoran mínimos beneficios y muchas pérdidas en la implantación del cambio.

(Fullan & Stiegelbauer, 2004), refieren que ante la problemática planteada, los docentes y los administradores no perciben con claridad qué es el cambio educativo, como funciona, y cuál es su sentido, provocándose con ello reformas malentendidas. Tal 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.

Para que una reforma adquiriera verdadero sentido para el docente y los administradores, esta transformación debe nacer de sus necesidades y de la acción conjunta entre colaboradores. Es por ello que el propósito de la presente investigación es describir a partir de la teoría, los ciclos de vida y la identidad profesional del docente en la enseñanza, su influencia en la vida y carrera de cada uno, las dimensiones en que tales ciclos se subdividen, se observan y conceptualizan, como secuencia de los trayectos de la misma profesión.

Si se conoce la biografía de los maestros en todas sus dimensiones reconociendo los antecedentes formativos del docente, cuales son sus expectativas laborales, donde considera que su desempeño es perfectible, cuales experiencias se han convertido en logros y donde estriban sus fracasos, se podrá avanzar hacia un cambio real y significativo. Y es que, como afirman Fullan & Stiegelbauer (2004), las estrategias implementadas por los promotores del cambio no funcionan debido a que se derivan de premisas que difieren de las de los maestros. Resulta forzoso entonces, explorar lo que pasa en la vida de los docentes, tanto en su interior, como en el contexto que les rodea.

El propósito de la presente investigación es describir a partir de la teoría y entrevistas de fondo, los ciclos de vida y la identidad profesional del docente que labora en Ciudad Juárez, Chih., su influencia en la vida y carrera de cada uno, las dimensiones en que tales ciclos se subdividen, se observan y conceptualizan, como secuencia de los trayectos de la misma profesión.

## 1. 7. Objetivos Específicos

Entre las aportaciones de investigadores acerca de las condiciones de identidad profesional docente, se encuentra que la mayoría de los análisis actuales sobre la carrera de la enseñanza las han realizado expertos estadounidenses como Bruce J. Biddle, Ivor Goodson y Dan Lortie o científicos suizos como Michael Huberman, en tanto que existen pocas investigaciones realizadas en territorio latinoamericano acerca de las condiciones de identidad profesional docente. Entre ellas se encuentran los estudios: “La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México” (Torres, 2005), “La construcción de la identidad docente” (Cárdenas, s.f.) en escuelas primarias de la Delegación Iztapalapa y “Perfeccionamiento docente e identidad profesional”, realizado por el Dr. Pablo Venegas en el sistema educativo chileno, por mencionar algunos, por lo que resulta imprescindible colaborar con estudios de esta naturaleza que aporten conocimientos sobre el tema en la región.

Para contribuir al reconocimiento de la identidad docente del profesor de educación básica se tomaron como objetivos derivados de la hipótesis:

- a) Identificar cuales son los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del maestro, describiendo el impacto de los hechos sobre su concepto de la “identidad profesional docente”.
- b) Ubicar las diferentes percepciones organizacionales alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño dentro de él.
- c) Identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica y la antigüedad dentro del sistema e institución, su estatus institucional y su ubicación laboral específica.

## 1. 8. Preguntas de Investigación

La presente investigación basada en estudio de casos pretende culminar en la reflexión sobre los aspectos relevantes que repercuten en la profesionalización de cuatro docentes de educación primaria, conocer acerca de las diversas etapas de su desarrollo profesional mediante el acopio de información pertinente y relevante que permita a la vez diagnosticar la etapa por la que atraviesa cada uno, estableciendo correspondencia entre la teoría presentada y la realidad percibida por cada individuo sobre su desempeño y perspectiva de desarrollo laboral.

Para categorizar las líneas de investigación se perfilarán las siguientes consideraciones.

### a) Características del entorno familiar

De notable interés resulta conocer los *datos personales* de cada maestro para describir como afectan en su elección de Carrera y desarrollo profesional indicadores tales como:

1. Nombre.
2. Edad biológica.
3. Antigüedad en el sector educativo.
4. Nivel de estudios.
5. Nivel máximo de estudios.
6. Estado Civil.
7. Nombre de sus padres, abuelos y ocupación de los mismos.
8. Lugar que ocupa en la familia.
9. Condiciones culturales y económicas que la rodearon en su infancia.
10. Número de hermanos y nivel de estudios.

### **b) Elección de la Carrera**

Se pretende conocer algunos tópicos con la finalidad de correlacionar los resultados obtenidos con la concepción individual que cada docente posee sobre su identidad profesional, a saber:

1. ¿Qué características y condiciones rodean la infancia del mentor?,
2. ¿Por qué decide ser profesor (a)?, ¿Cómo y cuándo lo decidió?,
3. ¿En su familia, hay profesores? Y ¿Qué recuerdos tiene de ellos?,
4. ¿Hubo alguna influencia de algún familiar educador? (En caso de haber contestado como afirmativo el cuestionamiento del inciso anterior).

### **c) Acceso a la Carrera**

Con la finalidad de reconocer las circunstancias en las que se arriba a la docencia, se preguntó al entrevistado:

1. ¿Contó usted con la oportunidad de estudiar otra carrera?
2. ¿Tuvo otras opciones profesionales previas a la docencia?

### **d) Experiencias docentes en relación con el inicio de la Carrera**

Schön (1998), enfatiza la importancia de los profesionales reflexivos como maestros que definen y redefinen los problemas. De acuerdo con él, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción son los mecanismos que utilizan los profesionales reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias. Para indagar lo concerniente se precisa preguntar:

1. ¿Empezó el docente a trabajar inmediatamente después de graduarse?,
2. Cuando ingresó a la docencia, ¿en qué nivel lo hizo?,

3. ¿Cómo fue su primer año de labores?,
4. Datos de la escuela donde inició el desarrollo de su carrera profesional.
5. ¿Cómo fue su primera experiencia docente?
6. ¿Qué es lo que para el individuo resultó más importante sobre su primer año de labores?
7. Esa experiencia, ¿Fue semejante a lo que esperaba?
8. ¿Cuáles fueron las dificultades que tuvo que superar durante ese año?
9. ¿En sus inicios le apoyó académicamente alguna persona?
10. ¿Cómo era la convivencia con sus compañeros maestros, director e inspector?

**e) Eventos críticos que marcan la identidad docente. (Matrimonio y conformación de la familia).**

Un elemento necesario de la enseñanza reflexiva radica en aprender el arte de prestar atención, no solo a lo que pasa alrededor de la persona, sino también dentro de cada uno. Además, la concentración es un elemento necesario en el procedimiento de plantear o redefinir procesos, en este caso resulta necesario preguntar:

1. ¿En qué fecha se casó? (En caso de haber contestado casada en la pregunta sobre su estado civil).
2. ¿Cuál es el nivel educativo de su esposo o esposa? (Si respondió a la pregunta anterior).
3. ¿Cuál es la profesión de su esposo o esposa? (Si respondió al cuestionamiento del inciso anterior).
4. ¿Tiene hijos?
5. ¿Cuándo nacieron sus hijos? (Elaborar la pregunta solo si contesta afirmativa la pregunta anterior).

6. ¿Cómo incidió el matrimonio en su práctica docente?
7. ¿Vive algún otro familiar en su casa?

#### **f) Percepciones Organizativas en torno a su trabajo**

La valoración que el docente otorga a su trabajo a partir del aprecio de la comunidad de la zona rural en contraste con la estimación que realizan los padres y comunidades en una zona urbana, así como la aceptación que se produce en la nueva escuela y cómo sucede esta incorporación, qué representa para el profesor esta reubicación.

1. ¿En qué condiciones se da el traslado del docente de zona rural a la zona urbana?
2. ¿Qué cambios ocurren en la vida laboral, social y personal del docente?
3. ¿Qué diferencias encuentran entre las experiencias adquiridas en las comunidades rurales y la comunidad urbana en la que se instalan?

#### **g) Condiciones de incorporación del docente al gremio magisterial**

1. ¿Cómo fue la adaptación en la nueva escuela, con sus compañeros y su nuevo director?
2. ¿Ocurrieron cambios en la forma previa de enseñar?, ¿de qué tipo?
3. A los cinco años de ser profesor. ¿Cómo era ser docente?

#### **h) Identificación con la Carrera**

1. Después de estudiar la Normal Básica, ¿realizó el docente otros estudios?
2. Cuestionar sobre el tipo de estudios realizados, las instituciones educativas donde estudió y las fechas de realización.
3. Indagar: ¿cuáles son las razones que le impulsaron a continuar preparándose académicamente?

4. ¿Qué es lo que más le gusta de ser docente? y ¿por qué?

5. ¿Se siente realizado, satisfecho, pleno?

#### **i) Apreciación sobre los maestros de reciente ingreso a la carrera profesional**

1. ¿Cómo observa el docente a las nuevas generaciones de profesores?

2. ¿Encuentra diferencias con su generación como docente?

3. ¿Considera que estos nuevos docentes tienen una vocación definida similar a la de su generación?

#### **j) Valoración social del trabajo docente**

Los padres de familia y la comunidad en general a menudo se muestran renuentes a colaborar con la escuela, porque no conocen un proceso que defina bien sus funciones como agentes de apoyo. Es por ello, que en la Organización de Diseños para el Cambio, (Fullan & Stiegelbauer, 2004, p. 204) manifiesta que los padres se muestran más cooperadores cuando han sido capacitados y dominan las técnicas que han de emplear en sus participaciones. Los docentes perciben la valoración de su trabajo a través de los comentarios y anécdotas que reflejan la interacción sostenida con los padres de familia. Esta relación les permite reconocer la evaluación que se realiza sobre su desempeño, lo cual es reflejo de la valoración social respecto a su labor. Para conocer su perspectiva al respecto, resulta oportuno plantear al entrevistado los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cómo considera el docente que los padres valoran su labor docente?

2. ¿En que circunstancias lo ha percibido?

### **k) Valoración del trabajo docente de sus compañeros**

Para identificar cuáles son los indicadores importantes en la percepción del trabajo que realiza, resulta interesante analizar los comentarios y anécdotas que reflejan la interacción sostenida con sus compañeros, cuestionando al respecto:

1. De qué manera considera el trabajo realizado por sus compañeros docentes: ¿valioso o mediocre?
2. ¿Ha tenido problemas laborales con alguno de sus colegas? Y ¿qué tipo de problemas?
3. ¿Qué relación mantiene con sus compañeros de institución?

### **l) Visualización sobre la vocación profesional docente**

1. ¿Qué características cree que tiene un maestro con verdadera vocación?
2. ¿Cómo se expresan los docentes con vocación en la práctica profesional?
3. ¿En qué medida se encuentra identificado con la profesión de docente?, ¿por qué motivos?

### **m) Percepción sobre el profesor ideal**

1. ¿Cómo se comporta un docente exitoso?
2. ¿Cuáles son las cualidades que debe reunir un profesor para ser exitoso?

### **n) Perspectiva personal sobre su desempeño docente**

En este rubro se analizó la premisa que Schön (1998), maneja acerca de la práctica profesional, la cual menciona que mientras los profesionales continúan reflexionando *en y sobre* la acción y aprendiendo de la práctica, el proceso de reflexión pasa por etapas de apreciación,

acción y reapreciación. Reconocer la importancia de la interpretación y apreciación de la experiencia profesional del docente a través del ejercicio de su carrera a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teoría y prácticas que ha adquirido, Schön lo denomina “sistema apreciativo”. Para conocerlo cabe cuestionar:

1. ¿Ha variado la visión de lo que es ser docente en comparación con sus inicios?
2. En este momento, ¿se siente más identificado o más vinculado emocionalmente a la carrera o menos identificado?
3. ¿Cuáles son las grandes satisfacciones que se han tenido como docente? Mencionar en qué fechas sucedieron estos eventos.
4. ¿A qué dificultades se ha enfrentado como docente? Proporcionando datos descriptivos y fechas en que ocurrieron.
5. ¿Está de acuerdo con el salario que percibe?,
6. ¿Qué es lo que le gusta más de ser docente?
7. ¿Cuáles han sido los ascensos que ha tenido durante la carrera?

En cuanto a identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente sobre la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional, la edad biológica, la experiencia docente, antigüedad dentro del sistema y de la institución, estatus institucional, y la ubicación laboral específica, cabe preguntarle al docente a entrevistar sobre:

**o) Variaciones en la auto percepción de la identidad docente**

1. ¿Ha sufrido cambios su visión sobre la docencia a través del tiempo?
2. ¿Ha percibido si a lo largo de los años dedicados a la docencia se siente más o menos vinculado emocionalmente a ella?
3. ¿A qué atribuye esas variaciones?

### **p) Expectativas de trascendencia e impacto social**

En este aspecto resulta imprescindible analizar la trayectoria de los profesores en relación a los diferentes ámbitos de influencia en los que ha tenido oportunidad de impactar. (maestro-salón de clases, director-escuela, comunidad, municipio, estado). Haciendo uso de los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cómo ha variado su interés por influir o impactar en los diversos y áreas bajo su control o responsabilidad?
2. De lo que el docente planeaba lograr cuando empezó a trabajar hasta la fecha, ¿todo lo ha logrado?, ¿qué le falta por hacer?
3. ¿Cuál cree que es la mayor realización que ha tenido profesionalmente?
4. Cuestionar sobre los logros profesionales que ha tenido y sus fechas de realización

### **q) Elementos que conforman el discurso en las distintas etapas**

El objetivo es que el profesor describa su vida cotidiana, detallar elementos en sus recuerdos que le hayan dado satisfacción en su ejercicio. Que incluya ejemplos de ello. Por ejemplo:

1. Si volviera la vista atrás y pudiera detener la vida en la etapa de su vida profesional de mayor realización, ¿cuál sería?
2. Al revisar lo que es su vida profesional actualmente, ¿era esto lo que esperaba de ella?
3. ¿Cuáles son sus metas profesionales a corto plazo?
4. ¿Cómo se visualiza al término de tu carrera?

## **1. 9. Justificación de la Investigación**

Las escuelas públicas de educación básica son las que más estudiantes atienden en cualquier país latinoamericano, y a las que, proporcionalmente, se les otorgan menos apoyos económicos y técnicos, donde trabajan profesores menos preparados institucionalmente. Tienen menos recursos disponibles, además de trabajar en las condiciones organizacionales más difíciles. Es hora de que se conozcan a juicio de los interpelados, cuales son las limitaciones o barreras institucionales que afectan su desarrollo profesional, cuáles son a su parecer las posibles soluciones a ellas y por qué no, advertir coyunturalmente donde se encuentran las fallas en la formación o visión del profesorado en servicio.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, organismo internacional intergubernamental que agrupa a los países más industrializados de economía de mercado, ha detectado que la mayoría de la investigación educativa en México y en Latinoamérica se enfoca en escuelas de nivel superior, principalmente universidades, en función de la cobertura, de manera desproporcionada en escuelas particulares (casi 60% en públicas y 40% en privadas).

En relación con el tema de la presente investigación puede afirmarse que no existe suficiente investigación al respecto efectuada en países latinos y la poca que hay, es sobre las escuelas que más recursos tienen y que menos población atienden.

Dado que el conocimiento de la problemática es el principio de la solución, que la ignorancia sobre el auto concepto que posee el profesional de la docencia conduce a la toma de medidas erradas para mejorar la imagen y perspectivas que el docente tiene de sí y de sus colegas, así como de su desempeño dentro de las aulas, el presente estudio a nivel macro, trata de conocer la identidad profesional docente en el nivel de educación básica en Latinoamérica, tratando de revertir esta tendencia.

La utilidad práctica que reportaría el análisis de los resultados de la investigación manejada en este proyecto se daría a largo plazo en la medida en que se detecten áreas de oportunidad durante el ejercicio de la carrera profesional de cada docente. Esos resultados podrían ilustrar tanto a directivos como a promotores del cambio sobre las necesidades reales del docente y el contexto que rodea al profesor, utilizándose como indicadores para mejorar el desempeño de su labor docente mediante la adecuación de las condiciones que le rodean.

El producto final de este proyecto se sumaría a los resultados de trabajos similares coordinados por el Dr. Moisés Torres Herrera, unificando criterios en cuanto a las problemáticas identificadas en cada etapa de la profesión docente, lo que permitiría visualizar al profesor desde una óptica particular.

## **1. 10. Relevancia del Estudio**

La presente investigación se dirige hacia la comprensión de la “identidad profesional docente en la enseñanza” a través de la teoría de los ciclos de vida, en este caso, a través de las etapas de vida profesional, integradas a la vida y carrera de cada docente, orientando las dimensiones en que tales ciclos se subdividen desde la perspectiva de narrar el hecho social a partir de los propios representantes. (Torres, 2005, p. 17), señala al respecto que:

Entender las etapas y patrones del profesor ayudará a comprender conductas, decisiones preocupaciones y valoraciones asociadas generalmente a un desencanto de la profesión y el tipo de relación generado entre funcionario-empleado y la organización misma; lo que a su vez permitirá entender que muchas de estas experiencias forman parte de una etapa determinada, de un periodo crítico por desarrollar dentro de su propio ciclo de vida profesional.

Si han de transformarse las condiciones de vida del docente para mejorar su desempeño laboral, hay que conocer lo que el mentor percibe de sí y del entorno que le rodea, lo que siente y lo que anhela. No basta con realizar especulaciones burocráticas sobre cuales serán las aspiraciones docentes, hay que ir al lugar donde se encuentra, cuestionarle sobre sus condiciones de vida y de trabajo, ayudarle a recordar sus triunfos y valorar su desarrollo, rememorar sus errores y las posibles causas de tales resultados, en una oración sencilla y práctica: tomar en cuenta lo que piensa y siente uno de los principales actores educativos para poder considerar de manera oportuna y veraz los incentivos que han de coadyuvar al desarrollo de la carrera de cada profesor.

## **1. 11. Implicación Práctica**

La expectativa que se pretende al analizar el quehacer de los docentes y su reflexión sobre el mismo, radica en poder reorientar su práctica para mejorar los servicios educativos en las escuelas de nivel básico, elevando así el nivel de desempeño profesional en beneficio de la comunidad escolar.

El reflexionar sobre la práctica profesional le revierte al docente una utilidad de apreciación sobre su quehacer educativo. Al revalorar los contextos de acción donde su participación ha sido decisiva, enfrentarse de nuevo mediante el recuerdo a problemáticas vividas, valorar las soluciones otorgadas a cada situación, significa aprender a apreciar las etapas de vida profesional por las que se ha pasado. Es tomar experiencia del ayer para enfrentar el presente y el futuro con una perspectiva diferente y con fundamento práctico.

El mirar el pasado sirve para valorar el presente bajo una nueva óptica, conociendo las capacidades, habilidades y destrezas individuales que han de ponerse en práctica para

enfrentar los retos educativos del provenir. La retrospectiva es útil también para percatarse de las limitaciones que como ser humano y profesional de la docencia aún se poseen.

La reflexión sobre la acción docente es pues, un reto que hay que dirimir para crecer en todos los ámbitos. Si se reconoce que todo cambio individual genera una transformación colectiva, se reconoce entonces que si el maestro se perfecciona profesionalmente, entonces la educación también recibirá beneficios de fondo.

## **1. 12. Valor Teórico**

Las consecuencias teóricas a reportar se verán reflejadas en las coincidencias que se observen en el análisis de los reportes de las entrevistas en relación con las teorías existentes sobre los ciclos de vida profesional de los maestros.

A saber, Torres (2005) identifica ocho fases que se describen a continuación:

### *1. La novatez docente: profesores de 0 a 5 años de servicio.*

Esta etapa se caracteriza por el interés del profesor por demostrar que sus aptitudes, habilidades y conocimientos merecen ser reconocidos.

### *2. Preconsolidación, abandono de la novatez o inicio de la consolidación:*

*Docentes con 6 a 10 años de experiencia docente..* En esta fase aparece cierto grado de insatisfacción, pues los docentes empiezan a reconocer ciertas limitaciones en su práctica docente.

### *3. Consolidación docente: profesores de 11 a 15 años de antigüedad.*

La auto imagen se vuelve cada vez más importante para el docente. En esta etapa generalmente surge la idea en el profesor de desplazarse hacia otros puestos y abandonar el trabajo de aula en la búsqueda de encontrar una revaloración que lo revitalice.

*4. Plenitud docente: profesores con 16 a 20 años de experiencia docente.*

En esta fase el profesor logra la madurez del modelo que adquirió en la etapa anterior. Se genera una transformación intermedia, que lo llevará a un nuevo periodo de novatez, pues regularmente el docente accede a puestos administrativos.

*5. Inicio de la dispersión o del desplazamiento: profesores de 21 a 25 años de experiencia magisterial.*

Algunos profesores se desplazan hacia algún puesto en apoyo a la educación como orientadores educativos, personal de apoyo técnico, u otro que tenga que ver con la organización escolar.

*6. Dispersión docente: profesores de 26 a 30 años de experiencia laboral.*

En esta etapa se observa cierto desencanto hacia la profesión docente entre quienes han optado por quedarse en el trabajo de aula.

*7. Preparación para la salida: profesores de 31 a 35 años de antigüedad en el servicio.*

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.

*8. Salida inminente: profesores de más de 36 años de experiencia docente.*

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.

Torres (2005), difiere en el número de etapas que describe en sus estudios Huberman en (Biddle et al., 2000) pues éste menciona siete fases:

*1. La introducción en la carrera.* Periodo de supervivencia y descubrimientos.

*2. Estabilización.*

Consiste en ratificar la elección profesional hecha, 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. Establece su autoridad de manera más clara; puede establecer límites de manera más natural con sus alumnos, y lograr que estos los respeten.

*3. Experimentación y diversificación.*

La experiencia 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. Posiblemente los profesores que atraviesan esta fase, sean los más motivados, los más dinámicos y los más comprometidos con la enseñanza.

*4. Nueva evaluación.*

Entre los treinta y cinco y los cincuenta años de edad o entre los quince y los veinticinco años de servicio. Consiste esencialmente en que los docentes 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.

*5. Serenidad y distanciamiento en las relaciones.*

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, se sienten más "serenos" y se aceptan 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.*

Los profesores se quejan constantemente. Se pasa de la serenidad a una actitud más conservadora. Tienden a una mayor rigidez y dogmatismo, a una mayor resistencia a las innovaciones y a una pronunciada nostalgia por el pasado.

#### *7. Distanciamiento.* El docente toma más tiempo para él.

En el transcurso de la investigación se apreciará si existen características comunes en las diferentes etapas y si la variación se observa solo en el número y nomenclatura o difieren también en aspectos de identidad docente observados.

Colaborar en una investigación en la cual participan varios estudiantes de Maestría para conocer la identidad profesional docente, reportará gran utilidad no sólo a los investigadores participantes, sino a la comunidad que se interese en conocer sobre la temática al brindar elementos comparativos sobre las condiciones laborales y de vida del docente

Se pretende que el estudio de la identidad de los docentes motive a otros investigadores a realizar estudios específicos sobre algún incidente crítico común a los maestros que laboran en territorio latinoamericano para conocer sus implicaciones dentro de la carrera docente.

### **1. 13. Utilidad Metodológica**

Como ejemplo a seguir se considerará el trabajo realizado por el Doctor Moisés Torres Herrera en el año 2005, donde se integraron las metodologías cuantitativa y cualitativa, cada una en una fase distinta, aunque se haya utilizado para el reporte únicamente los resultados de la fase cuantitativa.

Torres (2005) menciona que “aproximarse al fenómeno de la carrera docente implica la expectativa de describir qué es lo que sucede al interior de lo que se ha dado en llamar la carrera docente”. Para lograr ese acercamiento habrán de identificarse los elementos que integran cada una de las etapas en las que puede segmentarse la carrera de las profesoras con fines de análisis.

De manera especial se pretende que los resultados proporcionen una base y un marco de referencia para el análisis consecuente de problemáticas similares.

## **1. 14. Beneficios Esperados**

Al identificar los factores que pueden influir en la comprensión de la identidad profesional docente a través de los ciclos de vida integrados a la carrera magisterial, se pretende encontrar aquellos elementos que sirvan para realizar propuestas de intervención administrativa en vías de mejorar las condiciones en las que se desenvuelve el maestro, para que su efecto repercuta en beneficio del alumnado de los países latinoamericanos.

Además se busca promover la reflexión del docente sobre la labor educativa que realiza a fin de mejorar su práctica y presentar una propuesta de acciones para erradicar los patrones de resistencia al cambio individual e institucional.

## **1.15. Delimitación y Limitaciones de la Investigación**

El estudio se basa en el análisis de entrevistas a cuatro docentes de diferentes edades profesionales que laboran en Ciudad Juárez, Chih., dentro del nivel de primaria durante el periodo lectivo 2007 - 2008.

El t3pico del estudio gira en torno a la comprensi3n de la "identidad profesional docente" en la ense1anza a trav3s de la teor3a de los ciclos de vida; en este caso, a trav3s de los etapas de la carrera profesional integrados a la existencia y carrera de cada docente, orientando las dimensiones en que tales ciclos se subdividen desde la perspectiva de narrar el hecho social a partir de los interpelados.

La investigaci3n puede verse limitada conceptualmente debido a que la mayor3a de los estudios realizados respecto a los ciclos de vida del docente se han efectuado en pa3ses de poblaci3n anglosajona, con maestros cuyas caracter3sticas pol3ticas, econ3micas y sociales resultan dis3miles a las del docente latino. Sin embargo, los estudios realizados por el Dr. Mois3s Torres en M3xico, aportan elementos que ayudan a contrarrestar tal restricci3n.

Un punto focal se observ3 en la disposici3n de los sujetos para colaborar en la investigaci3n, as3 como el tiempo dedicado a ella. Para abatir estas limitantes se entablaron charlas de sensibilizaci3n con los encuestados referente al tema de estudio, adem3s de brindar la posibilidad de contestar algunos 3tems v3a electr3nica para darle libertad al maestro de hacerlo en el tiempo que tuvo disponible.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

Al reflexionar sobre la situación actual de la educación y la imperiosa necesidad de hacerla más eficiente y de mayor calidad, no se puede soslayar el tema del maestro y su reconocimiento como uno de los principales agentes del cambio. Al respecto Fullan & Stiegelbauer (2004), mencionan que el cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan, que las escuelas son eficientes si se recluta para la enseñanza a personas de calidad y el lugar de trabajo está organizado para estimular y recompensar los logros.

Lo preocupante es que la identidad del profesorado se está perdiendo en la vorágine del trabajo cotidiano, en las prisas por cubrir el programa, en las presiones burocráticas para el llenado de formatos, en la elaboración de exámenes y materiales didácticos, además de la ejecución de múltiples tareas que absorben el tiempo y esfuerzo del principal motor de la educación.

En este capítulo se expone un breve resumen de estudios relacionados con la identidad profesional de los docentes de diversos países del continente Americano que tratan de analizar como se ha ido perdiendo la identificación del maestro en relación con el paulatino desgaste y confrontación de fuerzas políticas, sociales y económicas existentes en los diversos países y las consecuencias que han permeado no sólo en el ambiente escolar, sino en el comunitario.

Se definen conceptos teóricos que sustentan las investigaciones en cuestión, así como la descripción de los elementos presentes en las diferentes etapas profesionales que identifican a docentes entrevistados en una investigación previa presentada por el Dr. Moisés Torres en su libro: "Identidad Profesional docente en el profesor de educación básica en México".

Para culminar la recapitulación de materiales escritos sobre el tema, se describen los rasgos característicos que comparten los profesores, así como una sucinta explicación acerca de la forma en que se efectuará el presente proyecto de investigación.

## **2.1. Antecedentes**

Los verdaderos avances en educación; en la calidad y la excelencia de los procesos educativos, no se generan como consecuencia de grandes cambios estructurales o funcionales, se producen en un nivel más esencial; en los cambios personales.

La calidad educativa depende esencialmente de la “calidad del ser”; especialmente de quienes se comprometen con la educación. Los procesos de calidad los hacen personas de calidad. Estos avances incluyen a los directivos y a las autoridades, a los padres de familia y desde luego también a los educandos; sin embargo, el maestro es la piedra angular, es causa ejemplar y modelo, es el eje conductor, junto con los padres de familia, de guiar al más pleno desarrollo humano a la sociedad.

Para rediseñar un perfil docente o responder a las necesidades del maestro de la actualidad en una visión prospectiva para el nuevo milenio, se debe partir de reconocerlo, pasar de lo que tradicionalmente se ha considerado del docente como simple ejecutor de un programa prediseñado sin oportunidad de expresar su opinión, a investigar las condiciones de vida y los requerimientos de este importante gestor en la educación de la época postmoderna.

Un elemento indispensable para lograr la calidad profesional del docente lo constituye el grado de aceptación individual a la tarea y el compromiso social establecido por el maestro en relación con el contexto que le rodea; en pocas palabras, el desempeño académico depende del nivel de identificación docente del individuo que ejerce la noble labor de dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las identidades se construyen de la apropiación por parte de los actores sociales, de repertorios culturales. Wallerstein (citado por Giménez, 2005), señala que una de las funciones casi universalmente atribuida a la cultura es la de diferenciar a un grupo de otros grupos. De aquí que la identidad conste de elementos definidores a la vez que cumple una función diferenciadora.

Actualmente el término "identidad" se define como la conducta, habilidades, creencias e historia del individuo en una imagen consistente de sí mismo y forjada en relación con los demás, donde la identificación del sujeto constituye tanto un acto individual como social (Giménez, 2005).

El autor de la teoría del desarrollo psicosocial, Erikson (2000), enfatiza que la identidad es una búsqueda de toda la vida, un esfuerzo por encontrar sentido de sí mismo y del mundo en un proceso sano y vital, donde los conflictos involucrados en el proceso sirven para estimular el crecimiento y el desarrollo.

## **2.2. Identidad Profesional**

La identidad profesional se concibe como un efecto del contexto laboral inscrita en un espacio social determinado, caracterizada por relaciones sociales específicas.

Desde un punto de vista histórico, menciona Núñez (2004), no existe una identidad magisterial, sino que coexisten diversas identidades que no son inmutables. La historia registra una sucesión y combinación de identidades de los docentes como actores sociales, por ello la identidad colectiva de los docentes de hoy día contiene rasgos construidos anteriormente pero encarnados en el actor social docente contemporáneo.

La aseveración anterior concuerda con la premisa sostenida por Dubar, (citado en Bolívar, Fernández y Molina, 2004, pp. 2 y 3) cuando establece la identidad como "el resultado

a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones".

En tanto que Súper, (citado por Torres, 2005) considera fundamentales las articulaciones del individuo con el constructo social en cuanto a: reconocimiento de la personalidad, independencia y estatus.

El fenómeno de la identidad profesional del docente se concibe pues, como un proceso dinámico condicionado por factores internos y externos que experimenta etapas recurrentes, en las que es posible identificar ciertos elementos y condiciones, como patrones de conducta, de toma de decisión y de estructura organizativa de la percepción, que permiten la agrupación en amplias categorías para su descripción. (Torres, 2005)

Para analizar la identidad magisterial se contrastarán las etapas consideradas por Huberman, Super y Lortie expuestas en (Biddle, Good & Goodson, 2000), en comparación con los resultados obtenidos en entrevistas realizadas a docentes en servicio con diferente antigüedad, tratando de presentar la segmentación de las descripción de los ciclos de vida de los profesores, reconociendo en los discursos de cada entrevistado el grado de identidad profesional docente alcanzado desde el momento mismo del inicio de su carrera, hasta el grado actual de desarrollo.

La identidad docente se delimita pues, como una representación individual inscrita en una "dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente" (Bourdieu, citado por Bolívar et al., 2004, p. 3)

Las identidades profesionales son formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo. Como tales, tienen un "núcleo central" compartido

por el conjunto de miembros del grupo profesional docente, que forma parte de la memoria colectiva y de las reglas y normas de la profesión. (Callejo, 2001, citado por Bolívar et al. 2004, p.4)

Dentro de los múltiples problemas en torno a la identidad docente destacan dos: aquél que tiene que ver con la *solidez de la identidad* y que en contraparte supone la pérdida de la misma, asumiéndose como la ausencia del núcleo que permite integración y coherencia en las propias acciones, en las decisiones, en la valoración de la experiencia. (Bolívar et al. 2004).

Aquí cabe analizar la crisis de la identidad profesional del profesorado de educación básica utilizando la literatura existente sobre el tema, contrastándola con los resultados que se obtengan de una investigación cualitativa capaz de mostrar mediante las voces de los docentes, la vivencia del conflicto de identidad, realizando una fenomenología de cómo los procesos de cambio educativo, social y personal son vividos y sentidos por el maestro como actor principal.

El segundo problema radica en la *comprensión de la lógica de la acción docente*. Revisar el auto concepto del maestro para discernir los efectos que impactan en su ejercicio profesional supone adoptar un enfoque hermenéutico, analizando las interpretaciones que refieren los sujetos, donde la dimensión biográfica ocupa una posición central.

De especial interés resulta indagar cómo viven los docentes, conocer el contexto laboral en el que se desenvuelven, las condiciones de satisfacción e insatisfacción; es decir,

La diversidad de sus identidades profesionales entendidas por nosotros como su espacio de identificación personal, su percepción del oficio, las actitudes ante el cambio educativo, la trayectoria profesional y su proyección en el futuro, percepción del estatus y del reconocimiento social, y – en fin – su relación con el sistema social. (Connelly, Michael & Clandinin, citados por Bolívar et al., 2004)

Las perspectivas docentes y el desempeño laboral que definen cada identidad profesional han sido estudiados por distintos investigadores educativos en un intento por comprender la lógica de la acción cotidiana y la construcción de los criterios y parámetros que subyacen a la toma de decisiones de los maestros, pero existen pocas investigaciones sobre la identidad del docente latinoamericano, más exiguas aún son aquellas que se centran en el maestro mexicano, por lo que resulta trascendental tomar como marco referencial de este estudio la investigación realizada por el Dr. Moisés Torres durante el periodo comprendido entre 1999 y 2004, respecto a la :“Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México”, la cual contó con la participación como sujetos de investigación de 300 profesores de Educación básica, que respondieron a entrevistas conformadas por 60 cuestionamientos dirigidos a examinar, dentro del discurso docente, los aspectos de identidad que les caracterizan.

### **2.3. Investigaciones sobre Identidad Docente**

Para entender la actividad de los profesionales y la identidad de los profesores se analizarán los planteamientos de Huberman registrados en el texto: “La enseñanza y los profesores I”, estudios realizados bajo dos perspectivas.

Algunos investigadores como Iván Núñez Nieto de Chile y Veiravé de Argentina, se han inclinado por describir al docente en función de sus responsabilidades oficiales, como empleados de instituciones formales a los cuales se les imponen roles específicos, mismos que se asignan y se aceptan en función de una serie de derechos y obligaciones establecidas. Bajo esta premisa se presume que los docentes se encuentran laborando por el status que representa la profesión o por su situación salarial. En este tipo de investigaciones se ha descuidado el estudio del verdadero carácter moral de la educación y los procesos interactivos que se generan entre los docentes.

La segunda perspectiva se ha enfocado a las realidades escolares a las que tienen que enfrentarse los profesores, tales como: limitaciones presupuestales, rigidez de la currícula, indisciplina de los estudiantes y la excesiva carga administrativa, circunstancias adversas que afectan el desempeño docente, (Gómez, 1998).

Otras investigaciones se han dedicado a estudiar las expectativas que diferentes agentes sociales guardan con respecto al docente. En estos estudios se ha encontrado 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 et al., 2000).

Los 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 escaseaban trabajos con esta orientación, pero a partir de ese periodo, han surgido un gran número de investigaciones de este tipo.

Para desarrollar investigaciones sobre la trayectoria profesional docente, los analistas han aplicado metodologías que van desde las narraciones autobiográficas de los profesores, biografías profesionales; historias de vida y estudios de caso elaborados por terceras personas, hasta estudios cualitativos realizados en contextos educativos concretos.

Trabajos de indagación realizados en países con condiciones socioculturales disímiles a las de México, -como Argentina, Chile y Canadá-, pero enfocados a indagar sobre las creencias de los profesores en el campo educativo como son: su vocación, misión e identidad entre otros aspectos, han sido utilizados para brindar apoyo a los futuros profesores.

Una característica interesante obtenida en tales estudios radica en la importancia que brindan los profesores a la reflexión respecto a la actividad que realizan, donde, "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 las acciones, siendo esta continua revisión la que ayude al docente a establecer su visión de educación. Schön distingue la reflexión de las siguientes maneras:

**a) Conocimiento en la acción**

Para Schön (1998), las actividades que se realizan a diario se fundan en un saber tácito o conocimiento implícito del que no se posee un control específico. Esas actividades se realizan sin llevar a cabo de manera consciente razonamientos previos, se adoptan cursos de acción sin que el sujeto sea capaz de determinar las reglas o procedimientos que sigue. Este conocimiento es fruto de la experiencia y las reflexiones pasadas, se convierte en semiautomático y preconsciente. En este tipo de actividades de la vida cotidiana el conocimiento no es anterior a la acción sino que reside en ella.

**b) Reflexión en la acción**

En las actividades prácticas no solamente existe un conocimiento espontáneo en la acción. Frecuentemente, como consecuencia de un resultado inesperado se puede pensar sobre lo que se realiza, incluso durante la acción misma. Esto es lo que Schön (1998), denomina reflexión en la acción. Sin embargo, la reflexión *en* la acción difiere de la reflexión *sobre* la acción. En el segundo caso es cuando se reflexiona sobre la acción o se piensa a posteriori sobre lo que se ha realizado.

Lo que la distingue a la reflexión en la acción de la reflexión sobre la acción, además de su carácter diacrónico es que la reflexión sobre la acción se relaciona con la acción de manera diferente a como lo hace la reflexión en la acción, presentando una relación directa con la acción, es una reflexión que se efectúa en medio y durante la acción. Esa acción de “pensar

durante” sirve, a diferencia de la reflexión sobre la acción, para reorganizar lo que se hace en el instante de su realización.

### **c) Reflexión sobre la reflexión en la acción**

Después de la reflexión en la acción pueden tener lugar procesos de análisis acerca de los procesos y resultados implicados en aquélla. De una manera más reposada, ya que no se haya solicitado por las demandas de la inmediatez de las situaciones prácticas, el profesional puede reconstruir y comprender retrospectivamente sus procesos de reflexión en la práctica.

El análisis no se centrará únicamente en las características de la situación o contexto del problema, se cuestionarán también los procedimientos llevados a cabo para formular el problema y determinar su naturaleza, la formulación de objetivos, la selección de los cursos de acción realizada y sobre todo, las teorías implícitas, las comprensiones y los modos de representar la realidad que se llevaron a cabo durante la acción. Supone, en definitiva una meta reflexión en torno al conocimiento de la acción y la reflexión en la acción.

#### **2.3.1. Identidad del docente chileno**

La identidad social del docente en Chile, según Núñez (2004), ha variado desde la identidad misionera que ha pervivido desde las etapas de instalación de los sistemas públicos y de su masificación, conciliándose con las huellas de una “identidad funcionaria” en un doble sentido, de compromiso colectivo y de responsabilidad personal.

La identidad actual del docente chileno se conjuga con las anteriores, y aparecen las características que lo distinguen en la sociedad del conocimiento según Hargreaves, (citado por Núñez, 2004), como “catalizadores” o “promotores de aprendizajes cognitivos profundos” y “comprometidos en aprendizaje profesional continuo” y también como “contrapartes”,

“trabajando y aprendiendo en equipos colectivos”, “desarrollando la capacidad para el cambio, el riesgo y la indagación” y “construyendo organizaciones de aprendizaje”.

El problema identitario en Chile no ha sido de “desprofesionalización”, tal como lo alude Hearnreaves y muchos otros intelectuales de la corriente de la “pedagogía crítica”. La profesionalización consiste en proponer condiciones objetivas de construcción o “fortalecimiento del profesionalismo docente”. Aquí es donde resultaría prudente el ejercicio de una investigación como la realizada por Torres (2005), para identificar cuales son los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente y como surge la adaptación a éstos por parte del maestro, describiendo cómo afecta en ello su concepto de la “identidad profesional docente”

### **2.3.2. Identidad del docente argentino**

Estudios paralelos se efectuaron en Argentina por estudiantes investigadores de la Universidad Nacional del Nordeste acerca de la construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. En esta investigación se utilizaron las biografías profesionales como punto de partida para la reconstrucción de las propias trayectorias de carrera de los docentes, tomando el discurso que emerge de sus propias prácticas cotidianas como el indicador de lo que piensan y opinan de sí.

Dentro del trabajo se analiza la manera en que elaboran y construyen su trabajo como profesores y la manera en que han adquirido su condición de profesor e identidad profesional. “Estas trayectorias ofrecen, no sólo la posibilidad de reconstruir las identidades individuales, sino también sus confluencias colectivas, porque son elaboradas desde la interacción con las estructuras culturales...” (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006, p. 1)

La tarea investigativa se desarrolló a través de entrevistas a profundidad con los profesores implicados abordando aspectos que evidencian la confluencia de dos planos: lo individual y lo colectivo. Los indicadores considerados fueron:

- Los motivos por los que se elige la carrera.
- Las personas significativas en su formación: “los otros significantes”.
- Las experiencias de formación inicial, la instancia de la práctica de enseñanza.
- Las experiencias de formación en el trabajo docente.
- El contexto socio-histórico de la formación inicial.

Estos sucesos aparecen en la historia personal y profesional de los docentes aportando elementos sustantivos para caracterizar su identidad; es decir, sus actitudes profesionales y el modo de realizar sus labores ya sea en la institución o en el aula.

En torno a los motivos por los que los docentes eligen la carrera magisterial, se encontró que fueron hechos relacionados con su historia social y familiar los que originaron como segunda opción su decisión por la enseñanza. “Podríamos decir que ha sido un destino no elegido, una opción no fortuita en la gama de decisiones personales” (Veiravé et al., 2006, p. 6). Este hallazgo concuerda con los resultados obtenidos en la investigación del Dr. Moisés Torres, pues para los profesores entrevistados, la decisión para elegir su carrera fue básicamente circunstancial, casi accidental, impulsada por los bajos costos de la carrera, la corta duración de la misma o con la dificultad para acceder a alguna carrera universitaria.

En ambos estudios se observa que los estudiantes ingresan bajo el estigma de tener que elegir esta opción como la única viable. “Frente a esto su motivación será menor que si hubieran ingresado a la carrera que inicialmente habían deseado estudiar; autoconcepto bajo y motivación mínima se reúnen en el inicio de la carrera profesional”, (Torres, 2005, p.70).

Fullan & Stiegelbauer (2004, p. 114), encontraron que “la enseñanza no fue la primera elección de una tercera parte de la fuerza docente”, dato que conduce a realizar los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál será el nivel de satisfacción del docente que no aspiraba a ejercer esa profesión? y ¿Cómo será su desempeño?, resulta interesante también conocer los resultados de otros estudios, para ver si ese hallazgo se puede generalizar.

En cuanto a la incidencia de personas significativas que marcaron su interés por la docencia, los profesores de Argentina expresaron claramente que la influencia de dichos referentes manifiesta componentes del ser docente, actitudes profesionales y el modo de realizar la tarea en la institución o en el aula que son rescatables para el propio ser y su ejercicio profesional.

Con respecto a las experiencias de formación inicial se observaron indicadores que conformaron un momento decisivo, ya sea porque se confirmó la elección de la carrera o porque produjo crisis, en tanto que las experiencias de formación en el trabajo docente estuvieron marcadas por el contacto en el ámbito de ejercicio profesional y de forma autónoma, en algunos casos mediadas por los colegas. Según los profesores estudiados estas experiencias son las que les brindaron aprendizajes significativos para el ejercicio.

Las experiencias personales de decisión profesional se notaron firmemente vinculadas con sucesos públicos y colectivos. Los docentes refirieron a los momentos históricos, sociales, políticos y económicos de la región y el país como principales causantes de la elección profesional. “El lugar donde ocurre la acción”; es decir, el contexto donde acontece su vida, tienen significación en la trama en que acontece la historia de los sujetos.” (Alliaud, 2000 citado por Veiravé et al., 2006, p.10)

### **2.3.3. Identidad docente del profesor mexicano**

Otro estudio de corte cualitativo semejante a los anteriores y a la metodología utilizada por Torres (2005), se realizó en 1989 por un equipo de investigadores del Instituto Politécnico Nacional en México bajo el título de “Investigación: Maestros, Entrevistas e Identidad”, donde el foco de análisis lo constituía la relación entre modelos de formación y práctica docente. Para efectuar la investigación se realizaron observaciones del desempeño docente en el aula, además de entrevistas a los profesores, donde el relato del maestro es una construcción de significados, dado que cada sujeto utilizó esta forma para narrar su práctica, entrando de lleno en el problema de dar coherencia a su trabajo.

Como hallazgo del estudio se encontró que “el discurso docente es una producción del sujeto histórico, que es cada maestro en particular en el que se combinan muy finamente los elementos biográficos, históricos, sociológicos, neuróticos (educación, clase social, configuración infantil)”, además de que la lectura del discurso docente como producción implica la búsqueda en el aula de esos elementos de innovación y de repetición sobre los cuales opera la producción discursiva, (Aristi, 1989, p.71).

## **2. 4. Marco Conceptual del Docente de Nivel Básico en México**

Como resultado del análisis del trabajo en Torres (2005), se identifican ocho categorías conceptuales o etapas de tránsito y evolución por las que atraviesa el docente a lo largo de su vida profesional, desde los inicios de su carrera hasta llegar a la jubilación. (Torres & Gutiérrez, 2005, p. 34) señalan esas mismas etapas en su reporte de investigación titulado: “Educación y Carrera Magisterial: La identidad profesional como punto de partida para la profesionalización del profesor de educación básica en México” y especifican que “una construcción teórica de

este tipo permitiría ajustar los niveles en los escalafones horizontal y vertical dentro de la carrera profesional y laboral de los docentes”.

#### **2.4.1. Ciclos de vida y ciclos profesionales de los profesores**

Los estudios centrados en la carrera y en las trayectorias profesionales de los profesores se han visto incrementados a partir de la década de los ochenta. Para efectuarlos, los investigadores han aplicado metodologías que van 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.

A lo largo de su vida profesional los profesores experimentan diferentes etapas que van desde la incertidumbre inicial provocada por el no saber qué esperar a inicios de la práctica docente hasta una revaloración del propio trabajo y un planteamiento de nuevas metas apoyados cada vez más con la seguridad que otorga la experiencia en el ejercicio de esta tarea. Si bien estas características tienden a coincidir con la edad cronológica del individuo, como menciona Huberman (citado en Biddle et al., 2000, p.66), “no se trata de una relación absoluta e inequívoca”. Es decir, no necesariamente se tiene que pasar por las ocho etapas encontradas en las investigaciones.

##### **2.4.1.1. Ciclos de vida profesionales encontrados por el Dr. Moisés Torres**

No obstante, estas etapas presentan características atribuibles a los maestros en algún momento de su vida biológica o profesional que marcan y definen su identidad. Partiendo de los estudios mencionados anteriormente, se busca definir e integrar conceptos que se utilizarán a lo largo de este trabajo. Así pues, se partirá primordialmente de la definición de las etapas que integran la vida profesional de los profesores según el estudio realizado por el Dr. Moisés Torres: *La Identidad Profesional Docente del Profesor de Educación Básica en México*, (2005).

*2.4.1.1.1. Novatez docente (20 a 25 años de edad cronológica).* Esta fase ocupa la etapa inicial en la docencia, cubre los primeros años de experiencia partiendo del momento de salida de la escuela formativa, pasando por los primeros años de adaptación a la nueva profesión. Esta etapa se caracteriza por un alto grado de ingenuidad acompañada de grandes expectativas por parte del profesor, manteniendo la firme creencia de que con esfuerzo y voluntad podrá sortear las situaciones adversas del contexto en el que se encuentre. Existe una sobre valoración de los conocimientos adquiridos y la creciente tendencia a pensar que se pueden resolver todos los problemas apoyados en el conocimiento recibido en la etapa formativa.

En cuanto a relaciones con los distintos agentes educativos, el profesor novato tiende a pensar que los padres de familia valoran y aprecian su trabajo, asume que es importante el trabajo en equipo y muestra una actitud de respeto y aprecio a las tareas realizadas por el director. Esta etapa se caracteriza por el interés del profesor por demostrar que sus aptitudes, habilidades y conocimientos merecen ser reconocidos.

*2.4.1.1.2. Abandono de novatez e inicio de consolidación (26 a 30 años de edad.)* En esta etapa nace en el profesor la idea de trascender. Surge en el mentor la necesidad de lograr aprecio por su labor. Aunque el profesor se muestra generalmente satisfecho, empieza a surgir un conato de insatisfacción en él, percibiéndose la existencia de docentes que consideran el dilema de abandonar la profesión. En esta etapa disminuye el grado de idealismo característico de la primera etapa y ocurre un acercamiento a una época de pragmatismo. En esta fase los profesores admiten que además de haber ingresado a la carrera docente por vocación, también lo hicieron por el bajo costo y duración de la misma.

En este periodo el profesor gana seguridad, se preocupa menos por mantener una relación amigable con los alumnos y presta mayor atención a aspectos formales como el logro de objetivos, entre otros.

En sus interacciones el profesor sigue valorando las actitudes de respeto con sus alumnos pero disminuye el interés por la valoración por parte de los padres de familia. De igual manera pierde valoración en su relación con el director, pero mantiene el entusiasmo por el trabajo en equipo y por mantener una buena comunicación. Así pues, cada vez más el profesor reafirma su consolidación y su identidad aproximándose a la consolidación de su propio modelo.

*2.4.1.1.3. Consolidación docente (31 a 35 años de edad).* En esta etapa el profesor cuenta con un modelo profesional propio. Se encuentra satisfecho con lo logrado hasta el momento. Crece su interés por mejorar las habilidades verbales y disminuye el interés por valorar las habilidades didácticas. En esta etapa generalmente surge la idea en el profesor de desplazarse hacia otros puestos y abandonar el trabajo de aula en la búsqueda de encontrar una revaloración que lo revitalice, se empieza a recuperar algo del pensamiento idealista de la primera etapa. De igual manera existe un alto grado de satisfacción con la labor desempeñada hasta el momento.

En cuanto a interacciones personales con los padres de familia, se hace presente una disminución del interés por mantener actitudes de respeto y tolerancia. Aumenta el respeto y reconocimiento hacia las funciones desempeñadas por el director, este aprecio puede llegar a una valoración mayor del puesto y tomarlo como modelo a seguir en su carrera.

*2.4.1.1.4. Plenitud docente (36 a 40 años).* “La fase de plenitud es concebida como el punto culminante en la realización del profesor”, (Torres, 2005, p. 58), aunque puede considerarse como el límite de lo que es o fue su carrera docente. En este periodo se observa

un aumento en la seguridad del profesor originada por una revaloración de sus logros hasta el momento, lo cual le estimula a tomar decisiones importantes respecto al futuro de su carrera, pues regularmente el docente accede a puestos administrativos, generándose en él de nuevo el periodo de novatez en el puesto y la necesidad de mejorar sus habilidades en el uso de la tecnología.

Aumenta la valoración hacia el respeto por parte de sus alumnos y de igual forma aumentan los niveles de exigencia. El docente en esta etapa cuenta con aproximadamente 20 años de experiencia, factor que puede contribuir al agotamiento por el desempeño de la misma labor durante tanto tiempo.

En sus interacciones personales y profesionales, el maestro mantiene una actitud de respeto, tolerancia y buena comunicación con los padres de familia. Aprende a reconocer y aprender de sus errores. Desaparece la necesidad de ser reconocido por sus compañeros, cambiando la percepción que tiene del director como autoridad de la escuela, por sentirse más cercano a un puesto similar.

*2.4.1.1.5. Inicio de la dispersión o del desplazamiento (41 a 45 años).* Es durante esta etapa que se evidencia el desplazamiento del profesor hacia puestos de apoyo para el sistema educativo (orientador vocacional, psicólogo y otro tipo de actividades profesionales de apoyo a las organizaciones escolares). También tienden a buscar puestos de coordinador o supervisor.

El docente en esta etapa ya no considera importante obtener nuevas habilidades pues cree que ya sabe todo lo necesario para desempeñar sus funciones. En sus interacciones, el profesor no se interesa por llevar a cabo acciones junto a los padres de familia, no se preocupa por ser flexible o creativo. Sigue considerando importante el compañerismo y el respeto entre colegas, aunque disminuye en grado con respecto a la etapa anterior.

2.4.1.1.6. *Dispersión docente (46 a 50 años)*. En esta fase se observa cierto desencanto hacia la profesión docente entre quienes han optado por quedarse en el trabajo de aula.

Disminuye el interés docente por la cultura general y por la adquisición de experiencias de vida, piensa que ha superado las habilidades necesarias para el desempeño de su labor. Surgen nuevas expectativas: lograr un ascenso y prepararse para una salida de la carrera desde una posición de mayor ventaja económica y laboral.

El maestro valora el saber escuchar, reconocer y aprender de sus errores. Considera muy importante el trabajo de equipo, aunque otorga menor importancia a las relaciones con sus compañeros.

2.4.1.1.7. *Preparación para la salida (51 a 55 años)*. El profesor que se encuentra vivenciando esta etapa pierde la energía y el ímpetu de etapas anteriores y adquiere la serenidad de un oficio aprendido, sus preocupaciones se encuentran distantes del aula, del currículo y del proceso de enseñanza-aprendizaje. El concepto que tiene sobre su identidad se remonta a lo que fue en el pasado. Decece el interés por recibir reconocimiento y por adquirir conocimientos.

En sus interacciones personales con los distintos agentes educativos se observa un distanciamiento afectivo mucho mayor hacia los alumnos, los maestros y la institución, disminuye el interés y la tolerancia hacia los padres de familia y hacia sus compañeros, a la vez que decrece la importancia que le da al trabajo en equipo.

2.4.1.1.8. *Salida inminente (56 a 60 años de edad cronológica)*. Los docentes que atraviesan esta etapa cuentan con más de 36 años de experiencia docente y la mayoría ejerce

puestos directivos. En ellos existe mínimo interés por adquirir conocimientos. Aumenta la valoración por la puntualidad.

En las interacciones que mantienen con los alumnos muestran menor nivel de tolerancia, disminuye aún más la importancia que le brindan al trabajo en equipo y a la interacción con los colegas, aumenta el interés por el reconocimiento como docente, pero no cuentan con la motivación suficiente para realizar estudios profesionales.

#### *2.4.1.2. Ciclos de vida profesionales encontrados por Michael Huberman*

Aunque otros investigadores dedicados al estudio de la carrera de los maestros no han dividido las trayectorias profesionales en fases explícitas y bien definidas, Huberman (citado por Biddle et al., 2000) plantea una serie de etapas, tomando como referencia los postulados de Súper, quien distingue diferentes etapas o maxicilos en los sujetos que practican alguna profesión.

En ese sentido Huberman (citado por Biddle et al., 2000) propone la existencia de las siguientes fases en la carrera de los maestros:

*2.4.2.1. La introducción en la carrera.* 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 y la vacilación entre intimar o ser hostil con los alumnos. El descubrimiento se refiere al entusiasmo del principiante al asumir una posición de responsabilidad al saber que tiene a su cargo un grupo de estudiantes y verse como un integrante más en un gremio de profesionales.

*2.4.2.2. Estabilización.* Este periodo se caracteriza porque se ratifica la elección profesional y con ello el compromiso con la orden de la enseñanza. El profesor alcanza una sensación de consolidación en su carrera, lo que le permite establecer su autoridad de manera más clara; puede establecer límites de manera más natural con sus alumnos y lograr que éstos los respeten.

*2.4.2.3. Experimentación y diversificación.* El docente logra estabilización y la consolidación pedagógica, permitiéndole 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. Los profesores que atraviesan esta fase, son los más motivados, los más dinámicos y los más comprometidos con la enseñanza.

*2.4.2.4. Nueva evaluación.* Esta fase se presenta 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 los profesores 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 perspectiva impulsa a los docentes a realizar 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.

*2.4.2.5. Serenidad y distanciamiento en las relaciones.* 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. En esta etapa 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 se aceptan 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 incremento en la diferencia de edades.

*2.4.2.6. Conservadurismo y quejas.* Entre los cincuenta y los sesenta años de edad los profesores se quejan constantemente debido a diversas razones, incluyendo la falta de compromiso de sus colegas más jóvenes. Se pasa de la serenidad, a un constante quejarse por lo que ocurre alrededor del docente y se adopta una actitud más conservadora, tienden a una mayor rigidez y dogmatismo, a una mayor resistencia a las innovaciones y a una pronunciada nostalgia por el pasado.

*2.4.2.7. Distanciamiento.* Dentro de esta etapa se observa que el docente se aleja de los compromisos profesionales tomándose más tiempo para él mismo, se centra más en las clases, las tareas y los elementos preferidos del programa académico. El profesor que se encuentra atravesando este maxiciclo adopta un abandono gradual y una interiorización hacia el final.

## **2. 5. Metodologías Utilizadas en Estudios sobre Identidad Docente**

Las investigaciones sobre el desarrollo profesional docente de varios países latinos – Chile, Argentina y México - se implementaron bajo las metodologías cuantitativa y cualitativa. Cualitativa debido a que la etnografía escolar y las metodologías naturalistas de investigación aspiran a tener un conocimiento profundo y motivado de las organizaciones escolares, observan no sólo la realidad como un todo de carácter contextual, sino también buscan en él aquellas interpretaciones que lo explican desde la perspectiva de los participantes y que se expresan a través del lenguaje natural.

Se decide por la investigación cualitativa porque es necesaria la descripción de un grupo humano. Constituyendo la metodología de base, teniendo como fuente esencial de conceptos y criterios de interpretación a la antropología social que acuña el término “trabajo de campo”, el cual se refiere a una inmersión en el objeto de estudio cuya clave está en la interpretación de los datos o resultados en términos culturales, tratando de describir lo desapercibido, lo profundo.

Se pretende descubrir aquello que les sirve de fundamento o sustentación a los fenómenos organizativos, ya que son dinámicos pues se están construyendo y cambian con el tiempo, tal y como lo mencionan Taylor y Bogdan (1996, p. 34), “los investigadores cualitativos definen típicamente su muestra sobre una base que evoluciona a medida que el estudio progresa”.

Además cuenta con un conjunto de técnicas orientadas a recoger información descriptiva sobre “la palabra escrita o hablada de las personas, la conducta observada” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 20) pues en cualquiera de las técnicas (entrevista, observación participante, intervención en grupos, encuentros cotidianos espontáneos, el grupo informal, las organizaciones, instituciones y los movimientos sociales, etc.), el investigador se involucra personalmente en el proceso de acopio, siendo parte del instrumento de recolección, pues mientras lo aplica permanece activo social e intelectualmente: debe reflexionar, intervenir y controlarse constantemente para obtener lo que busca y para orientar su trabajo, poniendo en juego su capacidad de empatía, estableciendo distancia necesaria con el objeto de estudio y lograr objetividad.

Dentro de estas metodologías la investigación biográfico-narrativa se ha constituido actualmente en una perspectiva o enfoque específico de investigación educacional, y no sólo en una metodología cualitativa más para añadir a las existentes. Su característica primordial es

que posee una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación, (Bolívar, 2002).

En la investigación biográfica y narrativa se entienden los fenómenos como "textos" cuyo valor y significado primigenios vienen dados por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central.

En las narraciones nunca están ausentes los sentimientos, las emociones, y "en cuanto a su forma, una narrativa es lenguaje hilado que revela su encarnación a la vida", (McEwan y Egan, citados por Bolívar, 2002, p. 10).

La narrativa permite contar por medio de un relato o de una historia dos paisajes, el exterior de la acción y el interior, del pensamiento y la intención.

(Huberman, 1998, citado en Bolívar, 2002) escribe acerca de las historias de vida de los maestros en su libro: "Trabajando con narrativas biográficas", comprobando que es posible trabajar con rigor en el campo de la investigación cualitativa, esforzándose por hacer explícitos los procedimientos y precauciones adoptados en el curso de un estudio sobre los trayectos profesionales de 160 maestros. Expone la idea de que la narrativa dentro las historias de vida constituyen un medio para desarrollar la identidad personal de los profesores y la imagen de la profesión docente.

Aunque todas las investigaciones mencionadas con antelación siguieron una serie de pasos comunes, aquellas realizadas por Bolívar et al. (2004) y Veiravé et al. (2006), incluyeron la triangulación básicamente para comparar información y determinar si ésta se corrobora o no a partir de la convergencia de evidencias y análisis sobre un mismo aspecto o situación. Por ejemplo, se pudo constatar la consistencia de una información considerando la perspectiva de diferentes actores.

Como metodología común a los estudios; “la identidad de los docentes: una mirada histórica de Chile”, “La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores” y “La identidad profesional docente en el profesor de educación básica”, se utilizó el diseño descriptivo, pues se midieron de manera independiente algunos conceptos y variables relativos a la vida del profesor de acuerdo con Hernández (citado en Torres, 2005). También se constituyeron las mediciones de ciertas variables para describir como es y como se manifiesta la identidad profesional en el docente.

La investigación descriptiva, en comparación con la naturaleza poco estructurada de los estudios exploratorios, requiere considerables conocimientos del área que se investiga para formular las preguntas específicas que se busca responder. Un estudio como este puede ofrecer la posibilidad de realizar predicciones, (Torres, 2005).

Las etapas de un estudio descriptivo son las siguientes:

- ◆ Examen de las características del problema elegido.
- ◆ Definición y formulación de hipótesis
- ◆ Enunciar los supuestos en que se basan las hipótesis y los procesos a adoptar.
- ◆ Elegir los temas y las fuentes apropiados.
- ◆ Seleccionar o elaborar técnicas para la recolección de datos
- ◆ Establecer categorías para clasificar los datos
- ◆ Verificar la validez de las técnicas de recolección de datos.
- ◆ Realizar observaciones objetivas y exactas.
- ◆ Describir, analizar e interpretar los datos obtenidos en términos claros y precisos.

Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (citados por Arenas, 2006), presentan una síntesis de las estrategias que se utilizan en una investigación descriptiva, el objetivo consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción

exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

Como esta investigación forma parte de un macroproyecto titulado: “La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México”, el cual se encuentra encabezado por el Dr. Moisés Torres, se adoptó la misma metodología conformada en dicho proyecto, con la finalidad de otorgar mayor consistencia a la investigación y de medir e interpretar los resultados, basados en los mismos fundamentos teóricos.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se describe la metodología practicada durante el proyecto de investigación: “Identidad Profesional Docente en el Profesor de Educación Básica”, cimentado en el macroestudio diseñado y encabezado por el doctor: Moisés Torres Herrera, acreditado en la Escuela de Graduados en Educación como fundamento para la elaboración de Tesis.

Por tratarse de un proyecto de naturaleza científica justificado por un estudio previo elaborado por el Dr. Torres, se asumió idéntica metodología a la adoptada en el señalado proyecto, con el fin de brindar mayor consistencia a la investigación y de medir e interpretar los resultados basados en fundamentos teóricos semejantes.

En la investigación se realiza una breve descripción de estudios relacionados con la identidad profesional de los docentes en México, además de presentarse los conceptos teóricos en los que se sustentan los hallazgos derivados de encuestas realizadas a 300 profesores de Educación Básica durante los años comprendidos entre 1999 y 2004.

El cuestionario aplicado a los docentes constaba de 60 reactivos y como producto el Dr. Torres pudo identificar 8 etapas por las que atraviesa el docente a lo largo de su vida profesional, desde sus inicios hasta su jubilación. “A partir de la interpretación de los datos obtenidos se identificaron ocho categorías conceptuales que representan las fases de tránsito y evolución más importantes en que puede dividirse la vida y carrera del profesor de educación básica en México” (Torres y Gutiérrez, 2005, p. 34).

En esta sección se reportan el diseño del proceso, la especificación de las variables, los sujetos que conformaron el estudio y las condiciones en que se aplicaron los instrumentos para la recopilación de datos.

### **3. 1. Descripción de la Investigación**

El trabajo de investigación se efectuó utilizando la metodología cualitativa, tratando de abordar la realidad desde la perspectiva de la narrativa de los investigados.

Se decide utilizar la investigación cualitativa porque es necesaria la descripción de un grupo humano. Constituyendo la metodología de base, teniendo como fuente esencial de conceptos y criterios de interpretación a la antropología social que acuña el término “trabajo de campo”, el cual se refiere a una inmersión en el objeto de estudio cuya clave está en la interpretación de los datos o resultados en términos culturales, tratando de describir lo desapercibido, lo profundo.

Desde esta perspectiva se pretende descubrir aquello que sirve de fundamento o sustentación a la “identidad docente” como fenómeno dinámico que se construye y cambia con el tiempo, tal y como lo mencionan Taylor y Bogdan (1996, p. 34), “los investigadores cualitativos definen típicamente su muestra sobre una base que evoluciona a medida que el estudio progresa”.

La investigación cualitativa cuenta con un conjunto de técnicas orientadas a recoger información descriptiva sobre la palabra escrita o hablada de las personas o la conducta observada, pues en cualquiera de las técnicas el investigador se involucra personalmente en el proceso de acopio, siendo parte del instrumento de recolección, pues mientras lo aplica está activo social e intelectualmente: debe reflexionar, intervenir y controlarse constantemente para obtener lo que busca y para orientar su trabajo, poniendo en juego su capacidad de empatía, estableciendo distancia necesaria con el objeto de estudio para lograr objetividad.

Dentro de la perspectiva cualitativa el uso de la etnografía escolar y las metodologías naturalistas de investigación aspiran a tener un conocimiento profundo y motivado de las organizaciones escolares pues observan no sólo la realidad como un todo de carácter

situacional, sino que buscan interpretaciones que la explican desde la perspectiva de los participantes y que se expresan a través del lenguaje natural. En este punto resulta prudente enfatizar que el investigador no se guía por sus propias suposiciones y observaciones, sino que prefiere dejarse guiar por las opiniones, actitudes o preferencias del público para lograr ciertos conocimientos.

Al respecto Valenzuela (2005), considera que un enfoque cualitativo se orienta a la descripción cuidadosa y detallada de situaciones particulares con el fin de identificar los problemas individuales que se presentan, a través de muestras pequeñas poco representativas, efectuando el análisis de forma natural y sin limitar la colección de datos e instrumentos contruidos con ideas preconcebidas.

Una de las técnicas mas socorridas en las investigaciones de corte cualitativo es la entrevista a profundidad, recurso que fue utilizado en el presente estudio por tratarse de un método que permite explorar sistemáticamente lo que otras personas saben, sienten, profesan o creen. En este caso se realizaron encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes con la intención de conocer las perspectivas que tienen los entrevistados con respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en su propio discurso. Estos encuentros se desarrollaron como una conversación entre iguales, no tanto como un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Los discursos, en cuanto a prácticas portadoras y productoras de significados sociales, poseen una dimensión simbólica que permanece en parte oculta a la conciencia social cotidiana. En las prácticas discursivas de los docentes hay un sentido práctico que les es momentáneamente inconsciente y por ello esta implícito en el espacio de sus nociones acerca de sus prácticas. Las entrevistas permiten seguir la lógica propia del entrevistado, a la vez que indagar en sus nociones implícitas.

El enfoque que se utiliza para coleccionar datos es el narrativo. Esta orientaci3n ha sido empleada por otros investigadores y en el presente trabajo se utiliza para describir a trav3s de las historias de vida distintos 3mbitos de desarrollo personal a lo largo del ciclo profesional.

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o prop3sitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento l3gico-formal. "El objeto de la narrativa – (Bruner ,1988, p. 27, citado por Botia.2002) - son las vicisitudes de las intenciones humanas".

La compresi3n de los motivos e intenciones que explicitan los maestros al indagar en su historia de vida facilita el conocimiento de la identidad profesional que han elaborado a partir de las experiencias obtenidas. Desde esta perspectiva es m3s relevante comprender la interpretaci3n que las personas ofrecen de su propia experiencia que obtener informaci3n objetiva sobre la misma.

La perspectiva implementada permite en s3 una comunicaci3n m3s directa con los sujetos de estudio, no se limita a la pregunta, la comunicaci3n es m3s horizontal (entre el investigador y los investigados), contiene mayor naturalidad y habilidad de estudiar los factores sociales propios de la cultura y las din3micas de relaci3n entre docentes contextualizados dentro y fuera del 3mbito escolar. Al ser utilizada en la presente investigaci3n como herramienta de interpretaci3n de la realidad cultural y escolar, surge la necesidad de analizar los aspectos laterales de la formaci3n, aquellos fen3menos culturales situados en los m3rgenes de las relaciones personales formales que, en esencia, dotan de sentido a la identidad del profesional de la educaci3n.

En esta t3cnica, los sujetos construyen su identidad al realizar su auto relato vivencial, que no es solo el recuerdo de su pasado, sino un ejercicio reflexivo de autodescubrimiento del

significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han delineado su vida y la vivencia actual del ejercicio de la profesión.

Dar sentido a una acción es lo que la hace inteligible y solo será explicable a través de la narrativa del agente sobre las intenciones, motivos y propósitos que representa para él la circunstancia en un corto periodo vivencial y más ampliamente, en el horizonte de su vida. El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor.

El razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización. El objetivo no es identificar cada caso bajo una categoría general; sino que el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede ser semejante a otros, o diferir, razón por la cual los datos obtenidos son examinados según patrones generales y comunes.

Desde el punto de vista temporal, los datos fueron clarificados de una manera diacrónica y sincrónica. En la forma diacrónica, se organizaron los datos considerando las relaciones secuenciales entre los acontecimientos, describiendo cuándo ocurrió un suceso y los efectos que tuvo sobre los siguientes. En la ordenación *sincrónica* se enmarcaron como respuestas categóricas a los indicadores propuestos por el modelo de investigación del Dr. Torres (2005).

Para analizar los datos narrativos se buscaron agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo, donde los conceptos se derivaron de la teoría previa para determinar como cada circunstancia particular se ajustaba a las categorías examinadas.

Los profesores fueron estimulados a reconstruir sus biografías profesionales como historias en las que organizan retrospectivamente sus experiencias y diseñan el horizonte y expectativas futuras (Atkinson, citado por Bolívar, Fernández y Molina, 2004).

Aunque el estudio posee múltiples características de orden cualitativo, en él se utiliza también el tipo cuantitativo, debido que se recogieron datos que finalmente se ponderaron para caracterizar la Identidad docente del profesor de Educación Básica que labora en Cd. Juárez.

La interacción entre ambos métodos fue privilegiada -aunque nunca exclusiva- en el momento interpretativo final, los resultados parciales de la información cualitativa generaron nuevas preguntas al análisis cuantitativo, lo cual permitió llegar a importantes conclusiones sobre la identidad profesional en el docente de educación básica como concepto que se reconstruye y se renueva constantemente, de acuerdo con el período biológico, profesional y social que enfrenta cada uno, (Torres, 2005).

El marco resultante consistió en un esquema de trabajo crítico hacia la acción docente, que promueve la reflexión en torno a la contextualización como parte de situaciones relacionales y simbólicas que promueven la atención a los significados de las acciones frente a la simple consideración de los resultados conductuales, (Splinder, citado en Domínguez, 2006).

### **3. 2. Hipótesis**

Una hipótesis bien formulada tiene como función encausar el trabajo de investigación. (Hayman citado por Márquez, 1974) menciona que una hipótesis además de aclarar acerca de cuales son las variables que han de analizarse, establece las relaciones que existen entre ellas y permite derivar los objetivos del estudio constituyéndose en la base de los procedimientos a realizar.

En este caso, la hipótesis de la investigación tiene su origen en el estudio realizado por el Doctor Moisés Torres sobre "Identidad Profesional Docente en el Profesor de Educación Básica" en el año 2005, por lo que la hipótesis se encuentra en clara relación con el cuerpo de conocimientos ya existentes, los cuales se encuentran suficientemente probados, por lo que los

resultados obtenidos constituyen una contribución que permite reforzar ese cuerpo de conocimientos.

Una primera hipótesis de trabajo se estableció en relación con la construcción teórica de la identidad profesional del profesor, su conformación y explicación a través de marcos teóricos provenientes de la teoría de los ciclos de vida del profesor. Torres (2005) pormenoriza:

La vida profesional del profesor, y por tanto su ciclo de vida, se conforma 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.

### **3. 3. Especificación de Variables**

Al definir o clarificar el problema de investigación deben establecerse las variables. Para refinar y precisar mejor el planteamiento inicial, así como para ahondar en la Construcción de la Identidad Docente del Profesor de Educación Básica, se revisó la literatura existente, sobre todo el texto del Doctor Torres.

En la hipótesis señalada en el trabajo previo (Torres, 2005), las variables reflejan las expectativas del investigador, al basarse en teorías y descubrimientos de investigaciones anteriores.

En este caso (Torres, 2005, p. 33), establece las siguientes variables que dan consistencia a la hipótesis:

1. La edad biológica de los profesores.
2. La edad profesional de los profesores.

3. El nivel de estudios profesionales.
4. El nivel de estudios de posgrado.
5. El nivel de satisfacción profesional.
6. La pertenencia a asociaciones profesionales.
7. La elección de la carrera docente.
8. La valoración individual del desempeño.
9. Los elementos de la auto descripción de su perfil profesional.

### **3. 4. Diseño Utilizado**

Según la clasificación de Danhke (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 114), existen cuatro tipos de investigaciones de acuerdo con el alcance del estudio a efectuar:

- Estudios exploratorios
- Estudios descriptivos
- Estudios correlacionales
- Estudios explicativos

De acuerdo con Hernández et al. (2003), dos son los factores que influyen en que una investigación se inicie como exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa: el conocimiento actual del tema de investigación que revele la revisión de la literatura y el enfoque que el investigador pretenda dar a su estudio.

En los estudios descriptivos generalmente se busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis; es decir, buscan saber quién, dónde, cuándo, cómo y el por qué del sujeto de estudio,

principalmente se miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar.

En un estudio descriptivo se seleccionan una serie de cuestionamientos y se miden cada uno de ellos independientemente, para así describir lo que se investiga; requiere de un considerable conocimiento del área de estudio para formular las preguntas específicas basándose en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito.

En comparación con la amplitud y dispersión de los estudios exploratorios, correlacionales y explicativos, este diseño ofrece la posibilidad de realizar predicciones rudimentarias en variables únicas, (Torres 2005).

Tras la revisión de la literatura existente al respecto, se encontró que existen investigaciones similares, pero en otros contextos por demás alejados a la realidad del docente que labora en Cd. Juárez, por lo que se realizaron entrevistas a profundidad a cuatro docentes que se estudiaron descriptivamente, las cuales se analizaron mediante el análisis de casos.

El bosquejo de tipo descriptivo consistió en medir conceptos y variables concernientes a la vida de cada profesor. Según (Torres, 2005, p. 34), "...la investigación descriptiva en comparación con la naturaleza poco estructurada de los estudios exploratorios, requiere considerables conocimientos del área que se investiga para formular las preguntas específicas que se busca responder."

#### **3. 4. 1. Método de análisis de casos**

En el estudio de caso se estudia solo un acontecimiento, proceso, persona, unidad de la organización u objeto. En el desarrollo de esta investigación se trata de analizar típicamente la personalidad docente y su actividad, estudiándola a fondo.

Hoy en día, casi todos los temas educativos existentes han sido ya estudiados por uno o más campos especiales de la investigación. En consecuencia, casi toda pregunta u objeto concebible se puede ahora investigar a la luz de teoría previa, por lo que el presente estudio de casos inició con una búsqueda cuidadosa de la literatura para encontrar modelos teóricos utilizables, tratando de documentar el objeto de estudio tan completamente como fuera posible.

Para desarrollar la investigación de carácter etnográfico se utilizó el enfoque cualitativo, basándose en el método de estudios de casos debido a que mediante su aplicación permite ver al mundo a través de los ojos del investigador, siendo este proceso el vehículo para detectar elementos que, de lo contrario, no veríamos.

#### **3. 4. 2. Recolección de datos**

El creciente interés por aplicar metodologías cualitativas obliga a rescatar lo que la historia oral aporta en el sentido de dar poder a la voz, lo cual constituye una opción para acercarse a sujetos, identidades proceso y contextos.

La técnica de recolección de datos se seleccionó debido a un conjunto de factores inherentes, entre los cuales se priorizó la naturaleza de la pregunta de investigación, el tiempo disponible para realizar la captura, los recursos disponibles y quién los otorgaría, además del conocimiento previo acumulado sobre el tema específico y el grado de encadenamiento del estudio concreto con otros estudios sobre la misma temática.

La pertinencia de la técnica con respecto al tipo de pregunta y considerando las posibilidades materiales que en ocasiones limitan las opciones. Más importantes son las preguntas que se refieren al tipo de datos que recoge y a la forma en que estos datos van a ser trabajados porque ninguna elección de técnicas de investigación, por más innovadora que sea, libera al investigador de partir de categorías teóricas.

El proceso de acopio de datos se llevó a cabo a través de entrevistas a profundidad realizadas a cuatro docentes que laboran en Educación Básica en Cd. Juárez, Chih., del 26 de septiembre de 2007 al 23 de octubre del mismo año, cuidando de realizar los encuentros para tal efecto en lugares donde pudiera interactuarse cómodamente, procurando que los sitios de reunión no estuvieran expuestos a interrupciones o a exceso de ruido, debido a que cada entrevista debía grabarse para ser analizada posteriormente.

Después de realizada la actividad de captura de datos se transcribieron las entrevistas para interpretar hermenéuticamente los datos de cada una de ellas, dado que se requirió de la mirada externa sobre cada docente y de sus condiciones de existencia.

Cada caso fue seleccionado bajo condiciones heterogéneas en cuanto a los ciclos de vida profesional docente y se analizó transformando los datos en información para contrastar posteriormente los hallazgos recabados y compararlos con la teoría existente sobre “la identidad profesional del docente de educación básica”.

### **3. 4. 3. Análisis de datos**

Para estudiar cada caso se requirió de retratar la realidad interna del docente inscribiéndola dentro de un contexto externo, el cual otorgó significado y sentido a la realidad vivida por cada individuo. Enseguida se situaron las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables socio históricamente, considerando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin desdeñar que cada argumento es completamente único y singular.

Debido a que el razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales analizados descriptivamente, se pasa de un análisis a otro sin buscar generalizaciones. La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general; el

conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan. (Zamarripa, 2003)

### **3. 5. Sujetos de la Muestra**

Durante las entrevistas de fondo aplicadas para efecto del estudio, se buscó encontrar semejanzas y diferencias en el proceder de los profesores a medida que aumentó su experiencia en el ramo docente. Además, se siguieron los criterios de selección requeridos en la investigación diseñada por (Torres, 2005), a saber:

- Se requirió que los Profesores hubiesen realizado su formación docente en Escuelas Normales de la República Mexicana.
- El universo de docentes interrogados debieron cumplir con el requisito de ejercer su profesión en el nivel de Educación Básica.
- Se demandó que los maestros entrevistados laborasen en escuelas del sector público.

Para la selección de los prototipos a estudiar se eligieron cuatro docentes con edades profesionales distintas, con el fin de establecer comparaciones sucintas entre las diferentes etapas profesionales en las que se encontraban los entrevistados al momento de llevar a cabo la investigación.

- 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)
- 5.- En inicio de dispersión (21-25 años de experiencia docente)

- 6.- En dispersión docente (26-30 años de experiencia docente)
- 7.- En preparación para la salida. (31-35 años de experiencia docente)
- 8.- Salida inminente (más de 36 años de experiencia docente).

Los docentes entrevistados pertenecen tres al sexo femenino y uno al masculino, una de las implicadas labora doble jornada: una en el sistema educativo federalizado, en la escuela “Emilio Carranza” y otra en el sector productivo. Se trata de la maestra que tiene menor experiencia en el campo de la docencia, ya que cuenta con dos años y medio de antigüedad en el servicio, por lo que se identifica como “novata” en inicio de consolidación de acuerdo a la etapa marcada por Torres (2005).

Se investigó también a una maestra cuya experiencia se encuentra enmarcada dentro de la edad profesional de “consolidación”, dado que cuenta con 9 años de servicio docente. Se trata de una maestra casada y sin hijos que labora en la Escuela Primaria Estatal “Bucareli” 2031, atendiendo el grupo de primero “1”.

En el presente estudio se analiza el caso de un docente varón con 19 años de antigüedad en el servicio, el mismo que se encuentra en la etapa de “inicio de la dispersión”, vive en una colonia alejada del sitio donde trabaja y presta sus servicios como director técnico en la Escuela Primaria Estatal “Francisco I. Madero”.

Motivo distinto de estudio lo representa el caso de una docente recientemente jubilada del sistema federal, pero que continúa laborando en una escuela del subsistema estatal: la Escuela “Félix U, Gómez”, situada en la colonia Progresista de la localidad. Esta maestra tiene 28 años trabajando en escuelas federalizadas y 18 periodos lectivos en el subsistema estatal, encontrándose actualmente en la fase de “dispersión docente”.

### **3. 6. Instrumentos de Medición**

Para realizar la cuantificación de resultados se utilizó un cuestionario elaborado por el Doctor Torres el cual consta de 19 apartados denominados “incidentes críticos”, de los cuales se desprenden varias preguntas con respecto a la vida personal y profesional de los docentes, desde su infancia, hasta la etapa actual, mediante una entrevista a profundidad como medio privilegiado para delinear la identidad profesional en su dimensión más individual al reconstruir la historia personal y vivencias docentes. Los indicadores considerados son:

#### **1. Características y condiciones que rodean la infancia del docente.**

Entre las preguntas realizadas se encuentran: ¿Cuáles son las características y condiciones que rodean su infancia?, Lugar que ocupa en la familia, padres, abuelos, oficios de los padres y de los abuelos, lugar de residencia, condiciones materiales y económicas de la familia, estudios de los hermanos y la existencia de maestros en la familia.

#### **2. Elección de la carrera.**

Para investigar al respecto se cuestionó ¿Por qué decide ser profesor (a)?, ¿Cómo y cuándo lo decidió?, ¿En su familia, hay profesores?, ¿Qué recuerdos tiene de ellos?

#### **3. Acceso a la carrera.**

En este rubro resultó interesante preguntar al maestro si tuvo otras opciones profesionales previas a la docencia.

#### **4. Primer año de ejercicio.**

Para reconocer el primer impacto que recibió el profesional de la educación en cuanto a sus perspectivas docentes, se realizaron preguntas tales como: ¿Empezó a trabajar

inmediatamente después de graduarse?, ¿Cómo fue su primer año de labores?, ¿Qué es lo que para usted fue lo más importante de su primer año de labores en cuanto a comunidad, padres de familia, recibimiento, aceptación?, ¿Cómo eran esos días de ese primer año de trabajo?

#### **5. Matrimonio/maternidad-paternidad/formación de familia.**

En este aspecto cobra importancia “el cruce” de los incidentes o períodos críticos importantes a nivel personal-social y profesional. Con la idea de conocer cómo se lleva a cabo la expectativa de matrimonio y que situaciones se presentan colateralmente,- cambio de residencia, cambio de lugar de trabajo, la suspensión o acceso a estudios de especialidad, la llegada de un primer hijo y otras – condiciones que pudieron afectar las decisiones en su ejercicio profesional,- se investigaron mediante las preguntas: ¿Cuándo y con quién se casó?, ¿Su pareja es profesor (a) de educación básica?, ¿Qué tan distante fue su matrimonio de su primer año de trabajo y su graduación?, ¿Cuándo nacieron sus hijos?

#### **6. Traslado de zona rural a zona urbana, o viceversa, según sea el caso.**

Se requiere conocer la valoración que el profesor realiza de su trabajo a partir de la valoración de la comunidad de la zona rural en contraste con la valoración que realizan los padres y comunidades en una zona urbana, cómo se da la aceptación en la nueva escuela y cómo sucede esta nueva incorporación, qué representa para esta movilización o reubicación que posiblemente le “acerca” más a su familia y contexto de origen. Para hacerlo se valió de realizar las preguntas: ¿En qué condiciones se da su traslado de la zona rural a la zona urbana?, ¿Qué cambios ocurren en su vida laboral, social y personal? ¿Qué encuentra usted diferente entre aquellas comunidades rurales y la comunidad urbana en la que usted llega y se instala?

## **7. Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente.**

Para revisar los códigos de aceptación o rechazo por parte del grupo que recibe al docente recién llegado, además de las condiciones en que se establece esta incorporación al grupo, se cuestionó lo siguiente: “¿se da desde el novato que quiere ser aceptado o bien desde el profesor ya consolidado, maduro o próximo a jubilarse?” (Torres, 2005) se utilizaron los cuestionamientos: ¿Cómo fue su adaptación en su nueva escuela con sus compañeros y su nuevo director?, ¿Ocurrieron cambios en su forma de enseñar?, ¿De qué tipo?, ¿A los cinco años de ser profesor cómo era ser docente?

## **8. Estudios de nivel licenciatura.**

Con la finalidad de reconocer si el profesor mantiene una expectativa por desarrollar otros estudios diferentes a la carrera magisterial y poder corroborar si la docencia fue su primera opción de carrera docente, se establecieron las siguientes preguntas: Después de la Normal, ¿cursó otros estudios de nivel profesional? ¿Cuáles? ¿Por qué y para qué?

## **9. Estudios de postgrado.**

Saber si el profesor continúa su profesionalización docente es importante para reconocer sus expectativas laborales. Aquí se usaron los cuestionamientos: Después de la licenciatura, ¿cursó otros estudios de posgrado?, ¿Cuáles?, ¿Por qué y para qué?

## **10. Apreciación acerca de sí mismo, como un docente identificado con su carrera**

Toda labor resulta significativa para el que la realiza dependiendo del agrado que siente hacia la misma, en la medida en que el profesional se identifique con su carrera se reconocerá el valor que le otorga a la actividad que desempeña. Para saber si el docente se encuentra

identificado con su carrera se preguntó: ¿Qué es lo que le gusta más de ser docente? y ¿Por qué?, ¿Se siente realizado, satisfecho, pleno? O ¿todo lo contrario?

#### **11. Apreciación acerca de lo nuevos docentes.**

Con la finalidad de revisar el aprecio del docente acerca de los nuevos docentes en relación con maestros contemporáneos se utilizaron los cuestionamientos que a continuación se señalan: ¿Cómo observa usted a las nuevas generaciones de docentes?, ¿Encuentra diferencias con su generación como docente?, ¿Considera que estos nuevos docentes tienen una vocación definida similar a la de su generación?

#### **12. Visualización de la vocación.**

Para analizar la concepción de vocación del individuo docente, de su entrega y compromiso a la labor que ejerce y poder categorizar con cual “modelo de maestro” se identifica, se utilizaron las preguntas: ¿Qué elementos o características considera usted que se integran en un profesor con vocación?, ¿En qué medida se nota identificada o identificado con su profesión? y ¿Por qué motivos?

#### **13. Valoración social para el trabajo docente.**

Con la intención de identificar cómo perciben los entrevistados la valoración de su trabajo a través de los comentarios y anécdotas que reflejan la interacción sostenida con los padres de familia, se cuestionó si consideran que los padres de familia valoran su trabajo docente.

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

El reconocimiento de la labor de los colegas refleja los valores implícitos que el profesor distingue como ideales en el desempeño de la labor magisterial, además del tipo de interacción

que sostiene con ellos, para saber lo concerniente a ello se les preguntó: ¿Considera usted que el trabajo de sus compañeros docentes es valioso o mediocre?

#### **15. Percepción del profesor ideal.**

Conocer el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el profesor considera debe tener el maestro ideal, brinda una idea del valor que el entrevistado otorga a dichos elementos en su desempeño y en el de los colegas. Para investigarlo se cuestionó: ¿Desde su percepción, qué características debe tener un buen profesor?

#### **16. Conocimientos/Habilidades/Actitudes del maestro ideal.**

Con la finalidad de descubrir las cualidades que considera valiosas el docente y reconocer al mismo tiempo sus aspiraciones conductuales a partir de la edad profesional en la que se encuentra, se cuestionó a los participantes en el estudio sobre las características que debe tener un buen profesor.

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

Los indicadores que sirvieron para identificar y describir a partir de la narrativa del profesor las variaciones registradas acerca de su vinculación -o desvinculación- emocional con relación a la docencia, se preguntó: ¿Ha ido variando su visión de la docencia desde que empezó hasta la fecha?, ¿Ha notado lo largo de sus años dedicados a la enseñanza si se siente más vinculado a la docencia emocionalmente a esa tarea? (Torres, 2005).

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

Pretendiendo revisar la trayectoria del profesor con relación a los diferentes ámbitos de influencia en los que ha tenido oportunidad de impactar y analizar la manera en que ello ha

marcado su identidad profesional docente, se establecieron dos cuestionamientos: ¿Cómo ha variado su interés por influir o impactar en los diversos ámbitos y áreas bajo su control o responsabilidad? y, de lo que usted planeaba lograr cuando empezó a trabajar como docente, ¿todo lo ha logrado?, ¿qué le falta por hacer?

### **19. Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas.**

Con relación a este incidente interesa que el profesor o profesora describa detalladamente su vida cotidiana, que enuncie las actividades que realiza durante el día, incluyendo su preparación para salir de casa, sus traslados y sus trayectos entre los trabajos. Detallar elementos en sus recuerdos que le hayan dado satisfacción en su ejercicio. Que incluya ejemplos. Para saberlo es necesario que el entrevistado conteste: ¿Como es un día normal de labores para usted?, ¿esta caracterización es diferente a la de un día de labores de su primer año de trabajo?, ¿Qué es lo que le ha proporcionado mayor satisfacción durante el ejercicio de su carrera docente? ¿Podría darme un ejemplo de esto? ¿Si volviera la vista atrás y pudiera detener la vida en la etapa de su vida profesional de mayor realización, cuál sería? ¿Al revisar lo que es su vida profesional actualmente, era esto lo que usted esperaba de ella?

### **3. 7. Calendarización de Actividades**

Después de estudiar el método a seguir, así como el reconocer el modelo a utilizar, se procedió a la recolección de la información mediante la aplicación del instrumento de investigación, posteriormente fueron analizadas las entrevistas a partir de la literatura existente sobre la identidad del profesionista magisterial, basándose para ello en los incidentes críticos marcados por Torres (2005). El cronograma de actividades se pormenoriza en la tabla 1.

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	PERIODO DE EJECUCIÓN								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Lectura de Referencias	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Elección de Docentes	■								
Redacción Capítulo I		■							
Realización de Entrevistas		■	■						
Elaboración Capítulo II				■					
Vaciado de Datos			■	■					
Redacción Capítulo III						■			
Redacción Capítulo IV							■		
Redacción Capítulo V								■	
Redacción Capítulo VI									■
Presentación del Estudio									■

1. Agosto,                      2. Septiembre,                      3. Octubre,                      4. Noviembre,  
5. Diciembre,                      6. Enero,                      7. Febrero,                      8. Marzo y  
9. Abril

**TABLA 1.** Calendarización de actividades realizadas en la Investigación sobre la Identidad Profesional Docente del Profesor de Educación Básica.

El enfoque etnográfico se constituye en la articulación metodológica-conceptual que posibilita el presente estudio, permitiendo reconocer al sujeto histórico social y no a la figura preconcebida, al modelo o a la función. Se trata de interrogar a la realidad y de interpretar lo que sucede en la vida cotidiana.

## **CAPÍTULO IV**

### **DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS**

El ejercicio de la profesión docente no deja de ser contradictorio; existe un lento proceso de transformación en los ámbitos laboral, profesional y administrativo; una paulatina apertura a la cultura de la evaluación, un cambio en la significación social del ser maestro y en la vinculación del maestro con el conocimiento.

Para reconocer aquellos aspectos que dan sentido a la identidad docente del profesor de educación primaria, se realiza una aproximación cualitativa tratando de encontrar los significados que estructuran la acción de maestros en servicio. Como toda apreciación cualitativa, no se pretende generalizar hallazgos, sino ilustrar realidades cotidianas y rescatar el sentido subjetivo que los propios actores sociales poseen sobre su quehacer educativo.

Para realizar la investigación se efectuaron entrevistas a profundidad a cuatro docentes que laboran en Ciudad Juárez, Chihuahua, efectuando el análisis de la información bajo las premisas de estudio de caso, tomando como base el razonamiento inductivo, donde las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos, lo cual facilita el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos que conducen a la comprensión del fenómeno que se está estudiando.

El presente reporte acopia la información vertida por los actores educativos durante el ciclo escolar 2006-2007, con la finalidad de identificar los aspectos de la carrera docente que marcaron, establecieron y consolidaron la labor de cada uno de los entrevistados, identificando los patrones que marcan la diferencia entre las edades profesionales de los docentes y las características de cada etapa profesional.

Las entrevistas se conformaron tanto de cuestionamientos personales como laborales, los cuales se conjuntan para conformar la identidad docente de cada uno de ellos. Al formar parte de un proyecto mayor, los ejes por los que se rigen las premisas y su clasificación, corresponden a los marcados por el doctor Moisés Torres en su investigación, a saber:

- a) Los incidentes críticos dentro del curso de la carrera docente y los mecanismos de adaptación a éstos.
- b) Las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina y percibe de su trabajo docente y de su desempeño.
- c) Los diferentes conceptos del discurso docente y de la identidad profesional a partir de la edad biológica, antigüedad, ubicación laboral y estatus institucional. (Torres, 2005, p. 45).

Para Fernández (1998, p. 53) “la investigación en el ámbito de los ciclos de vida de los profesores, cada vez con más frecuencia, permite identificar los elementos de naturaleza conceptual y operativa que lo caracterizan como una aproximación evolutiva y biográfica al desarrollo profesional docente”. Esta aproximación se distingue por ser dinámica, contextual e integral.

#### **4.1. Caso 1. Profesora Adriana Osumy Armendáriz**

- 29 años
- 3 años de servicio docente
- Etapa: Novatez

La característica distintiva de los docentes que se encuentran viviendo esta etapa es la prioridad que otorgan a demostrar ante los demás sus aptitudes, habilidades y conocimientos.

En este lapso no valoran la vocación, el gusto y las aptitudes como una motivación de ingresos, sino que orientan su pensamiento a identificar solo las características positivas que envuelven su práctica docente, confían en que con voluntad y dedicación podrán sortear las adversidades del medio social, las fallas del sistema educativo y las contingencias del entorno social.

Generalmente los docentes novatos sobrevalúan sus habilidades y conocimientos, pues manifiestan lo que Schön (1998) describe como deseo de conjuntar tanto las habilidades que tienen que ver con el uso de la teoría como el conocimiento de las técnicas vinculadas para resolver problemas específicos.

En esta etapa los maestros se sienten satisfechos con su labor docente, en sus relaciones interpersonales se comportan de una manera respetuosa, tolerante y en una amplia comunicación con los alumnos.

La maestra Osumy, según (Torres, 2005), se encuentra en la etapa final de la iniciación: el abandono de la novatez e inicio de la consolidación. Por la edad que ostenta la docente y las apreciaciones sobre su percepción laboral, en esta fase que vive aparece cierto grado de insatisfacción, pues empieza a reconocer ciertas limitaciones en su práctica docente.

#### **4. 1. 1. Biograma de la Profra. Adriana Osumy Armendáriz**

- 29 años
- 2 años y medio de servicio docente
- Estado civil: Soltera.
- Hermanos: Dos, El mayor, Roberto, de 35 años, de profesión ingeniero.
- Adriana Karely de 30 años, Contadora.
- Madre: Adriana Armendáriz, enfermera jubilada
- Padre: Desconocido

<b>Evento</b>	<b>Año</b>	<b>Edad</b>
Nacimiento	1978	<b>0 años</b>
Ingreso al estudio de la Carrera de Profesora de Educación Primaria	1996	<b>20 años</b>
Graduación	2004	<b>26 años</b>
Primer año de trabajo en la Escuela Primaria Estatal rural: “Cristóbal Colón”, en el Orranteño, municipio de Saucillo, Chih.	2005	<b>26 años</b>
Primer año de labores en la escuela urbana: “Emilio Carranza”.	2005	<b>27 años</b>
Trabajo en Imprenta local.	2006	<b>28 años</b>

**TABLA 2.** Eventos relevantes en la vida de la Profesora Adriana Osumy Armendáriz.

#### **4. 1. 1. 1. Circunstancias en que transcurrió su infancia**

La profesora Adriana es la tercer hija de una enfermera jubilada de nombre Adriana Armendáriz y de padre desconocido. Su infancia la vivió en compañía de su familia extendida cuyo eje lo constituía su abuela, quien era dueña de varios ranchos cercanos a la ciudad de Delicias, Chih.

Crecí en ciudad Delicias, Chihuahua junto a otros dos hermanos. Viví una infancia normal al lado de mi abuela, de mi madre y mis hermanos... vivíamos con ella, enseguida de la casa de mi abuela vivían también mis tíos, dos de cada lado.

La maestra Adriana manifiesta que conserva excelentes recuerdos de su infancia debido a que su familia era muy unida.

...crecimos juntos mis primos y nosotros... todos nos ocupábamos de ir a los ranchos y a veces hasta nos dejaban ordeñar las vacas y siempre éramos nosotros los que nos

hacíamos cargo de darles de comer a las gallinas y a los conejos. En cuanto salíamos de la escuela... nomás comíamos, hacíamos tarea... y nos íbamos a atender a los animales.

...gracias a mi abuela y a mis tíos aprendí muchas cosas de los animales y de las plantas. Aunque mi abuela era muy exigente con nosotros, siempre cenábamos lo que queríamos cuando nos portábamos bien, a pesar de que nos regañaba mucho, puede decirse que le gustaba complacernos.

En cuanto a condiciones culturales y económicas la docente reconoce haberse desenvuelto en el nivel socio económico medio alto, situación que influyó en la decisión de terminar una Carrera.

Mi familia y yo vivíamos en la casa de mi abuelita que era de clase media alta... mi mamá trabajaba mucho para darnos todo lo que necesitábamos y no recuerdo haberme quedado con deseos de algo, porque siempre estuvo pendiente de que no nos faltara nada. Mis tíos aunque ayudaban en los ranchos, tenían su profesión y les gustaba decirnos que lo más valioso que tendríamos en la vida era la educación, que no fuéramos a casarnos antes de terminar una Carrera...

#### **4. 1. 1. 2. Elección y acceso a la Carrera**

Este espacio incluye el proceso por el que pasan los docentes para elegir la carrera que desempeñarán a lo largo de su vida económicamente productiva. En la entrevista se identifica claramente la influencia que ejerce en su elección la ocupación del miembro más respetado dentro de la familia.

Mi tío me dio clases en la primaria, ahí dejaba de ser mi tío y se transformaba en el maestro... yo lo veía en su casa preparando las clases y haciendo materiales y eso me

llamaba la atención, porque yo le preguntaba que eran los dibujos y él me decía lo que iba a explicar. Desde entonces entendí que para ser buen maestro hay que prepararse antes de dar la clase.

Puede observarse también que pese a la presión emocional que ejercen la mayoría de los miembros de su familia nuclear y extendida en cuanto a no considerar la docencia como una Carrera Profesional, influye mayormente en ella el afecto que siente hacia quien ella considera su “maestro y consejero”.

...en nuestra familia siempre se le dio mucha importancia a tener carrera universitaria, lástima, porque mi tío Eleazar y yo nos salimos del guacal... y estudiamos para maestros. Hasta la fecha, cuando mis otros tíos o primos nos quieren hacer enojar, ¡de mentiritas, claro!, nos dicen que estudiamos una carrera sub profesional...”, “...además le tengo gran admiración y respeto a la profesión, porque recibí muy buen ejemplo de alguien sumamente importante en mi vida... mi tío Eleazar.

La profesora Osumy manifiesta que al darse cuenta del trabajo que realizaban los profesores, - al observar a su tío Eleazar -, le entusiasmó la carrera de docente. Probablemente el sentirse parte del ambiente educativo desde su infancia fue el motivo por el que se sintió mayormente cautivada por esta Carrera.

...yo lo veía en su casa preparando las clases y haciendo materiales y eso me llamaba la atención, porque yo le preguntaba que eran los dibujos y él me decía lo que iba a explicar. Desde entonces entendí que para ser buen maestro hay que prepararse antes de dar la clase.

Casi casi puedo decirle que desde chica me gustó la docencia, con mis primos jugaba a la escuelita y casi siempre yo era la maestra, a los pobres les repetía casi todos los días lo que me habían explicado los maestros.

La maestra Osumy reconoce que también influyó en su elección de Carrera el desempeño profesional de una docente de secundaria, quien le enseñó a esforzarse en sus trabajos. "...Ahora la recuerdo como muy buena maestra, se me hace que se portó dura en un principio para que aprendiéramos a hacer las cosas bien."

#### **4. 1. 1. 3. Primer año de ejercicio profesional.**

Esta fase inicial, como lo plantea Biddle (2000) comprende un período de supervivencia y descubrimiento; la supervivencia tiene que ver con el choque con la realidad, la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente, la continua experimentación por ensayo y error, la preocupación por si se es apto para la carrera o no, entre otros factores.

Para la profesora Adriana el iniciar su ejercicio profesional cubriendo un interinato fue particularmente difícil, ya que entró a laborar cuando el año escolar estaba bastante avanzado.

...trabajé un tiempo allá con sexto y luego con cuarto, porque llegué en marzo de 2005, que fue cuando tuve sexto, luego me dieron un cuarto grado, pero no terminé el año porque me dieron el cambio en enero de 2005 para Juárez, directito me vine a esta escuela a un quinto año...

Parecen muchos años, pero en realidad un año tuve dos grupos: el del Orranteño y el de aquí.

Durante el ejercicio de sus primeros años como docente, la entrevistada reconoce que su tío ejerció una influencia decisiva en sus inicios al brindarle el asesoramiento necesario para el correcto desempeño de su labor pedagógica. Al respecto recuerda que ni el inspector ni el director escolar supieron orientarla adecuadamente y que terminó siguiendo el consejo de su tío. "como siempre... terminé haciendo lo que me decía mi tío". Al seguir la indicación evitó lo

que Biddle et al., (2000) identifica como “la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente” (p. 57).

#### **4. 1. 1. 4. Matrimonio/maternidad/formación de familia**

A sus 29 años de edad, la maestra no se ha casado ni formado una familia, aunque vive temporalmente en unión libre con su novio. “...vivimos juntos solamente en vacaciones porque el estudia todo el año en Veracruz”.

#### **4. 1. 1. 5. Traslado de zona urbana a zona rural**

Considerando que la entrevistada se desarrolló prácticamente en poblaciones con pocos habitantes, el choque que sufrió al acceder a una zona fronteriza densamente poblada ha resultado especialmente difícil.

La vida en la frontera es muy acelerada, yo estaba acostumbrada a hacer las cosas pacientemente, porque soy muy calmada, eso es lo que más me ha afectado, que aunque yo crea que me estoy dando mucha carrilla, el tiempo no me rinde.

#### **4. 1. 1. 6. Consolidación como docente**

Aún cuando de acuerdo con Biddle (2000), teóricamente la docente todavía no alcanza esa etapa por no contar con la experiencia requerida para ello, puede aseverarse que según Torres (2005), inicia su etapa de consolidación, pues cumple con la edad estipulada: (de 26 a 30 años). En esta fase aparece cierto grado de insatisfacción, pues los docentes empiezan a reconocer algunas limitaciones en su práctica docente.

...antes como que pensaba que ser maestra era más fácil, ahora se que cuando no tiene uno problemas con los niños, es con los papás o con tantos papeles que hay que

llenar. Cuando empecé a trabajar, por ejemplo, no me pedían cuadros de calificaciones, en el Estado no hacen eso... bueno, no sé si en esa escuela nomás, pero no era tanta documentación la que tenía uno que hacer.

#### **4. 1. 1. 7. Estudios de nivel licenciatura**

Debido a que la docente egresó recientemente de la Escuela Formadora de Docentes, cubre con el perfil de Licenciada en Educación Básica: "...como en el plan que llevamos ya venía incluida la licenciatura, no me inscribí en la UPN". Pero actualmente considera la posibilidad de seguir estudiando una Maestría en Educación "quiero empezar a estudiar la Maestría el próximo año" para cubrir con sus expectativas de superación profesional.

#### **4. 1. 1. 8. Apreciación de sí misma como docente**

En este aspecto la entrevistada se considera una maestra con las cualidades necesarias para ejercer su profesión. De acuerdo con Huberman en (Biddle, et al, 2000), al empezar la etapa de estabilización crece 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 los respeten.

Me siento más segura, los padres ya no me imponen tanto, me da más confianza preguntarles a mis compañeros las dudas que tengo... me es más fácil compartir experiencias con ellos o platicarle al director la realidad de mi grupo,...ya no me siento tan nerviosa cuando me presento ante un grupo nuevo, cuanto me toca dirigir los honores lo hago con mayor seguridad y pienso ahora sí, que soy capaz de darle clases a cualquier grupo, pues ya tuve la experiencia de tener sexto y primero y me han

gustado los dos grados, así que pienso que los grados intermedios no deben ser tan difíciles. Bueno, eso creo.

La profesora Osumy le otorga gran importancia para el desarrollo de su clase a la planeación de actividades y a la elaboración de materiales didácticos, pues considera que la improvisación de actividades es una falta de respeto para sus alumnos, por lo que ha desarrollado esa habilidad en el tiempo que tiene laborando. “Desde que empecé a trabajar, la planeación me ha entusiasmado mucho,... será porque vi a mi tío como se imaginaba las clases y luego hacía materiales didácticos,..”

#### **4. 1. 1. 9. Visualización de la vocación**

Para la maestra entrevistada la vocación es una característica fundamental que deben poseer los docentes, se trata de una cualidad que tiene relación directa con la formación y personalidad del sujeto, mas no con la preparación académica ni con la experiencia.

Depende de la formación y de la personalidad de cada quien....un verdadero maestro ama lo que hace y se le nota, le gustan los niños y les dedica todo su tiempo. Prepara las clases, hace material didáctico y se preocupa por sus alumnos, son los maestros que siempre están hablando de sus alumnos y de lo que les pasa con ellos.

#### **4. 1. 1. 10 Valoración social del trabajo docente**

Aunque la maestra reconoce que la opinión de los padres de familia acerca del trabajo del maestro es un indicador valioso porque permite saber hasta que punto están satisfechos con el desempeño del mismo, considera que existen fricciones innecesarias entre los diferentes agentes educativos de la comunidad. “Con los padres de familia que trato son con los de mi grupo nomás, porque también hay gente muy negativa entre ellos”. Opinó al respecto que frente

a un problema ocurrido a nivel escolar, los padres de familia de su grupo no causaron conflicto, por lo que considera en el presente considerar solo el trato con ellos, dejando entrever que depende mucho en las relaciones el respeto que los docentes tengan por los padres de familia y viceversa.

#### **4. 1. 1. 11. Valoración del trabajo docente de sus compañeros**

De la opinión vertida por la interpelada puede establecerse que considera la responsabilidad y el respeto hacia los alumnos como los valores que considera para opinar sobre el desempeño de sus colegas.

En esta escuela como somos muchos... se ve de todo, hay maestros mayores que mis respetos, pero otros no se si será por las dobles plazas o no se qué, pero he visto maestros que ni caso les hacen a los alumnos o que les faltan bien feo al respeto... También he visto maestros con pocos años de servicio que ni se dan cuenta donde andan sus alumnos porque ellos se la pasan platicando o porque ahora que está la Enciclomedia, de plano se la pasan en la computadora. Y son jóvenes eh?

En sus interacciones la profesora valora las actitudes de respeto con sus alumnos pero disminuye el interés de la valoración de su trabajo por parte de los padres de familia.

De igual manera pierde valoración en su relación con el director, hecho manifiesto en su narrativa cuando establece: "casi siempre mis problemas son más bien con los directores, como que se les olvida que también fueron maestros y se les sube... o son bien exigentes o prepotentes", aunque mantiene el entusiasmo por el trabajo en equipo y por sostener una buena comunicación, sobre todo con docentes jóvenes, pues al respecto menciona: "siento que tengo buenas relaciones con todos, yo coopero con todos y cuando trabajo con alguien, procuro que sea con los maestros jóvenes, de preferencia con Brenda".

Así pues, cada vez más la profesora reafirma su identidad aproximándose a la consolidación de su propio modelo

#### **4. 1. 1. 12. Conocimientos, habilidades/actitudes**

De acuerdo a la experiencia de la docente ante el comportamiento de los maestros que la rodeaban durante su infancia, adquieren enorme valor las actitudes de respeto, las habilidades de planificación de clases y de elaboración de materiales didácticos adecuados, cualidades que ha desarrollado a lo largo de su ejercicio profesional. “Desde que empecé a trabajar, la planeación me ha entusiasmado mucho,... será porque vi a mi tío como se imaginaba las clases y luego hacía materiales didácticos,..

También considera que las habilidades que posee son perfectibles y que su desarrollo depende de la experiencia.

Creo que todavía tengo que desarrollar muchas habilidades, pero pienso que cada grupo es diferente de otro y que aunque existan grupos paralelos en el mismo ciclo escolar, las condiciones de la enseñanza deben ser diferentes en cada uno, con mayor razón de un año a otro.... Yo sé que la experiencia tiene mucho que ver con la capacidad de dar clases, por eso les pregunto a los maestros que ya tienen muchos años de servicio, así como mi tío.

La maestra Armendáriz otorga especial valor a la planeación de clases y considera una falta de respeto a los alumnos el improvisar actividades.

En mis planeaciones yo describo toda la clase, los propósitos para que no se me olviden, las actividades, los materiales que voy a usar y hasta las evaluaciones que voy a aplicarles a los niños. Si yo anotara solo los contenidos como ellos lo hacen, de nada me serviría, porque de todas formas... acabaría improvisando las actividades y los materiales

y a mí eso se me hace una desorganización completa y una falta de respeto a los alumnos.

#### **4. 1. 1. 13. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente**

Aunque la experiencia docente de la maestra en cuestión es poca, aún así realiza una meta evaluación de su ejercicio profesional, manifestando que su identidad ha variado en cuanto a sus inicios.

...al autoevaluarme no me fijo en el como se desempeñan mis compañeros, tomo como medida mi nivel personal y me siento complacida cuando noto cambios favorables,... me veo a futuro como una profesionista que mejora día con día, dando siempre lo mejor de sí, sin pisotear los derechos de nadie.

#### **4. 1. 1. 14. Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia**

Dentro de su discurso la profesora Adriana Osumy refiere la importancia que concede al ejercicio responsable de la actividad docente, así como al comportamiento ético como profesionista, aún sobre las apreciaciones que sobre su labor pudieran tener los diversos agentes educativos. Para la docente lo mas relevante de su actividad es actuar conforme a su ideal profesional, pues al respecto manifiesta: “Deseo sacar buenos grupos, que mis alumnos y compañeros me recuerden como maestra eficiente, aunque no les caiga bien por exigente...”

#### **4. 2. 1. Caso 2. Profesor Enrique Alvarado Quintana**

A lo largo de su vida profesional los profesores experimentan diferentes etapas que van desde la incertidumbre inicial provocada por el no saber qué esperar a inicios de la práctica docente hasta una revaloración del propio trabajo y un planteamiento de nuevas metas, apoyados cada vez más con la seguridad que otorga la experiencia en el ejercicio de esta tarea. Las características fundamentales del docente en cuestión se resumen en los siguientes puntos:

- 43 años.
- 19 años de servicio docente.
- Etapa: Nueva evaluación / Inicio de la Dispersión Docente.

El profesor Enrique se encuentra viviendo actualmente la etapa que menos se define documentalmente, pues las características que la distinguen son vagas. En los perfiles generales, la fase de diversificación da paso a un período de incertidumbre en gran número de casos. Pero no hay una definición clara de la naturaleza de la incertidumbre. Los síntomas de esta fase pueden ir desde un caso suave de rutina hasta una crisis existencial acerca del curso que ha de seguir la carrera en el futuro.

En otro perfil típico, a partir de la fase de estabilización surge gradualmente la sensación de rutina sin pasar a través de ningún período particularmente “innovador”.

Esta etapa tiene lugar “a mitad de carrera”, generalmente entre los 35 y 50 años de edad, o entre el decimoquinto y el vigésimo quinto año de docencia. Según diversos estudios empíricos es el momento en el que el docente realiza un balance de la vida profesional y puede llegar incluso, de proponerse, cambiar de carrera.

Existen indicios que muestran que una fase de incertidumbre y de dudas personales en la enseñanza no es experimentada del mismo modo por los hombres que por las mujeres. Los trabajos de Levinson (1978) pueden ilustrar al respecto.

A pesar de la fragmentación de los datos disponibles sobre este tema, generalmente el índice de nuevas evaluaciones es más alto en los hombres que en las mujeres, aún a edad más temprana. El período de crisis más profundo en los hombres empieza a los 36 años y llega, como máximo, hasta los 45.

El problema parece radicar, por encima de todo, en una cuestión de promoción profesional: ¿voy a escalar en la profesión?, ¿quiero pasar el resto de mi vida en el aula? Por otra parte, el momento análogo de reevaluación entre las mujeres tiende a darse más adelante (hacia los 39 años) y dura menos (hasta los 45), y no está tan estrechamente relacionado con los éxitos profesionales, sino con aspectos no deseados de la definición del trabajo o bajo condiciones de trabajo desagradables.

#### **4. 2. 1. Biograma del Profr. Enrique Alvarado Quintana**

- 43 años
- 19 años de servicio docente
- Estado civil: Viudo.
- Hermanos: Cinco, el mayor, Antonio, es empleado de mantenimiento en Estados Unidos, la tercera en la familia, de nombre: Elena, secretaria de hospital de San Francisco, California, Ernesto, Pedro, y otro finado del cual no se menciona el nombre.
- Madre: María Quintana Moreno, empleada.
- Padre: Antonio Alvarado Mendoza, finado.

<b>Evento</b>	<b>Año</b>	<b>Edad</b>
Nacimiento	1964	<b>0 años</b>
Ingreso al estudio de la Carrera de Profesor de Educación Primaria	1983	<b>20 años</b>
Ingreso a Instituto Tecnológico de Cd. Juárez, en Ingeniería en Electrónica	1984	<b>20 años</b>
Ingreso al servicio de Instituto Nacional de Educación para Adultos INEA	1984	<b>20 años</b>
Servicio Social como auxiliar de docente de Educación Física	1987	<b>23 años</b>
Graduación como maestro de Educación Primaria	1988	<b>24 años</b>
Primer año de trabajo en la Escuela Primaria Estatal “Águiles Serdán” 2027	1988	<b>24 años</b>
Ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional	1989	<b>25 años</b>
Ingreso a la Normal Superior “José E. Medrano” Especialidad Matemáticas	1989	<b>27 años</b>
Fallece abuela materna.	1993	<b>29 años</b>
Graduación de Licenciatura en la Enseñanza de las Matemáticas	1994	<b>30 años</b>
Graduación de la UPN	1995	<b>31 años</b>
Cambio a la Escuela Primaria Estatal “Nicolás Bravo”	1995	<b>31 años</b>
Trabajo como docente de Escuela Secundaria	1996	<b>32 años</b>
Obtiene Dirección Técnica en concurso	1999	<b>35 años</b>
Ingreso a la Maestría en Administración de Instituciones Educativas	2005	<b>41 años</b>
Matrimonio	2005	<b>41 años</b>
Fallecimiento de la cónyuge	2005	<b>41 años</b>
Entrevista	2007	<b>43 años</b>

**TABLA 3.** Eventos relevantes en la vida del Profesor Enrique Alvarado Quintana

#### **4. 2. 1. 1. Circunstancias en que transcurrió su infancia**

El profesor Enrique Alvarado Quintana es el segundo hijo del matrimonio formado por el Sr. Antonio Alvarado Mendoza, finado y la Sra. María Quintana Moreno, empleada de maquiladora. Su infancia la pasó alejado de la familia debido a que sus padres tuvieron que emigrar a Estados Unidos.

Como mi papá no ganaba bien aquí, se fueron de nuevo a Estados Unidos... Mi abuelita no quiso que me llevaran con ellos porque estaba recién nacido y no sabían a donde iban a llegar ni nada, así que me dejaron con ella mientras conseguían donde vivir.

Desde pequeño vivió en compañía de su abuela y de dos primos, ante la imposibilidad de vivir con sus padres y hermanos por el fallecimiento de su progenitor. “Pasaron otros 3 años y ya no regresaron por mí, porque en ese entonces falleció mi papá y mi mamá se tuvo que quedar a trabajar allá para mantener a mis cinco hermanos”.

En cuanto a condiciones culturales y económicas el docente reconoce haberse desenvuelto en el nivel socio económico medio bajo. “Mi abuelita siempre trabajó limpiando casas en El Paso, allá le pagaban mejor que aquí, pero como nos mantenía a otros dos primos y a mí, éramos de clase media baja”

#### **4. 2. 1. 2. Elección y acceso a la Carrera**

En este proceso generalmente intervienen el agrado o inclinación personal hacia alguna actividad del sector productivo y la oferta educativa que prevalece en la región donde se vive; influyendo en algunos casos el coste de la carrera y el ascendente que ejercen los miembros de la familia y amistades.

En la elección de Carrera del entrevistado definitivamente ejerce influjo la actividad que realizan tanto sus parientes cercanos, como los padres de sus amigos, pues al respecto menciona que había maestros entre sus familiares; “mis primos que vivían conmigo, uno es maestro y el otro ingeniero en sistemas.” Seguramente ello influye en que haya estudiado ambas carreras al mismo tiempo, “...ingeniero en electrónica en el Tecnológico de Ciudad Juárez... estudié junto con la Normal”.

Además refiere: “Mis mejores amigos eran hijos de maestros...”, aunque él distingue que la idea de ser maestro le surgió por la admiración que sentía hacia sus maestros de secundaria y que estudió la carrera magisterial gracias a que el padre de sus amigos le hizo la invitación.

Desde que estaba en la secundaria me llamaba mucho la atención la docencia, porque tuve muy buenos maestros, pero en realidad fue hasta que estaba en cuarto semestre de preparatoria que se me presentó la oportunidad de ir a el Centro de Capacitación del Magisterio en Gómez Palacio, Durango”. “...un día el Profe Juan me preguntó que si no me gustaría estudiar para maestro, que sus hijos iban a rentar una casa en Gómez y que me podían hacer un lugarcito para que yo también estudiara allá.

Para terminar la carrera influye en la vida del profesor Alvarado el factor económico, pues manifiesta:

Como a mí ya me llamaba la atención el magisterio porque me gustó en la secundaria y mi primo ya era maestro, entonces le pregunté a mi abuelita que si podía ir... ella me dijo que sí, y aunque fue bastante duro estudiar allá porque no había mucho dinero para hacerlo, logramos terminar la carrera todos los que nos fuimos a estudiar allá.

El profesor Enrique reconoce que también influyó en su elección de Carrera la admiración que sentía hacia el desempeño profesional de la docente que tuvo en quinto grado de primaria, a quien recuerda “...porque usaba técnicas para que aprendiéramos muy divertidas y dinámicas...”

#### **4. 2. 1. 3. Primer año de ejercicio profesional.**

En la fase de introducción a la Carrera se incluye la adaptación del docente al entorno sociocultural. Este proceso puede ser aún más difícil, cuando debe integrarse a culturas que le son totalmente desconocidas. (Marcelo citado en Torres, 2005), el maestro menciona como

dificultades afrontadas que marcaron sus inicios: "... cumplir con cuestiones administrativas que desconocía."

Sin embargo, en el caso del docente entrevistado, sirve para afirmar su identidad el contar con experiencias previas a la docencia, lo cual le permite integrarse a la cultura magisterial sin mayores problemas. Al respecto manifiesta que durante el ejercicio de su primer año de servicio "...como ya había trabajado antes en primaria, aunque fuera con Educación Física, y había dado clases para enseñar a leer a los adultos, no me resultó tan difícil, esos acercamientos con la docencia me sirvieron mucho..."

Para el profesor resultó evidente, tal y como se señala en Goodson (2000), que la principal barrera que tuvo que superar durante el primer año de ejercicio docente fue el manejo de la disciplina, pues aunque contaba con experiencia docente previa, la edad de los discípulos marcó una diferencia significativa. Al respecto comenta: "... con lo que batallé poquito fue con la disciplina, porque con los adultos no necesitaba estarlos callando ni sentando".

Valli y Marcelo (citados en Torres, 2005) manejan que un problema que afecta a los principiantes es el aislamiento de sus compañeros, En el discurso del docente se resalta esta característica en el manejo de una situación escolar cuando menciona haberla resuelto a su manera: "... porque por decir, aquella vez, cuando vi a mi alumno con el paquetito de marihuana, además de consultarlo con el director, lo mejor hubiera sido preguntarles a los compañeros que podía hacer en ese caso."

El factor de descubrimiento explica el entusiasmo del principiante, el efecto embriagador de asumir una posición de responsabilidad o de verse a sí mismo como a un colega más entre un gremio de profesionales, en este aspecto el profesor Alvarado establece que lo más importante durante su primer año de labores fue:

Sentir la responsabilidad de tener un trabajo fijo, para mí era muy importante contar con la plaza de maestro, me hacía sentir importante y en aquél entonces me emocionaba mucho que me dijeran “maestro”, porque se me figuraba que era como los papás de mis amigos.

Como influencia positiva recibida durante el primer ciclo lectivo de ejercicio docente el interpelado refiere:

Bueno... mira, cuando ingresé al servicio, que fue en 1988, terminando mi primer año, o sea en 1989, ese verano, en julio, me fui a estudiar a la Normal Superior y cuando iba iniciar el segundo año ... que también fue en 1989, entré a la UPN. Lo que aprendí me ayudó mucho en mis primeros años de servicio.

Resumiendo la experiencia como principiante del maestro Enrique, aunque tuvo sus problemas, fue mayormente gratificante, pues refiere: “cuando empecé a trabajar lo hice en una escuela donde la mayoría éramos jóvenes y compartíamos hasta nuestro tiempo libre, además yo estaba soltero y no tenía compromisos de ninguna clase, así que fueron tiempos de trabajo, aprendizaje y diversión”.

#### **4. 2. 1. 4. Matrimonio/paternidad/formación de familia**

Generalmente la pareja que se elige para formar una familia pertenece al mismo perfil profesional, dado que las esferas de acción estudiantil o laboral son los espacios donde intiman las parejas en edad prenupcial. En el presente caso, el entrevistado conoció a la maestra Laura Ortega García en la Universidad Pedagógica Nacional y era egresada, al igual que él, de la Licenciatura en Educación Básica. “Nos conocimos en la UPN, estuvimos juntos toda la carrera y ahí fue donde nos empezamos a tratar... luego nos hicimos novios y decidimos casarnos el 24... bueno ... más bien el 25 de diciembre del 2004.”

Resulta evidente que las características familiares y otros factores afines son elementos determinantes en la vida de cualquier profesionista. Dentro de este rubro la condicionante matrimonial resulta especialmente importante, pero en el caso que se describe, aunque el docente estuvo casado, el tiempo que permaneció bajo ese status no fue significativo. Sin embargo, la enfermedad de la esposa marcó la vida profesional del entrevistado.

Más bien lo que influyó mucho fue la hospitalización y la enfermedad de Laura, porque a cada rato que se ponía mal o que quería que estuviera con ella, me hablaban a la escuela para que fuera, o también cuando el doctor que la atendía quería recibir alguna autorización para darle algún tratamiento, siempre me mandaban llamar a mí. Esa época fue de mucha tensión para mí, porque aunque trataba de estar bien en la escuela, cuando menos pensaba tenía que salir urgentemente al hospital o a arreglar papeles que necesitaba Laura.

El puesto que ejercía el profesor en esa etapa de su carrera resulta explicativo ante el hecho de no haber enfrentado mayores problemas laborales, ya que no tenía un grupo de niños a su cargo, sino que ejercía el puesto de director administrativo, condición que facilitó la situación, pues él reconoce: "...si no hubiera sido porque mis compañeros me apoyaron incondicionalmente, la situación habría sido más difícil... pero todos se portaron muy bien... trabajaron como siempre aunque no estuviera yo presente en la dirección.."

#### **4. 2. 1. 5. Traslado de zona urbana a zona rural**

Este factor no tuvo lugar en la experiencia del docente, pues hasta el momento no cuenta con tal vivencia, ya que se ha desempeñado el total de su vida laboral en el medio urbano.

#### **4. 2. 1. 6. Consolidación como docente**

En esta etapa la auto imagen 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. Para Huberman, (citado en Biddle, et al. 2000) esta fase de experimentación/diversificación es la Fase III (de 7 a 18 años), y menciona que existe una alta diversificación de trayectorias a partir de los siete años de trabajo docente.

El Profesor Enrique refiere que fue a los cinco años de servicio cuando se consolidó como docente, “.... yo todavía trabajaba en la escuela donde empecé y me acuerdo que fue cuando sentí más fuerte ser maestro...”. También refiere que tiempo después incursionó en la educación secundaria, además de buscar el ascenso laboral para desempeñar el puesto de director.

Trabajé tres años en una Secundaria Federal.” y “cuando tenía once años de servicio me enteré por la hermana de una amiga que se estaba boletinando la dirección de una escuela de mi zona...., me animé a concursar....y desde entonces soy director.

#### **4. 2. 1. 7. Estudios de nivel licenciatura**

Para realizar estudios de licenciatura los docentes se ven influenciados por amigos y/o parientes, por el anhelo de percibir mejores salarios, para diversificar su campo de acción docente o simplemente para lograr una superación profesional. El profesor Alvarado Quintana cuenta con dos licenciaturas: “Estudí la Licenciatura en Matemáticas en la Escuela “José E. Medrano”, en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua.... empecé en julio de 1989 y la terminé en agosto de 1994.” y además: “estudí la UPN aquí en Juárez, empecé en 1989 y la terminé en 1995.

#### **4. 2.1. 8. Apreciación de sí mismo como docente**

Schön (1988) enfatiza la importancia de los profesionales reflexivos como maestros que definen y redefinen los problemas. De acuerdo con él, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción son los mecanismos que utilizan los profesionales reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias.

Según Schön, (1988), mientras los profesionales continúan reflexionando EN y SOBRE la acción y aprendiendo de la práctica, el proceso de reflexión pasa por etapas de apreciación, acción y reapreciación. Los profesionales interpretan y aprecian sus experiencias a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teoría y prácticas que ya han adquirido, Schön llama a estos conjuntos “los sistemas apreciativos”. El sistema apreciativo del Profesor Alvarado Quintana ha pasado por varias etapas de acuerdo a la descripción que Huberman (Biddle et. al., 2000) establece.

Durante la etapa de “Experimentación y Diversificación” el docente realiza una búsqueda de nuevos retos a nivel profesional. “Una vez que se ha hecho un periodo de servicio en la clase, el profesor emprende la búsqueda de nuevos desafíos.” (Biddle et al, 2000, p. 60). El maestro Enrique cuando atraviesa por esta fase descubre que su vocación no es trabajar con adolescentes en la educación secundaria, pues menciona:

... me calé tres años y no me gustó, es mucha la carga administrativa y casi no conoces a los muchachos. De esos años aprendí que a mí lo que me gusta es trabajar en primaria porque se tienen muchas satisfacciones y ves mejor los logros de tus alumnos. En la Secundaria entras y sales de los grupos y en meses no te aprendes todos los nombres de los alumnos, menos si tienen dificultades con lo que les enseñaste o no.

Actualmente el docente se encuentra viviendo el ciclo de “Nueva Evaluación”. En este periodo menciona que lo que ha variado en su percepción depende de las actividades inherentes al puesto que se desempeña.

Para mí la misión de maestro sigue siendo la misma que tenía cuando empecé a trabajar, pero la visión ha cambiado de acuerdo a los acercamientos que he tenido al proceso de enseñanza- aprendizaje...una cosa es ser maestro y otra muy diferente es ser director.

#### **4. 2. 1. 9. Visualización de la vocación**

Aunque el maestro contó con la oportunidad de estudiar otra profesión, manifiesta que en el transcurso de su experiencia ha llegado a saber que su vocación era ser docente.

...cuando estaba estudiando Ingeniería en realidad lo hacía porque me gustaban las matemáticas, pero ahora sé que lo que me gustaba era enseñar matemáticas... de ingeniero... yo creo que me habría frustrado....Me gustó la experiencia de enseñar a los adultos... en cambio, como ingeniero, nunca trabajé y pienso que ha de ser algo aburrido tratar siempre con máquinas y herramientas en lugar de con seres humanos.

El profesor Alvarado manifiesta que la vocación para el servicio docente es elemento indispensable para lograr el éxito como profesionista y que ésta depende de la formación personal y del ambiente laboral en el que se desenvuelve. Al respecto menciona que:

Donde más se nota es en la responsabilidad... creo que un maestro que tiene vocación es un maestro responsable que se preocupa por hacer su trabajo, tiene espíritu de servicio y además debe tener una buena autoestima..... más que nada depende de la formación de la persona y del ambiente en el que se desenvuelve. ... conozco maestros de todas las edades y he visto que hay maestros jóvenes que son muy responsables... pero también maestros maduritos que también lo son.

Además refiere que la vocación se manifiesta en conductas fácilmente observables en el quehacer docente, sobre todo en la responsabilidad, el interés y el entusiasmo con el que se participa. Aparte de la manifestación de la responsabilidad, el profesor Alvarado refiere que el maestro con vocación es:

Seguro de si mismo... se interesa por mantenerse actualizado y con mucho entusiasmo por participar en todo lo que se le pide..., además... es una persona propositiva. Cuando un maestro tiene ideas de mejora para la institución... además de mostrar su creatividad... demuestra interés por la escuela y vocación para ejercer la carrera.... el interés y el entusiasmo es lo que demuestra verdaderamente la vocación.

Otras características del profesor con motivación intrínseca por la labor que desempeña es que se muestra "interesado y participativo, como ya mencioné antes, si además expone ideas nuevas... pues, quiere decir que es una persona que se siente comprometida con el buen funcionamiento de la escuela".

El profesor indica que la vocación aumenta conforme se incrementa la experiencia dentro del magisterio y que con los que le ha tocado convivir todavía están en proceso de formarla:

Quiero imaginarme que al fin se identificarán con la camiseta de maestro, a la mejor así nos pasó a nosotros, pero yo me acuerdo que a mí me entusiasmaba que me dijeran maestro, ellos se afanan en decirse licenciados y creo que pierden un poco la esencia de servicio que teníamos antes, porque recuerdo que en las Normales nos recalaban mucho que había que irse a donde se necesitara... aunque yo empecé luego luego en Juárez, conozco muchos de mis compañeros que ya trabajaban en el medio rural o que saliendo se fueron para allá y aunque se quejaban un poco por las incomodidades... se veía que les gustaba de todas formas el magisterio.

#### **4. 2. 1. 10. Valoración social del trabajo docente**

Bajo la perspectiva del entrevistado es revitalizante obtener el reconocimiento de todos los actores educativos, aunque la valoración del trabajo sea diferente de acuerdo al puesto que se ocupa o la labor que se realiza.

Para mí, pienso que el reconocimiento de los padres de familia y de los ex alumnos es lo realmente valioso de mi profesión ... Personalmente... siento mucha satisfacción cuando veo que alguno de mis alumnos ha logrado sus metas de estudio... que ha terminado una carrera..., Como director me gusta que me digan que mi escuela está bien organizada, que en las pruebas de la secundaria todos los alumnos sacan buenas calificaciones.

En general el servicio educativo estatal se reconoce el desempeño de docentes y directivos mediante estímulos económicos que él ha obtenido en varias ocasiones.

Cada año en todas las escuelas del estado se hace una evaluación a los maestros y a los directores... el que gana en puntuación de cada escuela, o de cada zona, se gana el escalafón horizontal... que viene siendo como un estímulo al desempeño, así se le dice... entonces.... por todo un año, el maestro o el director que ganaron reciben una compensación en el cheque.

Se pide a todos los maestros que se evalúen y que también evalúen a los demás y al director, además se pide a algunos padres de familia de cada grupo que evalúen al maestro... y de ahí se sacan los resultados.

#### **4. 2. 1. 11. Valoración del trabajo docente de sus compañeros**

En este rubro el docente considera sumamente valioso el trabajo de cada maestro y relaciona la calidad en el servicio con la motivación intrínseca para realizarlo.

Indudablemente que lo considero valioso, aún el de los recién egresados, porque me hace reevaluar a cada momento las condiciones de trabajo en la escuela, por qué se sienten renuentes a trabajar, qué puedo hacer para mejorar esas condiciones y cambiar mi forma de tratarlos de acuerdo a las circunstancias... todas las experiencias las considero valiosas y pienso que todos... seamos maestros o no... funcionamos mejor cuando nuestra motivación es la adecuada... así que trato de saber qué es lo que espera cada maestro para poder ver si puedo facilitarle las cosas.

#### **4. 2. 1. 12. Conocimientos, habilidades/actitudes**

Toda actividad requiere de conocer tanto los aspectos que intervienen en ella como de los actores que participan en su implementación, además del desarrollo de habilidades, lo cual lleva a expresarse en actitudes específicas de agrado o desagrado por la labor que se realiza. Tocante a ello el profesor Alvarado manifiesta que es importante desarrollar habilidades de investigación y organización, pues reconoce “debo tratar de organizarme mejor, preguntar lo que no sepa”.

El profesor considera que en el desempeño del papel de director escolar es imprescindible además de saber organizarse, contar con la capacidad de comunicarse con los demás, “por eso programo reuniones seguidas.” Además debe involucrarse completamente con las actividades de la escuela. “Trato de poner el ejemplo, yo siempre digo vamos a ... y luego... lo hago... además les digo que todos tenemos problemas y les platico los que yo he tenido para animarlos a que cuenten los que tienen...”

### **3. 2. 1. 13. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente**

Para el profesor Alvarado Quintana resulta importante la variación en la visión sobre su identidad, pues menciona que es diferente la de un maestro a la de un director y que la auto percepción de cada docente cambia conforme va adquiriendo experiencia.

Para mi la misión de maestro sigue siendo la misma que tenía cuando empecé a trabajar, pero la visión ha cambiado de acuerdo a los acercamientos que he tenido al proceso de enseñanza- aprendizaje...una cosa es ser maestro y otra muy diferente es ser director.

Asimismo reconoce que su vocación es la de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje. “... a medida que transcurre el tiempo siento que mi vocación era esto... la docencia. Como director en muchas ocasiones debo atender grupos porque los maestros faltan o tienen necesidad de ausentarse...”, de ello depende según su opinión, el éxito profesional.

Mas que nada debe sentirse satisfecho con lo que hace, debe estar contento de trabajar con los niños, saberlos tratar y buscar las formas de que aprendan mejor. Pienso que el éxito no es tener mucha fama o dinero, sino que más bien el éxito consiste en ser feliz, y para serlo, hay que hacer lo que a cada quien le gusta.

### **4. 2. 1. 14. Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia**

El Profesor distingue que de acuerdo a la labor que se realiza van cambiando las expectativas docentes, pero que personalmente a él sobre todo “... le gusta el ambiente de las escuelas, ... me gusta la convivencia que se da entre maestros y alumnos, maestros y maestros y alumnos y director,”

### **4. 3. Caso 3. Profesora Marisa García Méndez**

- 46 años
- 27 años de servicio docente
- Ciclo de vida profesional: Dispersión docente

El caso descrito a continuación muestra la experiencia laboral de una maestra que se encuentra viviendo la etapa de dispersión docente. Bajo la narrativa de la entrevistada se percibe que su vida laboral docente se manifiesta plena de satisfacciones, además de caracterizarse por ser una persona que constantemente busca la renovación de su práctica a través de estudios de posgrado y actualizaciones que le ofrece la Secretaría de Educación Pública, valiéndose de los Talleres Generales de Actualización y de Cursos Estatales de Profesionalización Docente.

El haber formado parte de una familia de docentes la ha mantenido muy ligada a esta labor y a una élite de amistades integrada en su mayor parte por integrantes del gremio magisterial.

Aunque la maestra se encuentra actualmente jubilada dentro del Sistema Educativo Federalizado, sigue desempeñando con ahínco y dedicación su labor pedagógica en el Subsistema Educativo Estatal.

#### **4. 3. 1 Biograma de la docente Marisa García Méndez**

- 46 años
- 27 años de servicio docente
- Estado civil: Casada.
- Madre: Lucina Méndez Guerra, finada.
- Padre: Felipe García Calvillo, maestro jubilado.

- Ubicación en la línea familiar: segunda.
- Hermanas: Cinco. La mayor, Carmen Morayma, de profesión maestra, Adriana, también docente, Edna Lorena y Griselda, educadoras y Kenia Ivette, sin profesión.
- Ciclo de vida profesional: Dispersión docente

<b>Evento</b>	<b>Año</b>	<b>Edad</b>
Nacimiento	1961	<b>0 años</b>
Ingreso al estudio de la Carrera de Profr. de Educación Primaria.	1975	<b>14 años</b>
Graduación de la Normal del Estado Profr. Luis Urías Belderrain.	1979	<b>18 años</b>
Ingreso a la Normal Superior “José E. Medrano” Especialidad en Ciencias Naturales.	1979	<b>18 años</b>
Primer año de trabajo en Escuela Primaria Federal “Efrén C. González de Nuevo Casas Grandes, Chih.	1979	<b>18 años</b>
Ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional.	1981	<b>20 años</b>
Cambio de adscripción de Nuevo Casas Grandes a Cd. Juárez Chih., a la escuela 8 de Mayo.	1982	<b>21 años</b>
Graduación de Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias Naturales.	1984	<b>23 años</b>
Cursos de verano en la Universidad Pedagógica Nacional (Plan 79)	1985	<b>24 años</b>
Nacimiento de su único hijo.	1989	<b>27 años</b>
Acceso al Subsistema Educativo Estatal.	1989	<b>28 años</b>
Inscripción en el Plan 84 de Licenciatura en Educación Básica en la UPN	1992	<b>31 años</b>
Obtiene Comisión como Diseñadora de Materiales Didácticos Curriculares.	1996	<b>35 años</b>
Graduación de la Universidad Pedagógica Nacional	1996	<b>35 años</b>

<b>Evento</b>	<b>Año</b>	<b>Edad</b>
Ingreso a la Maestría en Educación en el Centro de Investigación y Docencia del Estado de Chihuahua.	1998	<b>37 años</b>
Graduación de la Maestría.	2000	<b>39 años</b>
Ingreso al estudio de la Maestría en Administración de Instituciones Educativas.	2005	<b>43 años</b>
Matrimonio.	2006	<b>45 años</b>
Jubilación.	2007	<b>46 años</b>
Entrevista.	2007	<b>46 años</b>

**TABLA 4.** Eventos relevantes en la vida de la Profesora Marisa García Méndez.

#### **4. 3. 1. 1. Circunstancias en que transcurrió su infancia**

La docente manifiesta ser la segunda de seis hermanas procreadas del matrimonio formado por el Sr. Felipe García Calvillo y Lucina Méndez Guerra, maestros de profesión, también menciona que las condiciones en las que transcurrió su infancia fueron excelentes, dado que sus progenitores le proporcionaron a ella y a sus hermanas todo lo necesario para subsistir.

Las condiciones sociales y económicas corresponden a la clase media, pues la profesión de mis padres nos permitió tener cubiertas las necesidades básicas, como son la alimentación, el vestido, la escuela... que recuerde en mi casa no hubo lujos, pero siempre tuvimos lo indispensable...mis padres se preocuparon mucho por el bienestar de la familia y ambos trabajaban para satisfacer las necesidades de la familia.

También expone la docente que sus padres les inculcaron el amor por el estudio y el gusto por la lectura, actividad que se convirtió en afición para ella y para su hermana mayor.

A mis padres siempre les gustó que estudiáramos y nos conseguían todo lo necesario para hacerlo, ...en mi casa siempre hubo un gran reconocimiento a las actividades académicas y se reconoció y dio gran valor al estudio... siempre se recibió el apoyo para seguir estudiando...aún cuando ya éramos personas mayores y que trabajábamos, nuestros padres siempre insistían en que siguiéramos preparándonos y nos auxiliaban en lo que podían, ya sea cuidando a nuestros hijos mientras lo hacíamos o consiguiéndonos materiales para estudiar.

Por la importancia que mis papás le daban a la lectura es que a mis hermanas y a mí nos ha gustado leer... inclusive cuando empezamos a trabajar mi hermana mayor y yo, con nuestro primer cheque compramos una enciclopedia que aún se conserva en la casa de mis papás.

#### **4. 3. 1. 2. Elección y acceso a la Carrera**

En su estudio sobre Identidad docente (Bolívar, 2004) expone que las identidades profesionales pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales y que la identidad resultante es producto de situaciones de interacción y modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Específicamente, en el caso de la profesora Marisa, la convivencia diaria con personas dedicadas a la profesión docente marca positivamente la elección y el acceso a la carrera magisterial.

El contexto donde me desarrollé siempre se relacionó con las escuelas, pues por ser mis padres maestros... las pláticas... las amistades y las actividades cotidianas siempre

estaban relacionadas con el ambiente escolar...casi todas las amistades de mis padres eran maestros, las actividades a realizar siempre se relacionaron con escuelas y maestros.

Realmente todo lo que me rodeaba y me rodea hasta la fecha tiene que ver con el magisterio... familiares, amigos, vecinos de mis padres... casi todas las personas que conozco son maestros... en mi casa siempre se habla de niños, de problemas de aprendizaje, de situaciones escolares y de experiencias docentes.

Algunos de los integrantes de la familia extendida de la docente se dedican o dedicaron al magisterio, lo cual influyó para determinar su agrado por la profesión. "Todas mis tías maternas fueron maestras... tengo aparte tres primos... hijos de ellas, que son maestros..." Por lo que la docente reflexiona: "definitivamente... creo que el ambiente de las escuelas siempre rodeó mi infancia y consecuentemente habrá influido en mi determinación".

Para elegir una carrera han de considerarse las distintas opciones existentes, donde se convierte el agrado profesional en una variable en el curso de la vida personal, tanto de las identificaciones que llega el individuo a formularse de los otros ("*identidad por otro*"), como de las que asume el propio sujeto ("*identidad para sí*"). En el juego entre estas dos atribuciones de identidad (convergencia/divergencia) es donde la identidad va tomando forma. En este aspecto, la docente logra identificarse con la actividad pedagógica gracias a la influencia que la admiración hacia una de sus maestras ejerce en su historia de vida, pues recuerda con agrado

Mi maestra de quinto grado: la Profra. Graciela Ortega García... desde mi punto de vista fue la mejor de mis maestras... sus prácticas escolares estaban adelantadas a la época, es decir, se salía de lo tradicional... nos enseñaba cosas prácticas y en lo personal me hacía disfrutar de sus clases. ... "La maestra siempre estaba atenta a las necesidades de todos los alumnos... recuerdo que se preocupaba por cuestiones de valores, nos inculcaba el respeto, y se mostraba dispuesta siempre a escuchar y responder a nuestras inquietudes...

fue una maestra como creo que han existido pocas.,. en ese entonces, que era cuando se ponía mayor énfasis en la memorización sobre el desarrollo de habilidades... yo recuerdo que ella practicaba mucho con nosotros el aprendizaje colaborativo y fue le época en que inicié con mis primeras exposiciones ante mis compañeros.

#### **4. 3. 1. 3. Primer año de ejercicio profesional.**

A pesar de la diversidad de motivos, la iniciación en la vida del aula está descrita en términos similares por los investigadores del ciclo de la vida, “la consideran sobre todo un período de supervivencia y descubrimientos”. (Biddle, et. al. 2000, p.57).

El inicio de la carrera profesional de la profesora Marisa García Méndez se origina cuando cumple 18 años de vida, en 1979, al ser adscrita a la Escuela Primaria Federal “Efrén C. González”, ubicada en Nuevo Casas Grandes Chihuahua.

La etapa de introducción en la carrera docente de la profesora García puede catalogarse como una etapa que se dio de manera sorprendente, pues aunque se contaba con acercamientos hacia la docencia, no se había experimentado de lleno la responsabilidad adquirida. Durante ese año la maestra obtuvo un cúmulo de nuevas experiencias para las cuales no estaba preparada, pues la transición como estudiante de la escuela Normal a la docencia mostró altibajos según la apreciación de la entrevistada.

Lo recuerdo como un año de múltiples aprendizajes, pues la teoría que se lleva en la Normal, poco tiene que ver con la realidad de la escuela... la convivencia con los alumnos, padres de familia y compañeros de trabajo es muy especial... y de eso nada se trataba en la escuela Normal...en esa práctica diaria se aprende acerca de las reuniones, de los problemas específicos de la escuela... se identifican necesidades y se reconocen la variedad de actividades que el docente realiza... en aquél entonces un maestro de la

escuela formaba parte de la asociación de padres de familia y me correspondió a mi en ese ciclo escolar tomar ese lugar... llevar a cabo actividades para pagar los gastos de la escuela, las reuniones sindicales, juntas con los padres de familia, participar en la organización de los festivales del día del niño, del día de las madres y festival de clausura,.. un mundo de actividades...

De igual forma, la profesora García pudo vivenciar el “factor de descubrimiento” (Biddle et al. 2000) en donde el entusiasmo se hizo presente durante ese primer año de experimentación al realizar múltiples actividades docentes fuera del horario laboral.

Como era una escuela de un solo turno, podíamos quedarnos sin ningún problema a realizar actividades de organización fuera del horario de trabajo.”Hacía la limpieza del salón, lo decoraba para que los niños estuvieran contentos en él, ensayaba los números que iba a poner en los festivales y en los concursos... y a veces hasta les daba clases a los alumnos más atrasados.

Dentro de los descubrimientos inherentes a su primer año de servicio, se encuentra una sensación de incertidumbre hacia los resultados de su práctica.

El comprender que impartir clases no es preparar una clase y llevar material para poder dar esa clase... el trabajo docente va más allá de lo fríamente calculado... las cosas no siempre salen como uno las planea, en la marcha hay que ir haciendo modificaciones... en ese entonces me faltaba la experiencia para reconocer cuales podrían ser otras alternativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y eso me ponía nerviosa....

Afortunadamente no hubo acontecimientos que llevaran a la profesora García Méndez a dar por terminada su labor docente al inicio de la misma, sino que de cierta forma estas

características iniciales de su vida profesional la alentaron a continuar su preparación profesional.

#### **4. 3. 1. 4. Matrimonio/maternidad/formación de familia**

El matrimonio de la maestra Marisa García se produjo cuando ésta se encontraba viviendo su época de madurez. De hecho está recién casada, pues lo hizo en el 2006 cuando estaba casi a punto de jubilarse de la plaza federal que cubría en el turno vespertino, de tal manera que la influencia de tal evento sobre su identidad profesional ha sido mínima. El nivel educativo de su cónyuge es Bachiller, pero con la especialidad de técnico agropecuario, actividad que no ha ejercido debido a que las condiciones citadinas no permiten mucho campo de aplicación de los conocimientos obtenidos.

La maestra García tiene un hijo de 18 años de edad, el cual nació en condiciones adversas de salud. "...en 1988 yo estudiaba Ingeniería en la Universidad y la UPN, tuve que interrumpir mis estudios, pues mi hijo nació en febrero de 1989...y en malas condiciones de salud, por lo que ya no pude continuar estudiando. "

Al nacer su hijo se incrementan las actividades económicas que realiza para solventar los gastos familiares. Este hecho afecta su desempeño docente, pues tiene que laborar un doble turno.

Se hizo apremiante mi necesidad de trabajar una doble plaza, pues me encontraba ante una situación económica difícil,.. ya que fui madre soltera... es a raíz del problema de salud de mi hijo que tengo que pedir plaza también en el Estado... es entonces cuando mi vida se complica al cumplir durante la semana con un doble turno, atender a mi hijo... y estudiar la Universidad Pedagógica los fines de semana... ahí sí, creo que los primeros tres años de la doble plaza fueron los más pesados.

Además reconoce que sintió mayores presiones, pues la realización de sus actividades se complicó debido a la preocupación por la salud de su pequeño hijo.

El primer año de vida de mi hijo estuvo lleno de sobresaltos... cuando me lo entregaron, en el hospital me dijeron que no me aseguraban que viviera mucho tiempo... que no se me tenía que pasar darle el medicamento a sus horas... así que me iba a trabajar con mucho pendiente... luego, con las presiones del trabajo y el estudio... tardé como otros dos años en acostumbrarme a la carrilla.

#### **4. 3. 1. 5. Traslado de zona urbana a zona rural**

La maestra menciona que el motivo principal de pedir su traslado de zona rural a zona urbana se debió a que su familia vive en Cd. Juárez, pero que los dos años que permaneció laborando en Nuevo Casas Grandes fueron de su agrado. “.. en realidad trabajé muy a gusto en esa escuela y en Nuevo Casas Grandes pero como la mayoría de mi familia vivía en Juárez... pues yo quería estar cerca de ellos.”

En 1981, a raíz de su llegada al medio urbano, se suceden varios cambios en su vida, entre ellos:

.Decido continuar estudiando... entro a la preparatoria... para cursar la carrera de ingeniería después... en 1981 es cuando reanudo mi vida familiar, pues por haber estudiado los cuatro años de la Normal Básica en Chihuahua y los dos años de servicio en Nuevo Casas Grandes, no había mucha convivencia con mis otras hermanas ni con mis padres, así que empieza un ciclo de reacomodo familiar.

La docente distingue como diferencias con respecto al trabajo educativo entre ambas zonas:

En la práctica académica posterior a los dos primeros años de trabajo y en una escuela “nueva”, encontré más organización y un ambiente de trabajo colaborativo..., donde todos los maestros trataban de hacer lo mejor posible y un director que siempre se encargó de sostener buenas relaciones entre el personal....todo este ambiente influyó en la forma de dar mi clase, la opinión de los compañeros maestros siempre fue tomada en cuenta.

#### **4. 3. 1. 6. Consolidación como docente**

Esta etapa se caracteriza porque el profesor logra su propio modelo docente. Muestra un progresivo interés por mejorar las habilidades verbales, reduciendo su interés por las habilidades didácticas. El profesor tiende a ser más pragmático que reflexivo, aunque aún conserva el pensamiento idealista de la primera etapa. Está satisfecho por los logros obtenidos. Disminuye su interés por conservar una actitud de respeto y tolerancia hacia los padres de familia, sin embargo, crece el reconocimiento al director o directivos.

Aunque en las investigaciones existentes se observa la aparición de esta etapa alrededor de los 31 a 35 años de edad, en la maestra en cuestión se observa a edad más temprana, debido en gran medida a que sus inicios dentro de la profesión se originan también a edad precoz, dado que su primer año de labores lo cubre durante el ciclo lectivo 1979-1980. Al respecto la maestra Marisa menciona que a los cinco años de servicio educativo:

Existía la necesidad de seguir aprendiendo cosas... y buscaba alternativas para que mis alumnos estuvieran contentos en clase... fue una época de mayor conciencia sobre el significado de ser maestra... aunque en las pláticas familiares siempre sale a relucir algún caso de alguno de nuestros alumnos y nos damos consejos unos a otros, en ese tiempo como que era una necesidad estar siempre hablando de lo mismo.

Según Biddle et al. (2000), la estabilización en la enseñanza “consiste en ratificar una elección única y subjetiva; esto es, la decisión de comprometerse con el orden de la enseñanza.” (p. 58).

Aunque la maestra tuvo la oportunidad de estudiar otra carrera, pues sus padres la apoyaban en ello, “...creo que de haber tenido firmes otras opciones o alternativas... mis padres finalmente me hubieran apoyado,” además de haberse instruido hasta sexto semestre en Ingeniería en Computación, “...entré a estudiar Ingeniería en Sistemas Computacionales en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez,” manifiesta una verdadera inclinación hacia la docencia, cuando declara:

... pienso que ya lo traigo en la sangre, puedo decir que siempre he querido prepararme más para servir mejor, si no me interesara mi carrera, yo creo que aunque fuera después habría estudiado como lo hice y habría ejercido otra profesión.

#### **4. 3. 1. 7. Estudios de nivel licenciatura**

Según la opinión de la entrevistada, la preparación continua le permite desarrollarse y crecer como profesionista, además de hacerse más competente. Gracias a la motivación ejercida por sus padres, la docente estudia dos Licenciaturas: Una en Educación Básica y otra en la Enseñanza de las Ciencias Naturales.

.En cuanto salí de la Normal Básica, mis padres insistieron mucho en que estudiáramos la UPN, pero como todos mis compañeros de la Normal iban a estudiar la Normal Superior en Chihuahua, también yo me inscribí... en Ciencias Naturales”. “...entré a la UPN aquí en Juárez... pero al plan 84, me inscribí en 1992 y la terminé en 1996... luego... en 1998 entré a estudiar la Maestría en Educación y la terminé en el 2000.

La docente García esgrime como razones para continuar preparándose académicamente: “ el deseo de aprender nuevas cosas y que al mismo tiempo me brindaran la oportunidad de mejorar académica y profesionalmente... además de cumplir el deseo de mis padres, que siempre quisieron que siguiéramos estudiando”.

Mis papás siempre le dieron mucha importancia al estudio... así que además de que siempre nos repetían que la única herencia que nos podían dejar era el estudio, nosotras veíamos que de verdad para ellos era importante seguir preparándose... para ellos era un orgullo decirles a sus conocidos que teníamos más años de estudio que la edad que teníamos.... porque durante el año estudiábamos y en vacaciones también, así que hacíamos dos años en uno.

En la actualidad la maestra García cuenta con una Maestría en Educación terminada y otra no concluida con orientación hacia la Administración de Instituciones Educativas, la cual se encuentra en proceso de estudio.

#### **4. 3. 1. 8. Apreciación de sí misma como docente**

En este aspecto, la profesora menciona una serie de circunstancias que son de su agrado en cuanto a su desempeño profesional.

La profesión docente me gusta y disfruto de mi trabajo... no es por el horario ni por el salario lo que me permite realizar las actividades académicas... en verdad disfruto de la oportunidad de convivir con los niños y poder ser quien les acerque a un conocimiento. Me da gusto cuando veo la expresión de gozo al realizar una actividad que sea de su agrado o cuando aclaro sus dudas e investigamos sobre lo que no puedo contestar.

También refiere que las satisfacciones que ha obtenido la han hecho estimar su labor, por lo que se siente satisfecha con su desempeño docente, aunque reconoce que “...siempre hay

cosas nuevas que se pueden realizar... la vida siempre nos brinda esa oportunidad de hacerlo y mientras haya vida, hay trabajo que realizar... aunque no siempre sean cuestiones académicas y de trabajo escolar.”

Dentro de su perspectiva cree que al lograr un cúmulo de experiencias se logra una estabilización, pues menciona que “...con la práctica los temores se van perdiendo, se llega uno a acostumbrar con lo que hace... y se hace como una rutina... donde más bien ya no analizas lo que sientes... cuando empiezas a trabajar... como todo, es difícil encontrar la propia forma de hacer las cosas... pero cuando agarras experiencia, ya ni difícil se hacen las cosas.

La docente cuanta con la experiencia de ser maestra jubilada en la federación, circunstancia a la cual todavía no se acostumbra.

Por lo pronto como que todavía me encuentro en una etapa de asimilación... estoy disfrutando de mis tardes libres, cosa que no hacía desde hace 18 años... pues antes solo vivía para trabajar y siempre andaba delegando mis responsabilidades en personas que me pudieran ayudar a cubrir trámites y pagos... ahora siento que tengo mucho tiempo libre... que tengo que aprovechar de alguna manera... aunque todavía no me organizo... porque por lo pronto siento que tengo pequeñas vacaciones.

#### **4. 3. 1. 9. 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 cualidades personales. Entre esas características destaca la responsabilidad y el amor hacia los pupilos y a la carrera.

Existe compromiso en primera instancia con los estudiantes, al mismo tiempo esto se refleja hacia los padres y la comunidad escolar en general. Aman y respetan su

profesión... aún y cuando existan dificultades y problemas que allanar, siempre están dispuestos a escuchar y proponer alternativas de cambio y trabajo colaborativo. Aman y respetan a sus alumnos antes que a nadie dentro de la comunidad escolar.

#### **4. 3. 1. 10. Valoración social del trabajo docente**

Desde temprana edad la maestra entrevistada valora la trascendencia social del docente, pues convive con profesionistas del gremio magisterial a los cuales admira. En cuanto al aprecio de la comunidad hacia la actividad docente manifiesta: “Creo que en las comunidades rurales existe más aprecio acerca del trabajo que realiza el maestro... como que se valora más el esfuerzo.”

Refiere la maestra García Méndez que en la actualidad se ha ido perdiendo la valoración social hacia el trabajo del maestro, “muy pocos padres reconocen el trabajo docente, pues no identifican que el aprendizaje es consecuencia de un entorno favorable en el que la familia y el contexto en general influyen determinadamente...”, aunque personalmente ha experimentado que su labor se ha visto compensada por el reconocimiento de los paterfamilias “... pero puede decirse que mi trabajo en general si ha sido valorado favorablemente”.

#### **4. 3. 1. 11. Valoración del trabajo docente de sus compañeros**

La maestra García Méndez establece una diferencia en el trabajo docente que se efectúa dentro de las escuelas, el que realizan los maestros de recién ingreso al servicio educativo y los que cuentan con mayor experiencia. En cuanto a los profesionistas de menor práctica laboral docente expresa: “...los observo desmotivados, sin interés y con muy pocos deseos de realizar un trabajo a conciencia.”

A diferencia con los maestros de su generación percibe que anteriormente “,, existía más vocación, actualmente se escucha mucho decir que estudiaron para maestros por que no

podieron ser otra cosa, o bien, porque les resultan cómodos ciertos factores y se encuentran impartiendo clases por “accidente”

Consecuentemente en el trabajo docente las diferentes generaciones de maestros se comportan de manera diferente, según su percepción los maestros noveles: “... hasta de negligentes se pueden tachar... creen que por ser licenciados en educación son mejores que los maestros que no lo son y casi siempre reniegan de las condiciones materiales de las escuelas...”

Con respecto a sus observaciones sobre el comportamiento de los compañeros de trabajo en general, expresa:

Algunos de mis compañeros realizan su trabajo de manera comprometida y por ello se les aprecia y considera valioso,.. aunque existen otros... que por fortuna son minoría... que realizan su trabajo de manera mediocre. Incluso hay quienes dicen de manera absurda: “hacen como que me pagan..., entonces... yo hago como que trabajo”,... estas actitudes de falta de compromiso, son las que se reflejan a la comunidad desprestigiando el trabajo de todos los docentes.

En cuanto a la variación en su percepción sobre el trabajo docente de los compañeros que ha tenido en el transcurso de su carrera, manifiesta:

Cuando empecé a trabajar no sé si porque todo me parecía novedoso o porque de verdad así lo era, pero veía que los maestros eran responsables y con verdadera vocación, pero últimamente... tal vez por el chambismo que existe en el gremio, se observa muy poca gente que trata de cumplir cabalmente con su labor... llegué a ver en una escuela donde trabajaba hace 5 años, donde éramos aproximadamente 25 docentes frente a grupo, además de 5 maestros de Educación Física y 2 de Educación Musical... que el número de maestros irresponsables fácilmente rebasaba el 50%.

Aunque la maestra establece que dicho comportamiento se debe probablemente a que las dimensiones estudiantil, docente y de infraestructura eran mayores a las que podía manejar la directiva escolar.

Estamos hablando de una escuela estatal.... donde no hay subdirector, porque esa plaza no se ha creado... además de que la directora ya tenía más de 40 años de servicio y no se daba a la tarea de supervisar personalmente el trabajo de los maestros... estoy conciente de que no era por negligencia... simplemente ya no podía con el puesto, estaba demasiado cansada... y se le notaba.

En la actualidad manifiesta la docente: “me encuentro .trabajando en una escuela más pequeña, pero sigo observando una marcada falta de responsabilidad en los docentes, aunque me parece que ahora si es mayor el número de maestros que cumplen o tratan de cumplir, que los que no lo hacen”.

#### **4. 3. 1. 12. Conocimientos, habilidades/actitudes**

A lo largo de su carrera, y como parte normal de la vida ocupacional del profesionista, se producen cambios significativos en el conocimiento y el comportamiento profesional del profesor, para comprender la identidad docente, Fernández (1998) refiere que es necesario “partir de una visión evolutiva de la función docente”.

La profesora García Méndez reconoce que un docente exitoso: “Debe ser responsable, comprometido, honesto, investigador, respetuoso, trabajador, y sobre todo... ser un experto en relaciones humanas, pues nuestro trabajo es “muy humano”. Por su parte ella “respeto a sus estudiantes, colabora con sus compañeros formando un verdadero equipo, se interesa por los problemas de los estudiantes, es propositiva, emprendedora, inquieta y siempre está dispuesta a ayudar en lo que hace falta.” Como docente con verdadera vocación:

Ama y respeta su profesión... aún y cuando existan dificultades y problemas que allanar, siempre está dispuesta a escuchar y proponer alternativas de cambio y trabajo colaborativo. Ama y respeta a sus alumnos antes que a nadie dentro de la comunidad escolar.

#### **4. 3. 1. 13. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente**

En el transcurso de su vida, la maestra Marisa ha experimentado varios cambios en su auto percepción sobre la identidad docente; durante sus primeros años de servicio manifiesta:

Originalmente, antes de empezar a trabajar... durante mi estancia en la Normal... no pensé mucho en la importancia de las relaciones humanas que se desarrollan al realizar el trabajo docente... las relaciones personales con los estudiantes, maestros, autoridades, y padres de familia.... esa ignorancia, aparte de no saber si serviría como maestra... si mis niños leerían o no, todo en sí es una interrogante... que ni dormir me dejaba.

En cuanto a las características del trabajo como docente responde: “...antes de iniciar a trabajar pensaba que todo mi trabajo consistiría en llegar a un salón de clases y preocuparme por impartir una clase como si fuera una receta que los estudiantes habrían de aprender...”

Como resultado de su primer acercamiento a la docencia, la profesora Marisa aprendió que el proceso de enseñanza-aprendizaje no consiste en seguir una receta.

Impartir clases no es preparar una clase y llevar material para poder dar esa clase... el trabajo docente va más allá de lo fríamente calculado... las cosas no siempre salen como uno las planea, en la marcha hay que ir haciendo modificaciones... en ese entonces me faltaba la experiencia para reconocer cuales podrían ser otras alternativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y eso me ponía nerviosa.

Posteriormente, su perspectiva laboral se va ampliando, lo cual le permite percatarse no solo del trabajo personal, sino del que se realiza colectivamente dentro de un centro de trabajo.

En la práctica académica posterior a los dos primeros años de trabajo y en una escuela “nueva”, encontré más organización y un ambiente de trabajo colaborativo..., donde todos los maestros trataban de hacer lo mejor posible y un director que siempre se encargó de sostener buenas relaciones entre el personal....todo este ambiente influyó en la forma de dar mi clase, la opinión de los compañeros maestros siempre fue tomada en cuenta.

Después los años iniciales, alrededor de los cinco años de servicio educativo, la profesora Marisa García Méndez manifiesta que además de la experiencia adquirida, le resultó de gran ayuda para su desempeño laboral, la experimentación y el contar con el punto de vista de sus familiares docentes.

Existía la necesidad de seguir aprendiendo cosas... y buscaba alternativas para que mis alumnos estuvieran contentos en clase... fue una época de mayor conciencia sobre el significado de ser maestra... aunque en las pláticas familiares siempre sale a relucir algún caso de alguno de nuestros alumnos y nos damos consejos unos a otros, en ese tiempo como que era una necesidad estar siempre hablando de lo mismo.

Posteriormente la docente reconoce que llega a un estado de estabilización.

Cuando tenía aproximadamente 10 años de servicio y dejé de presionarme tanto por la forma en que debía realizar mi trabajo y presté más atención al fondo...cuando las obligaciones docentes dejaron de estar en función de la administración y empecé a dar prioridad al trabajo pedagógico efectuado con mis alumnos... ya no me preocupaba tanto por lo que pensaban mis compañeros de mí y estaba pendiente solo de las reacciones y aprendizajes de mis alumnos.

La interpelada manifiesta que la experiencia es sumamente importante para lograr identificarse con la labor que se realiza.

Como que con la práctica los temores se van perdiendo, se llega uno a acostumbrar con lo que hace... y se hace como una rutina... donde más bien ya no analizas lo que sientes... cuando empiezas a trabajar... como todo, es difícil encontrar la propia forma de hacer las cosas... pero cuando agarras experiencia, ya ni difícil se hacen las cosas.

Para llegar a identificarse plenamente con el trabajo que se ejerce, la maestra Marisa expresa:

Comprendo que el trabajo docente es complejo y tiene múltiples aristas... no basta con llevar un plan de trabajo, hay que observar detalladamente lo que sucede en el salón de clase... identificar los factores que favorecen el aprendizaje y tomarlos como una palanca de apoyo para cumplir con los propósitos deseados... al mismo tiempo que debemos de ser capaces de identificar aquellos factores que obstaculizan cumplir esos propósitos y al mismo tiempo que se identifican... buscar alternativas de solución para eliminarlos o disminuirlos.

Finalmente, la profesora Marisa García reconoce que la experiencia obtenida ha cambiado su percepción y su práctica como docente.

Existen cambios en mi percepción, pues antes de iniciar a trabajar pensaba que todo mi trabajo consistiría en llegar a un salón de clases y preocuparme por impartir una clase como si fuera una receta que los estudiantes habrían de aprender... ahora sé que por muy bien elaborada que esté la receta, si los ingredientes no son los mejores... o si el procedimiento falla, el producto no es tan bueno como se esperaba. En otras palabras... que no solo influye lo que pienso y planeo, que tengo que ajustar mi trabajo a las condiciones del contexto.

Finalmente, la maestra manifiesta que actualmente se encuentra totalmente identificada como maestra, que la experiencia obtenida corresponde originalmente a su vocación docente. “Me siento más identificada, todas las experiencias vividas me han servido para reconocer que mi verdadera vocación es ser maestra.”

#### **4. 3. 1. 14. Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia.**

Bajo la perspectiva de la docente en cuestión, la verdadera trascendencia social del docente en la actualidad es preparar al educando para seguir aprendiendo, pues menciona que “... como maestra entiendo que es importante cumplir con los propósitos que marca un determinado programa, pero que es más importante sentar las bases en los estudiantes para que aprendan permanentemente, con maestro, sin maestro y a pesar del maestro.”

#### 4. 4. Caso 4. Profesora Liliana Chacón Escápite

- 32 años
- 9 años de servicio docente
- Ciclo de vida profesional: Consolidación docente/Experimentación y Diversificación.

##### 4. 4.1. Biograma de la docente Liliana Chacón Escápite.

- 32 años
- 9 años de servicio docente
- Estado civil: Casada.
- Madre: Luz Elena Escápite Morúa
- Padre: Eduardo Chacón García
- Ubicación en la línea familiar: única
- Ciclo de vida profesional: Consolidación docente/Experimentación y Diversificación

<b>Evento</b>	<b>Año</b>	<b>Edad</b>
Nacimiento	1975	<b>0 años</b>
Ingreso al estudio de la Carrera de Profr. de Educación Primaria	1991	<b>16 años</b>
Graduación de la Normal del Estado Profr. Luis Urías Belderrain	1997	<b>22 años</b>
Ingreso a la Normal Superior “José E. Medrano” Especialidad en Ciencias Sociales	1997	<b>22 años</b>
Primer año de trabajo en Escuela Primaria Estatal “Jesús Urueta” de Cd. Chihuahua, Chih	1997	<b>22 años</b>
Ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional para estudiar Maestría en Educación	2007	<b>32 años</b>
Matrimonio	2000	<b>25 años</b>

<b>Evento</b>	<b>Año</b>	<b>Edad</b>
Cambio de adscripción de Cd. Chihuahua, Chih., a Cd. Juárez Chih., a la escuela "Bucareli" No. 2032	2000	<b>25 años</b>
Embarazo y aborto.	2001	<b>26 años</b>
Graduación de Licenciatura en la Enseñanza de Historia	2002	<b>27 años</b>
Acceso al Subsistema Educativo Federal "Escuela Secundaria Federal No. 6"	1989	<b>28 años</b>

**TABLA 5.** Eventos relevantes en la vida de la Profesora Liliana Chacón Escápite.

#### **4. 4. 1. 1. Circunstancias en que transcurrió su infancia**

La niñez de la profesora Liliana fue bastante solitaria, debido a que fue hija única, además de que en el sector donde vivía, no había muchas niñas con quien convivir.

Desafortunadamente soy hija única, ... en la colonia vivían casi puras personas mayores, la única persona de mi edad era mi vecina... la que le digo que estudió la Normal junto conmigo... pero a ella casi no la dejaban salir ni ir a mi casa porque como era la más chica de la familia y tenía puros hermanos que ya estaban grandes, la traían bien cortita.. así que yo me dedicaba a leer, a hacer tareas, a ver televisión o a jugar sola a las muñecas... puede decirse que aunque tenía económicamente todo lo que necesitaba y más, me hizo falta compañía.

Los momentos más gratos en la existencia de la docente fueron aquellos vivenciados dentro de la escuela.

El tiempo en el que realmente me divertía era la escuela... y como mi mamá nos llevaba a la escuela a mi amiga y a mí... y a veces se quedaba hasta tarde, teníamos la cancha y los

juegos de la escuela para nosotras solas... jugábamos a la escuelita y agarrábamos los gises y el pizarrón de mi mamá para explicarnos según nosotras las clases.

#### **4. 4. 1. 2. Elección y acceso a la Carrera**

Aunque la profesora Liliana Escápita tuvo el apoyo y consejos paternos necesarios como para elegir otra profesión, la maestra decide estudiar la carrera magisterial gracias a la influencia que ejerció involuntariamente su madre al ejercer como su maestra, amén de los placenteros recuerdos obtenidos durante su infancia.

Al respecto, cuando se le pregunta si considera que influyó en su elección el haber sido alumna de su progenitora, menciona:

Pienso que probablemente sí... aunque no creo que haya sido con intención, porque mis papás siempre quisieron que estudiara Licenciatura en Comunicaciones o Derecho... porque dicen que para alegrar nadie me gana, que siempre me salgo con la mía.

Mi mamá es maestra jubilada del Estado...siempre me ponía a hacer la tarea después de comer y me explicaba muy bien todo lo que no había entendido en las clases... sobre todo cuando fue mi maestra.

También acepta que su gusto por dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje puede provenir del hecho que una de sus maestras le hizo vivir gratas experiencias cuando fue su alumna en primer grado.

Mi maestra de primero... era bien buena conmigo... como que le gustaba decirnos cosas cariñosas a todos... me acuerdo que nos abrazaba mucho y nos pedía que le diéramos besos... por eso ahora que tengo primer año procuro hacer lo mismo con mis alumnos, los

apapacho mucho, les digo príncipe, princesa, mi amor, mi rey, y así por el estilo ... como ya se habrá dado cuenta ahora que tengo a su niña como alumna... me gusta que se sientan queridos como me sentía yo con mi maestra... además, siempre me perfumo para que algún día recuerden que su maestra se arreglaba especialmente para ellos... bueno, eso era lo que yo sentía de mi querida maestra y quisiera que ellos sintieran también ¡algún día!

Otra influencia que incidió positivamente en la profesora Liliana para elegir la carrera docente, fue la convivencia con su única vecina durante la infancia. "...además la vecina de enfrente de mi casa que ha sido mi amiga durante toda la vida... ella también quería estudiar para maestra, así que fuimos, sacamos la ficha y ¡nos quedamos las dos!..."

#### **4. 4. 1. 3. Primer año de ejercicio profesional**

El inicio de la carrera profesional de la profesora Liliana se presenta durante el ciclo escolar 1997-1998 al contar con 21 años de edad, ejerciendo como maestra en la Escuela Primaria Estatal "Jesús Urueta", ubicada en la misma ciudad de la cual es originaria.

Esta fase inicial, como lo plantea Biddle (1997) comprende un período de supervivencia y descubrimiento; la supervivencia tiene que ver con el choque con la realidad, la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente, la continua experimentación por ensayo y error, la preocupación por si se es apto para la carrera o no, entre otros factores.

Para la profesora Liliana el trabajar en esa escuela en particular fue especialmente afortunado, -aunque sus sentimientos iniciales fueran de nerviosismo-, ya que había cursado sus estudios de primaria en esa institución y la comunidad educativa la conocía desde su infancia.

Como llegué a una escuela donde nos habían conocido a mi mamá a mí, porque mi mamá se jubiló en mayo de 1997... y yo... empecé en septiembre del mismo año, yo me sentía bastante nerviosa los primeros días, además de que como allí había hecho mi primaria... sentía que todos tenían puesta la vista en mí y en lo que hacía.

El haber ingresado al servicio docente bajo tal circunstancia no representó un problema, sino una fortaleza, pues ella reconoce que obtuvo mucha ayuda de su mamá y de las compañeras maestras.

Bueno... eso era lo que yo sentía, pero en realidad no era así... al contrario..., las maestras que habían trabajado con mi mamá me tenían bastante chiple... me preguntaban que como me sentía, que les dijera en qué me podían ayudar... y cuando no sabía las cosas, cuando no me ayudaba mi mamá, ellas lo hacían.

También obtuvo asesorías de parte de la directora del plantel, quien le facilitó así la elaboración de planeaciones y su incorporación al servicio médico.

En ese año tuve la misma directora y el inspector que tuvo mi mamá cuando se jubiló... y como eran muy amigos, me tuvieron mucha paciencia y consideraciones. Por ejemplo, la directora me dio permiso de faltar para arreglar el servicio médico... me decía como le gustaba que se hicieran las planeaciones, ¡casi me explicaba con manzanitas!... a ella yo le debo muchas cosas que aprendí y que no le dicen a uno en la Normal...

La profesora admite que esa primera experiencia docente fue altamente satisfactoria, que afortunadamente no cumplió con sus expectativas debido a que el colectivo docente le brindó la confianza necesaria para desempeñar su labor. "Al principio... como ya le dije, tuve mis temores, pero conforme fueron avanzando los días... por el buen trato que recibí de los maestros y la directora... me sentí con bastante confianza".

En su discurso la maestra expresa que las enseñanzas que se brindan en las escuelas formadoras de docentes no son suficientes para enfrentarse al mundo laboral.

En la Normal nunca le dicen a uno como hacer las planeaciones... y aunque sí nos dan muchos conocimientos de Pedagogía... al fin de cuentas ni los pude aplicar... porque una cosa es que le digan lo que funciona en tal o cual lugar... y otra muy diferente estar en el meollo del asunto... rodeada de otras circunstancias diferentes a las que le explicaron a uno en la Normal... y ¡ándele! que es ahí donde se tienen que tomar decisiones que uno por su falta de experiencia no sabe si van a resultar o no.

Al respecto también menciona que tuvo dificultades para manejar con eficiencia la disciplina en su grupo, tarea para la cual recibió ayuda de su progenitora.

En las prácticas de la Normal no es lo mismo... yo llegaba, daba la clase que la maestra me había pedido que diera y ella se encargaba de controlar la disciplina... cuando llegué a la escuela Urueta y me soltaron esos niños para mí solita, no hallaba al principio ni que hacer, ya lo que quería era entretenerlos... en la Normal nos enseñaron cancioncitas y rimas en Música que yo pensé que les iban a gustar a los chicos... ¡y nada! que a esos alumnos no les interesaban ni las rondas, ni las canciones infantiles, ni nada de lo que nos habían dicho en la escuela... ellos andaban encantados con los tazos y ni caso me hacían cuando les hablaba... a cada rato les tenía que estar gritando... con decirle que por eso me quedé afónica los primeros días... fue por eso que de urgencia tuve que arreglar el servicio de Pensiones.

En este primer acercamiento a la docencia, el apoyo brindado por su madre es sumamente importante, pues gracias a su ayuda, su grupo obtiene un alto rendimiento académico.

Como daba primero, todos mis niños pasaron a segundo y además como mi mamá me ayudaba muy seguido... era como si los niños tuvieran dos maestras... así que cuando tomaba lectura... entre dos era más rápido... porque ya ve los niños de primero como se tardan para leer.

En resumen, la profesora Liliana Escápita experimentó durante el periodo de introducción a la Carrera satisfacción y orgullo, sentimientos que le permitieron identificarse plenamente como docente.

Fue un año muy importante para mí.... codearme con los maestros que fueron compañeros de mi mamá... que me empezaran a llamar maestra... sentirme protegida y hasta cierto punto consentida... me gustaba que me dijeran “la maestra nueva” y que algunos me vieran como si fuera su hija.

#### **4. 4. 1. 4. Matrimonio/maternidad/formación de familia**

La profesora Escápita contrajo nupcias en el año 2000, a la edad de 25 años.

El hecho de contraer matrimonio con una persona de nacionalidad estadounidense marca la carrera profesional de la maestra Liliana, ya que para poder permanecer cerca de su marido, tiene que buscar un cambio de adscripción a Cd. Juárez.

Mi esposo...era médico de Denver, Colorado... es norteamericano de nacimiento... con el tiempo nos hicimos novios y nos casamos... pero como yo no tenía la residencia estadounidense, optamos por venirnos a vivir los dos a Juárez... así el trabajaba en el Paso, Texas y yo lo hacía en Juárez hasta que obtuviera mi residencia.

El haber cambiado de domicilio y de escuela afecta a la maestra en cuanto a la seguridad y protección que sentía en sus inicios, debido a la presión que ejerce la nueva

directora sobre los docentes que laboraban en la escuela, "...de estar en una escuela donde me sentía segura y protegida, tuve que llegar a otra donde para nada me sentía igual..."

Fue un choque bastante fuerte, pues llegué a una escuela que estaba muy bien organizada donde la directora era mucho muy exigente... los maestros casi todos eran jóvenes, al contrario de la otra escuela donde era considerada la "novata", donde todos me ayudaban y defendían. Fue un trauma que me consideraran igual al resto de los docentes, porque ya nadie me preguntaba en qué me podían ayudar y se daba por sentado que ya sabía todo lo referente a mi trabajo.

Además de los inconvenientes mencionados, la profesora manifiesta sentirse apabullada por la fama de inseguridad existente en la ciudad donde vive actualmente y del ritmo de vida que se lleva en ella.

Tardé bastante tiempo en acostumbrarme al ritmo de esta ciudad... es que en Chihuahua como que la vida es más calmada... pero además... Juárez tiene una fama de que matan... ¡y no entierran!... que para qué le cuento... ahora que vivo aquí me doy cuenta de que no es para tanto, pero como en las noticias diariamente salen mujeres asesinadas y ejecutados, como que me imaginaba que las calles iban a ser casi intransitables por el peligro que había.

En cuanto a la formación de una familia, la profesora menciona que aun cuando estuvo embarazada por ocho meses, lamentablemente perdió el producto.

Me embaracé en el 2001... llegué hasta el octavo mes... pero lo perdí porque me dio preclampsia... desde entonces no he vuelto a embarazarme porque sufrí mucho en el proceso... me deprimí bastante y tuve que ir hasta con psicólogo para salir de ahí...

Esta circunstancia afectó perceptiblemente su ejercicio profesional, ya que sus labores docentes se vieron interrumpidas primero, por la preclampsia sufrida, segundo, por la incapacidad causada por el parto; y tercero, por la situación emocional originada debido al deceso de tan anhelado hijo.

Tuve que faltar mucho porque a partir del séptimo mes me incapacitaron... estuve en reposo absoluto hasta que finalmente no pudieron salvar a mi bebé... y tuvieron que provocarme el parto... después me volvieron a incapacitar por quince días, pero cuando volví a la escuela... en cualquier rincón me soltaba llorando... así que la directora me sugirió que no fuera hasta que no me sintiera bien, que iba a hablar con el inspector para que me dieran un permiso especial.

Según la perspectiva de la docente Liliana, el hecho vivenciado tuvo influencia negativa en cuanto a la disciplina escolar de su grupo.

Ese ha sido el único año en el que no atendí la disciplina como debía, mis alumnos hacían chilar y huerta conmigo... pero afortunadamente... ya estábamos casi finalizando el año escolar... y las vacaciones me ayudaron a recuperarme un poco más.

Además de las incapacidades mencionadas con antelación, la profesora Escápita revela que también se ha ausentado de las aulas por motivos matrimoniales, tiempo que ha restado su antigüedad en el servicio educativo estatal.

Cuando mi esposo y yo nos casamos, nos venimos a vivir a Juárez... mientras me llegaban los papeles de la residencia para poder pedir trabajo de maestra en Estados Unidos... cuando me dieron la mica, inmediatamente mi esposo hizo arreglos para irse de nuevo a trabajar a Denver y llevarme con él, así que pedí un permiso de un año sin goce de sueldo para calarme y saber si la hacíamos allá.

Actualmente su relación matrimonial se encuentra en una etapa de incertidumbre, debido a que el esposo se encuentra viviendo en Denver, Colorado. También refiere que su marido tiene dos hijas en Estados Unidos, las cuales no conviven con ella, pues se quedaron con él en su lugar de residencia.

Tiene dos hijas que vivían con nosotros y que ya están inscritas en escuelas de allá... me insiste en que regrese a vivir con él, pero por lo pronto no puedo... acabo de regresar... mi mamá todavía se encuentra delicada de salud y tendría que solicitar de nuevo un permiso al cual acabo de renunciar... así que por lo pronto se me hace difícil poder volver.

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

La profesora Liliana menciona no poseer esta experiencia, ya que solo ha laborado en la capital del Estado y en Cd. Juárez.

Cuando yo empecé a trabajar, fue porque mi mamá se había jubilado y me había dejado su lugar ... esa fue otra ventaja que tuve... porque todos los compañeros de la Normal.... a los que les dieron su plaza federal... tuvieron que irse a trabajar a otros lugares, casi todos empezaron en la Sierra de Chihuahua o de Sonora... en cambio yo, por el arreglo que mi mamá hizo, pues me quedé inmediatamente en Chihuahua.

#### **4.4.1.6. Consolidación como docente**

Después de los tres años de servicio docente ejercidos en la Ciudad de Chihuahua, periodo caracterizado por satisfacciones personales y profesionales, la maestra llega a una

nueva ciudad y a otra escuela con características disímiles a las observadas en la institución recientemente abandonada.

Es en este plantel educativo donde inicia su consolidación como docente pues establece: “La directora de esta escuela era muy exigente y no tenía preferencias hacia ninguno, así que resentí el trato y eso influyó en mi forma de enseñar... trataba de darle gusto, me esforzaba bastante y eso acabó por estresarme...”

El cambio experimentado forzó a la profesora Liliana Escápita a transformar su labor docente basándose para ello en las preferencias de la directora. “Trataba de que los alumnos se estuvieran callados y sentados durante toda la mañana, así que fui más dura con la disciplina... desde entonces casi siempre me daban grupos de grados superiores porque me gané la fama de regañona...”

A raíz del cambio efectuado en sus relaciones con los alumnos, establece normas disciplinarias que la llevan a adoptar posturas más identificadas con los valores de la directiva “...poco a poco me fui acostumbrando a hacer las cosas como la directora quería y pude relajarme un poco más con mis alumnos”.

Pude establecerse que la maestra ha logrado identificarse como docente, desde el momento en que expresa: “inclusive cuando pensé en irme a vivir a los Estados Unidos mis pensamientos siempre fueron sacar un permiso de trabajo pero para poder trabajar como maestra”.

Actualmente percibe que por sus cualidades se le facilita tratar con los alumnos mas grandecitos de la primaria ... será porque dicen que soy muy exigente...y pensé que me iba a gustar trabajar también en la secundaria...

#### **4.4.1.7. Estudios de nivel licenciatura**

Debido a que la docente egresa de la Institución formadora de docentes con el nivel de Licenciada en Educación Primaria, busca otra opción para seguir preparándose profesionalmente.

Me inscribí en la Superior porque no había otra alternativa para seguir estudiando... como salí de la Normal con la Licenciatura, pero todavía no me llegaba el título, no podía hacer la Maestría, así que empecé la especialidad... pero con el paso de los años descubrí que se me facilita tratar con los alumnos mas grandecitos de la primaria... será porque dicen que soy muy exigente...y pensé que me iba a gustar trabajar también en la secundaria...así que continué estudiando hasta que me gradué en el 2002.

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

La maestra Escápite ha logrado identificarse con la carrera que ejerce debido a que le gusta ser docente porque trata con niños.

Cualquier ocupación o profesión que tuviera que ver con niños sería ideal para mí... y por ser maestra, además de tratar con ellos y tener la oportunidad de enseñarles ...como que a veces no puedo creer que me paguen por lo que hago.

Dentro de las características personales que posee destaca que su experiencia le ha llevado a reconocerse como regañona. “casi siempre me daban grupos de grados superiores porque me gané la fama de regañona...”

Además de que se siente cómoda trabajando con adolescentes, dice: “también me gustan los niños pequeños... me gusta su frescura, su espontaneidad y que hacen todo lo que uno les dice sin estar de rezongones.”

La profesora Escápita valora la actividad docente como “...la mejor carrera que hay para una mujer es ésta, el amor que tenemos por los niños es natural y lo debemos de explotar al máximo... si no hubiera sido maestra, a lo mejor hubiera sido educadora o enfermera.”

Entre las actividades que no le gustan realizar y que son inherentes a la profesión se encuentran las de carácter administrativo, pues menciona “...entiendo que me pagan por hacer boletas, llenar documentación y hacer lo que no me agrada de esta profesión”.

La docente expone durante la entrevista que aún le faltan muchas experiencias que incorporar en su formación profesional. “

Pienso que todavía hay mucho camino que recorrer... muchas cosas que aprender y mucho que dar... por lo pronto siento que pongo mi mejor esfuerzo, pero creo que con el paso de los años mi nivel de desempeño va a mejorar.

#### **4.4.1.9. Visualización de la vocación**

En el discurso de la docente se establece una relación directa entre el género femenino y la profesión docente. En conexión a ello refiere:

Se me hace que la mejor carrera que hay para una mujer es ésta, el amor que tenemos por los niños es natural y lo debemos de explotar al máximo... si no hubiera sido maestra, a lo mejor hubiera sido educadora o enfermera. ¡No sé!, pero cualquier ocupación o profesión que tuviera que ver con niños sería ideal para mí... y por ser

maestra, además de tratar con ellos y tener la oportunidad de enseñarles ... como que a veces no puedo creer que me paguen por lo que hago.

Con respecto a la vocación experimentada por docentes de reciente ingreso en comparación con maestros más experimentados académicamente hablando, identifica: "...De vocación yo creo que todos estamos iguales, el que sirve para enseñar y le gusta, ese tiene vocación... lo que difiere más bien es la formación que recibe uno en las Normales o en la familia..."

También distingue algunas características evidenciadas por los docentes con vocación genuina: "...hay compañeros a los que se les nota la vocación hasta en la manera en como se expresan... siempre son positivos... tienen palabras de aliento para los compañeros y para sus alumnos... cumplen más allá de lo reglamentario porque son empeñosos. "

Personalmente la profesora entrevistada sostiene que su vocación profesional es la docente, pues si no fuera maestra... "... sería profesora, y si no... sería docente, ¡no es broma!, pero no creo que haya otra profesión que brinde más satisfacciones que ésta".

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

La profesora entrevistada manifiesta que la valoración más importante de su trabajo no proviene del salario que recibe, ni de ningún trato preferencial, sino de la opinión de los verdaderos usuarios de la educación, como son padres de familia y sus alumnos.

En este aspecto se muestra orgullosa al constatar que su labor pedagógica es evaluada de buena manera por los paterfamilias, "...muchos padres insistieron en que yo tuviera a sus hijos porque ya conocen mi trabajo y saben que me esfuerzo... no les asustó que tuviera primero... esta es la razón por la cual yo tengo 42 alumnos y mi compañera del otro primero solo tiene 31"

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

El tipo de convivencia con los compañeros de trabajo resulta un incentivo para laborar con empeño. En este aspecto, la docente entrevistada considera que cuando el personal docente cuenta con edades similares, se facilita la comunicación.

No porque yo trabaje en esta escuela... pero ahí donde la ve, los maestros aunque somos relativamente jóvenes... trabajamos a todo lo que da... somos responsables... aunque se oiga mal que lo diga... pero así nos ha acostumbrado la directora... además la escuela tiene buena fama por su rendimiento académico.

En la escuela "Bucareli" se observa que los docentes asisten a trabajar incluso en tiempo no laborable, lo cual refleja un alto sentido de responsabilidad y vocación docente.

Tenemos de ventaja que solo contamos con el turno matutino y podemos usar las instalaciones también por las tardes... puedo decirle que todos hemos venido a la escuela por las tardes... ¡y ese tiempo no nos lo pagan!... así que creo que aquí estamos puros maestros con vocación... que por eso nuestro trabajo es valioso.

La maestra Liliana valora las nuevas generaciones de maestros.

Creo que son generaciones de maestros que están mejor preparadas que las anteriores... incluyendo la mía... ahora se les enseña computación... bueno... al menos en la Normal del Estado... he sabido que tienen Centro de Cómputo y que tienen el programa de Enciclomedia... así que seguro que están mejor preparados que nosotros.

Bajo la óptica de la docente, en esta escuela se ha llegado a conformar un equipo de trabajo sólido y responsable donde cada integrante conoce las fortalezas y debilidades del resto del grupo, ya que al respecto menciona: "...somos realmente un equipo donde cada uno sabe

en que puede ayudar a los demás, conocemos las habilidades de cada quien y sabemos quien puede hacer mejor tal o cual cosa.”

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

La identidad profesional se va conformando a través de la praxis, lo cual incide en el desarrollo de las cualidades personales de cada sujeto. Con respecto a las características que distinguen a la maestra, ésta se describe como una profesional que destaca en su ejercicio docente el desarrollo de las aptitudes artísticas en sus alumnos.

Disfruto mucho desarrollar en mis alumnos las habilidades artísticas ...creo fervientemente que los niños que se expresan abiertamente desde pequeños tienen mas oportunidades de hacerlo cuando crecen... así que yo... les enseño rondas o canciones y les pido que las vayamos cambiando entre todos... les pongo música todos los días de acuerdo a la actividad que estamos realizando y desde esta edad los paso a que cuenten algo... lo que quieran... de su vida, de la clase, de la escuela, del clima, lo que se les ocurra... les pido que dibujen... mucho y para todo.

La justificación para incorporar este tipo de actividades al trabajo docente se debe a que considera:

Que el niño que dibuja su entorno poco a poco va desarrollando su percepción... la transmite al papel... y poco a poco su dibujo se convierte en un dibujo a escala... pienso que eso les ayuda mucho en matemáticas, y en todo... porque se vuelven mas observadores y críticos, porque no dibujan lo que no les gusta...

En la escuela donde trabaja reconoce que aprecian sus cualidades para dirigir actividades artísticas.

Casi siempre me asignan la preparación de bailables, poesías, desfiles alegóricos y organización de festejos... me da gusto ver la cara de orgullo de los padres cuando ven a sus hijos participando en algún evento... ¡y ganar concursos!... por lo general mis alumnos o los alumnos que yo preparo participan en algún concurso y la mayoría de las veces ganamos a nivel zona... así que eso me enorgullece.

#### **4.4.1.13. Variaciones en la autopercepción de la identidad docente**

La profesora reconoce haber realizado variaciones en el manejo de la disciplina con respecto a su primer año de servicio, ya que menciona que en la ciudad donde trabaja actualmente los educandos son diferentes a los de Chihuahua capital. Esos cambios "...tuve que hacerlos, los alumnos de aquí se comportan de manera diferente a los de Chihuahua,". La maestra Liliana supone que ello se debe a "la formación de los niños en Chihuahua es más tradicionalista, aquí en Juárez he visto alumnos que prácticamente se atienden solitos". Esta transformación en el trato con los alumnos es lo que la ha vuelto más rígida en cuanto al comportamiento de sus alumnos.

El cambio de una escuela "conocida" a otra que no lo era, representó un reto para la docente, pues se enfrentó no tan solo a una nueva organización, sino a docentes que contaban con edades similares a la de ella, por lo cual dejó de ser la "maestra nueva" para convertirse en una docente común en la institución.

Fue un choque bastante fuerte, pues llegué a una escuela que estaba muy bien organizada donde la directora era mucho muy exigente... los maestros casi todos eran jóvenes, al contrario de la otra escuela donde era considerada la "novata", donde todos me ayudaban y defendían. Fue un trauma que me consideraran igual al resto de los docentes, porque ya nadie me preguntaba en qué me podían ayudar y se daba por sentado que ya sabía todo lo referente a mi trabajo.

El hecho de enfrentarse a un cambio tan grande y a las exigencias de la nueva directora, fue otra influencia que incidió también en el manejo de la disciplina: "... ahora trataba de que los alumnos se estuvieran callados y sentados durante toda la mañana, así que fui más dura con la disciplina... desde entonces casi siempre me daban grupos de grados superiores porque me gané la fama de regañona..."

Es a partir de que transforma su práctica docente que va adquiriendo seguridad en el desarrollo de su profesión, pues manifiesta: "... pero poco a poco me fui acostumbrando a hacer las cosas como la directora quería y pude relajarme un poco más con mis alumnos".

La profesora Liliana Escápita recuerda que a sus cinco años de servicio deja de centrarse solo en "su grupo de alumnos" y empieza una etapa de reconocimiento hacia las funciones de los diferentes agentes educativos, lo cual la lleva a adquirir confianza en su desempeño como docente. "...al ir conociendo como funcionaba la escuela, las exigencias de la directora y la disposición de los padres y alumnos para trabajar... simplemente las cosas se suavizaron. Ya no me estresaba tanto..."

Actualmente siente que "está haciendo lo que le gusta, no porque le paguen sino por realizarse en cada niño." Piensa que "un maestro exitoso está contento y se le nota, es amigable, está siempre dispuesto, es responsable, está atento a las necesidades de los alumnos, de los padres, de los compañeros de trabajo y hasta del director o directora."

Además de desempeñarse como maestra de primaria, la maestra da clases de "Historia y Geografía" en "la escuela secundaria federal número 6", lo cual además de reportarle beneficios económicos le abre las puertas a una nueva expectativa laboral, pues refiere "... me siento cómoda trabajando con adolescentes... pero también me gustan los niños pequeños..."

El haber ingresado como docente del nivel de secundaria le ha ratificado que se siente más contenta trabajando con alumnos adolescentes. "...con el paso de los años descubrí que se

me facilita tratar con los alumnos mas grandecitos de la primaria... será porque dicen que soy muy exigente... y pensé que me iba a gustar trabajar también en la secundaria...”

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

La profesora entrevistada menciona en su discurso que la función magisterial nunca dejará de ser por mucho que la tecnología vaya desplazando las relaciones personales a un segundo o tercer plano. Que la influencia de un docente siempre será necesaria en el proceso de aprender.

Creo firmemente que las generaciones futuras no dependerán nada más de la informática, que siempre será necesario tener un buen maestro a quien preguntarle dudas o a quien contarle las penas. Creo que el lado humano es el que debe fomentarse en las escuelas.

También opina que la experiencia es la que va conformando el carácter y mejorando el nivel de desempeño profesional, por lo cual espera perfeccionarse día a día en su quehacer educativo.

Pienso que todavía hay mucho camino que recorrer... muchas cosas que aprender y mucho que dar... por lo pronto siento que pongo mi mejor esfuerzo, pero creo que con el paso de los años mi nivel de desempeño va a mejorar.

Dentro de las expectativas laborales la profesora Escápita no ha considerado el hecho de ascender de posición dentro del campo de la docencia, pues actualmente se siente satisfecha como maestra de grupo. “Hasta el momento no me he movido de ser maestra de grupo ni se me antoja hacerlo.”

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES**

El presente capítulo muestra los hallazgos encontrados en las entrevistas a profundidad realizadas a cuatro docentes de educación primaria que laboran en Ciudad Juárez, Chih., actividad fundamentada en el proyecto de investigación: “Identidad Profesional Docente en el Profesor de Educación Básica”, cimentado en el macroestudio diseñado y encabezado por el Doctor Moisés Torres Herrera, acreditado en la Escuela de Graduados en Educación como fundamento para la elaboración de Tesis.

Considerando que “la identidad se construye dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro”, (Bolívar, Botia & Molina, 2004) se asume que la identidad se conforma dentro de un espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja, la identidad profesional docente se constituye entonces, en un modo de definición que permite al profesor situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación a la par de diferenciación.

En esta sección se exponen de manera interpretativa y analítica las observaciones y conclusiones resultantes de las conversaciones sostenidas con los docentes en relación a cada uno de los objetivos generales y particulares que conformaron el presente estudio, analizando los incidentes críticos que marcan la identidad profesional de los entrevistados, confrontándolos con la literatura existente, conforme a los lineamientos generales establecidos por el proyecto de investigación: “Identidad Profesional Docente en el Profesor de Educación Básica”, bajo los tópicos propuestos por el macroestudio marcándose:

- 5.1. Objetivo General,
- 5.2. Objetivos Específicos y
- 5.3. Preguntas de Investigación.

## **5.1. Objetivo General**

Las identidades profesionales se componen de la adhesión a unos modelos docentes resultado de un proceso biográfico continuo y de procesos relacionales. Al investigar el auto concepto del maestro tal y como lo marca el proyecto guía, la investigación efectuada cumple con las metas establecidas en cuanto al propósito central, pues se identifican a partir de la teoría y entrevistas de fondo los ciclos de vida y la identidad profesional de cuatro docentes que laboran en Ciudad Juárez, Chih., la influencia de algunos incidentes críticos en su vida y carrera profesional, así como la adaptación personal de cada docente a los mismos y su incorporación a la identidad profesional de cada uno.

## **5.2. Objetivos Específicos**

Como resultado del análisis del discurso de los docentes se hizo posible ubicar los incidentes críticos que originaron las percepciones organizacionales acerca del trabajo que ejercen, identificándose diferencias en las concepciones de acuerdo al ciclo de vida biológico y profesional en el que se encuentran viviendo y a la antigüedad que ostentan dentro del Sistema Educativo.

Tres fueron los objetivos específicos que guiaron la investigación:

- 5.2.1. Identificar los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del maestro, describiendo el impacto de los hechos sobre su concepto de la “identidad profesional docente”.

5.2.2. Ubicar las diferentes percepciones organizacionales alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño dentro de él.

5.2.3. Identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica y la antigüedad dentro del sistema e institución, su estatus institucional y su ubicación laboral específica.

A continuación se identifican los sucesos críticos de acuerdo a las evidencias encontradas en las vidas de los docentes en relación con la teoría consultada.

*5.2.1. Identificar los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del maestro, describiendo el impacto de los hechos sobre su concepto de la "identidad profesional docente".*

La identidad profesional docente se encuentra fuertemente vinculada con las experiencias de vida de los sujetos, con sus expectativas familiares y laborales y con las prácticas escolares que experimentan en el transcurso de su ejercicio profesional. Dentro de las experiencias docentes que tuvieron influencia personal sobre la identidad de los docentes entrevistados se pudieron rescatar:

5.2.1.1. Selección de la carrera. El 100% de los entrevistados manifestaron tener vocación para la docencia, así como orgullo de pertenecer al gremio académico una vez que ingresaron a la misma.

5.2.1.2. Primeras experiencias docentes. El sentirse parte del gremio magisterial reportó grandes satisfacciones para la totalidad de los entrevistados.

5.2.1.3. Otro evento es el inicio de vida en pareja o matrimonio y la formación de una familia.

5.2.1.4. Una circunstancia que los profesores experimentaron a edades diferentes y que marcó su expectativa laboral fue la consolidación como docente.

5.2.1.5. Otro incidente que define la identidad del docente es su profesionalización, la cual puede presentarse a través de estudios de licenciatura, maestrías o diplomados.

5.2.1.6. La apreciación sobre sí mismo es un rasgo definitorio de la personalidad del docente, pues expresa la autovaloración del desempeño profesional, su vocación de servicio y las características que anhela poseer como maestro ideal.

5.2.1.7. Considerando que el desarrollo profesional y la evolución de la escuela están vinculados, resulta imprescindible conocer la perspectiva docente sobre su trayectoria profesional.

A continuación se exponen en la tabla 6, los incidentes críticos investigados acompañados de las preguntas elaboradas para distinguir pautas que caracterizan la identidad profesional de los docentes que laboran en Cd. Juárez, con la finalidad de diferenciar las manifestaciones de cada etapa en el ciclo de vida magisterial de los entrevistados.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	INCIDENTES CRITICOS	PREGUNTAS
<b>I. Identificar características del entorno familiar describiendo como afectan en su elección profesional docente</b>	<b>1. Datos generales</b>	Nombre, edad, estado civil Nombre de sus padres y ocupación Lugar que ocupa en la familia Condiciones culturales y económicas que la rodearon en su infancia Número de hermanos, nivel de estudios ¿Hubo maestros en la familia?
	<b>2. Elección de la carrera</b>	¿Cómo surgió la idea de ser maestro? ¿Hubo influencia de algún familiar?
	<b>3. Acceso a la carrera</b>	Opciones profesionales previas a la docencia.
<b>I. Identificar características del entorno familiar describiendo como afectan en su elección profesional docente</b>	<b>1. Primer año de ejercicio</b>	1. ¿En qué nivel ingresó a la docencia? 2. Características de la primera experiencia docente 3. Esa experiencia, ¿Fue semejante a lo que esperaba? 4. Dificultades que tuvo que superar durante ese año 5. ¿Recibió apoyo académico? 6. Tipo de convivencia con maestros, director e inspector.
	<b>2. Matrimonio y conformación de su familia</b>	1. ¿En qué fecha se casó? 2. Nivel educativo de su esposo 3. ¿Cuándo nacieron sus hijos? 4. ¿Cómo incidió el matrimonio en su práctica docente?
	<b>3. Consolidación como docente</b>	1 Variación de la visión en comparación con sus inicios. 2. Vinculación emocional a la carrera
	<b>4. Estudios de licenciatura</b>	1. Una vez finalizó la escuela Normal ¿cursó estudios de licenciatura? 2. ¿En cuál institución?
	<b>5. Estudios de postgrado</b>	¿Ha realizado o planea realizar estudios de postgrado?
	<b>1. Apreciación acerca de si misma como una maestra</b>	1. Cuáles son las grandes satisfacciones que usted ha tenido como docente? Mencione en qué fechas 2. ¿A qué dificultades se ha enfrentado?

<b>II. Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el maestro opina , percibe y siente sobre su trabajo docente</b>	<b>identificada con su carrera</b>	Proporcione fechas
	<b>2.Visualización de la vocación</b>	1. Qué características cree usted que tiene un maestro con verdadera vocación? 2. Cómo se expresan en su práctica docente?
	<b>3.Percepción del profesor ideal: conocimientos, habilidades, actitudes</b>	Cualidades que debe tener un profesor para ser exitoso
<b>III. Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica, de la experiencia docente, de la antigüedad, dentro del sistema y de la institución , es estatus institucional, y la ubicación laboral específica</b>	<b>1.Variaciones en la auto percepción de la identidad docente</b>	1. Ha sufrido cambios su visión sobre la docencia a través del tiempo? 2. Ha percibido si a lo largo de los años dedicados a la docencia se siente más o menos vinculada emocionalmente a ella? 3. A qué atribuye esas variaciones?
	<b>2.Expectativas de trascendencia e ideas de impacto social desde las posibilidades de ingerencia</b>	¿Cuál pensaría que es la mayor realización que ha tenido? Mencione los logros profesionales que ha tenido y sus fechas de realización
	<b>3.Elementos que conforman el discurso en las distintas etapas: iniciación, consolidación docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente</b>	Mencione los logros profesionales que ha tenido y sus fechas de realización Ahora enumere los obstáculos a los que se ha enfrentado y la fecha ¿Cuáles son sus metas profesionales a corto plazo? ¿Cómo se visualiza al término de tu carrera?

**TABLA 6.** Relación de preguntas establecidas en conexión a los incidentes críticos referenciados en los objetivos específicos de investigación.

### 5.2.1.1. Circunstancias que rodearon la infancia de los entrevistados

La experiencia que cada ser humano adquiere de su vida y el modo de recuperarla creativamente le sirve para alcanzar un amplio conocimiento del pasado que le propicie una mayor identidad personal, cultural y docente-institucional y participar con éxito y rigor en el futuro.

De los docentes entrevistados, el 75% vivió su infancia dentro de una familia de nivel socio económico medio a medio bajo, en tanto que la profesora que se encuentra viviendo la etapa de “Iniciación de la Consolidación” reconoce que su familia proviene del contexto socio económico medio-alto.

El maestro que inicia el ciclo de dispersión se crió dentro de una parentela no convencional, puesto que su familia nuclear no se encontraba en la localidad donde él creció. Esta situación influyó en el acercamiento hacia otros familiares que convivían físicamente con él, dando como resultado el que eligiera una carrera que ejercía uno de sus primos.

#### **5.2.1.2. Selección de la Carrera**

Todos los profesores entrevistados definieron su personalidad a través de las interacciones que establecieron con el medio ambiente, en especial con los modelos más cercanos a su vida cotidiana. De acuerdo a la información proporcionada se establece una marcada influencia de la figura magisterial elaborada durante su infancia o adolescencia en cuanto a elección de la profesión, pues manifiestan que su deseo de ejercer la docencia nace a raíz de que observaron con agrado la ejecución de algunas actividades propias de la profesión por parte de los adultos, sean éstos familiares o no. En uno de los casos la docente entrevistada manifiesta acerca de un maestro que tuvo, quien además era familiar cercano suyo, “...yo lo veía en su casa preparando las clases y haciendo materiales y eso me llamaba la atención”.

En el caso del único varón entrevistado, el momento de la elección ocurre debido a circunstancias internas y externas, dado que sus mejores amigos eran hijos de maestros y estudiaban Nivelación Pedagógica en el Estado de Durango. Al respecto el docente manifiesta que “...un día el Profe Juan me preguntó que si no me gustaría estudiar para maestro, que sus hijos iban a rentar una casa en Gómez y que me podían hacer un lugarcito para que yo también

estudiara allá...”, invitación que finalmente lo conduce a estudiar la carrera magisterial, aún cuando es durante la infancia que surge el interés por la carrera, es hasta la etapa de la adolescencia donde la motivación se consolida y se concreta, debido a que tienen que enfrentar una serie de circunstancias sociales para estudiar una carrera profesional. En dos de los casos al manifestar las interesadas su deseo por estudiar la carrera docente se enfrentaron a la oposición de sus familiares, quienes pretendían que estudiaran otra carrera “más profesional”. En uno de los casos los progenitores sugerían: “... que estudiara Licenciatura en Comunicaciones o Derecho...”, en otra familia “...siempre se le dio mucha importancia a tener carrera universitaria.”

Se encontró que los factores que intervinieron en la vida de las profesoras entrevistadas al momento de elegir la carrera fueron de tipo vocacional, no económico, ya que el 75% tuvo otras opciones de estudio distintas a la docencia.

Particularizando al respecto de las interrogantes elaboradas en base al macro proyecto de Torres (2005), se establecieron los siguientes hallazgos:

### **5.2.1.3. Primeras experiencias docentes**

Entre los eventos críticos por los que atraviesan los profesores a lo largo de sus vidas se encuentran: la separación del seno familiar para realizar los estudios, o bien para iniciar la labor pedagógica. Estas circunstancias se consideran definitivas en la conformación de la identidad profesional pues es el momento en el cual el profesor transforma su rol familiar u ocupacional, es aquí donde se observa que tres profesores cambian de lugar de residencia para poder estudiar la carrera docente, en tanto que dos son los casos en los cuales se registra emigración hacia otras localidades con la finalidad de ejercer la profesión.

El primer año de servicio constituye en esencia un evento importante en la vida magisterial de los interpelados, es la etapa donde se desarrolla la transformación ocupacional de estudiante a profesionalista, además de que se establece el vínculo entre lo aprendido en las escuelas formadoras de docentes y la práctica pedagógica.

En el 50% de los casos el primer año de servicio ocurre fuera del lugar donde viven, lo cual implica un reto mayor, pues se enfrentan muchos cambios en un corto período de tiempo. Otro rasgo característico de la etapa inicial es el inicio de relaciones afectivas formales y las responsabilidades que éstas conllevan.

Es sobre la fase inicial cuando la totalidad de los docentes manifiesta el distanciamiento de las prenociones que tiene de la práctica, no sólo para transformarla sino también para transformar la noción o definición de la acción docente, pues al analizar sus respuestas acerca de su época de acceso al sistema, los entrevistados exponen que las situaciones que enfrentan difieren de lo que se enseña en las escuelas formadoras de docentes y se observan expresiones como;

En la Normal aunque nos dan muchos conocimientos de pedagogía....al fin de cuentas ni los pude aplicar... porque una cosa es que le digan lo que funciona en tal o cual lugar... y otra muy diferente estar rodeada de otras circunstancias diferentes a las que le explicaron a uno en la Normal.

En este momento se sucede tal como lo plantea Huberman (en Biddle, Good & Goodson, 2000), un período de supervivencia y descubrimiento; el choque con la realidad, la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente, la continua experimentación por ensayo y error, la preocupación por saber si se es apto para la carrera o no. El maestro novato manifiesta inseguridad sobre su capacidad de desarrollar el trabajo, para mantener el orden y desempeñar un buen papel en el aula, hechos que resultan evidentes cuando los entrevistados exponen

como situaciones problemáticas iniciales “la disciplina .., el tener ya la responsabilidad directa de un grupo y cumplir con cuestiones administrativas que desconocía”.

Por otro lado, la etapa de descubrimiento hace referencia al frenesí característico del docente principiante, el entusiasmo por ocupar un puesto donde se es responsable de un grupo y compartir responsabilidades profesionales con sus colegas (Biddle, et al. 2000). el “efecto embriagador” de asumir una posición, una responsabilidad o de verse a uno mismo como un colega más en el gremio de profesionales se caracteriza en el universo de los docentes entrevistados, pues mientras tres de ellas siguieron la inclinación hacia el modelo docente establecido por algún pariente cercano, el profesor muestra su orgullo de:

Sentir la responsabilidad de tener un trabajo fijo, para mí era muy importante contar con la plaza de maestro, me hacía sentir importante y en aquél entonces me emocionaba mucho que me dijeran “maestro”, porque se me figuraba que era como los papás de mis amigos.

Aunque el acceso a la profesión docente no fue fácil para ninguno de los entrevistados, puede aseverarse que se superaron con éxito “la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente” (Biddle, et al., p. 57) debido a que la totalidad contaba en sus inicios profesionales con el apoyo de alguna figura magisterial.

#### **5.2.1.4. Inicio de vida en pareja, matrimonio y formación de una nueva familia**

Los incidentes personales vivenciados por los docentes como matrimonio y maternidad, aunque constituyen parte de los eventos críticos que atraviesan los maestros, se suceden en etapas distintas del ciclo vital de los entrevistados. Mientras que una profesora admite vivir ocasionalmente en unión libre a sus 29 años de edad, dos contraen matrimonio en la década de los 40's, mientras que otra se casa a los 25 años de edad.

Un dato que se observa como constante en los cuatro casos y que resultaría interesante estudiar en ocasión posterior es la “formación de una nueva familia”, pues aunque tres de los docentes han contraído matrimonio, no han procreado hijos dentro del núcleo establecido. Uno de los docentes enviudó inmediatamente después de haberse casado y de dos maestras que engendraron, solo un producto llegó a término, pero fuera de la institución matrimonial, evento que forzó a la docente en cuestión a laborar doble jornada y a buscar elevar su preparación académica para lograr ascender de nivel en Carrera Magisterial, mejorando así su salario.

En cuanto a los hallazgos encontrados en estos incidentes, resultaría interesante investigar hasta que punto influyen las perspectivas personales y los cánones actuales que la sociedad impone, motivo por el que pudiera estarse presentando este fenómeno no solo en los profesionistas entrevistados, sino en la sociedad en general.

#### **5.2.1.5. Consolidación como docente**

Aunque la trayectoria de cada uno de los maestros difiere en algunos eventos como el cambio de escuelas y comunidades educativas, el ascenso profesional o la adquisición de doble plaza, es posible aún hablar de ciclos de vida y de los rasgos que forman parte de los mismos.

En primer lugar se observa la ingenuidad y el sentido de desorientación inicial del novel maestro seguido de una etapa de estabilidad interrumpida por eventos como matrimonio, o inicio de vida en pareja, alcanzándose una nueva estabilidad, pero las experiencias docentes de cada profesor marcan la etapa de consolidación en la cual encuentran satisfactorias la ocupación y condiciones laborales.

Es en esta etapa cuando el docente adquiere una verdadera identificación con la carrera, considerando la opción magisterial como una elección única y subjetiva. Dentro de la narrativa

de los interpelados, la etapa de afianzamiento ocurre dentro de los primeros cinco años y se manifiesta con el compromiso hacia la labor que realizan.

En todos los casos se distingue la investigación en la acción docente como expresión de profesionalismo, pues se mantiene como objeto de estudio la práctica educativa y las acciones que la integran (Schön, 1998). Este proceso como devenir dialéctico entre observación, reflexión y transformación permite al maestro revalorizar el propio desempeño, acción que ha derivado en la manifestación de agrado por la profesión, sentido vocacional y actualización de conocimientos a través de diversos programas adicionales como Diplomados, Licenciaturas y Maestrías, además de los cursos ofertados por Carrera Magisterial.

Mención aparte merece la postura profesional de la profesora jubilada en el sistema federal, quien a pesar de haber culminado su ejercicio docente, manifiesta serenidad, satisfacción y entusiasmo por continuar laborando dentro del magisterio estatal, lo cual refleja la seguridad y sabiduría otorgada por la experiencia obtenida a lo largo de los años de servicio laborados, situación que indudablemente redundará en beneficios para la comunidad educativa en la que actualmente se desenvuelve.

#### **5.2.1.6. Profesionalización docente**

Dentro de los cursos de extensión de la educación docente inicial, se presentan formas variadas de educación para el maestro en servicio, existen opciones para los que buscan un grado profesional más alto como: licenciaturas, maestrías o doctorados; en tanto que se ofertan otras alternativas para quienes deciden prepararse académicamente para mejorar las condiciones y aptitudes que intensificarán el aprendizaje de los alumnos.

Con respecto a este indicador, se encontraron pautas similares en todos los casos. La totalidad de los docentes considera necesaria la profesionalización en servicio no solo por los

incentivos económicos que ésta le reportará a futuro, sino que valoran positivamente el actualizarse tecnológica y profesionalmente.

En tres de los cuatro casos se observa la incidencia de preparación profesional más allá de la Normal Básica, el 50% de la muestra se encuentra estudiando una Maestría en Educación y la profesora “novata”, quien cuenta con el título de Licenciada en Educación Primaria, pretende continuar sus estudios durante el presente año civil.

#### **5.2.1.7. Desempeño profesional**

El 100% de los entrevistados tiene un alto concepto sobre su competencia laboral gracias a la conjunción de diversos factores; entre ellos se encuentra el haber superado exitosamente el primer año de labores a pesar de las dificultades a las que se enfrentaron, el 75% de los maestros cuenta con estudios adicionales a la Normal Básica; los cuatro profesores han logrado el reconocimiento de alumnos, ex alumnos y padres de familia, los cuatro se capacitan constantemente para mejorar su práctica docente, en tanto que la totalidad reconoce su trabajo como de buena calidad y exteriorizan su preocupación por ofrecer a la comunidad educativa experiencias que van más allá de lo que ofrecen los programas vigentes.

Puede generalizarse que los profesores en cuestión manifiestan un compromiso profundo ante la comunidad educativa. A pesar de que sus edades biológicas son disímiles, sienten la responsabilidad de constituirse como agentes de cambio social.

#### **5.2.1.8. Experiencias profesionales**

El desarrollo de la identidad profesional docente no se puede separar del desarrollo de la escuela y de las experiencias obtenidas dentro y fuera de ella.

Con respecto a los sucesos profesionales que influyeron dentro de la identidad profesional de los interpelados, se trasluce una identificación como docentes del nivel de primaria, pues aunque 2 de los 4 profesores han incursionado dentro de la enseñanza secundaria, esta vivencia no les ha resultado satisfactoria.

Una coincidencia que se presentó en dos de los casos fue la supervivencia a la falta de dirección y supervisión durante los años iniciales de servicio. En la situación de la profesora que atraviesa actualmente la etapa de consolidación docente se observa una orientación pedagógica adecuada por parte de la directora escolar, en tanto que la docente que cuenta con mayor cantidad de años de servicio, experimentó tutoría por parte de una colega con mayor experiencia docente.

Las vivencias en mención marcaron las relaciones posteriores de los docentes con compañeros y directivos, pues los dos maestros que reconocen la falta de autoridad de los directivos experimentaron sentimientos de rebeldía ante el hecho.

Y es que en la realidad escolar existe una marcada asimetría de relaciones. Los agentes educativos no se encuentran en igualdad de condiciones con respecto a “los otros”, esto sin referirse a la represión o rechazo, sino a partir del flujo de acciones. Como menciona Sañudo, (2001) “la cogestión implica la asimetría de los que proponen y toman las decisiones con respecto a los que las asumen, es decir, se acepta que no hay igualdad de autoridad entre un directivo y un docente, por ejemplo.”

### **5.3. Preguntas de Investigación**

El análisis de los incidentes críticos bajo la perspectiva del estudio realizado por el Dr. Torres (2005), permite establecer semejanzas y diferencias en la identidad profesional de los docentes, las cuales proporcionan pautas recurrentes que enmarcan las distintas etapas que distingue el autor.

En cuanto al primer objetivo particular que pretende identificar los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del maestro, describiendo el impacto de los hechos sobre su concepto de la “identidad profesional docente”, se encontraron los siguientes productos a los cuestionamientos preestablecidos en el Macroestudio de investigación:

### **5.3.1. Circunstancias que rodearon la infancia de los entrevistados**

Aunque todos los entrevistados manifiestan haber vivido una infancia normal, existen dos situaciones en las que se observa que no se desarrollaron dentro de una familia nuclear convencional. Uno de los casos es el del profesor que se encuentra en la etapa de “Iniciación a la Dispersión docente”, quien crece a cargo de su abuela materna; en tanto que la profesora que inicia la etapa de Consolidación, lo hace sin la presencia de su padre biológico, aunque cuenta con un ascendente que suple la figura paterna, siendo quien influye directamente en su elección de la Carrera a estudiar.

En cuanto a la docente que se encuentra en la etapa de la Consolidación, influyó sobremanera en su formación personal el no haber tenido hermanos con quienes convivir, siendo su compañera de juegos una vecina que también curiosamente eligió ser maestra. En este caso, tal vez el hecho de que su espacio de juegos infantiles fuera el plantel escolar donde su madre ejercía la docencia, pudiera haber influido en la elección de Carrera de ambas.

### **5.3.2. Elección de la carrera**

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 & 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”, situación que no se percibe en el

presente estudio, pues aunque la mayoría de los entrevistados contaron con la oportunidad de estudiar otras carreras, su inclinación vocacional fue la docencia, debido a que la influencia familiar y social ejerció preponderancia al momento de elegir la Carrera a estudiar. Este ascendente se originó de forma explícita a manera de sugerencias o apoyos hacia el ejercicio magisterial, o de manera implícita a través de la observación de modelos a seguir como la figura materna también dedicada a la docencia, de cualquier otro miembro de la familia e, incluso, de personas ajenas al núcleo doméstico.

Respecto al objetivo de ubicar las diferentes percepciones organizacionales alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño dentro de él, se obtuvieron los siguientes hallazgos:

### **5.3.3. Primeros años de ejercicio docente**

Durante los primeros años de servicio los maestros reportan haber enfrentado alguna clase de dificultad, encontrándose una gran variedad de motivos: en el caso de la docente que vive actualmente la etapa inicial, el principal reto que tuvo que asumir fue el desconocimiento de la organización administrativa, debido a la falta de orientación recibida por sus autoridades superiores. También se hace alusión a la necesidad de buscar la orientación de un familiar docente para que le ayudara a resolver algunas situaciones problemáticas derivadas de su ejercicio magisterial. “Cuando tenía alguna duda, o alguna inquietud. O no sabía que hacer, siempre acudía a mi tío.”

En cuanto a los docentes que atraviesan actualmente las etapas de Consolidación Docente e Inicio de la dispersión respectivamente, expresan que el control de la disciplina, el tener mayores responsabilidades y cumplir con cuestiones administrativas fueron los principales motivos de su preocupación durante el primer año de ejercicio profesional.

La maestra que se encuentra en franca dispersión docente identifica como una barrera para el desempeño profesional el choque entre la realidad y la teoría aprendida.

En general puede establecerse que el primer año de ejercicio docente de los profesores entrevistados concuerda con el criterio manifestado por la maestra que vivencia la etapa de Dispersión:

Fue una etapa de múltiples aprendizajes,.. la convivencia con los alumnos, padres de familia y compañeros de trabajo es muy especial... .en esa práctica diaria se aprende acerca de las reuniones, de los problemas específicos de la escuela... se identifican necesidades y se reconocen la variedad de actividades que el docente realiza.

Todos ellos concuerdan en considerarse en su primer año de docencia como extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores principiantes e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar. (Johnston y Ryan citados en Torres, 2005)

En relación con el tercer objetivo particular marcado por Torres (2005), en él se pretendía identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica y la antigüedad dentro del sistema e institución, su estatus institucional y su ubicación laboral específica, observándose lo siguiente:

#### **5.3.4. Introducción a la Carrera**

Aunque en Torres (2005) se asevera que el maestro novato muestra una actitud de respeto y aprecio a las tareas realizadas por el director, la maestra que pasa actualmente por esta etapa germinal y el docente que se encuentra atravesando la etapa de Inicio de la

Dispersión no experimentaron tal sentimiento. Ambos manifiestan que durante sus inicios no recibieron la orientación ni el apoyo pedagógico requerido para efectuar sus labores a satisfacción. En ambos casos inclusive se cita a ambos directivos como indiferentes ante la situación escolar.

Esta situación coincide con los hallazgos de la investigación realizada en Uruguay sobre los docentes principiantes y la coordinación docente, donde los profesores consultados manifestaron lo siguiente:

- a) En primer lugar las preferencias indican que los docentes se sienten cómodos trabajando entre sus pares. Llama la atención el escaso número de profesores que coordina tareas con el equipo de dirección escolar de su centro respectivo, b) en segundo orden, un número importante de profesores debutantes recurre a sus colegas más experimentados. (Rodríguez, 2005)

### **5.3.5. Estabilización**

Tras el período de iniciación se sucede la estabilización, época en la cual según Huberman, (citado en Egan y McEwan, 1998) el profesor asume un compromiso definitivo y consolida su repertorio de habilidades que le aportan seguridad en el trabajo e identidad profesional. El maestro comienza a adquirir autonomía profesional y consolidación pedagógica, ha adquirido mayor seguridad en su práctica, aunque enfrenta eventos a los cuales tiene que adaptarse, situaciones de carácter profesional y personal que van dejando huella en el cúmulo de aprendizajes obtenidos.

En términos generales la estabilización en la enseñanza consiste en ratificar una elección única y subjetiva, En ese momento el individuo reconoce que su vocación es la de ser profesor y con el reconocimiento de la titularidad, los demás lo consideran “comprometido”. Aunque este

compromiso puede ser válido para el resto de la vida del individuo, habitualmente tiene un poder vigorizante que dura de ocho a diez años.

Como resultado de la presente investigación se concluye que todos los docentes vivenciaron esta etapa. La profesora con menor antigüedad en el servicio se encuentra iniciándola, en tanto que el resto de los entrevistados reconoce que durante un tiempo experimentó ese cambio en sus percepciones, dejaron atrás la incertidumbre inicial y sintieron ciertos grados de libertad, ciertas prerrogativas, tal como se menciona en (Biddle, et al., 2000).

El motivo principal que brinda estabilidad profesional a los cuatro docentes es el considerar arraigo en un determinado nivel educativo; la primer docente reconoce que su vocación es ser maestra y que "...siempre me han gustado los niños ", en otra sección establece: "...a mí no me gusta trabajar con adolescentes, lo mío son los peques". Esta circunstancia se observa de igual manera en el resto de los profesores que cuentan con mayor experiencia en el campo educativo.

Es en esta etapa que la autonomía profesional desempeña un papel significativo: "Una vez que se tiene la titularidad de profesor, habitualmente la persona se vuelve más firme en su relación con sus colegas y administradores de más experiencia (jefes de departamento y directores)" (Biddle et al., 2000, p. 59). Esta premisa se muestra como verídica en la totalidad de los casos, ya que la opinión de una de las docentes sobre la diferencia en cuanto a su desempeño magisterial actual con respecto a su primer año de servicio, resume la respuesta del resto de sus colegas a la misma pregunta : "Me siento más segura, los padres ya no me imponen tanto, me da más confianza preguntarles a mis compañeros las dudas que tengo... me es más fácil compartir experiencias con ellos o platicarle al director la realidad de mi grupo."

Sin duda alguna la vida de un profesor está influida por muchos factores internos y externos que pueden generar cambios en su perspectiva y en sus decisiones, la multiplicidad de

causas, sin embargo, lleva a considerar asertiva la expresión de Huberman en (Biddle et al., 2000, p. 56) cuando asevera que: “hay personas que se estabilizan por una razón psicológica: una conciencia repentina, o un cambio de intereses o valores.”

Aunque los factores para la estabilización sean diversos, ésta fase se relaciona con el dominio de la docencia. Es en este periodo cuando se alcanza una sensación de confianza, un abandono de la concentración en uno mismo y la atención se dirige hacia cuestiones instructivas. “Se está más preparado para establecer límites realistas, y para hacerlos respetar, al mismo tiempo que se tiene más seguridad y se es más espontáneo.” (Biddle, et al., 2000, p. 59). Al respecto una de las docentes manifiesta haber sentido esa estabilidad:

Cuando tenía aproximadamente 10 años de servicio y dejé de presionarme tanto por la forma en que debía realizar mi trabajo y presté más atención al fondo...cuando las obligaciones docentes dejaron de estar en función de la administración y empecé a dar prioridad al trabajo pedagógico efectuado con mis alumnos... ya no me preocupaba tanto por lo que pensaban mis compañeros de mí y estaba pendiente solo de las reacciones y aprendizajes de mis alumnos.

La consolidación en algunos casos se percibe a través de la valoración del trabajo del docente, aunque ocasionalmente éste necesita ser confirmado por los padres de familia, lo que conduce a afirmar que es una etapa que depende tanto de factores internos como externos al sujeto.

En tres de los casos esta fase se reconoció mediante la combinación del factor interno en combinación a otra causa externa, esta vez no fueron los padres de familia quienes confirmaron el buen desempeño de las docentes, sino el rendimiento de los alumnos, como alguno de ellos declara:

Una de mis mayores satisfacciones ha sido cuando empiezan a leer los niños de primer grado, después de muchos meses de trabajo duro y que no se perciben avances significativos,....de repente empiezan a leer y a mandarse recaditos entre ellos o a mandarme recaditos a mí, y eso es lo mejor que me ha pasado.

### **5.3.6. Experimentación y diversificación**

Para Huberman, citado en (Biddle, et al., 2000) esta fase de experimentación y/o diversificación, inicia a partir de los siete años de trabajo docente, como respuesta a la aparición de algunos síntomas de tedio profesional. Las respuestas de los maestros ante los indicios de hastío ocupacional pueden variar de distinta forma: o buscan una salida accediendo a cargos directivos; o bien mantienen su ejercicio profesional en el nivel en que se encuentran, pero experimentan nuevas alternativas pedagógicas con la finalidad de mejorar su práctica docente.

Con respecto a esta aseveración, los hallazgos de las entrevistas proporcionan el conocimiento de que la docente que se encuentra en el inicio de la consolidación aún no experimenta este período, pues no percibe monotonía en su ejercicio magisterial; en tanto que el profesor que vive actualmente la etapa de Inicio de la Dispersión accede a una Dirección Técnica mediante concurso a los 35 años de edad cronológica y 11 años de servicio educativo, además de diversificar su ejercicio docente en el nivel de secundaria cuando tenía 8 años trabajando como docente de primaria. Situación semejante se observa en la docente que se ubica en la etapa de la Consolidación, quien a los ocho años de servicio diversifica su acción pedagógica al dar clases de Historia en una secundaria federal.

Cuando los profesores deciden permanecer en el sistema y vivenciar el estadio de experimentación buscando nuevos desafíos en su ejercicio profesional, suelen convertirse en los docentes "...más motivados y dinámicos, los más comprometidos más allá de los límites de sus propias escuelas..." (Huberman en Biddle et al., 2000, p. 60). Esta postura se refleja

claramente en la docente que vive a plenitud la etapa de dispersión docente, quien aún cuando se encuentra jubilada en una de las plazas que laboraba, se encuentra profesionalmente activa en una primaria estatal.

También resulta evidente que el aumento en las responsabilidades sociales conduce a la búsqueda de alternativas para incrementar las percepciones económicas, tal es la situación de la maestra que enfrenta la maternidad sin el respaldo de su pareja. Debido a las circunstancias en las que se produce el nacimiento de su hijo, se ve obligada a laborar doble turno y a buscar ascenso de nivel en Carrera Magisterial.

Se hizo apremiante mi necesidad de trabajar una doble plaza, pues me encontraba ante una situación económica difícil,.. ya que fui madre soltera... es a raíz del problema de salud de mi hijo que tengo que pedir plaza también en el Estado... es entonces cuando mi vida se complica al cumplir durante la semana con un doble turno, atender a mi hijo... y estudiar la Universidad Pedagógica los fines de semana.

En general, el estadio de diversificación abre un período de incertidumbre de naturaleza variable. Para unos profesores significa cambiar de actividad docente, para otros perfeccionarse en ella.

### **5.3.7. Nueva evaluación (revaloración)**

Este periodo tiene lugar “a mitad de carrera”, generalmente entre los 35 y 50 años de edad, o entre el decimoquinto y el vigésimo quinto año de docencia, la crisis más profunda en los hombres dura de los 36 a los 45 años y en las mujeres va de los 39 a los 45 años. (Torres, 2005).

El problema que detona esta etapa en los varones parece radicar en una cuestión de promoción profesional, en las mujeres parece no estar directamente relacionada con el éxito profesional, por lo que puede concluirse que tal condición puede originarse por el alto sentido competitivo característico de los varones.

Los síntomas para identificar esta fase pueden ir desde un caso suave de rutina, hasta una crisis existencial acerca del curso que ha de seguir la carrera en el futuro. (Torres, 2005). Resulta evidente que las características familiares y otros factores naturales son elementos determinantes para acentuar o disminuir la monotonía de la vida en el aula. Esta aseveración puede observarse nítidamente en el caso del profesor que queda viudo a los 41 años de edad, pues busca poco tiempo después una alternativa de cambio al lograr un ascenso profesional.

Huberman (citado en Biddle et al., 2000), afirma que al pasar la etapa de diversificación se da paso a un periodo de incertidumbre, en el cual el maestro busca realizar un balance de su vida magisterial. Al respecto una de las entrevistadas manifiesta que su etapa de mayor realización es:

Cuando tenía alrededor de quince a veinte años de servicio, ... trabajaba haciendo materiales de apoyo y auxiliares en el proceso de evaluación en el sistema federal, ...en esos años aplicaba todo lo que sabía con mis alumnos del sistema estatal. Experimenté estrategias diferentes y obtuve muchas satisfacciones... fue una época en la que sentí que mis alumnos aprendían con mayor facilidad, que podía dirigir mejor las clases ... realmente disfruté de ese tiempo.

### **5.3.8. Serenidad y Distanciamiento en las Relaciones**

Para Huberman, esta fase de serenidad/distanciamiento efectivo es la Fase IV (de 19 a 30 años). Todos los estudios coinciden en que durante esta fase (entre 44 y 55 años,

aproximadamente) se pierden la energía y el ímpetu de momentos anteriores...” (Rodríguez, citado en Torres, 2005).

Aunque solo dos de los docentes entrevistados se encuentran vivenciando esta etapa, su desarrollo profesional no coincide con la aseveración anterior; no obstante que su edad se encuentra dentro del rango especificado, los rasgos que despliegan no coinciden con la característica en mención. El profesor - de 43 años- se encuentra sumamente motivado a continuar laborando más allá de la edad límite inicial para jubilarse, en tanto que la maestra –de 45 años- continúa laborando a pesar de haberse jubilado en el sistema federal y espera cumplir nuevas metas en la docencia. Ambos poseen la energía física y mental como para seguirse capacitando y desempeñar un mejor trabajo ante la comunidad educativa. Los dos estudian la Maestría en Administración de Instituciones Educativas y se sienten capaces de seguir trabajando por varios ciclos escolares más.

En cuanto a la premisa que establece en esta etapa la existencia de un aumento en la distancia afectiva hacia los alumnos, tampoco resulta verídica en estos casos, tal vez debido al hecho de que el carácter de los docentes en mención es alegre y afable, no se cumple la circunstancia de que los alumnos guardan distancia ante ellos debido a la diferencia de edad y la incompreensión mutua.

Lógicamente que la tendencia anteriormente mencionada manifiesta cambios cualitativos en el aula, aunque esas transformaciones no tienen efectos negativos, contrariamente a lo que señala (Rodríguez, citado en Torres, 2005) sino benéficos, pues no necesariamente culminan con un alejamiento hacia los compromisos institucionales.

En este ciclo “tener éxito corresponde con lo que llamaríamos un distanciamiento sereno de la enseñanza; fracasar corresponde con la perspectiva de estancamiento” (Ericsson, citado

en Torres, 2005). Según el docente que se encuentra iniciando la etapa de la dispersión docente, un maestro para ser exitoso:

Debe sentirse satisfecho con lo que hace, debe estar contento de trabajar con los niños, saberlos tratar y buscar las formas de que aprendan mejor. Pienso que el éxito no es tener mucha fama o dinero, sino que más bien el éxito consiste en ser feliz, y para serlo, hay que hacer lo que a cada quien le gusta.

Ante la experiencia acumulada la distancia entre lo que uno había deseado conseguir en su carrera y lo que realmente ha alcanzado se hace más pequeña, es en este ciclo cuando se sucede una “reconciliación entre el yo real y el yo ideal”, a juicio de Huberman (citado en Biddle et al., 2000, p, 63) lo cual permite al profesor aceptarse a sí mismo y a los demás en su justa medida, sin pretender aparentar ser lo que no se es.

Corroborando los hallazgos mencionados en (Biddle, et al, 2000, p. 63), se reconoce la “multiplicidad de obligaciones” que los docentes desarrollaban en épocas anteriores, ante la oportunidad de valorar y disfrutar lo que se hace en la actualidad, a un ritmo diferente, con una mayor madurez y serenidad.

### **5.3.9. Conservadurismo y quejas**

Huberman (citado en Biddle, et al., 2000) menciona que “los profesores conservadores llegan a esta fase desde varios caminos: como extensión de un periodo de evaluación, por ejemplo, o a continuación del fracaso de una reforma estructural o de una reforma a la que se oponían”,

Es común que la relación entre la edad y el conservadurismo sea directamente proporcional tanto en el saber popular como en los estudios empíricos reales, “con los años se

tiende a una mayor rigidez y dogmatismo, a una mayor prudencia, a una mayor resistencia a las innovaciones y a una nostalgia más pronunciada por el pasado”. (Biddle, et al., 2000, p. 65).

En este aspecto los tres docentes que viven actualmente las etapas de Consolidación Docente, el que pasa por la de Inicio de la Dispersión y la maestra que atraviesa el periodo de Dispersión Docente, expresan sentimientos nostálgicos con respecto a las experiencias pasadas, reconocen que los maestros contemporáneos a ellos se caracterizaban por tener mayor vocación de servicio que los profesores de reciente ingreso al Sistema Educativo.

#### **5.3.10. Distanciamiento: Sereno/Amargo**

En (Biddle, et al. 2000, p. 65) esta fase se describe como una etapa donde se observa un “abandono gradual y una interiorización hacia el final de la carrera profesional”. Es cuando el docente se aleja progresivamente, sin lamentaciones de los compromisos profesionales y se toma más tiempo para él mismo, para actividades fuera del trabajo y, en ocasiones, para un conjunto más selectivo o reflexivo de compromisos.

En las entrevistas se observa que los docentes se encuentran muy estables en su profesión, están contentos con lo que hacen y se sienten satisfechos con su trabajo, incluso los profesores de mayor edad cronológica tienen metas a cumplir, pero hay una respuesta que denota el interés de una de las profesoras por dedicarse a otra actividad fuera del trabajo docente, de ahí se puede identificar una futura fase de distanciamiento de su carrera de maestra. “Pienso comprar algún terreno para construir un negocio para que lo manejemos entre mi hijo y yo... dedicarle más tiempo ahora que está en una época tan problemática”

En general puede establecerse que siguiendo la línea del objetivo general y de las especificaciones proyectadas por los objetivos particulares de la investigación, se siguieron las pautas marcadas por las preguntas diseñadas en el macro proyecto de Torres (2005),

encontrándose en la información recabada por las entrevistas realizadas, algunas similitudes y diferencias ya mencionadas, en base a los postulados teóricos revisados.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La educación es un proceso intergeneracional que depende de continuos esfuerzos y políticas gubernamentales a corto, mediano y largo plazo. En la época postmoderna, en la cual los avances científicos y tecnológicos se generan en orden exponencial, estos procesos deben incrementarse proporcionalmente, pero la realidad es diferente.

En México, al igual que en otros países latinoamericanos, la perspectiva actual de la educación es altamente desalentadora, pues la formación académica no responde a las necesidades y expectativas de la sociedad. Para incrementar la calidad de los servicios educativos, se requiere de cambios sustantivos en el sistema, pero esas transformaciones serán útiles solo en la medida en que contemplen al principal motor del cambio: el docente. (Fullan & Stiegelbauer, 2004).

Al buscar dar razón de lo que el docente es, se entra en una contraposición de significados y simbolismos, donde toman parte tanto el entorno social en el que se desenvuelve el individuo, como su propia historia personal, las múltiples demandas a que está expuesto y la cultura acumulada que en diferentes periodos ha ido creando un rol, desconociendo muchas veces al docente como sujeto creador y transformador de su propia práctica.

En su esfuerzo cotidiano, el maestro pone en juego su supervivencia económica, su satisfacción y realización, así como su bienestar y seguridad mental y física. Vive con riesgo de mantenerse en un espacio profesional, de contar con un status, con un modo de vida, con un futuro. En sí, están en juego su autoestima, su reconocimiento social, el conjunto de su existencia.

Por ello, remitirse al tema de la identidad profesional del docente en el proceso educativo, requiere abordar la relación entre sociedad e individuo, entre el sentido y la construcción de un sujeto, y la relación permanente entre las condiciones de trabajo y la participación del individuo en el espacio laboral, reconocer a la educación desde la esfera social, donde lo social y lo individual se mantienen en constante tensión y búsqueda de equilibrio. Esta identidad profesional...

Consiste en la representación que elabora de sí mismo en cuanto enseñante y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional (sic) entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente. (Bolívar, Fernández y Molina, 2004)

Lo que el maestro de la frontera norte del país piensa y siente de sí, en relación con el complejo mundo que le rodea; sus anhelos, expectativas y las representaciones que tiene sobre el papel que individual y profesionalmente juega en la sociedad, ha de visualizarse mediante el análisis de casos puntuales realizados a partir de entrevistas a profundidad, considerando que, a través de la narrativa guiada de la historia de vida de los profesores, no se pretende sólo una recolección de recuerdos pasados, sino una reconstrucción de su identidad desde el presente, en función de una trayectoria futura.

Con la finalidad de obtener un panorama sobre la identidad del docente en cuestión, se siguieron tres objetivos particulares marcados por el macro proyecto elaborado por Torres (2005), los cuales sirvieron de guía al proyecto de investigación. Estos lineamientos son los siguientes:

1. Identificar cuáles son los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del docente, describiendo cómo afecta en ello su concepto de la "identidad profesional docente".

2. Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y a su desempeño dentro de él.
3. Identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica y la antigüedad dentro del sistema e institución, su estatus institucional y su ubicación laboral específica.

Para desarrollar el estudio sobre la identidad del Profesional Docente en el Profesor de Educación Básica, se utilizó predominantemente la metodología cualitativa, ya que ésta puede contribuir a clasificar a los sujetos según su ciclo de vida o grupo profesional, “se precisa emplear, complementariamente, estrategias cualitativas que profundicen en las construcciones y vivencias de la identidad y reflejen las singularidades de las trayectorias de vida”. (Floden & Huberman, 1889; Richardson & Placier, 2001 citados en Bolívar, et al., 2004, p. 5).

Como instrumentos de recolección de datos se emplearon entrevistas a profundidad, las cuales se analizaron mediante la triangulación de datos buscando darle validez interna a la investigación, empleando distintas fuentes de información documental para comparar como los individuos construyen su realidad profesional y personal, infiriendo a partir de los relatos, el fondo histórico de relaciones sociales y personales que subyacen. Ese objetivo se consiguió reuniendo los relatos pertenecientes al mismo ámbito de relaciones educativas, poniéndolos en relación unos con otros, así como las estructuras y contexto educativo en las que se inscriben.

Para reconocer las pautas que originan la identidad docente, se analizaron los incidentes críticos que marcaron en forma definitiva el actuar del profesional de la educación, basándose en el relato personal de los participantes sobre su vida, anhelos y visión, en un afán por dar forma y significado a la carrera profesional desde una perspectiva de los ciclos de vida de los profesores. Seguidamente se triangularon los hallazgos para poder realizar inferencias en torno

a la Identidad Profesional del Docente den Educación Básica que labora en Ciudad Juárez, los cuales se ubican de acuerdo a sus edades viviendo las fases que se marcan en la en la comparativa número 7.

CICLO DE LA VIDA DEL PROFESIONAL DOCENTE HUBERMAN	CICLO DE LA VIDA DEL PROFESIONAL DOCENTE TORRES
<i>Introducción a la carrera</i>	<i>Novatez (20 a 25 años)</i>
<i>La fase de estabilización</i>	<i>Inicio de consolidación (26 a 30 años) Profra. Adriana Osumy Armendáriz (29 años)</i>
<i>Experimentación y diversificación</i>	<i>Consolidación docente (31 a 35 años). Profra. Liliana Chacón Escápite (32 años)</i>
	<i>Plenitud docente (36 a 40 años).</i>
<i>Nueva Evaluación</i>	<i>Inicio de la dispersión (41 a 45 años). Profr. Enrique Alvarado Quintana (43 años)</i>
<i>Serenidad y distanciamiento en las relaciones</i>	<i>Dispersión docente (46 a 50 años). Profra, Marisa García Méndez (46 años)</i>
<i>Conservadurismo y quejas</i>	<i>Preparación para la salida (51 a 55 años).</i>
<i>Distanciamiento</i>	<i>Salida inminente (56 a 60 años).</i>

TABLA 7. Ubicación de cada docente entrevistado, de acuerdo a los ciclos de vida profesionales establecidos por Huberman (citado en Biddle et al., 2000) y por Torres (2005).

## 6.1. Conclusiones

Los profesionales de la educación son individuos que aprenden activamente de sus experiencias de vida y que construyen sus propias interpretaciones al respecto. En el saber y hacer de un profesor van implícitos elementos cognitivos, pero también aquellos que se obtienen de la experiencia y la formación personal, como lo son sus ideales, sus valores y sus convicciones.

El desarrollo profesional como suma total de las experiencias obtenidas durante la trayectoria de vida, reafirma el valor de la formación docente continua, entendida ésta como un proceso permanente que no se limita a la fase de formación inicial, sino a la educación que se recibe desde la infancia y que no culmina con la jubilación, sino que se plantea, al decir de Davini (1995), como un proceso de largo alcance a través del cual se modela el pensamiento y comportamiento socio profesional del maestro.

La identidad del profesor se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja. El estudio de las “trayectorias docentes ofrece, no sólo la posibilidad de reconstruir las identidades individuales, sino también sus confluencias colectivas, porque son elaboradas desde la interacción con las estructuras culturales...” (Veiravé, et al., 2006, p. 1).

En términos más amplios, los mentores deben tener además de las aptitudes que sugieren los programas de educación formadora de docentes, otras cualidades como son: la capacidad de interactuar positivamente con sus colegas y aprender de ellos, a la vez que se relacionan adecuadamente con el director, padres de familia y alumnos.

Para investigar la Identidad Profesional del Docente de Educación Básica que labora en Cd. Juárez, Chih., no basta con observar su desempeño laboral, hay que analizar sus motivaciones y expectativas, así como el valor que otorga a los eventos que marcan

intensamente su manera de ser para toda la vida. En pocas palabras, saber quién y qué es el profesor como persona, para conocer los paradigmas a través de los cuales interpreta su realidad particular y entender así las posturas que estos agentes adoptan ante la problemática educativa.

Consecuentemente con el señalamiento anterior, se requiere investigar cuáles son los modelos mentales que posee el docente sobre su desempeño profesional basándose en un diseño metodológico, en este caso específicamente resultó conveniente utilizar el recomendado por Torres (2005) mediante biografías construidas a partir del relato de los profesores y conducido por medio de la entrevista a profundidad.

Los resultados derivados de las entrevistas analizadas perfilan el logro vocacional en todos los casos, pero también la crisis de identidad profesional (Bolívar, et al., 2004). Lo anterior se observa en diversas expresiones; por ejemplo, sobre la imagen que de la profesión tienen los mismos docentes; la percepción que tienen sobre algunos compañeros de trabajo y la posibilidad de laborar en otros campos distintos al sector del servicio educativo.

Resulta evidente que los efectos de estas imágenes y percepciones recaen sobre sus propias actividades docentes, por lo que interesa indagar lo que el maestro piensa y siente con respecto a su desempeño profesional, al de sus colegas, sus percepciones sobre el contexto socio educativo en el que labora y su visión a futuro.

En plena concordancia con la indagación realizada en México por Torres (2005) y a semejanza de otros estudios como los efectuados en Argentina sobre la identidad de profesores de enseñanza media, se utilizaron entrevistas a profundidad como instrumentos indagatorios que brindarían la pauta para la reconstrucción de las propias trayectorias de carrera de los docentes.

La fase de interpretación partió de lo estrictamente descriptivo hasta llegar a la explicación de la situación abordada usando la triangulación como técnica de análisis de casos, con la finalidad de comparar información y determinar si ésta se corrobora o no con los hallazgos, contrastándolos con la teoría existente sobre los ciclos de vida profesionales, a partir de la convergencia de evidencias y análisis sobre un mismo aspecto o situación. A continuación se describen los descubrimientos realizados con respecto a cada objetivo marcado por la investigación.

**6.1.1. Identificar cuáles son a éstos los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera magisterial y cómo surge la adaptación por parte del profesor, describiendo cómo afecta en ello su concepto de «identidad profesional docente»,**

**6.1.1.1 Selección de la Carrera**

Como resultante del estudio se evidencia que la influencia del entorno social motivó a los docentes a elegir la carrera magisterial. Se encontró que los hechos relacionados con su historia social y familiar originaron la elección de la enseñanza como primera opción profesional.

Al igual que los profesores de Argentina, los maestros mexicanos identificaron la influencia de personas significativas que marcaron su interés por la docencia, dichos referentes manifiestan cualidades, actitudes y manera de realizar la tarea pedagógica, las cuales resultan ideales para el docente investigado.

En las indagaciones realizadas se pudo constatar, además, la consistencia de las informaciones considerando la perspectiva de diferentes actores. En tres de los cuatro casos – los que pertenecen al sexo femenino- la etapa de la infancia resultó determinante para la elección de la carrera a estudiar, pues en ella les surgió de manera clara el interés y la inclinación hacia la docencia. Esta motivación se presenta en el varón entrevistado durante la

etapa de la adolescencia, pero se cristaliza años más tarde como producto de la influencia de los amigos y los padres de los mismos.

#### **6.1.1.2. Separación del seno familiar**

Entre los eventos críticos por los que atraviesan los profesores a lo largo de sus vidas se encuentra la separación del seno familiar para realizar los estudios, o bien para iniciar la labor pedagógica. Estas circunstancias se consideran definitivas en la conformación de la identidad profesional pues es el momento en el cual el profesor transforma su rol familiar u ocupacional, es aquí donde se observa que tres profesores cambian de lugar de residencia para poder estudiar la carrera docente, en tanto que dos son los casos en los cuales se registra emigración hacia otras localidades con la finalidad de ejercer la profesión.

#### **6.1.1.3. Primer año de ejercicio docente**

De las experiencias obtenidas al ingresar al servicio educativo se establecen diferencias en cuanto a los trabajadores entrevistados: la maestra que actualmente se encuentra en la etapa de consolidación enfrentó positivamente el evento, ya que empezó a laborar en la misma escuela donde su madre había trabajado y donde ella misma había estudiado, contando con la orientación y el apoyo adecuados para enfrentar con éxito los retos iniciales propios de la etapa, principalmente en cuanto al dominio de la disciplina áulica, en tanto que la docente que enfrenta el distanciamiento además de haber experimentado una vez más la separación del núcleo familiar, solo contó con la tutoría de una colega.

Con respecto a los otros dos docentes, se encontró que no contaron con ningún tipo de apoyo dentro del colectivo escolar, haciendo frente además a la falta de la autoridad del directivo.

Durante los primeros años de servicio profesional los cuatro docentes sienten la necesidad de obtener el reconocimiento y la aceptación de los colegas, perciben que han logrado prestigio e integración al gremio magisterial en la medida en que “los otros” los aceptan como iguales. Pero, a medida que se obtiene mayor experiencia, se busca el reconocimiento de los padres de familia, de los alumnos e incluso de autoridades educativas mediante ascensos o reconocimientos económicos expresados en promociones de puesto, progresos escalafonarios o cambios de nivel en Carrera Magisterial.

#### **6.1.1.4. Matrimonio y Conformación de la familia**

Con respecto a las situaciones personales que marcaron definitivamente el desarrollo profesional, solo una de las docentes, quien se encuentra vivenciando la etapa de “Consolidación”, manifiesta que el matrimonio tuvo influencia sobre su carrera, pues debido a la concurrencia de este evento tuvo que cambiar su lugar de residencia. En el resto del universo fueron circunstancias diferentes las que les dieron un sesgo profesional distinto a sus trayectorias.

En el caso de la docente que se halla en el periodo de “Dispersión”, la experiencia de ser madre con el respectivo aumento de responsabilidad económica, fue el evento que provocó una sobrecarga de tipo laboral, en tanto que otra docente refiere el cambio de zona rural a zona urbana como detonante en la transformación de sus actividades personales y laborales, pues refiere que las tareas tienden a realizarse con mayor vertiginosidad en el área urbana. Situación especial concurre en la vida del docente de sexo masculino, el cual ve afectado su desempeño por la enfermedad terminal de su cónyuge y por la muerte de su abuela materna.

#### **6.1.1.5. Consolidación como docente**

En este aspecto se encontró que aún cuando teóricamente se describe el inicio de esta fase aproximadamente a la edad cronológica de 26 años, todos los docentes la alcanzan a diferentes edades, tal vez porque la experiencia magisterial inicia a diferente edad en cada uno. Mientras que la docente que se encuentra en la etapa de “Dispersión” empieza a laborar a los 18 años y siente que alcanza su consolidación a los diez años de servicio, la maestra que se encuentra en el “Inicio de la Consolidación” inicia su experiencia docente a los 26 años y manifiesta que se percibe completamente identificada con la Carrera que ejerce desde sus inicios.

#### **6.1.1.6. Estudios de Posgrado**

Respecto a la preparación profesional, se encontró que todos cuentan con un profundo deseo de superación a través de la adquisición de nuevos conocimientos y metas laborales, pues los cuatro docentes se encuentran sumamente motivados a continuar estudiando alguna especialización relativa a la docencia. Este fenómeno se presenta debido a que se genera una tensión positiva en el dominio personal de cada sujeto provocada por la diferencia entre el estado actual del individuo y su visión personal, lo cual le produce un compromiso y una motivación a mejorar para alcanzar su visión (Senge, 1998).

El hallazgo se considera sorprendente, pues se observa aún en la profesora que se encuentra jubilada en una de sus plazas y viviendo la etapa de “dispersión docente”. Los cuatro consideran que la profesionalización magisterial es necesaria para seguir ejerciendo. Una de ellas, quien actualmente se encuentra en la fase de “consolidación docente”, especifica que todo maestro debe capacitarse constantemente para hacer frente a las aceleradas transformaciones de orden tecnológico y social de la época actual.

#### **6.1.1.7. Percepciones del profesor acerca de su trabajo y su desempeño profesional**

El grado de satisfacción que expresan los cuatro maestros se refleja de manera semejante en todos los casos, aunque por motivos diferentes. Las maestras con poca experiencia docente sienten la emoción de formar parte de una élite profesional a la que anhelaban pertenecer desde temprana edad, en tanto que los profesores que cuentan con mayor número de años de servicio, sienten orgullo de haberse desempeñado en una profesión que les ha reportado grandes satisfacciones académicas y sociales.

También se observó que las expectativas docentes cambian conforme aumenta la experiencia en el servicio y la situación personal de los individuos, pues los docentes que se encuentran viviendo etapas más avanzadas difieren en sus proyectos a futuro de aquellas que tienen menor antigüedad en el servicio. Mientras que las docentes que han laborado por menos de 10 años en educación enfocan sus energías en buscar el reconocimiento de la comunidad educativa mediante el incremento de la calidad del servicio que prestan, los maestros con mayor experiencia docente pretenden continuar laborando independientemente del reconocimiento social de la actividad que realizan.

En esta investigación resalta el hecho de encontrar coincidencias en cuanto a la búsqueda de ingresos económicos adicionales por parte de la totalidad de profesores entrevistados, pues aunque reconocen que su vocación profesional es la de ser docentes de educación primaria, todos han laborado doble jornada, ya sea en otro sector productivo o dentro del magisterio en otro nivel educativo. Este hallazgo conduce a cuestionar sobre la austeridad actual de la remuneración salarial del profesional docente, coincidiendo con Miklos y Arroyo en “Desafíos de la educación en AL: profesores del siglo XXI”, cuando manifiestan que “...en nuestra región, los docentes se enfrentan a condiciones de trabajo malas, con remuneraciones económicas bajas que hacen poco atractiva, para los jóvenes, la profesión de enseñar.”

Todos los entrevistados refieren haber modificado su práctica docente para adaptarla a las necesidades de los usuarios de la educación y mencionan que la experiencia adquirida les hace mantener o modificar patrones y formas de trabajo con el fin de lograr el éxito profesional y generar la identidad colectiva como docentes al tiempo que delimitan su propia identidad.

Según la opinión de los encuestados, éstos han logrado la consolidación a través de su experiencia en la docencia, tres de los cuatro docentes manifestaron que conforme acumulan práctica, crecen sus habilidades, destrezas y conocimientos respecto al ejercicio profesional. Sin excepción consideran que se encuentran laborando por vocación y que sienten que ésta se reafirma conforme avanza el tiempo de servicio.

En el discurso de los docentes se manifiestan algunos cambios en cuanto a su auto percepción, debido a los conocimientos, experiencias áulicas y sucesos personales vivenciados a lo largo de la carrera, los cuales suscitan la reflexión del docente sobre su práctica y sobre la práctica de sus colegas. A medida que aumentan los conocimientos y habilidades docentes crece la seguridad para desempeñar la labor pedagógica, el maestro refleja mayor confianza en sus acciones, se incrementa la serenidad en sus relaciones con el resto de los agentes educativos y manifiesta una vocación de servicio más acentuada, por lo que crece también la concepción que tienen de sí mismos, en virtud de que aumenta el grado de auto identificación y autovaloración.

Contrariamente a la alta valoración sobre sí mismos, disminuye el aprecio respecto a las nuevas generaciones de docentes, encontrándose que la perspectiva es diferente, sólo una docente considera que los nuevos profesionistas se encuentran mejor preparados, sobre todo porque la carrera ya tiene el grado de licenciatura y porque se les enseñan los rudimentos computacionales, pero el 75% coincide en asegurar que en la mayoría de los casos, los maestros noveles carecen de las características fundamentales para su ejercicio profesional, como son la vocación, la práctica de valores y la sensibilidad para entender a los alumnos.

**6.1.2. Identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente sobre su identidad profesional a partir de sus ciclos de vida laboral, con base los factores de: edad biológica, experiencia de trabajo, antigüedad dentro del sistema e institución, estatus institucional, ubicación laboral específica y de su formación inicial.**

En cuanto a la importancia social que confieren los docentes a su labor profesional, destacan que su ejercicio laboral es una de las tareas más significativas dentro de la comunidad, pues coinciden en considerar que es la base para el desarrollo social y económico del país. Inclusive una de las docentes menciona que aunque el uso de la tecnología sirva como medio educador, se requiere de la dirección de un docente para establecer las relaciones de tutoría necesarias en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La totalidad de los maestros entrevistados perciben que la valoración que reciben de los padres de familia tiene relación directa con su desempeño en el aula, que sólo es reconocido aquel docente que demuestra dedicación y compromiso en su tarea de enseñar.

Con respecto a las fases por las que ha transitado el docente en su carrera profesional, pudieron establecerse semejanzas y diferencias con los autores consultados, pues aún cuando en uno de los casos la docente se encuentra viviendo la etapa de Introducción a la Carrera, (Huberman, citado por Biddle, et al., 2000), etapa también denominada “novatez” por Torres (2005), por contar con menos de 3 años de servicio magisterial, experimenta características propias de la fase de “nueva evaluación”, ya que empieza a vislumbrar la opción de buscar un cambio de actividad en la docencia y se encuentra laborando una doble jornada, desempeñándose como diseñadora gráfica.

Otra divergencia observada se refiere a la docente que se encuentra en la fase de “dispersión docente”, quien contrariamente a las metas que se mencionan como características

de esta etapa como interés por la “movilización hacia diversos puestos administrativos” (Torres 2005, p. 62), la docente manifiesta que nunca le ha interesado experimentar con este tipo de plazas, tampoco se encontraron indicios de desinterés por seguir adquiriendo experiencias de vida o de enseñanza y no considera que ha logrado las habilidades suficientes para el desempeño de su trabajo. Al contrario, esta maestra continúa sumamente motivada tanto por ejercer su labor pedagógica como por seguir preparándose académica y tecnológicamente para seguir mejorando sus habilidades para la docencia.

En resumen, se puede considerar que los maestros estudiados presentan algunas de las características señaladas por ambos investigadores en sus teorías sobre los ciclos de vida del profesional docente, aunque la edad de las situaciones experimentadas por cada individuo no corresponden exactamente a las descritas por Huberman (citado en Biddle et al., 2000) y por Torres (2005).

Finalmente puede expresarse que: efectivamente, existe un proceso de transformación de la identidad docente. Los profesores están haciendo esfuerzos por mejorar su desempeño, por actualizarse, por sobreponerse a las adversidades del medio, por profesionalizar su actuación. Aunque se reconoce la desvalorización social del maestro, esta situación no se asume fatalmente, ni hay conformidad con ello, en la actualidad existe una actitud proactiva del docente, éste reconoce sus carencias pero se esfuerza por superarlas. Conocer la manera en que lo hace y los motivos que lo impulsan, será tarea que nunca termine.

## **6.2. Recomendaciones**

Todo lo que existe es perfectible y mas tratándose de experiencias humanas. Además de este principio, puede establecerse que el escenario educativo tiene que cambiar porque el alumno y el contexto que lo envuelve son distintos cada vez, hechos que fundamentan el

estudio constante del origen y condiciones en que se presentan las transformaciones en el sector educativo.

Enseguida se citan algunas de las incidencias registradas en el transcurso de la presente investigación, sucesos que pudieran modificarse en situaciones posteriores, haciendo uso de las sugerencias que se acompañan a las evidencias que se presentan.

### **6.2.1. Recomendaciones sobre el Planteamiento del Estudio**

Al revisar los hallazgos derivados del trabajo de investigación, aparecen nuevas interrogantes que no fueron planteadas al inicio de la misma, esto ocurre debido a que surgieron circunstancias que no pudieron ser contrastadas con las teorías existentes sobre la identificación del profesional docente.

Como característica de los docentes investigados, las distinciones más significativas tienen que ver con la actuación de los profesores para “levantar su prestigio” o para ser considerados “buenos maestros”. Pero los núcleos de identificación con estas distinciones están cambiando. Los significados sobre ser “buenos maestros” se ordenan en esquemas valorativos diversos: el sentido de pertenencia, reconocimiento de los padres o de los colegas, la relación con las autoridades o la influencia que pueden ejercer en la dinámica escolar, ahora enfatizados por el reconocimiento que representa la certificación en los procesos de evaluación de Carrera Magisterial en las escuelas federalizadas o el estímulo al desempeño docente implementado en las instituciones educativas pertenecientes al subsistema estatal. Por esta razón y en base a los resultados obtenidos, se recomienda profundizar en el estudio sobre la identidad profesional del docente desde la perspectiva del reconocimiento al desempeño por sistemas escalafonarios.

Otro punto que podría encadenarse con el anterior sería el estudio sobre el problema salarial de los maestros en América Latina, intentando responder a dos preguntas

fundamentales: primero, si es realmente baja la remuneración económica que se otorga al docente y, segundo, si su valor es realmente importante en la calidad de la enseñanza que se imparte.

Como la identidad del docente no puede encasillarse en un cartabón inflexible de acuerdo a una determinada clasificación, debido a que cada ser es único e irrepetible y posee cualidades distintas, debido a las experiencias obtenidas durante los primeros años de existencia; puede establecerse con exactitud, que “los valores más profundos de los seres humanos, los que marcan intensamente su manera de ser para toda la vida, son los que vive cada persona desde su infancia, los valores de su hogar”, como lo menciona Latapí (2000). Este motivo es el que conduce a exhortar se enfatice sobre una mayor exploración de las condiciones en las que se desarrolla la infancia de cada docente para poder comprender cuales son los valores que internaliza y pone en acción al desarrollar su identidad profesional.

Al inicio de la investigación se enfrentó la dificultad de obtener las entrevistas por parte de los investigados, pues la docente que se haya en la etapa de “Iniciación de la Consolidación”, por el hecho de resolver la problemática de enfrentarse por primera vez a la atención de un primer grado utilizando una metodología desconocida, hizo que se pospusiera la fecha en reiteradas ocasiones; en tanto que hubo de cambiarse de docente a entrevistar en otro de los casos, por tratarse inicialmente de analizar los ciclos de vida de una maestra que labora en Cd. Juárez, pero que reside en Santa Teresa, Nuevo México, en Estados Unidos de Norteamérica y como esta condición influye en su desempeño académico, situación que viven muchos de los profesores que habitan la franja fronteriza pues el hecho dificulta la ejecución de actividades extra laborales.

Para resolver esta problemática se sugiere que se otorgue dentro de la planeación de actividades del Curso de Proyectos I, una prórroga de tiempo para casos como el que se especifica, ya que bien podría constituirse una línea de investigación adicional la circunstancia

que enfrentan los profesores que laboran en un determinado lugar, pero que residen en área diferente.

Pudiera establecerse que los alumnos que cursan la materia a partir del cuarto semestre fueran quienes se encargaran de cubrir esa vía de investigación, por tratarse de alumnos que disponen de una mayor cantidad de tiempo para concluir la tesis.

Otra oportunidad de acción investigativa pudiera establecerse en conjunción con un enfoque basado en las condiciones sociales de cada contexto, pues resulta que de los cuatro entrevistados, el evento matrimonial no se presenta o sucede en edades tardías, lo mismo acontece con el hecho de formar una familia.

En la región fronteriza con Estados Unidos de Norteamérica, según reporta el INEGI (2007), el núcleo familiar, las concepciones matrimoniales y la condición maternal, han variado en relación con otros sectores del país. Las familias que habitan el Norte poseen los más altos índices de divorcios en relación con el resto de la República, observándose por ende, que la mujer se considera en muchos hogares como el único sostén económico, o bien, contribuye en gran parte al soporte financiero familiar, que la mayoría de las parejas no se unen en matrimonio formal y como consecuencia, para muchas mujeres, dejó de constituirse la maternidad como la realización plena del sexo femenino. Asebey, M. A.M (2004) ¿Cómo influyen estas concepciones en la formación de la identidad del docente de educación básica en el Norte del país?, sería la interrogante a responder.

Como sugerencia se propone contrastar la identidad docente de los maestros que laboran en las entidades de origen con las de los profesores que se forman académicamente o que provienen de otras regiones del país, pues en este estudio se contemplaron solo docentes nativos del Estado de Chihuahua, lo cual los llevó a vivir experiencias propias de la idiosincrasia fronteriza.

Al cuestionarse a los entrevistados sobre el concepto de maestro ideal o sobre los valores que debiera poseer el docente con vocación, los cuatro manifestaron cualidades diferentes: mientras que la docente que se encuentra en la etapa de “Iniciación de la Consolidación” refiere que un buen maestro planea sus clases y diseña materiales de apoyo, también refiere que el profesor que mayor influencia tuvo en su vida exhibía esa cualidad.

La profesora que vive actualmente el periodo de “Consolidación” manifiesta que la vocación se manifiesta a través de la responsabilidad, característica que poseía su madre que también era maestra; en tanto que el profesor que atraviesa la fase de “Inicio de la Dispersión” establece que la creatividad y cooperación son los elementos clave para lograr ser buen mentor, mientras que la maestra que se haya vivenciando el ciclo de “Dispersión” considera el trabajo colaborativo, así como el amor y respeto por los alumnos como las claves para desempeñarse con éxito en la labor magisterial, refiriendo también que estas vivencias las ha experimentado con sus familiares docentes. De este hallazgo se desprende el siguiente cuestionamiento: ¿Coincide la imagen de docente ideal con las cualidades que posee la persona o personas que influyeron en su elección por la Carrera a seguir?

## **6.2.2. Recomendaciones a las Instituciones**

### **6.2.2.1. Recomendaciones a las Instituciones formadoras de docentes**

Con el concepto de enseñanza reflexiva surge el compromiso de los formadores de profesores para ayudar a los futuros maestros a que, durante su preparación, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo y se comprometan a responsabilizarse de su propio ejercicio profesional. No basta con salir con un título de Licenciado, deben comportarse como tales.

Y es que parece que la mayoría de los recién egresados de las Instituciones formadoras de docentes no se sienten completamente identificados con la profesión, -según declaran los entrevistados- debido a que en dichas organizaciones les enfatizan la idea de que por contar con mayor número de años de estudio, son “algo más que maestros”, por lo que llegan a sentirse en algunos aspectos mejor capacitados para ejercer la docencia que los profesores que no ostentan el título de “licenciado”, formando alianzas institucionales con los maestros congéneres y despreciando al resto del gremio magisterial. Estas concepciones afectan al resto de los docentes de las instituciones educativas, pues llegan a polarizarse las opiniones cuando se requieren consensos.

#### **6.2.2.2. Recomendaciones a las Instituciones de Educación Primaria**

Tres de los cuatro docentes entrevistados coincidieron en catalogar el trabajo administrativo inherente a la práctica educativa del SEN como una labor que no reporta grandes beneficios, pero que absorbe energías y tiempo lectivo. En opinión de los docentes, esta actividad resulta una tarea pesada y de poca importancia, expresiones para las cuales podría aplicarse el concepto de Larson (citado por Hargreaves, 1996, p. 144) cuando cita que: “el llevar a cuentas una sobrecarga crónica y persistente,... genera una reducción en la calidad educativa”.

Tomando en consideración las voces que claman por un menor número de labores de este tipo, se recomienda que tales tareas pudieran obviarse o hacerse más fáciles de desempeñar.

Para agilizar tales actividades se sugiere que cada institución se encargue de captar la estadística, los resultados académicos y las incidencias críticas en memorias portátiles. Este recurso facilitaría el acceso a fuentes de datos actualizadas y fidedignas.

Intentar transformar situaciones de enseñanza también lleva a la conciencia de dificultades y resistencias que están instaladas en la forma en que funciona la institución escolar, lo que significa nuevas contradicciones. Esta vez lo que conducente sería evaluar el funcionamiento del resto del centro, tanto por las presiones que ejerce sobre el docente, como por la forma que éstas se descubren interiorizadas en él.

En el ámbito de las instituciones educativas, la autoevaluación pretende especialmente la mejora de la profesionalización de los docentes y del funcionamiento general de los centros. La aportación más relevante de este procedimiento, es el incremento del potencial de auto análisis, es decir, la habilidad para valorar con más exactitud su propia actuación y los resultados alcanzados. Este procedimiento, se considera como un promotor de la mejora, mucho más fundamental que la heteroevaluación (Palacios, citado en Fernández, 2001).

Una recomendación consecuente para todo colectivo docente sería conformar una organización inteligente, mostrándose a través de una visión compartida en donde todos los integrantes puedan llegar a un acuerdo, donde existan mentes dispuestas a descartar viejas maneras de pensar, comunicación abierta y sublimación de los intereses particulares de los integrantes. (Senge, 1998)

### **6.2.3. Recomendaciones a los entrevistados**

En este rubro sería apropiado exhortar a los maestros a que brindaran la oportunidad de conceder otras entrevistas, pues por razones de sobresaturación de trabajo de los interpelados tuvo que obviarse el tiempo dedicado a las mismas, quedando pendientes de contemplar detalles importantes, como en el caso del profesor que se encuentra en la etapa de Inicio de la Dispersión, donde se pudo observar que faltó profundidad para ahondar en el incidente crítico del matrimonio.

En el análisis de las entrevistas pudo observarse que solo dos de los docentes menciona al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como factor de apoyo docente y no con muchas expectativas, sino más bien con recelo, por lo que se sugiere una mayor intervención del profesional del gremio magisterial en ese órgano de agrupación.

#### **6.2.4. Recomendaciones a otros tesisistas**

Para culminar con éxito una tesis se requiere de tiempo y esfuerzo que pueden maximizarse cuando el analista se programa y organiza adecuadamente. Como sugerencia a futuros tesisistas, valga la experiencia personal de carecer de información oportuna al momento de utilizarla, por la falta de anotación de puntos relevantes de fichas de referencia, lo cual desencadenó en errores de nomenclatura de algunas de las citas empleadas.

Otra recomendación gira en torno a respaldar adecuadamente los productos de la investigación, así como las notas personales, pues suele suceder que tenga que utilizarse otro sistema de cómputo para poder terminar el reporte de actividades o que alguno de los archivos se dañe, amén de la pérdida de alguno de los implementos utilizados.

## REFERENCIAS

- Arenas, C. R. (2006). *La investigación descriptiva*. Noemágico. [Un lenguaje hacia otro entendimiento]. Obtenido de la Red el día 2 de junio de 2007:  
<http://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigacion-descriptiva.php>
- Aristi P. (1989). *Maestros, entrevista e identidad*, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, México
- Asebey, M, A.M. (2004). *¿Maternidad versus sexualidad?* Revista Electrónica de Psicología. Obtenido de la Red el día 15 de abril de 2008:  
[http://www.uaq.mx/psicologia/lamision/p\\_sociales5.html](http://www.uaq.mx/psicologia/lamision/p_sociales5.html)
- Biddle, B. J., Good, T. L., & Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós
- Bolívar B. A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, No. 1, Obtenido de la Red el 28 de agosto de 2007: [redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.pdf](http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.pdf)
- Bolívar B. A., Fernández C. M. y Molina R. E. (2004) Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación Secuencial. *Forum: Qualitative Social Research* Vol. 6, No. 1, Art. 12. Obtenido de la Red el día 20 de agosto de 2007: [www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.pdf](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.pdf)
- Cárdenas, V. G. (s.f.). *Construcción de la identidad docente*. Obtenido de la Red el día 21 de agosto de 2007: [www.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm](http://www.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm)
- Davini, C., (1995). *La formación docente en cuestión*, Ed. Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.
- Domínguez F, D. (2006). *Etnografía educativa más allá de la etnografía escolar. Tránsito de significados al ciberespacio*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 7, Art. 2. Obtenido de la red el 26 de enero de 2008:  
<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-06/06-2-2-s.htm>
- Egan, K., McEwan H. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Erikson, E. (2000) *El ciclo vital completado*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Fernández M. E. (2001) *Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes. Un manual para gestionar cualquier tipo de organización*. Madrid, España; McGraw Hill.
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (2004). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros* (M. E. Moreno Canalejas, Trad.). México: Trillas.
- Giménez, G. (2005). Cultura como identidad y la identidad como cultura. *Vinculacion.conaculta.gob.mx*, Obtenido de la Red el 25 de agosto de 2007: [http://vinculacion.conaculta.gob.mx/capacitacioncultural/b\\_virtual/tercer/1.pdf](http://vinculacion.conaculta.gob.mx/capacitacioncultural/b_virtual/tercer/1.pdf)
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Hernández S. R., Fernández C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- INEGI (2005). Estadísticas de Matrimonios y Divorcios. Obtenido de la Red el 15 de abril de 2008: [http://www.inegi.gob.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/biblioteca/Default.asp?accion=1&upc=702825470715](http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/biblioteca/Default.asp?accion=1&upc=702825470715)
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2007) *Regiones Socioeconómicas de México*. Obtenido de la Red el 10 de septiembre de 2007: <http://jweb.inegi.gob.mx/niveles/jsp/index.jsp>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey ITESM (2007). *Tema Identidad Docente*. Maestría en Administración de Instituciones Educativas. EGE. Obtenido de la Red el 8 de agosto de 2007: [http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course\\_id=\\_169493\\_1](http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=_169493_1)
- Latapí, S. P. (2000): Un Concurso Multidisciplinario, la Investigación Educativa. *Revista Digital Universitaria*. Obtenido de la Red el día 8 de marzo de 2008: <http://www.revista.unam.mx/vol.0/sembla2/latapi.html>
- Márquez, R. O. (1997), *El Proceso de la Investigación en las Ciencias Sociales. Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora, colección Docencia Universitaria*. Obtenido de la red el 4 de enero de 2008: [liga: www.monografias.com/trabajos15/hipotesis/hipotesis.shtml](http://www.monografias.com/trabajos15/hipotesis/hipotesis.shtml)

- Núñez P. I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Programa Interdisciplinario de investigación en educación*. Obtenido de la Red el día 22 de agosto de 2007: <http://www.piie.cl/documentos/documentos.htm>
- Rodríguez, E. (2004). *Un estudio sobre los principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria de 2004*. Obtenido de la red el 20 de enero de 2008: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/349.Rodríguez.pdf>
- Sañudo, L. (2001). *La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder*. Revista de Educación. Nueva Época. Núm. 16. Obtenido de la Red el día 19 de abril de 2008: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/16/16Lya.html>
- Senge, P.M. (1998). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Granica.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. México: Paidós.
- Torres, H., M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. Biblioteca Digital CREFAL. México. Obtenido de la Red el día 20 de agosto de 2007: [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/cuadernos\\_estancias/moises\\_torres\\_herrera/indice.htm](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/cuadernos_estancias/moises_torres_herrera/indice.htm).
- Torres, H. M., Gutiérrez L. A. (2005, Octubre). Educación y carrera magisterial. La identidad profesional como punto de partida para la profesionalización del profesor de educación básica en México. *Revista Transferencia*, 72. Obtenido de la Red el 17 de agosto de 2007: <http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/opendoc?cual=3939>
- Valenzuela, J. R., (2005). *Evaluación de Instituciones Educativas*. Distrito Federal, México: Trillas
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P., (2006). *La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. Universidad Nacional del Nordeste*, Resistencia, Chaco, Argentina. Obtenido de la Red el día 23 de enero de 2008: [www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf)
- Wikipedia (2007) Desambiguación. Identidad. *La Enciclopedia Libre. Wikimedia Commons*. Obtenido la Red el día 12 de agosto de 2007: <http://www.wikipedia.org/wiki/Identidad>