



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Identidad profesional docente en el profesor de educación media superior

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

presenta:

Ana Cecilia Villarreal Viera

Asesor tutor:

Mtra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante

Asesor titular:

Dra. Celina Torres Arcadia

Monterrey, Nuevo León México

Noviembre, 2009

Hoja de firmas

El trabajo de tesis que se presenta fue APROBADO POR UNANIMIDAD por el comité formado por los siguientes profesores:

[Maestra]. [Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante] (asesor)

[Doctora]. [América Martínez Sánchez] (lector)

[Maestra]. [María Guadalupe López Padilla] (lector)

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la Dirección de Servicios Escolares del Tecnológico de Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Dedicatorias

- San Josemaría decía lo siguiente: “Ante Dios, ninguna ocupación es por sí misma grande ni pequeña. Todo adquiere el valor del Amor con que se realiza”. Por esta razón, dedico este trabajo a Dios y la Santísima Virgen quienes escucharon día con día mis preocupaciones, ilusiones y avances durante la elaboración de esta tesis.
- A mi mamá porque a lo largo de todos estos años ha estado junto a mí con la alegría, la fuerza y el amor incondicional que la caracteriza y que me motiva a seguir siempre adelante a pesar de las dificultades. Sin duda, eres un motor importante en vida.
- A mi papá quien me ha enseñado a establecer metas en mi vida ya que bien vale la pena esforzarse para seguir en el camino del crecimiento profesional.
- A mi hermano, por la unidad y cariño que siempre ha existido entre nosotros. Gracias porque todo lo que has logrado en tu vida me motiva a querer seguir trabajando con entusiasmo; veo en ti un claro ejemplo de la frase “si se quiere, se puede”.
- A mis alumnas que fueron testigos de este proceso de aprendizaje. Ustedes son una fuente de alegría en mi vida y una razón importante de mi deseo de superación personal y profesional.

Agradecimientos

- Gracias al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y en especial, a mi maestra Norma Pesqueira por el apoyo constante y el consejo oportuno. Sin usted, esta experiencia de aprendizaje no hubiese sido la misma.
- Gracias al Liceo de Monterrey, institución que llevo en el corazón desde mi infancia y que me sigue dando la oportunidad de continuar en el crecimiento de mi formación humana y profesional.
- Gracias a las cuatro docentes participantes y directoras de la institución educativa donde se realizó esta tesis por la confianza brindada, en especial a Bertha Alicia Larragoity por esta oportunidad de aprendizaje.

Identidad Profesional Docente en el Profesor de Educación Media Superior

Resumen

Esta investigación expone el análisis de casos de cuatro maestras que se encuentran en diferentes etapas del ciclo de vida profesional y ejercen la docencia en el nivel de educación media superior en México. El propósito fue descubrir cómo es que construyen su identidad profesional docente, siendo que no cursaron la carrera de educación, y cuáles son los incidentes críticos que influyen en su percepción de la docencia a lo largo de su trayectoria profesional. La relevancia de este trabajo consiste en la posibilidad de comprender el trabajo del docente a través de su biografía, percepciones y expectativas, de modo que sea posible favorecer la mejora educativa en la que el docente desempeña un rol fundamental. Se adoptaron como marco teórico las narrativas biográficas de las docentes y el modelo del ciclo de vida profesional. Como parte de la investigación, se realizaron entrevistas a profundidad y observaciones a cada una de las docentes. La información recopilada fue estructurada bajo cinco categorías de análisis: información personal, acceso a la docencia, valoración del desempeño, satisfacción laboral y capital relacional. Dentro de los hallazgos principales, se encontró que las docentes tienen una clara predilección por trabajar en el nivel medio superior debido a su personalidad, la base de conocimientos que requiere su asignatura y la oportunidad de sentirse profesionales. Además, su identidad docente se formó a partir del discurso trascendental acerca de las satisfacciones derivadas de esta profesión y en las cuales se encuentra la oportunidad de contribuir en la formación integral del alumnado. Por otro lado, dos de los factores determinantes para ingresar y permanecer en la docencia fueron el matrimonio y la familia, puesto que consideran la docencia como un trabajo ideal para combinar las responsabilidades de madre y profesionista.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Planteamiento del problema	5
1. Contexto.....	5
2. Definición del problema.....	8
3. Objetivos de la investigación.....	12
4. Importancia de la investigación	13
Revisión de la literatura sobre la identidad profesional docente	16
1. Estudios previos sobre la identidad profesional docente	16
2. Importancia de la formación docente	22
3. Conceptualización de la identidad docente.....	28
4. Etapas en la carrera profesional del docente.....	32
Método	42
1. Enfoque metodológico.....	42
2. Participantes de la investigación	45
3. Instrumentos.....	46
4. Procedimiento.....	51
Presentación de resultados	55
1. Información personal	55
2. Acceso a la docencia	58
3. Valoración del desempeño docente	62
4. Satisfacción laboral	71
5. Capital relacional	76
Discusión	82
Análisis de los resultados	82
Validación de la información.....	93

Alcances y limitaciones	95
Recomendaciones para estudios futuros	96
Conclusiones	98
Referencias	106
Apéndices	115
Apéndice A	115
Apéndice B	117
Apéndice C	119
Apéndice D	120
Apéndice E	124
Apéndice F	187
Curriculum Vitae	192

Índice de tablas

Tabla 1: Competencias del docente y egresado de Educación Media Superior	8
Tabla 2: Etapas del desarrollo profesional en el modelo de Super	33
Tabla 3: Relación entre objetivos, categorías de análisis y preguntas de investigación.	49
Tabla 4: Resultados de la categoría “información personal” según el objetivo de investigación y casos de las docentes	57
Tabla 5: Resultados de la categoría “acceso a la docencia” según el objetivo de investigación y casos de las docentes	61
Tabla 6: Resultados de la categoría “valoración del desempeño docente” según el objetivo de investigación y casos de las docentes	70
Tabla 7: Resultados de la categoría “satisfacción laboral” según el objetivo de investigación y casos de las docentes	75
Tabla 8: Resultados de la categoría “capital relacional” según el objetivo de investigación y casos de las docentes.....	80
Tabla 9: Relación entre los objetivos, categorías y conclusiones de la investigación ...	103

Introducción

La docencia se ha convertido en una actividad cada vez más compleja debido a la exigencia de formar en los estudiantes las habilidades, destrezas y valores que les permitan desarrollarse eficazmente en una sociedad cada vez más tecnológica, globalizada y cambiante (De Vicente, 2001). En el cumplimiento de esta función de la educación, los profesores ocupan un lugar determinante al ser considerados como profesionales reflexivos dispuestos a buscar nuevas formas de desempeñar su quehacer docente en beneficio de la calidad educativa. Por lo tanto, “la tarea de enseñar es un arte y una ciencia que los maestros estudian, reflexionan y refinan durante el transcurso de su carrera” (Fullan y Connelly, 1990, citado en Fullan y Stiegelbauer, 1997, p. 127).

Este desarrollo profesional que se requiere en el docente de cualquier nivel educativo no es tarea sencilla, puesto que se debe dar de manera constante a lo largo de su trayectoria como profesor. El docente no sólo necesita conocimientos sobre la asignatura que imparte, sino que también debe contar con conocimientos pedagógicos, así como las competencias comunicativas, interpersonales e intrapersonales pertinentes para su autoconocimiento y la relación con los miembros de la comunidad educativa (De Vicente, 2001). Por esta razón, en varios países se exige que el maestro, sin importar el nivel educativo al que pretende ingresar, reciba una formación inicial antes de comenzar a ejercer la docencia, de modo que se encuentre preparado para hacer frente a las necesidades educativas del siglo XXI. Sin embargo, en México, dicha formación inicial no es un requisito para quienes deciden ingresar como docentes a la educación media superior. Por el contrario, casi todos los maestros de bachillerato han realizado estudios profesionales relacionados con otras áreas del conocimiento. De este manera, resulta interesante conocer cómo es que los profesores de este nivel educativo construyen su identidad profesional docente, a pesar de no tener la formación inicial o incluso no haber tenido, de primera instancia, la intención de desempeñar esta profesión una vez finalizados sus estudios profesionales.

En esta investigación se realizó un estudio de casos de cuatro docentes de educación media superior que laboraron en una institución privada durante el periodo de realización de este trabajo (año 2009). A través de la narración de sus propias historias de vida, se pretendió dar respuesta a dos preguntas: ¿Cómo los profesionales de la educación media superior en México construyen su identidad como docentes? ¿Qué factores influyen en la percepción que tienen sobre la docencia durante las diferentes etapas o ciclos de vida profesional? Para ello, se establecieron específicamente los siguientes tres objetivos:

- 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”.
- 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.
- Identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional y de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica y la formación inicial.

Los docentes viven su trabajo de una manera particular puesto que tienen creencias individuales que han desarrollado desde su infancia acerca de la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula, estudios profesionales y experiencias laborales diversos, motivos distintos para haber decidido ingresar a la docencia, formas variadas de relacionarse con la comunidad educativa (alumnos, docentes, directivos y padres de familia) y satisfacciones personales y profesionales diversas durante su carrera como maestros. A pesar de que estos elementos determinan en gran medida la identidad docente, ésta también se desarrolla de manera colectiva dependiendo del contexto escolar y el nivel educativo en el cual laboran.

La relevancia de esta investigación reside en su aportación para alcanzar una mayor comprensión del desarrollo profesional de los docentes durante su carrera y de las necesidades que tienen dentro de la institución (Goodson, 1992, citado en Fuentealba, 2006). De esta manera, se apoya el cambio educativo por ser el docente un elemento fundamental para el logro de éste (Hargreaves, 2003); por su parte, Huberman (2005, p. 201) establece lo siguiente: “la entrevista narrativa es la clave para la autocomprensión y, desde esta, para el cambio”. Si la intención de las autoridades escolares es formular reformas educativas y buscar innovaciones en beneficio de la calidad educativa, entonces resulta oportuno conocer la identidad del docente, para lo cual conviene explorar su pasado, sus motivaciones y satisfacciones, sus inquietudes, su percepción acerca de la docencia misma, entre otros aspectos personales y profesionales.

En cuanto a su estructura, este proyecto de investigación está dividido en cinco capítulos. En el primero, se presentó una descripción de las organizaciones educativas encargadas de regular la educación media superior en México, así como datos generales acerca del alumnado y profesorado de este nivel educativo. Asimismo, se mostró la definición del problema, las preguntas de investigación y los objetivos que se buscaron alcanzar. Por último, se enfatizó en la importancia de esta investigación debido a los beneficios que aporta a la calidad educativa donde el docente desempeña un papel fundamental.

En el segundo capítulo, se expuso la información referente a los diversos trabajos de investigación que se han realizado alrededor de las narrativas docentes y la identidad profesional; todo esto con la finalidad de tener un preámbulo del marco teórico desde una perspectiva empírica. Por otro lado, se presentó la teoría que sirvió como base para el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas a profundidad. Entre los temas que se abordaron se encuentran la importancia del desarrollo profesional del profesor, la conceptualización de la identidad docente y los diversos modelos que hablan sobre las etapas de la carrera profesional.

En el tercer capítulo se describió detalladamente la metodología propuesta por el Dr. Torres, quien diseñó las bases de este proyecto. En este apartado se especificaron los instrumentos de obtención de datos (entrevistas a profundidad), así como los instrumentos o métodos de validación de información (triangulación de la información a través de observaciones, *member checking*, *peer debriefing*). Además, se proporcionó una descripción de los participantes de este estudio y las categorías de análisis, definidas a partir del instrumento para la entrevista a profundidad, y las cuales sirvieron como base para estructurar la información obtenida en este estudio.

En el cuarto capítulo se mostraron los resultados más trascendentales que fueron recopilados durante las entrevistas a profundidad y validadas por las observaciones a las docentes. La información fue organizada según las cinco categorías de análisis (información personal, acceso a la docencia, valoración del desempeño, satisfacción laboral y capital relacional) definidas en el capítulo tres. Finalmente, en el quinto capítulo se analizó la información contrastándola con el marco teórico. Posteriormente, se hizo una evaluación objetiva acerca de la validez interna y externa de esta investigación, los alcances y limitaciones existentes, las recomendaciones para futuros proyectos relacionados con el tema y las conclusiones primordiales a las que se llegaron con este trabajo.

Planteamiento del problema

En este primer capítulo se muestra una breve descripción del contexto en el que se desenvuelve la educación media superior, puesto que resulta conveniente comprender cómo es que se encuentra organizado este sector educativo en México, país donde se desarrolla esta investigación. Por otro lado, en esta sección se presenta la definición del problema de investigación, las preguntas a las cuales se pretende dar respuesta, los tres objetivos específicos, así como la justificación y los beneficios de este proyecto dado que, en los últimos años, los estudios relacionados con el docente han tomado mayor relevancia en el ámbito educativo debido a su papel fundamental en la calidad de la educación.

1. Contexto

El sistema educativo en México se constituye de tres niveles principales: básico, medio y superior. El primero abarca preescolar, primaria y secundaria, los cuales son obligatorios; el nivel medio se refiere al bachillerato general y el nivel profesional técnico, de modo que se puede cursar cualquiera de ellos; mientras que la educación superior involucra las carreras técnicas, licenciaturas y posgrados.

La educación media superior, en su modalidad de bachillerato, tiene como propósito primordial brindar al alumnado –jóvenes entre 15 y 18 años de edad– las herramientas necesarias para elegir alguna de las opciones que ofrece la educación superior; sin embargo, a través del nivel profesional técnico se capacita al estudiante en actividades propias del mundo laboral. Las instituciones de educación media superior son en su mayoría públicas –federales, estatales o autónomas–; no obstante, el número de escuelas particulares ha ido en aumento en los últimos años (véase apéndice A).

La Subsecretaría de Educación Media Superior establece en su Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS) (2008) que el Gobierno Federal se encarga de un tercio de la educación pública a través de tres direcciones generales de la

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y son las siguientes: Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM). Estas direcciones pertenecen a lo que se le conoce como el Bachillerato Tecnológico.

En cuanto al sector estatal, éste es responsable de los Bachilleratos Estatales, los Colegios de Bachilleres, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (perteneciente al ámbito profesional técnico), y los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Asimismo, las diferentes universidades autónomas de los estados de la República Mexicana se encargan de bachilleratos e instituciones del ámbito profesional técnico y general (para visualizar esquema general de la organización de la Educación Media Superior, véase apéndice B).

Por otro lado, en la Reforma Integral de la Educación Media Superior del 2008 se sugiere la existencia de tres retos en este nivel educativo: la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad. A pesar de que el total de alumnado en educación media superior se ha incrementado notablemente, este nivel educativo tiene rezagos en cuanto a la cobertura del servicio (número de jóvenes que cursan este nivel educativo con relación a la cantidad de jóvenes que están en edad de cursarlo). Dicho rezago se debe principalmente al porcentaje de deserción del alumnado. Por otro lado, de acuerdo al Tercer Informe de Gobierno del Presidente Felipe Calderón, en el ciclo 1990-1991 había 1, 721,600 alumnos en el bachillerato, de los cuales el 22.67% formaba parte de instituciones privadas; para el ciclo 2008-2009 el número de estudiantes se incrementó a 3, 556, 800 (18.9% en instituciones privadas) (véase apéndice A), mientras que el número estimado de alumnos de bachillerato en el curso 2009-2010 es 3, 681, 800.

Con respecto a la calidad de la educación, la Reforma Integral propone definir un perfil del docente; crear mecanismos para que éste se cumpla en quienes pretenden ingresar a la docencia en este nivel; así como diseñar programas de capacitación para los profesores que ya ejercen en la Educación Media Superior. Siendo Secretaria de

Educación, Josefina Vázquez Mota, dijo: “...se asegurará que los profesores tengan las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas que requieren para un desempeño pedagógico adecuado” (Diario Oficial, acuerdo 447). De acuerdo a la Reforma Integral de la Educación Media Superior del 2008, los docentes de este nivel educativo deben tener los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para planear clases dinámicas, en donde se fomente la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. Por lo tanto, el profesor debe estar consciente de que el aprendizaje se centra en el alumno para lo cual conviene que conozca las características propias de sus estudiantes; de esta manera les será posible planear el currículo y las clases propicias para dichos estilos de aprendizaje.

Sin embargo, esta situación sólo es posible en la medida en que el docente de educación media superior cuente con la profesionalización adecuada para hacer frente a las demandas educativas. La Reforma Integral de 2008 propone que los maestros de educación media superior reciban capacitación constante acerca de los siguientes temas: diseños de procesos de aprendizaje, desarrollo cognitivo y motivacional, métodos y estrategias de aprendizaje, evaluación del aprendizaje y liderazgo educativo. A través de estos cursos de capacitación, se pretende “el desarrollo de las competencias del docente como investigador activo de su propia práctica docente y que participa activamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa” (p. 91).

La Reforma Integral de Educación Media Superior (2008) establece que todo docente de este nivel educativo debe contar con ocho competencias básicas para desempeñar satisfactoriamente su trabajo. Dichas competencias docentes fueron definidas a partir del perfil del egresado de Educación Media Superior propuesto por la misma reforma educativa. En la tabla 1 se enumeran tanto las competencias docentes como aquellas que se pretenden desarrollar en los estudiantes de Educación Media Superior.

Tabla 1
Competencias del docente y egresado de Educación Media Superior

Competencias docentes	Competencias del egresado
1. Organiza su formación continua en su trayectoria profesional.	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas considerando los objetivos que persigue.
2. Domina los saberes para facilitar el aprendizaje significativo.	2. Es sensible al arte y participa en la interpretación de sus expresiones.
3. Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante un enfoque de competencias.	3. Practica estilos de vida saludables.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, creativos e innovadores.	4. Escucha, interpreta y emite mensajes en distintos contextos a través del uso de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Realiza una evaluación formativa.	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas mediante métodos diversos.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	6. Mantiene una postura personal sobre temas de interés general considerando otros puntos de vista de manera crítica.
7. Favorece la construcción de una ambiente donde se dé un desarrollo sano e integral de los estudiantes.	7. Aprende por iniciativa propia.
8. Participa en proyectos de mejora continua en su institución educativa.	8. Participa de manera efectiva en equipos.
	9. Participa con una conciencia cívica y ética en su comunidad.
	10. Mantiene una actitud de respeto hacia la interculturalidad.
	11. Contribuye al desarrollo sustentable con acciones responsables.

Cabe mencionar que en 1990 se contaba con 110, 000 profesores de bachillerato, mientras que en el ciclo 2008-2009 el personal docente era de 243, 855 (véase apéndice A). Ahora bien, cabe resaltar que existe poca investigación educativa que hable acerca del profesorado de la educación media superior en México: su formación profesional, su desempeño docente y su estatus en la sociedad. Por esta razón, la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) establece la importancia de realizar más investigaciones acerca de este sector educativo con el propósito de identificar las necesidades tanto de los alumnos como de los docentes, y así sea posible proponer planes de acción que fomenten el cambio dirigido hacia la calidad educativa de este nivel.

2. Definición del Problema

Las instituciones educativas están siendo sujetas a diversos cambios en su funcionamiento para satisfacer las necesidades laborales, económicas y sociales del siglo XXI. Uno de los principales cambios en los modelos educativos establece que la

educación, hoy en día, debe estar centrada en el alumno y no en el maestro (Millán, Rivera y Ramírez, 2001). Por lo tanto, el papel del profesor se ha convertido de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje. Sin embargo, se desea que el profesor tome diversos roles dentro de la institución: planeador, facilitador, padre (de medio turno) de los alumnos, expertos en la disciplina que imparten, la tecnología y la pedagogía, entre otros. Por otro lado, Jiménez (2008) sugiere que el docente debe contar con cuatro saberes en sus competencias: sustantivo (conocimiento de la asignatura), didáctico-pedagógico (conocimiento acerca de las metodologías de la enseñanza), institucional (conocimiento del contexto escolar) y ético-político (formación del alumno como persona y ciudadano). No obstante, todas estas exigencias dirigidas a los docentes implican que las instituciones educativas conozcan las necesidades de éstos y fomenten el cambio educativo favoreciendo su desarrollo profesional a través de la capacitación constante (Millán et al, 2001), tal como lo sugiere también la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Por lo tanto, la importancia del profesor en el sistema educativo ha llevado a que los temas de diversos estudios de educación giren en torno al docente: las condiciones de trabajo (Sandoval, 2001), la profesionalización y formación del docente (Margalef, 2000; Cáceres, 2003), el papel del profesor como aspecto clave para el cambio educativo (Hargreaves, 2003; Fullan y Stiegelbauer, 1997), y últimamente, las narrativas acerca de las biografías del docente (Huberman, 2005; Goodson, 2004; Bolívar, Fernández y Molina, 2004). No obstante, muchos de estos estudios se realizan primordialmente en los niveles básico y superior, por lo que conviene dirigir la atención a los docentes de educación media superior.

Las narrativas sobre las biografías de los profesores han permitido conocer cómo se construye la identidad profesional del docente a partir de sus historias de vida y del contexto en el que laboran a lo largo de su carrera en la enseñanza. Vaillant (2007, p. 3) establece:

La temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

De este modo, el conocimiento acerca de la formación de la identidad docente contribuye a comprender cómo éste es capaz de hacer frente a los retos y cambios educativos que se le presenten. Ramírez (s/f) establece que la profesión docente se ha diversificado debido a los avances tecnológicos y el surgimiento de nuevas asignaturas tales como la informática, lo cual ha contribuido a la formación de nuevas identidades profesionales. Por lo tanto, no sólo resulta conveniente que el profesor reciba cursos o diplomados en los que se le capacite acerca de temas pedagógicos diversos, sino que también es importante que el propio docente reflexione acerca de su identidad profesional, siendo que ésta determina en gran medida su práctica docente en el aula y su comportamiento en la institución educativa donde labora.

Portela (2003) menciona que las profesiones, en general, cuentan con determinadas características que las definen ante la sociedad, tales como los conocimientos especializados, la relevancia social y la discrecionalidad profesional para la toma de decisiones. No obstante, este mismo autor cuestiona que la docencia cumpla por completo con lo anterior, debido a que cada vez es más frecuente el hecho de que el profesor no tenga conocimientos pedagógicos y curriculares; su imagen social sea en ocasiones desvalorada y carezca de injerencia en la toma de decisiones relacionadas con los aspectos educativos de sus estudiantes. De acuerdo con Prieto (2004), esta situación ha provocado una crisis de identidad en el docente.

A pesar de que la identidad profesional docente se forja, en gran medida, a través de una concepción colectiva del profesorado, cada individuo vive la docencia de diferente manera dependiendo del nivel educativo en el que se desempeña, las experiencias previas

y creencias personales, los estudios realizados, el contexto cultural, entre otros. En el caso de la educación media superior, la construcción de la identidad docente del profesorado se vuelve complicada puesto que quienes se dedican a la enseñanza en el bachillerato, provienen de diferentes áreas de formación profesional –en contraste con los profesores de educación básica que egresan de las escuelas Normales o de la Licenciatura en Educación. De este modo tienden a identificarse como ingenieros, licenciados, médicos, historiadores, químicos, pero, con poca frecuencia, como “profesores”. No obstante, Vaillant (2007, p.7) expresa: “parece ser que una vez que ingresan al ejercicio docente esta percepción de especialistas se modifica y gradualmente, se asume la identidad docente”. Por su parte, Ramírez (s/f) expresa que el nivel educativo en el que el maestro decida ejercer la docencia, también depende de su identidad profesional, debido a que quienes se perciben a sí mismos como profesionistas de otras áreas del conocimiento, muestran mayor preferencia por impartir clases en los niveles medio superior y superior. Esto se debe principalmente a la posibilidad de ser maestros de cátedra en estos sectores educativos, y así poder continuar ejerciendo su primera profesión al menos durante medio tiempo (Gómez, 2004).

Por otro lado, Prieto (2004) menciona que la identidad profesional del docente no emerge de manera automática por el simple hecho de titularse en la Licenciatura de Educación, sino que es necesario construirla durante las diferentes etapas por las que se atraviesa en la carrera laboral. Así pues, el proceso de construcción de la identidad docente es complejo y dinámico a través del tiempo ya que involucra representaciones subjetivas tales como las creencias, valoraciones, imágenes y actitudes del profesor acerca de la profesión que son posibles de modificar a partir del trabajo diario dentro del aula y de la interacción con la cultura escolar.

Por lo tanto, en esta investigación se pretende dar respuesta a las siguientes dos interrogantes: ¿Cómo los profesionales de la educación media superior en México construyen su identidad como docentes? ¿Qué factores influyen en la percepción que tienen sobre la docencia durante las diferentes etapas o ciclos de vida profesional? Cabe mencionar que esta investigación es parte de un proyecto más amplio titulado “Identidad

profesional docente en el profesor de educación superior”, el cual fue diseñado por el Dr. Moisés Torres. En este proyecto se busca obtener información sobre la construcción de la identidad profesional del docente en instituciones públicas y privadas de educación media y superior en América Latina para ampliar el marco teórico existente sobre este tema.

3. Objetivos de la Investigación

El propósito principal de esta investigación es determinar, con base en la teoría de ciclos de vida de Huberman (2005) y el marco teórico referente a la identidad docente propuesto por diversos autores tales como Bolívar et al (2004), Goodson (2003), Vaillant (2007), cómo es que el profesor de educación media superior construye su identidad profesional docente. Sin embargo, se pretende que el mismo docente sea quien narre su propia historia a fin de identificar varios aspectos como los hechos personales y profesionales que han afectado su trayectoria en la carrera docente; las expectativas y creencias que tiene sobre la docencia, así como la forma en que éstas se han modificado a lo largo del tiempo; y la percepción que tiene de sí mismo como docente en cada una de las etapas de su carrera.

Por lo tanto, los objetivos que persigue esta investigación son los siguientes:

- 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”.
- 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.
- Identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional y de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica y la formación inicial.

4. Importancia de la Investigación

En los últimos años, mucho se ha hablado de la necesidad de reformar la escuela y lograr así un cambio educativo en cuanto a la manera de percibir el proceso de enseñanza-aprendizaje y la gestión educativa (De Vicente, 2001; Hargreaves, 2003; Fullan y Stiegelbauer, 1997). No obstante, dicho cambio educativo será posible en la medida en que las autoridades institucionales conozcan las expectativas y pensamientos de los docentes debido a que “el cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan; tan simple y tan complejo como eso” (Fullan y Stiegelbauer, 1997, p. 107).

Para que el profesorado entienda y acepte el cambio educativo es necesario investigar cómo el docente vive su trabajo; cuál es su percepción acerca de la docencia y del estatus de ésta en la sociedad; cómo se da la relación entre su vida privada y su vida profesional. De esta forma, el descubrimiento de la identidad del docente apoyará a los procesos de cambio en las instituciones educativas (Bolívar et al, 2004). En la actualidad, no basta únicamente con involucrar a unos cuantos maestros en la toma de decisiones, sino que se requiere conocer al profesorado en general, su identidad y su proceso de profesionalización. Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006, p. 3) manifiestan al respecto:

La identidad ofrece la posibilidad de comprender el trabajo docente desde lo individual y lo colectivo, fundamentándolo en la relación inseparable entre sujeto y contexto. Los profesores construyen su identidad compartiendo espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores acerca de su profesión.

Asimismo, McEwan (2005, p. 245) manifiesta lo siguiente: “Para entender la docencia, entonces, tenemos que sumergirnos en el pasado, y no sólo en el pasado de los docentes individuales sino también en las tradiciones de práctica pedagógica dentro de cuya órbita los maestros piensan y trabajan”. Por su parte, Prieto (2004) establece que la preocupación por mejorar la calidad educativa conlleva a la importancia de descubrir quiénes son los docentes y cuáles son sus expectativas y desafíos. Por consiguiente,

requieren “reconstruir y construir su identidad profesional, como uno de los caminos para fortalecer su profesión y con ello, mejorar el servicio que ofrecen” (p. 30), dado que desarrollan una mayor autonomía, colegialidad y compromiso hacia su trabajo como maestros.

Por otro lado, Huberman, Thompson y Weiland (2000) manifiestan que el desarrollo de una carrera consiste en la historia de los altibajos por los que atraviesa la satisfacción, el compromiso y la competencia de los docentes, siendo éstos elementos importantes para la efectividad de las instituciones educativas. Por esta razón, en el caso de los docentes de educación media superior resulta conveniente estudiar las carreras profesionales e historias de vida de los maestros para contribuir al diseño de programas de formación permanente acordes a la etapa por la que atraviesan en su carrera, así como a sus expectativas y percepciones acerca de la educación; sobre todo una vez que se considera la falta de formación inicial en cuestiones educativas.

De acuerdo con Prieto (2004), las instituciones de formación inicial para los futuros docentes son las encargadas de brindar las herramientas teóricas y prácticas para comenzar con la construcción de la identidad profesional docente. Por este motivo, la investigación sobre la identidad docente en los profesores de educación media superior resulta interesante ya que muchos de ellos proceden de otras licenciaturas y no tuvieron la oportunidad de establecer las bases de su identidad como maestros antes de ingresar a la docencia.

Cabe mencionar que el desarrollo profesional tiene como base la identidad docente, la cual se construye a partir de las experiencias previas tanto personales como escolares, la formación inicial, el conocimiento de la asignatura, la adaptación a la institución en la que se labora, las creencias, entre otras. (Knowles, 2004). Además, Goodson (2003) argumenta que las acciones de los profesores no pueden ser visualizadas como un elemento distante a su historia personal pasada y presente. Por consiguiente, el conocimiento de la identidad docente ayuda a la identificación de las competencias requeridas en los docentes ubicados en las diferentes etapas de la carrera profesional.

De acuerdo con Huberman et al (2000), los docentes no responden a las diferentes circunstancias contextuales como una simple reacción, sino que tienen la capacidad de orientar conscientemente los hechos de cada una de las etapas de sus carreras profesionales: “los profesores deben encontrarse a sí mismos y deben conseguir una carrera realmente productiva” (p. 78). Para ello, conviene que detecten y reflexionen acerca de los elementos que caracterizan su desarrollo profesional y su identidad como docente. De esta manera, los maestros de educación media superior podrán seguir en su proceso de profesionalización en la carrera de docente, a pesar de que –la mayoría de ellos– no realizaron estudios pedagógicos durante su formación inicial.

Finalmente, esta investigación basada en las historias de vida de los docentes de educación media superior, puede ser la pauta para la realización de futuros trabajos de enfoque cuantitativo o cualitativo, en los cuales las variables sean seleccionadas adecuadamente con base en las características del profesorado de este nivel educativo. Debido a que los estudios sobre el profesorado de educación media superior son escasos en México, se considera conveniente desarrollar, a partir de investigaciones como éstas, un marco teórico valioso para las futuras investigaciones educativas.

Revisión de la literatura sobre la Identidad Profesional Docente

En este segundo capítulo se presentan, como antecedentes a esta investigación, diversos estudios acerca de la identidad docente que han sido realizados en diferentes países y en los niveles educativos básico, medio superior y superior. Estas investigaciones permiten la comprensión del estado de arte en el que se ubica la temática bajo estudio. Por otro lado, se explica la importancia de la formación docente para el ejercicio de esta profesión, ya que dentro de este aspecto existe una particularidad en el maestro de educación media superior: sus estudios profesionales son distintos al área de educación, lo cual hace interesante saber cómo asume esta situación. Asimismo, se conceptualiza el término de identidad docente profesional con base en las ideas de diversos autores. Finalmente, se presenta el marco teórico referente a las etapas del ciclo de vida profesional propuesto por Huberman et al (2000), que será la pauta para explicar las historias de vida de las docentes entrevistadas en este estudio.

1. Estudios Previos sobre la Identidad Profesional Docente

El estudio de la identidad profesional docente ha cobrado importancia en los últimos años debido a su repercusión en la comprensión del cambio educativo. Según Bolívar et al (2004), el profesorado se resiste a los cambios educativos y sociales con el afán de salvaguardar su identidad docente. En muchas ocasiones, los constantes cambios e innovaciones educativas hacen que el docente pierda de vista cuáles son sus funciones y responsabilidades dentro de la educación, provocando así una crisis en su identidad profesional. Por esta razón, resulta relevante estudiar cómo es que los docentes viven su trabajo, cuáles son los motivos de satisfacción e insatisfacción y qué percepción tienen de sí mismos, lo cual guían y determinan sus trayectos en la docencia a lo largo de los años. Cabe destacar que las investigaciones empíricas sobre este tema referente a la construcción de la identidad profesional se han desarrollado en los diferentes niveles educativos (básico, medio superior y superior), así como en diversos países de Europa y América, siguiendo metodologías cuantitativas y cualitativas.

En una escuela primaria de España, Müller, Larraín, Creus, Muntadas, Hernández y Sancho (2007) dieron seguimiento al trabajo de tres maestras con 5, 15 y 30 años de experiencia docente respectivamente. Metodológicamente, el proyecto se basó en dos entrevistas y observaciones a lo largo de cinco meses. Una vez analizadas las entrevistas, se concluyó que las tres maestras perciben su profesión desde una perspectiva personal y coinciden en que el aprendizaje más valioso es el experimental, es decir, aquel que han podido adquirir en el transcurso de su carrera. Además, consideran necesario saber cómo dirigir la dinámica dentro del aula, más que acumular conocimientos relacionados con la disciplina académica que imparten.

Por otro lado, Bolívar et al (2004) realizaron una investigación basada en entrevistas biográficas a diez maestros de secundaria que imparten diferentes asignaturas en España. Los objetivos primordiales de su estudio consistieron en analizar la crisis de identidad de los profesores de secundaria, explicar cómo viven los procesos de cambio y considerar los discursos del profesorado para identificar su identidad profesional. A partir de las entrevistas, realizaron un análisis de caso para cada uno de los docentes bajo estudio; posteriormente, seleccionaron categorías en común de modo que se hizo un análisis transversal que ayudó al desarrollo de una guía para la siguiente fase del proyecto. Finalmente, llevaron a cabo un grupo de discusión con el propósito de estudiar no sólo la identidad individual, sino también la construcción de la identidad colectiva de este gremio. Dentro de los resultados principales se encuentra la desmoralización de la profesión por la reforma educativa formulada en la década de los noventa en España, la falta de competencias para hacer frente a los cambios y la necesidad de replantear la identidad docente. Además, encontraron que la autoimagen de los docentes se encuentra altamente vinculada con el reconocimiento social que reciben de los otros miembros de la comunidad escolar (padres de familia, administradores y sociedad en general). Por otro lado, los autores descubrieron que durante la formación inicial de los docentes, la mayoría de ellos no se sentían profesores, sino que una vez dentro de la docencia, comenzaron a reformular su identidad.

Como parte de los estudios empíricos realizados a nivel medio superior, se encuentra el de Peña (1998) quien entrevistó a dos maestros y una profesora, todos de origen mexicano, con una amplia experiencia en el ejercicio de la docencia (cerca de 40 años) en una preparatoria de Texas. El estudio abarca la biografía de los docentes y de este modo demostraron cómo el apoyo de sus padres y maestros mientras ellos eran estudiantes contribuyeron a la formación de su identidad docente, pero los aspectos sociales y políticos de la época (mediados del siglo XX) tales como la discriminación también fueron factores determinantes. En esta investigación se concluyó que la identidad docente de los profesores entrevistados tomó forma a partir de las relaciones con otras personas, en especial dentro del aula. Las experiencias escolares positivas y los maestros que marcaron de cierta forma su vida durante su infancia fueron aspectos relevantes para que ellos buscaran motivar del mismo modo a sus propios alumnos. Por lo tanto, los docentes consideraron que tienen una influencia importante en la definición del autoconcepto de sus alumnos. Finalmente, los tres maestros aceptaron sentir una gran satisfacción al haber incursionado en la carrera docente.

Durante el ciclo escolar 1997-1998, Corley (1998) investigó cuáles fueron los factores que contribuyeron al éxito o fracaso de tres profesores noveles de preparatoria (22-24 años de edad) en Chicago, Estados Unidos y cómo fueron construyendo su identidad docente. En este trabajo el autor utilizó diversos instrumentos de investigación y validación tales como entrevistas semiestructuradas con los profesores, pláticas con algunos alumnos y observaciones dentro del aula. Los tres maestros acordaron haber experimentado una sensación de extrañeza al identificarse como “el maestro de la clase”; aunado a esto, se sintieron solos y sorprendidos ante experiencias que no esperaban. Dentro de los factores identificados como parte de su éxito o fracaso se encontraron los siguientes: la comunicación, la tutoría, la disciplina y las expectativas de otros grupos de poder en la cultura escolar.

Por el contrario, la investigación de Beijaard, Verloop y Vermut (2000) se basa en 80 profesores con experiencia de *Secondary School* (nivel educativo que comprende el equivalente a Secundaria y Preparatoria en México) en Holanda. El objetivo era estudiar

las percepciones iniciales y actuales sobre su identidad profesional con base en tres saberes: académico, didáctico y pedagógico. La metodología utilizada en la investigación consistió en la aplicación de un cuestionario que incluía lo referente a datos generales del profesor, preguntas relacionadas a los saberes propuestos, los aspectos influyentes en la construcción de la identidad (contexto escolar, experiencia del docente, biografía). Como parte de las conclusiones, sobresale el hecho de que la mayor parte de las percepciones actuales de su identidad profesional difiere significativamente de aquellas que mantenían durante los primeros años de docencia. De este modo, los profesores se identificaban, al inicio de la profesión, como expertos en la materia académica que impartían mientras que conforme avanzaban en su carrera, su identidad involucraba los tres saberes antes mencionados. Asimismo, los maestros de diferentes áreas académicas sufrieron cambios de diversa manera en su identidad profesional. Por ejemplo, los maestros de ciencias y matemáticas dejaron de concentrarse únicamente en el aspecto académico para convertirse en maestros preocupados por el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos.

Por su parte, Brunetti (2001) realizó una investigación cuantitativa y cualitativa basada en profesores de preparatoria en California, Estados Unidos. El objetivo era descubrir el grado de satisfacción que los profesores tenían en su trabajo y cuáles eran los principales motivos para permanecer en la docencia. La primera parte de la investigación consistió en una encuesta a 426 maestros de los cuales entrevistó posteriormente a 106 que respondieron estar satisfechos con su carrera docente. El resultado del estudio fue que gran parte de los maestros experimentados han alcanzado la serenidad en su trabajo; por lo tanto, se sienten confiados en su habilidad para enseñar y superar las dificultades dentro del aula. Dentro de los factores de satisfacción identificados por los docentes, se encuentran los siguientes: la alegría de trabajar con gente joven, la búsqueda del aprendizaje y crecimiento de los alumnos, el orgullo a partir del éxito obtenido por estudiantes regulares o deficientes en la mayoría de las ocasiones.

Otro de los estudios realizados con base en las historias de vida es el de Muchmore (2001). La investigación trata sobre la historia de vida de Ana, una maestra de

inglés con 25 años de experiencia y quien labora en una preparatoria pública de Estados Unidos. James Muchmore realizó 10 entrevistas formales, 50 visitas al aula, así como diversas conversaciones informales con Ana, sus colegas y familiares; todo esto a lo largo de cinco años (1992-1997). El autor llega a la conclusión de que las creencias acerca de la enseñanza que fueron formadas a partir de las experiencias de la infancia, se dejan de lado momentáneamente durante los años de formación pedagógica inicial. Sin embargo, dichas creencias se retoman una vez que se ejerce la docencia ya que a los profesores de los futuros docentes les falta enfatizar en la reflexión de dichas creencias.

Con respecto a las investigaciones realizadas en el nivel educativo superior, Gewerc (2001) realizó una investigación basada en el estudio cualitativo de casos de maestros catedráticos en la Universidad de Santiago de Compostela (Galicia, España). El objetivo fue describir y comprender cómo los maestros catedráticos desarrollan su identidad profesional a partir de las condiciones en las que laboran y sus prácticas profesionales, ya que la construcción de la identidad no se da de manera automática, sino que es necesario un proceso de socialización por el cual el docente aprende los requisitos para desempeñarse adecuadamente en el ambiente universitario. La autora observó que los maestros entrevistados construyen su identidad desde la etapa de estudiantes y así deciden “mantenerse” en la Universidad. De acuerdo con la investigadora, en ocasiones, esta situación se da debido a que un maestro universitario apoya a los futuros docentes por considerarlos buenos estudiantes. Además, las condiciones para el ingreso (calificaciones, investigaciones publicadas, empatía con otros maestros, etc.) y el desarrollo de la docencia repercuten significativamente en la construcción de la identidad puesto que estos profesores catedráticos piensan en la profesión como una lucha constante para ocupar una plaza y ser reconocidos en el contexto universitario.

Gómez (2004) realizó un estudio cualitativo acerca de la reconstrucción de la identidad docente en la Universidad. Aborda las circunstancias por las cuales el profesor ingresa a la docencia y señala que ésta, en ocasiones, se percibe como una ocupación temporal, mientras encuentra un trabajo relacionado con sus estudios profesionales. Sin embargo, muchos de los profesionistas que ingresaron a la docencia permanecen en ella

puesto que llegaron a comprender y dominar la profesión, una vez que atravesaron por una fase de supervivencia. Con base en los comentarios realizados por los docentes entrevistados en México, las circunstancias de ingreso a la actividad educativa (familiares que se han dedicado a la docencia, confianza en que conocen el manejo del aula, posibilidad de impartir pocas clases, horarios flexibles, periodo largo de vacaciones) determinan en gran medida la construcción de la identidad profesional docente. Asimismo, Gómez establece que “el reconocimiento por parte del maestro de que su actividad está ubicada en un lugar distinto al que él aspiraba, marca sin duda su identidad como docente” (p. 80); por lo tanto, se da una lucha constante entre dos identidades: la de su profesión original y la de docente.

Por su parte, Smith (2001) realizó estudios de caso referentes a tres profesoras catedráticas de la universidad con más de 40 años de edad. El propósito de esta investigación fue descubrir cómo las maestras de medio tiempo que laboran en la universidad logran establecer una relación colaborativa y cómo ésta afecta en su trato con los estudiantes. Específicamente, las preguntas de investigación planteadas por la autora fueron las siguientes: ¿cómo la relación de colaboración de los maestros se desarrolla durante un año?, ¿en qué forma la relación de colaboración afecta su práctica docente?, ¿cómo las historias de vida de los docentes ayudan a explicar sus creencias y su práctica? Como parte de la investigación, las tres docentes debieron compartir dos clases de inglés, mantener una reunión semanal, escribir un diario personal con reflexiones sobre la colaboración, participar en entrevistas individuales para el desarrollo de su biografía, así como entrevistas grupales durante dos ocasiones al semestre. Smith concluyó, a partir de sus historias de vida, que las tres maestras tenían vidas personales muy activas, pero aun así decidieron participar de manera colaborativa ya que se encontraban en una fase de su carrera donde los retos podrían fomentar su renovación como docentes. Por otro lado, sus creencias acerca de la colaboración afectaron a los estudiantes en la medida en que las maestras creaban un ambiente social donde se daba el intercambio de ideas para la mejora de las estrategias de enseñanza.

2. Importancia de la Formación Docente

La profesionalización de la docencia ha sido objeto de debate ya que Marcelo (1995, citado en Vaillant y Rossel, 2004) establece que no es una verdadera profesión por no disponer una base de conocimiento especializado adquirido a partir de la formación prolongada. De acuerdo con Corrigan y Haberman (1990, citado en Marcelo, 2002), los elementos fundamentales de una profesión son los siguientes:

- El conocimiento base que consiste en los conocimientos y destrezas que el individuo requiere para practicar una profesión determinada.
- Los controles de calidad, los cuales se refieren a los instrumentos de evaluación de la práctica profesional.
- Los recursos tales como salarios, herramientas, instalaciones y facilidades para desempeñar eficazmente el trabajo profesional.
- Las condiciones de la práctica que consisten en elementos básicos como la autonomía y la autoridad.

Aunado a lo anterior, Maciel (2005) señala como principales problemas de la docencia la falta de reconocimiento social como profesión, la poca delimitación del campo profesional y la feminización de la profesión. En el transcurso de los años, el ingreso de las mujeres a la docencia se ha dado primordialmente en los niveles básicos de la educación, en comparación con los niveles superiores. Spencer (2000) establece que dicha feminización de la docencia se debe primordialmente a la posibilidad que les brinda a las mujeres para combinar sus responsabilidades familiares y laborales. No obstante, de acuerdo con esta autora, esto ha llevado también a que se juzgue a las docentes como personas no comprometidas con su trabajo. Además, han llegado a ser consideradas por algunos miembros de la sociedad como “el obstáculo para la profesionalización de la enseñanza” (p. 206). Por otro lado, cabe destacar que en América Latina en general los profesores ingresan a la docencia siendo más jóvenes, en comparación con lo que sucede en Estados Unidos y Europa (Vaillant y Rossel, 2004), por lo que esta situación contribuye a la creencia de que los docentes no cuentan con la suficiente preparación académica previa para desempeñar eficazmente este trabajo.

Por otro lado, existen algunos mitos referentes a la docencia entre los cuales se encuentra la creencia de que el docente ideal es únicamente aquél con vocación y que la enseñanza consiste en una tarea fácil para cualquiera pues requiere una carrera corta para ingresar a ella. Esta percepción de ciertos sectores de la sociedad ha llevado a la desvalorización de la profesión docente, independientemente del género, estudios profesionales, experiencia laboral previa y aspiraciones de quien ingresa a ella. Por su parte, Esteve (2003, p. 176) menciona al respecto: “el profesor aparece ante la mentalidad de mucha gente como un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar otra ocupación en la que conseguir fama y dinero”. Sin embargo, se ha demostrado que la docencia es cada vez más una profesión compleja que requiere de una formación teórica y práctica adecuada, así como un proceso de socialización (Marcelo, 2002).

En la actualidad, el objetivo de los sistemas educativos ha dado un brinco desde la simple enseñanza de conocimientos científicos hasta la educación integral de los alumnos, convirtiéndose el docente en un modelo de conducta para los estudiantes (Esteve, 2003). Además, “la docencia es cada vez más una profesión compleja, cargada de retos y demandas que intensifican el quehacer del profesorado” (Eirín, García y Montero, 2008, p. 2) puesto que el profesor se ve involucrado en tareas tales como la planificación del curso, la gestión del aula, la relación con otros colegas, la atención a la diversidad del alumnado, entre otras. De acuerdo con Esteve (2005), la docencia se ha convertido en una profesión exigente, donde el profesor está obligado a siempre estar al servicio del aprendizaje de los alumnos, sin importar cuántos años tenga en la profesión. Por esta razón, existe una exigencia mayor en cuanto a la profesionalización del docente a través de su desarrollo profesional.

Vaillant y Rossel (2004) distinguen cuatro fases en la formación docente: la preformativa, la cual consiste en las experiencias de enseñanza previas que el docente adquirió durante su etapa como estudiante; la formación inicial, que se refiere a la preparación formal en una institución específica que cubre un programa con contenidos pedagógicos, didácticos y académicos; la iniciación o inducción, referente a los primeros años en el ejercicio de la docencia; y finalmente, la formación en servicio que se

encuentra orientada al desarrollo profesional a lo largo de la carrera del docente. Asimismo, establecen que los años de educación y preparación de los docentes en Latinoamérica es de 12 años en promedio, siendo menor al número de años exigidos a los docentes estadounidenses y europeos (16 años). De acuerdo con Vaillant y Rossel (2004), los docentes requieren los siguientes elementos para lograr un buen desempeño al ingresar a la docencia: habilidades intelectuales, dominio del contenido de la asignatura, competencias didácticas, capacidad de respuesta a las condiciones del entorno escolar e identidad profesional.

La identidad profesional del docente comienza a formarse a partir de las experiencias escolares de la infancia, a diferencia de otras profesiones (Caballero, 2008); anteriormente, Lortie (1975, citado en Bullough, 2000) hizo referencia a este hecho como “aprendizaje por observación”. Durante su etapa como estudiante, el futuro docente forma sus creencias y valores acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el papel del profesor en la educación. Según Marcelo (2002) este “aprendizaje por observación” se realiza de manera no intencionada por los futuros profesores, creando expectativas difíciles de modificar. A su vez, Caballero (2008, p. 3) menciona: “el hecho de haber vivido la enseñanza como una tarea rutinaria desde la infancia hasta la entrante adultez, hace que muchos desprestigien su valor y la reconozcan como tarea sencilla para cuyo ejercicio están ampliamente capacitados”.

Por su parte, Bullough (2000) establece que las creencias más ligadas a la concepción sobre sí mismo toman un papel fundamental en el proceso de convertirse en profesor, dado que resultan ser las más resistentes al cambio. El autor manifiesta:

Hay pocas evidencias de que en las carreras de formación del profesorado, al centrarse en el desarrollo de los profesores noveles, por no hablar de sus creencias, se atiende a las teorías personales que éstos aplican en la enseñanza y que afectan tan profundamente a este desarrollo (p. 122).

Asimismo, Feixas (2004) manifiesta que toda persona que comienza a desempeñarse dentro de una profesión cuenta con percepciones, sentimientos y experiencias, las cuales influyen en las actitudes y expectativas que tiene con respecto a dicha profesión. Sin embargo, también el ambiente de trabajo y el apoyo institucional son factores importantes para que logre desarrollarse profesionalmente de una manera satisfactoria.

En cuanto a la formación docente requerida para ingresar a la docencia en los diferentes niveles educativos, ésta varía en los diferentes países de Latinoamérica. Por ejemplo, en México se encuentran instituciones pedagógicas encargadas de la preparación de los docentes de educación básica, pero la formación inicial para los docentes que pretenden ingresar a la educación media superior y superior es escasa. Reyes García, Reyes y Díaz (s/f) expresan que, en la actualidad, el principal requisito para ingresar a la docencia en estos niveles educativos es contar al menos con una licenciatura, por lo cual la mejora en la calidad educativa se ha convertido en un reto importante. Recomiendan que el profesor de educación media superior curse un programa de especialidad en docencia en el cual se desarrolle el dominio de la disciplina académica y la metodología para enseñar. El programa tiene duración de un año y los docentes deben acreditar cursos de psicología, didáctica, evaluación del aprendizaje, manejo de las tecnologías de información, entre otros.

Cabe mencionar que lo anterior es una propuesta para la formación inicial del profesorado de educación media superior en México; sin embargo, una parte de los docentes ingresan a la profesión sin haber cursado ningún programa de formación relacionado con la docencia. Marcelo (2002) habla sobre la creencia de que conforme se asciende en los niveles educativos (básico, medio superior y superior), se disminuye la preocupación por contratar maestros con una formación pedagógica. Esto se debe primordialmente a la idea de que basta con que los docentes tengan un amplio dominio de la asignatura que imparten, ya que las habilidades pedagógicas se desarrollan con el tiempo. A raíz de esta realidad, resulta interesante investigar cómo los docentes de educación media superior construyen su identidad profesional, siendo que no cuentan con dicha formación pedagógica inicial.

Por el contrario, en países latinoamericanos como Chile y Uruguay se ofrecen carreras para la formación del profesorado de educación media superior. En el caso de Chile, los futuros profesores asisten –durante 10 semestres– a universidades o institutos profesionales en los cuales reciben formación general (bases sociales y filosóficas de la educación), formación especializada (contenidos específicos del nivel educativo y conocimientos sobre la disciplina académica), formación profesional (estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación) y práctica educativa (Ávalos, 2003). Por su lado, Uruguay cuenta con diversas instituciones encargadas de la formación del profesorado de educación media, entre las cuales se encuentran el Instituto de Profesores Artigas (IPA), los institutos de formación docente (IFD) y los centros regionales de profesores (Ce.R.P). Éstas se crearon precisamente para revertir la desprofesionalización de los docentes en la educación media (Maciel, 2005).

Por su parte, Knowles (2004) realizó una investigación con base en cinco biografías de profesores noveles de secundaria de los cuales tres contaban con estudios de posgrado, mientras que el resto únicamente estudiaron la licenciatura. A partir de este estudio, el autor señala lo siguiente:

No es fundamentalmente la formación inicial lo que establece la identidad docente, sino las experiencias vitales previas relacionadas con la educación y la docencia. Aprender a aprovechar las experiencias vitales del profesorado en formación y hacer que contribuyan a construir una identidad docente más desarrollada y eficaz es una actividad de gran valor para los formadores y formadoras del profesorado (p. 200).

Otra de las conclusiones destacadas de la investigación es que la experiencia educativa de la formación inicial de la universidad tiene poca influencia en las prácticas del docente durante sus primeros años.

Por el contrario, Ojeda (2008) encontró en su investigación con profesores de educación media en Argentina (nivel educativo previo a la educación superior) que las prácticas realizadas durante la formación docente inicial, la historia familiar, la habilidad para transmitir el saber, el contexto, así como las primeras experiencias como docente, son un factor clave en la construcción de la identidad profesional. Los profesores entrevistados, quienes no consideraron la docencia como primera opción al momento de elegir carrera profesional, afirmaron que la imagen de ciertos colegas se convirtió en un ejemplo de cómo deseaban desempeñarse profesionalmente debido a la valoración que tenían de ellos.

Una vez que se accede a la docencia continúa el proceso de convertirse en profesor a través de la socialización, lo cual conlleva a que la identidad docente sea objeto de cambios. Según Bullough (2000), la socialización se refiere al proceso interactivo entre los profesores noveles y los experimentados con el fin de que los primeros se mantengan en el camino de construir su identidad docente. Los problemas de disciplina y control que varios docentes noveles enfrentan durante su primer año de docencia implica un aprendizaje de ensayo y error, y “desafían a menudo la concepción que el principiante tiene de su persona como profesor” (p. 107). De acuerdo con Eirín, García y Montero (2008), el docente principiante es quien padece mayor estrés puesto que debe encontrar la identidad de su nuevo rol y adaptarse al ambiente escolar. En realidad, se ha llegado a tener la creencia de que sólo ciertas personas cuentan con “los dones” para dedicarse a la docencia; mientras que el resto debe superar su miedo y aprender a ser docente a través del ensayo y error (Esteve, 2005). Del mismo modo, Fernández (1995, citado en Esteve, 2003, p. 221) afirma:

La identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un período de especialización, en el que el profesor novato tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clases, ahora desde el punto de vista del profesor práctico y no del estudiante universitario.

Por su parte, Esteve (2005) manifiesta que uno de los principales problemas que un profesor novel debe resolver es definir su propia identidad profesional, para lo cual debe cuestionarse lo siguiente: ¿quién es?, ¿para qué va a clase?, ¿cuáles son sus objetivos? De esta manera, el profesor evitará tomar el rol únicamente de experto en una materia, sin considerar la importancia de conocer la dinámica del aula para ser capaz de orientar el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, la formación permanente del profesorado va más allá de la impartición de cursos, diplomados o seminarios a lo largo de la carrera de los docentes. Por el contrario, resulta primordial considerar al profesor como un adulto que aprende aquello que puede incorporarse a su conocimiento previo, además de que “aprenderá de formas diferentes, a partir de fuentes diversas y de modo distinto en cada momento de su trayectoria profesional” (Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 2004, p. 102). Por tanto, de acuerdo con la etapa en la que se encuentran en su ciclo de vida profesional, el docente muestra mayor preferencia por alguna de las cuatro maneras de formación continua: cursos de formación (aprender de otros), aprendizaje colaborativo (aprender con otros), autoformación (aprender solo) y aprendizaje informal (no planificado) (Marcelo, 2002). Por otro lado, cabe resaltar que, en su mayoría, los profesores de educación media superior suelen impartir clases sobre las asignaturas en las que se especializaron durante sus estudios profesionales –diferentes a la educación–, por lo que en su práctica docente cotidiana también “existen diferencias en el comportamiento observable de profesores en función del dominio que posean del contenido que enseñan” (Marcelo, 2002, p. 18).

3. Conceptualización de la Identidad Docente

De acuerdo con Tosi (1995, citado en Gaynor, 2005), la identidad con respecto a una carrera consiste en la forma personal en que el individuo considera que pertenece al mundo laboral. Dicha identidad es consecuencia de la reflexión sobre sí mismo, se construye a lo largo de la vida y puede variar en su solidez, puesto que no es algo dado (Cárdenas, s/f). Con respecto a esto, Knowles (2004) menciona que el origen de la identidad docente está relacionado con su biografía. A pesar de que la construcción de la

identidad docente comienza a partir de las creencias que se desarrollan durante la etapa como estudiante, Bolívar et al manifiestan que el docente construye principalmente su identidad a través de un proceso de socialización en el cual interactúa con otros colegas y donde la imagen sobre sí mismo depende también del reconocimiento de los otros:

La identidad profesional docente, además del lado personal, es un efecto del contexto de trabajo, inscrita en un espacio social determinado con unas relaciones sociales específicas. El espacio individual está situado en unas prácticas profesionales más amplias compartidas, en primer lugar en el centro escolar, con los profesores, alumnado y familias, como agentes reconocedores de identidad (2004, ¶ 12).

No obstante, Esteve (2005) declara que la definición de la identidad profesional como docente no es sencilla. Algunos profesores se encuentran con el problema de la idealización de la profesión, de modo que cuando ingresan a la docencia conocen claramente qué se debe hacer, pero no saben con exactitud cómo lograrlo. Por el contrario, otros docentes afirman no haber tenido la vocación para enseñar, por lo que estudiaron otras áreas del conocimiento. Al llegar a la docencia, se encuentran con la difícil tarea de reorganizar sus conocimientos para poderlos transmitir a los estudiantes, quienes en muchas ocasiones no sienten el mismo entusiasmo que el maestro tiene por su asignatura. Por lo tanto, Esteve concluye lo siguiente:

El problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos (p. 123).

Goodson (2003) plantea el estudio sobre las vidas de los docentes como un medio para que reflexionen acerca de la influencia que tienen sus vidas personales y profesionales en el desempeño de la docencia. El autor enlista una serie de aspectos a considerar dentro de las narrativas de los profesores: las experiencias de vida y los

antecedentes tales como la influencia de un maestro para la elección de la carrera docente, el estilo de vida dentro y fuera de la institución educativa, el ciclo de vida y las decisiones profesionales. Por otro lado, Goodson (2003) establece: “la investigación sobre las carreras de los docentes sirve para señalar que existen acontecimientos críticos en la vida de ellos y, más particularmente, en su trabajo, que pueden afectar de manera crucial su percepción y su práctica” (p. 752).

La carrera profesional consiste en los diversos trabajos que se desempeñan a lo largo de la vida biológica e incluye los valores, actitudes y creencias que determinan la forma en que se lleva a cabo. Cabe destacar que estas actitudes ante el trabajo comienzan a desarrollarse desde los primeros años de vida, pero se modifican según las experiencias por las que atraviesa el individuo (Tosi, Rizzo y Carroll, 1995, citado en Gaynor, 2005). Diversos autores han determinado que cada docente se desarrolla de manera diferente y tiene actitudes, conocimientos, habilidades, comportamientos, así como cierto grado de autoeficacia que varían de acuerdo a la etapa en la que se encuentran en su carrera (Fessler, 1992; Smith et al, 2003; Fullan, 2001, citado en Weasmer, Mays y Coburn, 2008). Por esta razón, se le ha dado mayor importancia al estudio de los ciclos de vida profesional de los docentes, con el propósito de comprender mejor las acciones, pensamientos y sentimientos de los docentes.

Cabe mencionar que la palabra “ciclo” sugiere para Levinson (1986) un cierto orden o patrón en el transcurso de las vidas de los seres humanos, a pesar de que cada uno tiene una vida única. Levinson propone que el ciclo de vida del ser humano consiste básicamente en las siguientes etapas: la niñez y adolescencia (menos de 17 años); la transición de la etapa adulta inicial (17-22 años) en la que el hombre comienza a madurar y a modificar sus relaciones con su familia; la etapa adulta inicial (22-40 años) donde el individuo construye sus aspiraciones, se integra a un grupo social y forma su propia familia; la transición de mitad de la vida (40-45 años), en la que comienza un proceso de cambio en el hombre ya que se vuelve más reflexivo y amoroso con los demás; la etapa de mitad de la vida (45-60 años) se caracteriza por capacidades biológicas menores a las etapas previas, pero el individuo continúa teniendo energía, sociabilidad y satisfacciones

personales; la transición a la etapa adulta avanzada (60-65 años), donde el hombre examina los logros alcanzados hasta ese momento; finalmente, la etapa adulta avanzada (a partir de los 65 años) donde se da la senectud. Asimismo, el autor resalta la importancia de componentes tales como el matrimonio, la familia y la ocupación profesional dentro del estudio de los ciclos de vida ya que son los que dan sentido a la identidad. A su vez, el concepto de estructura de vida requiere examinar las relaciones que el adulto –en este caso el docente– mantiene con los demás (colegas, instituciones, alumnos, padres de familia).

Con base en el trabajo realizado por Veiravé et al (2006), los hechos que se presentan en las historias personales y profesionales de maestros de enseñanza media y que afectan a la construcción de su identidad docente son los siguientes: los motivos por los que se elige la docencia, las personas significativas en su formación, las elecciones profesionales, las experiencias de formación inicial y permanente y el contexto socio-histórico. Además, plantean la idea de que la narrativa de las trayectorias de los docentes permite que éstos analicen desde otro punto de vista las decisiones que toman, la forma en que desempeñan sus actividades, su relación social y laboral con el resto de la comunidad educativa, dado que todos estos aspectos son parte de su identidad y la cultura escolar.

Por su parte, Feixas (2004) encontró en su estudio que la trayectoria docente es influenciada por diversos factores. El primero consiste en la experiencia educativa y profesional previa, puesto que el docente puede tener una forma particular de planear sus clases según en la institución educativa donde ha laborado. Además, “los propios profesores también señalan como factores influyentes las características personales, el estilo pedagógico y las relaciones que han mantenido con algunos de sus profesores – algunos pueden resultar modelos o contramodelos–” (p. 35). Otro elemento determinante es la motivación del docente para buscar nuevas formas de enseñar y mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, la reflexión sobre la práctica guía el comportamiento del docente ya que le permite identificar áreas de oportunidad en su manera de enseñar. Por otro lado, London y Stumpf (1982, citado en Gaynor, 2005)

mencionan que los elementos que influyen en la manera en que progresa la carrera profesional, independientemente de si pertenece al ámbito educativo, son los siguientes: las experiencias laborales previas, la personalidad, los intereses y valores personales, expectativas laborales, el autoconocimiento, los objetivos y planes de carrera, así como el contexto organizacional.

4. Etapas en la Carrera Profesional del Docente

El conocimiento acerca de la evolución de los pensamientos, las acciones y el saber del docente a través de sus vidas personales y profesionales contribuye a comprender cómo se han forjado las clases y cómo podrían modificarse en un futuro. De este modo, el ciclo profesional de la carrera docente muestra los cambios importantes en las preocupaciones, motivaciones, relaciones de los maestros, lo cual influye en el proceso de formación de la identidad profesional (Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 2004). Cabe mencionar que diversos autores han desarrollado modelos referentes al ciclo de vida profesional (Super, 1953, citado en Castellano, 2007; Burke, 1987, citado en Feixas, 2004; Huberman et al, 2000); algunos de los cuales se encuentran enfocados en la docencia.

Uno de los modelos acerca del ciclo de vida profesional fue propuesto por Super (1953, citado por Castellano, 2007). De acuerdo a la teoría de Donald Super, el individuo va formando, desde sus primeros años, un autoconcepto de manera que prefiere la realización de ciertas actividades. Al llegar el momento de la elección de una carrera profesional, elige aquella que le permite desarrollar sus capacidades y vivir conforme a lo que piensa de sí mismo. No obstante, este autoconcepto es susceptible a modificaciones conforme transcurre el tiempo y se experimentan nuevas experiencias. El modelo de Super establece cinco etapas de desarrollo: crecimiento, exploración (dividida a su vez en tres fases: tentativa, transición y ensayo), establecimiento, mantenimiento y declinación. Éstas se encuentran distribuidas a lo largo del ciclo biológico del ser humano; sin embargo, el autor aclara que es posible que ciertos individuos permanezcan en alguna etapa durante más años de los que se considera teóricamente. En la tabla 2 se muestran

las etapas de este modelo, así como una breve explicación de las características de cada una.

Tabla 2
Etapas del desarrollo profesional en el modelo de Super

Etapa	Edad	Característica
Crecimiento	Nacimiento – 14	Desarrollo del autoconcepto, actitudes, habilidades e intereses. El aprendizaje se da por procesos de modelado e identificación.
Exploración	15-24	Experimentación a través de clases, experiencias laborales, pasatiempos. Elecciones de carrera y desarrollo de habilidades.
Establecimiento	25-44	Estabilización a través de la experiencia laboral. Busca su realización en varios aspectos de su vida. Formación sólida de habilidades.
Mantenimiento	45-64	Proceso de ajustes continuos con el propósito de mejorar la posición.
Declinación	Más de 65	Productos o logros reducidos. Preparación para el abandono de la profesión. Las condiciones físicas e intelectuales comienzan a decaer.

Por otro lado, Burke (1987, citado en Feixas, 2004) expresa que el ciclo de vida profesional del docente se encuentra afectado por dos dimensiones: la personal y la organizativa. La primera dimensión involucra elementos tales como las circunstancias de vida, la familia, los incidentes críticos positivos, las crisis, las decisiones no vocacionales y las disposiciones individuales; mientras que la dimensión organizativa se refiere a las regulaciones propias de la profesión, la administración pública, los estilos de gestión, las expectativas sociales, las organizaciones profesionales y los sindicatos. En la figura 1, se muestran los elementos que conforman cada una de estas dimensiones, las etapas del ciclo de carrera del docente y la forma en que se relacionan. Por su parte, Fessler y Christiansen (1992, citado en Weasmer, Mays y Coburn, 2008) mencionan que un ambiente propicio y reconfortante induce un progreso favorable en la carrera de los profesores, mientras que las presiones y conflictos pueden llegar a provocar efectos adversos en su trayectoria profesional.

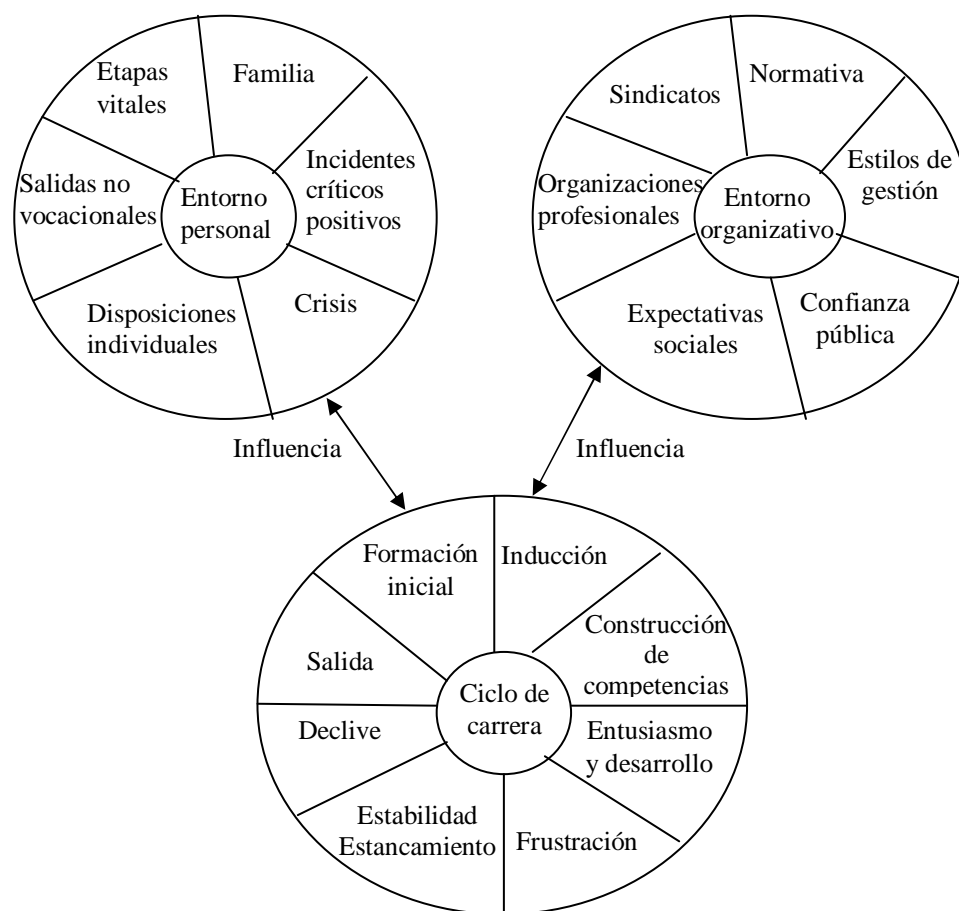


Figura 1. Modelo del ciclo de vida profesional y sus dimensiones (Burke, 1987, citado en Feixas, 2004).

De acuerdo con Tosi et al (1995, citado en Gaynor, 2005), las etapas en las que se divide la carrera profesional son cuatro: la exploración, el novicio, el mantenimiento-establecimiento y la final. En la primera etapa, el profesional debe reflexionar acerca de cómo adaptar sus creencias, actitudes y valores –aprendidos desde la infancia y que tienen influencia por el resto de su vida– a su ámbito laboral. Además, se compromete con cierto tipo de aprendizaje o conocimiento. En la etapa de novicio, el profesional se dedica a adquirir destrezas, competencias y conocimientos que le permitan desempeñarse eficientemente en la institución. Durante la etapa de estabilidad, predomina una actitud de competitividad y el profesional llega a cuestionarse acerca de su vida, su carrera y sus

metas a largo plazo. La última etapa puede abarcar desde los 45 años hasta el retiro profesional y consiste en el proceso de desvinculación, ya sea positiva o negativa, de la institución.

Asimismo, Huberman, Thompson y Weiland (2000) aseguran que es posible distinguir fases en el desarrollo profesional de las carreras de los profesores. Sin embargo, es importante mencionar que dichas etapas son flexibles y no se encuentran claramente delimitadas entre ellas. El transcurso del maestro a través de su carrera profesional depende en gran medida de los factores o incidentes críticos que determinan la identidad docente, tales como el matrimonio, la maternidad, los estudios especializados, las decisiones laborales y el contexto escolar. Huberman et al (2000, p. 72) establecen:

En cierta medida las carreras de los profesores son teleológicas. Es decir, observan, estudian y planifican las “secuencias” que siguen y, al hacerlo, son capaces de orientar e incluso de determinar el curso de los acontecimientos de cada “fase” sucesiva.

Por consiguiente, el cambio voluntario es un elemento del desarrollo de la carrera docente, por lo cual algunas de las etapas propuestas por los diferentes modelos no se experimentan, o bien, la trayectoria de la carrera docente no siempre es lineal y continua.

El modelo del ciclo profesional de la carrera del docente propuesto por Huberman (citado en Huberman, Thompson y Weiland, 2000) se encuentra constituido por las siguientes fases: la introducción en la carrera (1-3 años en la docencia), la estabilización (4-6 años), la experimentación y diversificación (7-18 años), la nueva evaluación (7-18 años), la serenidad y distanciamiento en las relaciones (19-30 años), el conservadurismo y quejas (19-30 años) y el distanciamiento (31-40 años). En la figura 2, se muestran las etapas del ciclo de vida profesional y la forma en que pueden ser recorridas por el docente.

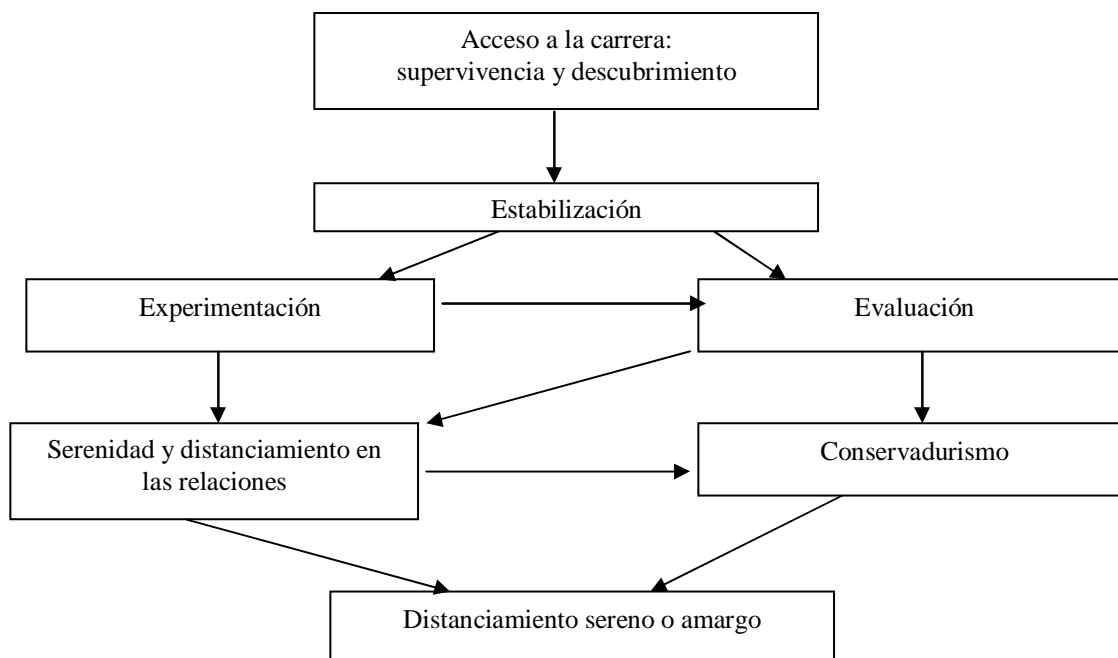


Figura 2. Modelo del ciclo de vida de los profesores (Huberman et al, 2000, p. 68).

La *introducción en la carrera* de un profesor puede llegar a ser considerada como una etapa de supervivencia y descubrimiento. La primera se debe principalmente a la complejidad y la incertidumbre que impera en el aula una vez que se enfrentan los problemas de control de grupo, la falta de materiales y la sensación de soledad; todo esto lleva al aprendizaje por ensayo y error. Por su parte, Marcelo (2002) manifiesta que esta fase es “un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual, los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (p. 13). De acuerdo con este mismo autor, el maestro puede estar luchando por establecer su identidad personal y profesional aun en su segundo y tercer año de docencia. En cuanto a la segunda dimensión de esta fase, el descubrimiento se da a partir del entusiasmo que manifiesta el profesor por alcanzar un lugar de prestigio dentro del aula y del grupo de colegas en la institución educativa. Asimismo, durante esta primera fase de su carrera profesional, el docente se integra a la cultura y al entorno social en que se desarrolla. Cabe mencionar que es precisamente esta motivación la que permite que el docente

permanezca en la docencia a pesar de los obstáculos experimentados al inicio de la carrera (Huberman et al, 2000).

Fuller y Brown (1987, citado en Fuentealba, 2006) expresan que el docente principiante atraviesa por tres estadios durante los primeros años de la carrera. El primero se refiere a los aspectos personales: el profesor intenta adaptarse a los parámetros institucionales, por lo que sus preocupaciones giran entorno a su formación profesional y su estabilidad emocional, cuestionándose si en verdad es apto para ejercer la docencia. El segundo estadio se relaciona con el ámbito profesional, el cual involucra preocupaciones acerca de la asignatura, el desempeño académico de los estudiantes y el control de grupo. Finalmente, el aspecto relacional se refiere a las expectativas de la institución sobre el desempeño del docente, así como la relación de éste con la comunidad educativa. De acuerdo con Sikes (1985, citado en Fuentealba, 2006), en esta etapa del ciclo profesional es cuando los docentes de entre 21 a 28 años de edad buscan su identidad profesional, puesto que deben decidir si se comprometen con la profesión y permanecen en ella.

Por otro lado, Torres (2005) realizó un estudio de tipo descriptivo en el que encuestó a 292 profesores de educación básica en México. Posteriormente, formó grupos de maestros de acuerdo a sus edades biológicas y profesionales con el propósito de identificar las características de cada una de las fases del ciclo de vida profesional. Como parte de los resultados de su estudio, encontró que los docentes novatos se caracterizan por un fuerte interés de demostrar sus aptitudes didácticas y su dominio de la materia, pues es egresado de la escuela normalista. Por tanto, “los profesores novatos sobrevalúan su dominio de la materia, de los contenidos y de sus habilidades didácticas” (p. 48). Además, su identidad profesional se conforma de una actitud positiva y la satisfacción por ejercer la docencia. En cuanto a su relación con los padres de familia, tiene la intención de mantener contacto con ellos, ya que impera “la necesidad inminente de aceptación y de recibir aprobación social” (p. 49), aunque no solicita ayuda en caso de tener problemas. Además, valora el respeto y la comunicación con el alumnado, y mantiene un acercamiento reservado con el resto del personal docente de la institución.

La etapa de *estabilización* se da por lo general a partir de la experiencia de la exploración de nuevas formas de actuar y pensar. Esta fase se caracteriza por el compromiso hacia la docencia derivado del dominio de la enseñanza y la profesionalización, lo cual trae consigo mayor autonomía en la toma de decisiones y seguridad ante el resto de los miembros de la comunidad educativa. Debido a lo anterior, la presión que se tenía al principio de la carrera decrece y la autoridad se vuelve más sencilla de imponer en el aula (Huberman et al, 2000). En esta etapa, el docente se preocupa principalmente por cuestiones pedagógicas (Fuentealba, 2006). Por su parte, Torres (2005, p. 28) menciona que la etapa de estabilización consiste en ratificar la elección de ser profesor; “en este momento el individuo es ‘profesor’ y con el reconocimiento de la titularidad, los demás lo consideran ‘comprometido’”.

De acuerdo con Torres (2005), el docente que comienza a consolidarse busca trascender en su trabajo. Debido a que su seguridad y confianza se incrementan, el maestro tiene una menor preocupación por resultar agradable ante sus estudiantes; sin embargo, se mantiene al tanto de sus aprendizajes. Además, reconsidera la sobrevaloración que tenía durante la iniciación de su carrera acerca de su dominio de la asignatura y sus habilidades como docente. De este modo, muestra mayor disposición para solicitar ayuda a los colegas o directivos, en caso de ser necesario.

Según Feiman-Nemser (1983, citado por Huberman et al, 2000), el dominio de la enseñanza que se da en la fase de estabilización hace que el docente busque diversificar sus técnicas y estrategias didácticas, dando lugar a la fase conocida como *experimentación y diversificación*. Por otro lado, estos autores afirman:

Es posible, entonces, que los profesores que pasan por esta ‘fase’ de su carrera sean los más motivados y dinámicos, los más comprometidos más allá de los límites de sus propias escuelas, participando en comités curriculares del área del distrito o en acciones colectivas (p. 60).

Por lo tanto, el docente busca nuevos desafíos, inclusive la búsqueda de un puesto administrativo, con el objetivo de evitar el aburrimiento provocado por las actividades cotidianas dentro del aula. Dicha búsqueda se debe al afán de revitalizarse, así como obtener reconocimiento personal y profesional (Torres, 2005).

Asimismo, Torres (2005) menciona en su estudio que el docente de educación básica, durante esta etapa, comienza a sentir algunas insatisfacciones en relación con su trabajo, lo cual lo motiva a buscar desempeñar nuevas funciones dentro del ámbito educativo como el incorporarse al nivel medio superior o superior. El docente muestra una actitud más creativa, responsable y flexible con respecto al alumnado. En cuanto a su relación con el resto del personal docente y directivos, Torres menciona que la tolerancia y el respeto hacia sus compañeros es menos importante que en las etapas anteriores; sin embargo, ve al director como un modelo a seguir. En conclusión, el maestro mantiene un autoconcepto positivo, puesto que considera tener habilidades y actitudes ideales para su carrera; por lo tanto, “él se sabe y se siente un docente”.

Por su parte, Huberman et al (2000) mencionan que la fase de diversificación puede ocasionar incertidumbre e inclusive una crisis de identidad acerca del trayecto a seguir en la carrera profesional. La fase de *nueva evaluación* se da por lo general a la mitad del ciclo de la carrera (decimoquinto y vigésimo quinto año de docencia) y el docente se cuestiona si continúa con la docencia o busca nuevas opciones de trabajo ya sea por la monotonía del trabajo o por el desencanto de los cambios en los que ha estado trabajando. En esta etapa, el maestro mantiene una interacción más tranquila con la comunidad educativa, lo cual lo conduce a evaluar su función. Además, muestra una mayor inquietud por alcanzar el dominio tecnológico (Torres, 2005). Con respecto a su relación con los colegas, Torres expresa lo siguiente: “La cohesión se constituye de la siguiente manera: a mayor seguridad de sí mismo, adopción y experimentación de un modelo propio, menor la necesidad de aceptación del grupo” (p. 59).

La *serenidad y distanciamiento en las relaciones* se da entre los 19 ó 30 años de docencia (normalmente se puede relacionar con personas de 45-55 años de edad). Como

parte de esta fase, existe una sensación de relajación dentro del aula, lo cual implica que el profesor se sienta menos vulnerable frente a las opiniones de los alumnos, colegas o padres de familia; por tanto, se aceptan a sí mismos. Además, el nivel de ambición es menor, pero la confianza en lo que se hace se incrementa puesto que ahora el docente no busca demostrar sus aptitudes ante los demás. Huberman et al (2000) hacen la distinción entre un distanciamiento sereno y un distanciamiento amargo; en el primero, se puede considerar que el profesor experimentó el éxito en su carrera, mientras que en el distanciamiento amargo, el fracaso. Además, en esta fase, el docente mantiene una mayor distancia en la relación con sus estudiantes:

En gran medida, esta distancia también está creada por los estudiantes, que tratan a los profesores jóvenes como hermanos y hermanas mayores pero que niegan abiertamente este estatus a los profesores que tienen la misma edad que sus padres (Huberman y Schapira, 1979, citado en Huberman et al, 2000, p. 64).

Con base en su estudio, Torres (2005) afirma que el docente que atraviesa por esta etapa considera poco valioso el mantener una relación de cercanía con los padres de familia, así como tampoco valora una relación de paciencia y compañerismo con el resto del personal docente de la institución en la que labora.

Por lo general, el docente atraviesa por el *conservadurismo* cuando tiene una edad aproximada entre 50 y 60 años. Es aquí cuando existe una mayor resistencia al cambio y a las innovaciones. Durante esta etapa, el maestro se queja frecuentemente de la indisciplina y la poca motivación del alumnado, del desempeño de las organizaciones públicas encargadas de la educación y de los maestros novatos por su falta de compromiso ante la carrera. Además, el docente disminuye sus aspiraciones y protege aquello que ha logrado con el tiempo. Huberman et al (2000) aclaran que no todos los profesores llegan a esta fase, o bien, pueden hacerlo a partir de distintas etapas tales como la etapa de serenidad o la referente a la nueva evaluación (véase figura 1).

Finalmente, el docente llega a una fase de *distanciamiento* ya sea sereno o amargo, en la cual se aleja de manera gradual de los compromisos profesionales y se da tiempo para interiorizar y prepararse para su retiro. En el caso de algunos docentes, su distanciamiento gradual se caracteriza por mostrar un mayor interés en las clases, sobre todo si les agrada el programa académico. Por lo tanto, dejan de preocuparse por el contexto escolar y dirigen sus energías a la impartición de sus clases. No obstante, “todavía no se ha demostrado en la investigación sobre la enseñanza que exista una fase específica de distanciamiento” (Huberman et al, 2000, p. 66).

Torres (2005) establece que los maestros próximos a abandonar la docencia, por lo general, no ocupan puestos de planta en la institución educativa. El autor encontró que el maestro considera la exigencia como una característica básica en el perfil del docente ideal. Por otro lado, pierde interés en mantener una relación con el personal docente y directivos basada en el trabajo en equipo y la confianza. En cuanto a su relación con los estudiantes, el maestro no muestra valoración por una actitud de tolerancia y comunicación. Por último, cabe hacer mención que el docente que se encuentra en esta etapa del ciclo profesional no contempla la realización de otros estudios profesionales.

En conclusión, en diversos países se ha abordado el estudio de la identidad docente en los diferentes niveles educativos (básico, medio superior y superior) puesto que el tema permite tener conocimiento de los incidentes críticos que afectan la autopercepción y el desempeño de los maestros. No obstante, se encontró que los estudios realizados con anterioridad sobre el docente de educación media superior en México son escasos. Cabe mencionar que para comprender la construcción de la identidad docente del maestro de educación media superior resulta conveniente explorar temas tales como el proceso de formación docente, la forma en que se da la profesionalización de la carrera del profesor y los diferentes modelos que explican las etapas por las cuales el docente atraviesa durante su trayectoria profesional, pero sobre todo es necesario tener una conceptualización clara sobre el término identidad docente, tomando en consideración la perspectiva de diversos autores.

Método

En este tercer capítulo se explica la metodología que se siguió en esta investigación, la cual consiste en un estudio de casos (método cualitativo) con el fin de explorar a detalle la información proporcionada por las docentes entrevistadas. A su vez, se presenta la descripción general de los participantes de esta investigación y cómo fue el proceso de selección de la muestra. Otro de los aspectos que se abordan en este apartado es los instrumentos utilizados para la obtención de la información y los instrumentos de validación que aportan la credibilidad de esta investigación. Finalmente, se describe el procedimiento que se siguió durante el tiempo en que se llevó a cabo este trabajo.

1. Enfoque Metodológico

En este proyecto se utilizó el estudio de casos, con un enfoque cualitativo, en el que se estudian los relatos e historias de vida de los docentes. De acuerdo con Lincoln y Guba (1985), el estudio de casos reconstruye aquello que los participantes mencionaron; se basan en el conocimiento tácito del lector a través de descripciones familiares; permiten una interacción estrecha entre investigador y participante; y sitúa el fenómeno en un contexto determinado. Por su parte, el método narrativo hace uso de formas temporales dentro de las “tramas” de las vidas del profesorado para “encontrar el significado de la experiencia individual en lugar de generalizar sobre él” (Bruner, 1986, citado en Huberman et al, 2000, p. 23). Por tanto, a diferencia de los estudios paradigmáticos que intentan identificar patrones en las carreras de diversos docentes y así realizar generalizaciones (Huberman et al, 2000), este proyecto tiene la intención de interpretar las vidas individuales y, de ser posible, detectar algunos hechos que coincidan en las vidas de los cuatro sujetos de investigación. Lo que vale en la investigación narrativa es encontrar el significado que las acciones y las intenciones tienen para el protagonista, que en este caso es el docente (Conle, 2000). Huberman (2005) resalta el valor de este tipo de metodología basada en las narrativas de los profesores debido a que otorga importancia a lo que el docente quiere manifestar sobre su vida y práctica profesional, dado que en otras ocasiones se ha tratado “como información de ‘bajo nivel’ las voces mismas de los maestros y el marco interpretativo que ellos usan para

comprender sus propias prácticas de aula” (Cochran-Smith y Lytle, 1990, p. 5, citado en Huberman, 2005, p. 185).

De acuerdo con Huberman et al (2000), la narrativa en la educación se puede abordar desde dos perspectivas: la psicológica y la sociológica. En la primera, el investigador cuestiona acerca de la dinámica para elegir la carrera, los primeros años de docencia y el desarrollo de la carrera, relacionándolo con la personalidad, actitudes hacia el trabajo y el ciclo de vida del maestro. Por otro lado, el enfoque sociológico enfatiza en las condiciones socioeconómicas y la manera en que el docente sociabiliza en la institución educativa donde labora. Cabe destacar que estas dos perspectivas fueron abordadas en esta investigación durante las entrevistas a profundidad realizadas a las cuatro maestras de educación media superior.

Las historias de vida de los docentes permiten detectar aquellos incidentes críticos que han marcado las carreras profesionales del profesorado, las motivaciones que los llevan a actuar de cierto modo, los hechos azarosos que han dirigido el rumbo de sus carreras, las relaciones interpersonales con sus colegas y directivos, así como las acciones que comprenden su práctica docente (Huberman et al, 2000). Además, la narrativa es “un medio de capacitar a los maestros para reflexionar sobre sus propia práctica, ampliarla y al mismo tiempo enriquecerla (McEwan y Egan, 2005, p. 20). Esto coincide con lo propuesto por Schön (1998) acerca de la importancia de que el profesional –en este caso el docente– reflexione desde la acción. Según este autor, “a medida que una práctica se hace más repetitiva y rutinaria, y el saber desde la práctica se hace cada vez más tácito y espontáneo, el profesional puede perder importantes oportunidades de pensar en lo que está haciendo” (p. 66), por lo que conviene que se detenga en ciertos momentos de su carrera profesional para tomarse el tiempo de evaluar su quehacer docente.

La narrativa sobre la vida de los docentes también se convierte en un medio útil para comprender la forma en que los maestros de educación media superior construyen su propia identidad. Polkinghorne (1988, citado en Huberman, 2005, p. 187) menciona: “Alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la

configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela”. Además, la entrevista en la cual se relata la historia de vida del docente es considerada por Huberman (2005) como un medio propicio para el cambio de actitud y para la construcción de una visión crítica del lugar que el docente ocupa dentro de la profesión.

Por último, las historias de vida de los docentes en un estudio cualitativo se conforman de varios aspectos: los relatos del propio docente, su estilo de vida, su ciclo de vida, la etapa en la que se encuentra en su carrera profesional, los incidentes críticos que afectan su percepción y práctica de la docencia y el contexto en el que se desarrollan como profesionales (Goodson, 2004).

Específicamente, esta investigación tomó como base cinco categorías de análisis definidas a partir de las preguntas del instrumento diseñado por el Dr. Torres (2005) para construir las historias de vida de los docentes a través de entrevistas a profundidad y observaciones. Dichas categorías de análisis son las siguientes:

- a) Información personal: en ésta se hizo referencia a los antecedentes familiares y escolares, así como los estudios profesionales y de posgrado.
- b) Acceso a la docencia: esta categoría trató sobre la experiencia laboral previa a la docencia y el ingreso a ésta.
- c) Valoración del desempeño docente: esta categoría involucró la valoración individual a lo largo de la carrera docente, los cambios en la propia percepción como maestro y la percepción general de la docencia en la sociedad.
- d) Satisfacción laboral: aquí se hizo referencia a la satisfacción a lo largo de la carrera docente y a las expectativas tanto personales como laborales a futuro.
- e) Capital relacional: en esta categoría se incluyó lo referente a la forma en que el docente establece relaciones con la comunidad educativa (directores, maestros, padres de familia y alumnos) y su adaptación al ambiente escolar. Además, explora cómo van modificándose estas relaciones a través de la carrera docente.

2. Participantes en la Investigación

Bullough (2000) señala que los relatos acerca del proceso de convertirse en docente resultan complicados no sólo por la variedad de contextos de los cuales provienen los profesores, sino también por las diferencias en cuanto al género, la disciplina académica, el nivel educativo y las características de la institución escolar donde laboran los profesores. El autor recalca lo siguiente: “también parece haber diferencias entre los profesores noveles que vienen de otras carreras profesionales y aquellos profesores noveles para los cuales la enseñanza es su primer trabajo” (p. 118).

Con el propósito de establecer condiciones semejantes que permitieran identificar posibles patrones en las diferentes trayectorias profesionales, la muestra de docentes se eligió a partir de criterios tales como el género, nivel educativo en que laboran, la edad profesional, la etapa en el ciclo de la carrera profesional y los estudios profesionales realizados. Por ende, se seleccionó como sujeto de estudio a cuatro mujeres cuya formación universitaria no se encuentra vinculada a la carrera de educación, pero actualmente se desempeñan como docentes en una preparatoria privada en Nuevo León, México, que forma parte de una institución con jardín de niños, primaria y secundaria. La preparatoria tiene un total de 134 alumnas pertenecientes al nivel socioeconómico medio-alto, distribuidas en dos grupos por grado y cuenta con 21 maestras, que en su mayoría son maestras de tiempo completo.

Para efectos de la investigación, las maestras seleccionadas cuentan con diferentes años de experiencia como docentes, de tal forma que resultó posible analizar las etapas de la carrera profesional propuestas por Huberman et al (2000). Además, tres de las maestras imparten asignaturas relacionadas con el área de Humanidades, mientras que una se desempeña en el área de las Ciencias Exactas; todas las asignaturas pertenecen al programa del Bachillerato Internacional que se sigue en la institución donde trabajan. Cabe mencionar que para respetar la confidencialidad de la información proporcionada por las docentes, se utilizaron nombres ficticios en cada una de las historias de vida.

Así por ejemplo, Loreta (28 años de edad) es una profesora novel que apenas tiene un año en la docencia. Estudió Lingüística en Literatura Inglesa e imparte las clases de Literatura e Historia. A su vez, Dora (38 años) impartió clases durante un año a nivel superior y suma 7 años dando clases en el nivel medio superior (de forma interrumpida), por lo que se encuentra en la etapa de estabilización. Su título profesional es de Administración, pero en la actualidad tiene a su cargo la asignatura de Historia. Liliana (38 años) tiene 11 años de experiencia docente e imparte la clase de Matemáticas, siendo que es Administradora. La maestra se encuentra en la fase de experimentación o diversificación y en el ciclo escolar 2008-2009 aceptó fungir como preceptora (consejera) de tres alumnas, experimentando de este modo una nueva función en el plantel además de impartir clases. Por último, Marcela (mayor de 50 años) es Licenciada en Letras y ha impartido clases de Literatura a lo largo de 25 años. Se encuentra en la etapa de distanciamiento y el ciclo 2009-2010 será el último año en que permanezca en la docencia.

3. Instrumentos

Dentro de los instrumentos utilizados en este estudio se encuentra la lectura de investigaciones previas que fueron realizadas en los diferentes niveles educativos de países diversos; esto con el objetivo de conocer el “estado del arte” de la problemática planteada. Asimismo, se utilizó como base el instrumento diseñado por el Dr. Torres (2005) para su estudio “La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México”. Sin embargo, las diferencias entre el profesorado de educación básica y educación media superior en México, que han sido mencionadas en el primer capítulo, exigieron la modificación de algunas preguntas para la entrevista a profundidad desarrollada con cada una de las docentes (véase apéndice D). Es necesario mencionar que varias de las preguntas agregadas al instrumento se originaron a partir de la lectura de investigaciones previas y del marco teórico presentado en el segundo capítulo de este trabajo. Lavob (1972, citado en Goodson y Walker, 2005, p. 267) menciona lo siguiente: “Es probable que el entrevistador formule preguntas diferentes a medida que sabe más, a medida que se familiariza con lo que va descubriendo”.

Las preguntas de la entrevista a profundidad buscaron responder los tres objetivos planteados en esta investigación: identificar los incidentes críticos ocurridos a lo largo de la carrera docente, ubicar las percepciones organizacionales a través de la opinión del docente e identificar los conceptos de la identidad docente a través del ciclo de vida profesional. Además, todas las preguntas pertenecen a una de las cinco categorías de análisis presentadas con anterioridad: información personal, acceso a la docencia, valoración del desempeño docente, satisfacción laboral y capital relacional. En la tabla 3 se muestra la relación entre los objetivos de investigación, las categorías de análisis involucradas en cada uno de ellos, así como las preguntas correspondientes a dichas categorías.

Con respecto a la primera categoría de análisis se cuestionó a la docente acerca del lugar que ocupa en la familia, datos sobre sus abuelos, padres y hermanos, el lugar de nacimiento y residencia, cómo fue su época de estudiante y los recuerdos que tiene de sus maestros, la existencia de maestros en la familia, estudios a nivel profesional y posgrado, así como la razón por la cual decidió realizarlos, con quién se casó y cuántos hijos tiene. Estas preguntas resultaron indispensables para la investigación debido a que “la identidad profesional comienza a desarrollarse desde la infancia” (Cohen-Scali, 2003, p. 239), primero en la familia y después en la escuela. Por otro lado, Roe (1957, citado en Gaynor, 2005) establece que las personas quienes laboran en una organización de servicios, como es el caso del sector educativo, provienen por lo general de hogares amorosos. Por lo tanto, la autora refiere a la importancia de evaluar la infancia y vida familiar de los profesionales para lograr una mayor comprensión de su identidad.

En cuanto al acceso a la docencia, se abordaron preguntas sobre por qué, cómo y cuándo decidió ser docente, así como las oportunidades de trabajo –diferentes a la docencia– que tuvo antes de ingresar a esta ocupación. En el caso del profesor de educación media superior, esta categoría es importante puesto que sus estudios profesionales pertenecen a otras áreas del conocimiento, y no a la educación. Por lo tanto, conviene conocer qué fue lo que motivó al profesionista para ingresar a la docencia.

La tercera categoría es la de valoración del desempeño docente, en la que se preguntó cómo fue su primer año como docente, qué fue lo más importante en ese momento, qué pensaba sobre sí misma, si en algún momento sintió temor por ejercer la docencia al no tener estudios especializados en esta área, cuál era su percepción a los cinco años de ser maestra, si ha tomado algún curso de educación durante su trayecto laboral, qué cambios ocurrieron en su forma de enseñar, cuántos años de experiencia docente tiene, cómo es un día normal de labores, qué es lo que más le gusta de ser docente, cómo considera que debe ser un maestro de vocación, cómo observa a las nuevas generaciones de maestros, en qué medida se encuentra identificada con su profesión, cómo ha cambiado su percepción sobre sí misma a lo largo de los años. A través de esta categoría se intentó describir las diferentes etapas por las que ha atravesado la maestra a lo largo de su carrera como docente y descubrir las creencias que tiene acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la docencia.

En la cuarta categoría, satisfacción laboral, se cuestionó acerca de cómo se siente con el hecho de haber estudiado otra carrera profesional, pero dedicarse a la docencia; qué es lo que le ha proporcionado mayor satisfacción al ser docente; cuál es la etapa de su vida profesional de mayor realización; si su condición actual es lo que esperaba de la docencia; si fue un acierto o un error haber ingresado a la docencia; cómo ha cambiado su interés por influir en las diversas áreas bajo su responsabilidad; si ha pensado en abandonar la docencia y cuáles son sus expectativas a futuro. La importancia de esta categoría se debe a que la satisfacción que el docente siente en el ejercicio de su profesión es lo que podría determinar su permanencia en la docencia, a pesar de no tener estudios relacionados con esta área.

Finalmente, en la categoría de capital relacional se realizaron preguntas sobre cómo fue su adaptación a la escuela, cuál es su relación con los colegas y directores, cómo considera que los padres de familia valoran su trabajo y cómo se lo hacen notar, y si con el transcurso de los años, se siente más vinculada emocionalmente a las alumnas. Cabe recordar que la identidad profesional se ve afectada por la cultura de trabajo que

prevalece en la institución, Lancry-Hoestland y Touzard (1993, citados en Cohen-Scali, 2003) mencionan que las relaciones con los superiores y colegas juegan un papel importante en las actitudes que se tienen frente al trabajo. Esta categoría permite analizar los cambios que se dan en la forma en que el docente se relaciona con los demás miembros de la comunidad escolar a lo largo de su experiencia como maestro.

Tabla 3
Relación entre objetivos, categorías de análisis y preguntas de investigación.

Objetivos de investigación	Categorías	Preguntas
I. Identificar cuáles son 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.	A. Información personal	1. Lugar que ocupa en la familia, padres, abuelos, oficios de padres y abuelos, lugar de residencia, condiciones materiales y económicas de la familia, estudios de los hermanos. 2. ¿Cómo fue su época de estudiante? ¿Qué recuerdos sobre sus maestros? 3. ¿Qué estudió a nivel profesional? ¿Por qué se decidió por esta carrera? ¿Cuenta con otros estudios profesionales? 4. Después de la carrera, ¿cursó otros estudios de posgrado? ¿Cuáles? ¿Por qué y para qué? 5. ¿Hay maestros en la familia? ¿En qué nivel escolar: básico, medio, medio superior o superior? ¿Qué recuerdos tiene de ellos? 6. ¿Cuándo y con quién se casó? ¿A qué se dedica su pareja? 7. ¿Qué tan distante fue su matrimonio de su primer año de trabajo y su graduación? 8. ¿Cuántos hijos tiene? ¿Cuándo nacieron?
	B. Acceso a la docencia	9. ¿Por qué decide ser profesor en preparatoria? ¿Cómo y cuándo lo decidió? 10. ¿En dónde ha tenido oportunidad de trabajar independientemente si se trata de la docencia? 11. ¿Empezó a trabajar inmediatamente después de graduarse? ¿Cuántos años transcurrieron luego de su egreso? 12. ¿Cómo fue su primer año de labores en la docencia? ¿Cómo eran esos días de ese primer año? 13. ¿Qué fue lo más importante para usted en su primer año de docencia?

Continuar

Objetivos de investigación	Categorías	Preguntas
I. Identificar cuáles son 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.	C. Valoración del desempeño docente	14. ¿Qué pensaba sobre sí mismo en ese momento? ¿Sintió alguna vez temor por desempeñar la docencia siendo que no cuenta con estudios pedagógicos? 15. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene usted? ¿Ocurrieron cambios en su forma de enseñar en el transcurso de los años? ¿De qué tipo? ¿Podría darme ejemplos? 16. A los cinco años de ser profesor, ¿cómo era ser docente? 17. ¿Ha estudiado algún tipo de curso relacionado con la Educación? ¿Cuándo y dónde?
	D. Capital relacional	18. ¿Cómo fue su adaptación en su nueva escuela con sus compañeros y su nuevo director?
II. Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y de su desempeño dentro de él.	A. Valoración del desempeño docente	19. ¿Qué es lo que más le gusta de ser docente? ¿Por qué? 20. ¿Cómo observa usted a las nuevas generaciones de docentes? ¿Encuentra diferencias con su generación como docente? 21. ¿Qué elementos considera usted que se integran en un profesor con vocación para la docencia? 22. ¿En qué medida se encuentra usted identificado con su profesión? ¿Por qué motivos? 23. Desde su percepción, ¿qué características debe tener un buen profesor?
	B. Capital relacional	24. ¿Considera usted que los padres de familia valoran su trabajo docente? ¿Cómo le han demostrado a usted esta valoración? ¿Podría mencionar algún ejemplo?
III. Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema y de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica.	A. Valoración del desempeño docente	25. ¿Cómo es un día normal de labores para usted? ¿Es esta caracterización diferente a un día de labores de su primer año de docencia? 26. ¿Ha variado su visión de la docencia desde que empezó hasta la fecha? 27. ¿En qué ha variado su percepción sobre sí mismo a lo largo de los años?
	B. Satisfacción laboral	28. ¿Cómo se siente usted con respecto a que estudió una carrera profesional diferente y se dedica a la docencia? ¿Qué comentarios ha recibido?

Continuar

Objetivos de investigación	Categorías	Preguntas
III. Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema y de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica	B. Satisfacción laboral	29. ¿Qué es lo que le ha proporcionado mayor satisfacción durante el ejercicio de su carrera docente? ¿Podría proporcionar un ejemplo? 30. Si volviera la vista atrás y pudiera detener la vida en la etapa de su vida profesional de mayor realización, ¿cuál sería? 31. Al revisar su vida profesional, ¿era esto lo que usted esperaba? 32. ¿Fue un acierto o un error haber ingresado a la docencia? 33. ¿En algún momento ha pensado abandonar la docencia? ¿Por qué? 34. ¿Cómo se ve en un futuro? ¿Cuáles son sus expectativas? 35. ¿Cómo ha variado su interés por influir o impactar en las diversas áreas bajo su responsabilidad? 36. De lo que usted planeaba lograr cuando empezó a trabajar como docente, ¿todo lo ha logrado? ¿Qué le falta por lograr? ¿Cuándo considera lo logrará?
	C. Capital relacional	37. ¿Se siente más vinculado emocionalmente a la docencia a lo largo de los años?

4. Procedimiento

Después de haber sido definido el problema de investigación, se seleccionaron cuatro docentes que durante el ciclo escolar 2008-2009 se encontraran impartiendo clases en bachillerato. La decisión sobre la muestra de estudio se basó primordialmente en que las maestras estuvieran en distintas etapas del ciclo profesional propuesto por Huberman et al (2000). Conviene señalar que la autora de esta investigación labora en la misma institución que las maestras seleccionadas, por lo cual existía una relación de confianza previa al desarrollo de este estudio. Este hecho facilitó que, tanto la Dirección de Preparatoria como las maestras, autorizaran su participación a través de una carta de consentimiento donde se les explicó el objetivo de la investigación y se les garantizaron las condiciones de confidencialidad de la información que proporcionaron.

Posteriormente, se concertaron los horarios de reunión para la realización de las entrevistas con cada una de las maestras. Cabe señalar que las entrevistas se efectuaron durante algún momento libre en su horario laboral en los meses de enero, febrero y marzo de 2009; todo esto con el propósito de que ellas no tuvieran que invertir en este proyecto tiempo que normalmente destinan a su familia y a sus actividades vespertinas. Por lo tanto, se reservó una sala en la misma institución educativa donde hubiera privacidad y comodidad a lo largo de la entrevista, la cual fue grabada en video en su totalidad con el propósito de recordar las expresiones no verbales que de cierta manera determinan el sentido de lo manifestado por las maestras. Cada entrevista a profundidad tuvo una duración aproximada de 45 ó 60 minutos; sin embargo, en uno de los casos se realizó en dos días diferentes debido a fallas técnicas.

Una vez elaboradas las entrevistas, se procedió a su transcripción (véase apéndice E), cuidando en todo momento la fidelidad del contenido. Como parte de los instrumentos de validación, se utilizó la “revisión de los interesados” (*member checking*), que consiste en solicitar retroalimentación a los participantes del estudio con referencia a los datos que proporcionaron de modo que se realice una investigación más participativa y ética (Schwandt, 2007). Por consiguiente, las docentes tuvieron la oportunidad de leer el texto en una segunda sesión para verificar, rectificar o profundizar la información proporcionada en caso de que haya resultado necesario. A su vez, otro instrumento de validación implementado a lo largo de esta investigación es el *peer debriefing* que consiste en compartir la información obtenida, así como el análisis de resultados, con otros colegas investigadores para estudiar el fenómeno desde diferentes perspectivas.

Con el propósito de validar y aumentar la calidad de los resultados de este estudio cualitativo, se decidió implementar la triangulación, la cual se refiere al uso de varias estrategias o métodos tales como entrevistas individuales, grupos focales y observaciones, para estudiar un mismo fenómeno (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). De acuerdo con Denzin (2006), existen varias clases de triangulación: de datos, de investigadores, de teorías y de métodos. La primera consiste en el uso de varias estrategias para la recolección de datos; la triangulación de investigadores se realiza con

la participación de al menos dos observadores del fenómeno estudiado; la triangulación de teorías es el uso de varias perspectivas teóricas para interpretar los datos obtenidos; y por último, la triangulación de métodos, la cual se divide en intramétodos (se utilizan varias estrategias de un mismo método, ya sea cualitativo o cuantitativo) e intermétodos (se implementa el método cualitativo y cuantitativo). En esta investigación se utilizó la triangulación de métodos (intramétodos) porque las dos estrategias cualitativas que se eligieron para obtener y validar la información fueron la entrevista a profundidad y la observación directa.

En una entrevista puede ser posible que se omita cierta información importante sin intención de hacerlo, por lo que la observación se convierte en una estrategia útil para registrar la información necesaria que complementa el análisis de los resultados (Patton, 2002). De acuerdo con este autor, un investigador que realiza observaciones debe aprender a prestar atención (ver y escuchar lo necesario), practicar la descripción, adquirir la disciplina de registrar notas, separar los detalles de la información trivial. Cabe mencionar que la observación directa puede ser participativa u *onlooker* (curiosa, no participativa). Para esta investigación, se decidió llevar a cabo una observación no participativa, es decir, la tesista únicamente se dedicó a observar sin intervenir en los sucesos ni cuestionar a las docentes, aunque a juicio de Denzin y Lincoln (2005), la observación involucra siempre una participación puesto que la simple presencia del investigador tiene efectos en el contexto. Además, los autores establecen que esta estrategia resulta conveniente para enfocarse en la vida de alguna persona en particular.

Para poder realizar la observación, la autora de esta investigación acudió a la preparatoria donde laboran las cuatro maestras y les solicitó su autorización. En el caso de cada maestra, se asignó un día para acompañarla durante la mayor parte de su jornada laboral, la cual inicia a las 7:30 horas y culmina a las 14:15 horas. Durante este tiempo, la investigadora tomó nota de los aspectos más relevantes ocurridos durante el tiempo de observación dentro y fuera del aula (véase apéndice F). Para ello, se utilizó una guía de observación acorde a las categorías de análisis en que se basa este estudio.

Dentro de las categorías referente a la información personal y acceso a la docencia se observó el modo en que cada maestra manifiesta dentro de su trabajo como docente su rol de esposa, madre, hija o hermana según sea el caso. Otro de los factores observados fue el dominio de la asignatura que la maestra manifiesta ante las alumnas para determinar si esto ha sido uno de los elementos claves que la motivó a ingresar a la docencia. Por otro lado, en la categoría de valoración del desempeño se registraron hechos relacionados con las actividades generales de un día normal de trabajo (impartición de clases, planeación, revisión, etc.), estilo de la enseñanza, manejo o control de grupo, las características que considera propias de un profesor de vocación o ideal, entre otros. En la categoría de satisfacción laboral se observaron las actitudes que la docente muestra frente a los sucesos de la jornada laboral; mientras que en la categoría de capital relacional se detectó la relación con las alumnas, las maestras y la directora, así como el grado de participación en las sesiones colegiadas y la identificación con la cultura de la institución donde laboran.

Finalmente, cabe hacer mención de que el proceso de análisis de datos de cierta forma inicia desde la transcripción de las entrevistas a profundidad realizadas. Para cada uno de los casos de estudio, la información de las entrevistas y observaciones se organizó según las categorías de análisis planteadas al inicio de la investigación. Posteriormente, se procedió a identificar las ideas recurrentes y posibles semejanzas entre los casos para establecer conclusiones teóricas al respecto, teniendo en cuenta que no se busca realizar generalizaciones, sino comprender la situación individual de las cuatro docentes.

Presentación de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados más relevantes obtenidos a partir de las entrevistas a profundidad realizadas a cuatro docentes de educación media superior, en cuyos casos se utilizaron nombres ficticios para asegurar su confidencialidad. La información de cada maestra se organizó de acuerdo a las cinco categorías de análisis (información personal, acceso a la docencia, valoración del desempeño, satisfacción laboral y capital relacional) propuestas para esta investigación, dentro de las cuales se abordan diversos elementos que permiten el conocimiento de la identidad docente.

1. Información Personal

Dentro de esta primera categoría de análisis se consideraron los antecedentes familiares y escolares; así como los estudios realizados por la docente. En el caso de Loreta se encontró que nació en Santiago de Chile, vivió en Argentina por un año y después de sus estudios de bachillerato, estudió en Estados Unidos. Es la menor de cuatro hermanas, de las cuales dos son pedagoga y educadora respectivamente, mientras que su madre también ejerció, antes de que Loreta naciera, como educadora. En cuanto a sus estudios profesionales, Loreta comenzó a estudiar Lingüística y Traducción, ya que su intención era desempeñarse como intérprete.

... me interesaba muchísimo lo del japonés... y siempre me interesaron las letras y los idiomas. Siempre, siempre fui del lado de Humanidades, sin ninguna duda. Pero luego sucedió que esa carrera no... a pesar de que no era completamente mala como carrera, el nivel... el nivel para ejercer no es posible obtenerlo en una carrera de cinco años ni en diez (Entrevista – Docente 1).

Por lo tanto, decidió ingresar a la Universidad Católica en Chile para estudiar la carrera de Letras Inglesas por considerar que ésta le brindaría mayores oportunidades laborales. Finalmente, realizó su examen de grado en abril de 2008.

Por otro lado, Dora Fougerat nació en Orizaba, Veracruz y únicamente cuenta con una hermana. Actualmente, está casada desde hace 13 años y tiene tres hijos: Mariano de 11 años, Daniel de 8 años y Fernando de 5 años. Dora estudió la carrera de Administración de Empresas y una maestría en Mercadotecnia en el Tecnológico de Monterrey; no obstante, al recordar acerca de su decisión de estudiar una maestría mencionó:

Y te digo, lo que son malas decisiones porque sí lo reconozco. Yo decía “estudio educación”, y luego me quedaba pensando “no, porque...”. El director de carrera me dijo: “Estudia la maestría en Mercadotecnia pues te va a permitir dar clases en prepa, carrera”. Y pues si estudiaba la maestría en Educación, solamente me iba a poder enfocar en lo que era prepa, y en carrera no iba a poder dar (Entrevista – Docente 2).

Por su parte, Liliana es originaria de Monterrey, Nuevo León y tiene dos hermanas y dos hermanos; su padre es dueño de una imprenta, mientras que su madre es ama de casa. La docente mencionó haber estudiado su primaria y secundaria en un colegio particular dirigido por religiosas y en cuanto a su profesión, es licenciada en Administración de Empresas. Liliana comenzó a trabajar en una empresa desde antes de graduarse en la universidad, así que sólo decidió tomar cursos de inglés una vez que egresó de la carrera, ya que consideraba que éstos contribuirían en mayor grado a su desempeño laboral y no tenía mucho tiempo disponible para estudiar, desde su punto de vista.

Finalmente, Marcela García nació en Nuevo Laredo, Tamaulipas, siendo la mayor de cuatro hermanos, de los cuales uno tiene síndrome de Down. Durante su infancia, la maestra estudió en un colegio de religiosas y recordó que su maestra Imelda marcó su vida debido a la alegría que siempre transmitía. Por otro lado, la maestra mencionó que varios miembros de su familia se han dedicado a la docencia:

Mi padre, además de ser médico allá en Nuevo Laredo, se dedicó por muchos años a la docencia... mi papá fue maestro mío de Biología en secundaria. Después Humberto, mi marido, que toda la vida se ha dedicado a la docencia; y de los cinco hijos, tres se dedican a la docencia (Entrevista – Docente 4).

Con referencia a sus estudios profesionales, la maestra Marcela es licenciada en Letras Españolas y además estudió una maestría en esta misma área. Fue justamente mientras estudiaba la maestría cuando conoció a quien es su esposo desde hace 34 años; tienen cinco hijos y siete nietos. Además, recuerda particularmente a dos maestros de la carrera puesto que eran muy simpáticos y le transmitieron el amor por la literatura.

Esta categoría proporciona información relacionada con el primer objetivo de investigación. En la tabla 4 se presenta un resumen de los datos relevantes de los casos.

Tabla 4
Resultados de la categoría “información personal” según el objetivo de investigación y casos de las docentes

Objetivo	Caso	Resultados en la categoría “información personal”
I. Identificar cuáles son 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.	Loreta	Nacida en Santiago de Chile. Es la menor de cuatro hermanas, de las cuales dos son pedagoga y educadora. Su madre también ejerció como educadora. Estudió la carrera de Letras Inglesas. Su estado civil es la soltería.
	Dora	Nació en Orizaba, Veracruz. Sólo tiene una hermana. Está casada desde hace 13 años y tiene tres hijos. Estudió la carrera de Administración de Empresas y una maestría en Mercadotecnia. Sus abuelos y su mamá se dedicaron a la docencia.
	Liliana	Originaria de Monterrey, Nuevo León. Tiene dos hermanas y dos hermanos. Estudió la licenciatura en Administración de Empresas. Tomó varios cursos de inglés mientras se desempeñaba laboralmente. Ninguno de sus familiares se ha dedicado a la docencia.
	Marcela	Nació en Nuevo Laredo, Tamaulipas, siendo la mayor de cuatro hermanos. Varios miembros de su familia se han dedicado a la docencia. Es licenciada en Letras Españolas y estudió una maestría en esta área.

2. Acceso a la Docencia

Con respecto a la categoría de acceso a la docencia, se encontró que la maestra Loreta tenía pensado, desde antes de graduarse de la Universidad, trabajar en la docencia ya que realizó actividades relacionadas con esta área mientras fue estudiante. Al respecto la maestra comentó:

Y sí trabajé mucho ahí como asistente y participé en muchos talleres y aunque... aunque desde un principio mi objetivo no era, y sigue sin ser, dedicarme a la docencia por el resto de mi vida, sí lo tenía muy claro que eso era lo que iba a tener que hacer y sí me capacité para eso lo que más pude y lo planeé, o sea, no fue una sorpresa absoluta, para nada... y es mi plan de aquí a una buena cantidad de años (Entrevista – Docente 1).

Loreta es originaria de Chile, lugar donde realizó sus estudios universitarios, y mencionó que en su país no es posible ejercer como profesor si no se obtiene el título de pedagogo, el cual requiere de un año adicional de estudios profesionales. No obstante, la maestra decidió no cursar ese programa puesto que tenía pensado radicar en México (país de origen de su futuro esposo).

Según lo que él me explicó, que aquí (México) era posible trabajar solamente con la licenciatura, decidimos pues dejar ahí la carrera y venirnos para acá. En ese tiempo entre diciembre de 2007 y abril de 2008, que fue el examen de grado, sí trabajé en una empresa, justamente relacionada con el trabajo de mi papá, de insumos médicos donde necesitaban un traductor (Entrevista – Docente 1).

Loreta especificó que de no haber tenido el plan de vivir en México, tampoco hubiese obtenido el título de profesor ya que tendría mayor interés en cursar una maestría en Literatura o en Humanidades puesto que prefiere la investigación a la docencia, con

respecto a lo cual mencionó: “pero hay que trabajar en algo... no puedes vivir de la investigación” (Entrevista – Docente 1). Por tanto, la maestra llegó a México en mayo de 2008 y comenzó a enviar currículos en varias instituciones de la ciudad teniendo muy claro su deseo de no trabajar en la educación básica: “No me llama la atención. No es que lo rechace, o sea, nunca se puede rechazar así nada, pero no era mi opción, definitivamente, trabajar con niños; mientras más alto el nivel, mejor” (Entrevista – Docente 1).

Por otro lado, Dora Fougerat tomó la decisión de ingresar a la docencia después de realizar servicio social en Oaxaca durante un año con los hermanos maristas (esto sucedió después de graduarse de su licenciatura), y fue en este lugar donde la maestra se dio cuenta de su interés por las Humanidades. Al regresar a Veracruz, visitó al director de la preparatoria donde estudió y quien le sugirió estudiar la maestría y comenzar a dar clases. Dora aceptó el ofrecimiento, pero con la intención de quedarse solo un semestre pues tenía la intención de viajar a Guadalajara a estudiar Desarrollo Humano; no obstante, esto no ocurrió pues conoció a su futuro esposo. Por lo tanto, en 1994, cuando tenía 23 años de edad, comenzó a dar clases de Ética ciudadana en la preparatoria del Tecnológico de Monterrey.

En un principio, Dora consideró la docencia como una actividad temporal debido a su intención de seguir estudiando en otra ciudad; sin embargo, también reflexionó durante la entrevista, que el dedicarse a la docencia pudo haber sido una cuestión de tradición familiar:

Yo creo que también tiene que ver, bueno en mi caso, que en mi familia hay muchos maestros. Mi mamá es química, pero trabajó unos años en Cervecería Moctezuma allá en Orizaba y luego entró a lo que es la Facultad de Ciencias Químicas. Dio muchos años clases, como diez años, y luego se pasó al ITO (Instituto Tecnológico de Orizaba). Se acaba de jubilar hace tres años, pero le encanta, o sea, le encanta la docencia. Sus papás, mis abuelitos, eran maestros normalistas. Entonces en mi casa

siempre hubo un ambiente de preparar clases y escuela; entonces, yo creo que es algo que lo veo muy natural (Entrevista – Docente 2).

Para Liliana Morales, el ingreso a la docencia fue una decisión tomada a partir de su deseo de tener tiempo disponible para atender a su futura familia. Antes de ejercer como docente, Liliana laboró en diversas empresas por ser administradora de profesión, con respecto a lo cual mencionó lo siguiente: “Me tocó trabajo como de hombre, de viajar mucho, de estar a cargo de plantas... para mí no había horario de descanso” (Entrevista – Docente 3). Durante este periodo laboral, conoció a su esposo y decidieron casarse en 1996; sin embargo, la exigencia de su trabajo la llevó a cuestionar su estancia en el ámbito empresarial, a pesar de los años que llevaba en éste.

Honestamente son cosas que a mí en lo particular me costaba mucho porque estoy acostumbrada a un ritmo de trabajo muy intenso, pero mis prioridades empezaron a cambiar... para mí ahora lo más importante era mi familia. Yo ya tenía planes también de hacer crecer la familia y dije “es un momento en el que sí quisiera seguir trabajando porque no me veo yo sin trabajar” (Entrevista – Docente 3).

Por consiguiente, decidió salirse de trabajar y descansar unos cuantos meses mientras decidía a qué dedicarse. Mientras tanto, su hermana Gloria trabajaba en un patronato de una institución educativa por lo que Liliana decidió dejar su currículum en dicho colegio en 1998.

Yo la veía muy contenta, me gustaban sus horarios de trabajo, me gustaba cómo se administraba, no descuidaba a su familia... lo que yo estaba buscando. Y un buen día, paso y dejo mi currículum y ese mismo día quedé contratada. La verdad es que son cosas del destino, el día en que yo fui a pedir trabajo, la maestra de preparatoria de matemáticas renunció (Entrevista – Docente 3).

Finalmente, Marcela García consideró su acceso a la docencia una situación fortuita, puesto que durante su etapa como estudiante de la licenciatura y la maestría en Letras Españolas siempre deseó dedicarse al periodismo: “me gustaba en aquella época la corrección de estilos” (Entrevista – Docente 4). No fue sino hasta que la directora del colegio de sus hijas la invitó a dar clases en secundaria cuando consideró dedicarse a la docencia, al menos por un año, puesto que no consideró grata la experiencia. Después de dos embarazos más, Marcela recibió una nueva invitación para impartir clases a nivel bachillerato en la misma institución educativa:

Yo ya... yo no quería trabajar, lo confieso, pero forzada por mi marido de que yo tenía que salir de la casa, crecer como persona, y darle ejemplo a los hijos, fue que entré y ya tengo 25 años de andar, de andar en esto (Entrevista – Docente 4).

En la tabla 5 se presenta la información más destacada sobre esta categoría que apoya al cumplimiento del primer objetivo.

Tabla 5
Resultados de la categoría “acceso a la docencia” según el objetivo de investigación y casos de las docentes.

Objetivo	Caso	Resultados en la categoría “acceso a la docencia”
I. Identificar cuáles son 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.	Loreta	Tenía contemplado, antes de graduarse de la Universidad, trabajar en la docencia ya que realizó algunas prácticas en esta área. El hecho de mudarse a México le permitió ingresar a la docencia, pero no deseó laborar en la educación básica.
	Dora	Tomó la decisión de ingresar a la docencia después de realizar servicio social en Oaxaca. En Veracruz, el director de una preparatoria le sugirió estudiar la maestría e impartir clases a nivel bachillerato. Consideró la docencia como una actividad temporal debido a su intención de seguir estudiando en otra ciudad.
	Liliana	Laboró en el ámbito empresarial durante muchos años. Ingresó a la docencia a partir de su deseo de tener tiempo disponible para atender a su futura familia. El hecho de que su hermana trabajara en el patronato de un colegio, la motivó a buscar una oportunidad como maestra.
	Marcela	Consideró su acceso a la docencia una situación fortuita, puesto que mientras era estudiante deseó dedicarse al periodismo, hecho que no ocurrió. La directora del colegio de sus hijas la invitó a dar clases en secundaria y posteriormente en preparatoria.

3. Valoración del Desempeño Docente

En esta categoría de análisis se exploraron situaciones relacionadas con la valoración que cada maestra tiene acerca de su trabajo, los cambios de percepción que han sufrido con respecto a la docencia a través de su carrera y la perspectiva general que tienen sobre un profesor de vocación.

Loreta Yerkovich mencionó que una de sus principales preocupaciones antes de iniciar su trabajo como docente era el control de grupo, pero durante el transcurso de su primer año impartiendo clases dijo no haber tenido problemas pues considera que sus alumnas son respetuosas y mencionó con referencia a esto: “En el momento en que se traspasa esa línea del respeto ya es... yo creo que incontrolable, ya hay que tomar otro tipo de medidas que yo no estaría dispuesta a tomar como docente, qué sé yo, castigos” (Entrevista – Docente 1). Asimismo, se encontró que Loreta considera que su estrategia para controlar la disciplina en el aula es el interés, así como relacionar los temas de literatura con las vidas de las alumnas. Cabe mencionar que durante la observación realizada en el aula de Loreta, se registró que la maestra les dijo a sus alumnas que estaban platicando: “La que no quiera estar en clase, no necesita estar. No es obligatorio” (Observación No. 1).

Con relación a su identificación con su profesión como docente, Loreta respondió que considera tener buen control de grupo y dominio de la materia. Además, mencionó ser favorecida por la poca diferencia de edad con sus alumnas y por la apertura que da en su enseñanza: las estudiantes tienen la posibilidad de expresar lo que piensan con buenos argumentos, situación que, según ella, no tenían anteriormente.

Por otro lado, Loreta mencionó durante la entrevista que la gente en ocasiones piensa que la docencia es un trabajo sencillo de realizar y poco remunerado, mientras que las otras profesiones implican complejidad. Sin embargo, la maestra dijo: “Nunca pensé 100% que me voy a morir de hambre si trabajo en docencia. Claro que no, o sea, depende

mucho de cada persona y lo que hagas y lo bien que lo hagas” (Entrevista – Docente 1). Además, aclaró que nunca tuvo intenciones económicas elevadas al ingresar a la docencia; no se llamaría una maestra de vocación como tal, pero sí se cree competente para esta profesión: “Probablemente por eso estoy haciendo esto. Es... mi destino o algo así. Sí, y sí lo he visualizado ahora que lo hago. Sí, sí me doy cuenta que... que es lo mío” (Entrevista – Docente 1).

Al ser cuestionada por su primer año de docencia, Dora lo describió como “el año más maravilloso de mi vida” (Entrevista – Docente 2) debido a varias razones: su edad (23 años) le permitió entablar empatía con sus alumnos, los grupos a los que les impartía clases eran pequeños, no le costó trabajo preparar las clases ya que dominaba el inglés y había tomado cursos relacionados con el liderazgo, pasaba gran parte de su tiempo en la preparatoria organizando actividades para sus alumnos, aun cuando era maestra de cátedra.

A partir de la entrevista con Dora, se encontró que una vez que comenzó a dar clases de ética ciudadana, inglés y el programa emprendedor en una preparatoria del ITESM en Veracruz, deseó continuar con el ejercicio de la docencia a pesar de que en julio de 1999 se mudó a la ciudad de Monterrey por cuestiones laborales de su esposo. Ahora bien, el embarazo de su segundo hijo la llevó a descansar un tiempo y dedicarse a su papel como madre, y trabajó durante dos años en una oficina junto con su hermana, pero Dora reconoció: “Nunca me vi alejada de la docencia” (Entrevista – Docente 2).

Por esta razón, pidió apoyo al ITESM de Córdoba para comenzar a dar clases en el Campus Monterrey. Fue así que comenzó a impartir la materia “Valores socioculturales en México y Latinoamérica”, lo cual significó un reto para Dora debido a que tuvo que estudiar continuamente:

Me dieron la oportunidad... claro que fue un “estudia y da clases”, “estudia y da clases”, pero me fue muy bien. Estuve muy contenta y creo que ellos también estuvieron contentos con mi trabajo. Y luego yo

regresaba en los veranos a Orizaba y daba veranos allá (Entrevista – Docente 2).

Con respecto a la disciplina en el aula, Dora comentó que durante su primer año impartiendo clases no tuvo problema alguno, a pesar de su corta edad (23 años); sin embargo, los alumnos de otros semestres fueron más indisciplinados y le costaba lograr que trabajaran con esfuerzo.

Cuando empecé a dar en sexto semestre, me acuerdo que ya eran más relajientos, o sea, no creas que siempre fue la química maravillosa. No, ese año fue una química fantástica (el primer año de docencia). Sí me tocaron otros años en los que... me acuerdo con quinto semestre que les daba Programa Emprendedor. ¡Ay!, cómo sufría porque había unos equipos que trabajaban muy bien y otros que estaban batalle y batalle (Entrevista – Docente 2).

Por otro lado, en cuanto a los cambios en la percepción que tiene de sí misma como maestra, Dora mencionó lo siguiente:

Me siento más segura, más segura, con más experiencia... me siento mucho más maestra que administradora (...) Me siento con la tranquilidad de decir “creo que tengo el perfil en cuanto a... soy una persona responsable, me gusta estar frente al grupo, me gusta estudiar, prepararme”. No sé si sea la misma percepción desde que entré hasta ahorita, o sea, porque he cambiado, madurado, todo, pero me siento a gusto, o sea, me siento muy a gusto diciendo “soy maestra” (Entrevista – Docente 2).

Asimismo, la maestra recalcó que de ser necesario, experimentaría la enseñanza en nuevos niveles educativos (primaria y secundaria), aunque prefiere mantenerse en bachillerato debido a su personalidad. A su vez, estaría dispuesta a trabajar en el ámbito

administrativo de las instituciones educativas, pero enfatizó: “sí me gustaría seguir con algo en donde tuviera contacto con estudiantes” (Entrevista – Docente 2).

Dora Fougerat reconoció que lo que más le ha costado, hoy en día, es la coordinación de sus funciones como maestra y madre de familia, puesto que al no ser historiadora de profesión, ha tenido que estudiar para impartir la materia, lo cual ha provocado cansancio en ella:

Estoy estudiando, lo preparo, lo doy, tengo que calificar o preparar lo del día siguiente, lo de la semana que entra. Pero en las tardes es comida, niños, futbol, inglés, tarea, papelería, ay, o sea, por más que diga “ay, esta tarde va a estar tranquila”, no, no está (...) A parte la carga, yo creo que nunca había tenido carga de tiempo completo, siempre había sido maestra de cátedra (Entrevista – Docente 2).

Por último, un profesor de vocación, desde el punto de vista de Dora, debe disfrutar estar con los alumnos, sin importar su edad y no tener temor de hacerlo. Además, considera que el docente ideal requiere estar actualizado a través del estudio constante.

Con respecto a su primer año como docente, Liliana Morales mencionó que fue un año intenso debido a la necesidad de adaptarse a la institución educativa y conocer lo relacionado con la educación:

Fue un año muy intenso en el que, yo creo que todos los que nos hemos convertido en maestros ya sea por vocación o por accidente, yo creo que es uno de los años más intensos y así lo vi yo. ¿Por qué? Porque era actualizarme, no tanto en los contenidos, porque es importante entenderlo, pero lo importante es cómo transmitirlo, cómo prepararlo, cómo captar la atención, cómo tener a las niñas como más cautivas (Entrevista – Docente 3).

Por el contrario, la maestra mencionó no haber tenido problemas con la disciplina pues considera que es capaz de controlar a los adolescentes, lo cual atribuyó a su personalidad. Además, argumentó que en preparatoria, a diferencia con la educación básica, se maneja más el aspecto racional con las alumnas para que sean responsables y maduras.

Durante la entrevista, Liliana comentó que uno de los aspectos más impactantes al inicio de su carrera como docente fue la manera en que las alumnas perciben a la maestra:

Para mí el maestro es la máxima autoridad y era un respeto, a lo mejor impulsado tanto por los papás como las épocas. Me contrastó mucho a mí, emocionalmente, ver que tú les encargabas algo y que se quejaban, que lo trataran de negociar (...) Eso fue lo que a mí me llamó la atención y me trató de hacer un poco más delicada. ¿Por qué? Porque viniendo de una cultura tan tajante a una cultura tan negociante, me di cuenta que lo que tenía que hacer es ponerme en autoridad de servicio, no nada más decir “lo tienes que hacer por esto”; decir “sí, lo podemos hacer juntas de una forma positiva” (Entrevista – Docente 3).

A pesar de llevar varios años en la docencia, Liliana mencionó que los retos nunca acaban puesto que se presentan cambios en los programas, la tecnología educativa, los alumnos, etc., aumentando así el nivel de exigencia y compromiso:

Yo siento que hoy es más pesado que antes porque antes fue el costo del aprendizaje, pero hoy es un costo muy diferente: es un costo de competitividad... Entonces sí, como que los momentos de desgaste son más, pero pues esperemos que las cosas salgan. Pero sí, el reto nunca acaba y las técnicas, las formas de aprendizaje, cómo debe uno de involucrarse con los alumnos, la tecnología, el uso de la calculadora, el

cambio de programas; no acabamos de descansar de un programa y viene el cambio del otro, o sea, los retos no se acaban (Entrevista – Docente 3).

Durante el paso de los años en su carrera docente, Liliana expresó que su perspectiva cambió: de ser completamente académica, se volvió más sensible a las necesidades de las alumnas a partir de la formación de su familia y la capacitación que el colegio le ha brindado en los 11 años que tiene laborando. Cabe mencionar que ha tomado cursos de Teología, preceptoría, educación familiar, entre otros. En efecto, se observó que Liliana dedica dos horas semanales a un curso de Antropología (Observación No. 3). Por otro lado, la maestra mencionó la siguiente experiencia sobre la sensibilidad que ha desarrollado en su rol como docente:

En una ocasión, tuve un problema con una generación y en ese momento pues se alteraron los ánimos de las niñas y para cuando yo me di cuenta, estaban todas enojadas, gritando, molestas. Entonces, yo lo que hice fue decirles “cuando se calmen, hablamos”. Me salí del salón, pero me pudo mucho, me dolió, o sea, empecé a darme cuenta que me dolía (...) Ese tipo de detalles me pusieron a decir “veo las cosas de una manera diferente, las siento diferente, tengo más inquietud de involucrarme más intensamente, más integralmente (Entrevista – Docente 3).

Asimismo, Liliana dijo estar en periodo de diversificación de funciones en su carrera, pues a partir de su interés por involucrarse más en la formación integral de sus alumnas, solicitó a la institución la oportunidad de fungir como preceptora (consejera), además de ser maestra de matemáticas. Desde el punto de vista de Liliana Morales, un buen maestro es profesional, entregado, puntual, dispuesto, comprometido e integral, pero sobre todo que tenga autoridad al servicio. Además, Liliana reflexionó que hoy en día se considera una maestra de vocación y de ser posible regresar el tiempo, hubiese estudiado una especialización en educación.

Por su parte, la maestra Marcela describió su primer año en la docencia a nivel secundaria como “una experiencia desastrosa” (Entrevista – Docente 4), para lo cual explicó:

Parte fue mi inexperiencia y además entré casi como “el borras”, mucho más joven... las expectativas que traía yo para dar clases eran las mismas que yo creo que tuvieron mis maestros de profesional para conmigo. Cuando me enfrento con alumnas de secundaria, que eran casi como animales, así deteniéndolas (entre risas), eso para mí me causó *shock*, o sea, no podía; el lenguaje que yo utilizaba, ellas no lo entendían, o sea, y yo no las entendía a ellas tampoco (Entrevista – Docente 4).

No obstante, esta percepción de la docencia cambió cuando ingresó a dar clases en preparatoria, después de siete u ocho años de su primera experiencia en secundaria. Este cambio lo adjudicó a una mayor madurez por parte de ella y unas expectativas más claras con respecto a las alumnas. Además, la maestra considera que su forma de enseñar cambió a través de los años sólo en el tipo de herramientas utilizadas y en los programas académicos:

La primera vez que entré, entré con una hoja de rotafolio... a dar las clases. Con un pizarrón, que me acuerdo que quedaba yo blanca de gis, ahora eso sí... pero nada más ha cambiado en la tecnología, no el contenido. He vivido muchos cambios, entramos primero con la SEP y después ya con la Universidad de Nuevo León y ahora con el nuevo programa que se tiene (Bachillerato Internacional) (Entrevista – Docente 4).

A su vez, la maestra comentó en la entrevista que su jornada de trabajo, después de 25 años de docencia, es totalmente diferente a aquélla de su primer año, puesto que no tenía conocimientos pedagógicos, encargaba diversas tareas sin una planeación previa, preparaba sus exámenes con estencil y no contaba con el apoyo del Internet. En cambio,

“ya ahora uno se mete a Internet y le abre una de posibilidades que antes yo sólo tenía con los cuatro, cinco libros” (Entrevista – Docente 4). Sin embargo, Marcela reconoció que los avances tecnológicos le provocan estrés ya que no desea que sus alumnas perciban una brecha generacional, dado que ella ya es abuela. Cabe destacar que en la observación realizada a esta maestra se encontró que opta por solicitar ayuda a sus alumnas para el uso de la tecnología educativa durante su clase y ellas se muestran dispuestas a brindarle su ayuda (Observación No. 4).

Por otro lado, la maestra Marcela afirmó que una de sus principales fortalezas es la disciplina del grupo, lo cual se observó durante sus clases: permaneció gran parte del tiempo sentada y las alumnas escucharon atentas la explicación (Observación No. 4). Además, Marcela dijo sentirse completamente identificada con su papel como docente, inclusive en su vida cotidiana:

Me siento tan maestra que a veces... ya en los grupos sociales, donde estamos, a los cuales asisto con las amigas, las comadres, a veces me desespera y casi formo grupos, a ver qué pasa, definan el problema y den soluciones. Para todo lo aplico en la vida (Entrevista – Docente 4).

En cuanto a la percepción que Marcela tiene sobre las nuevas generaciones de docentes, respondió: “Las veo con un manejo envidiable... de lo que es la computadora, lo que son los pizarrones; es un manejo que yo lo envidio. Pero veo que les falta... dominio de grupo y a veces dominio de la materia” (Entrevista – Docente 4). Asimismo, se encontró que para Marcela García un docente de vocación se caracteriza por su entrega y por no esperar nada a cambio.

En la tabla 6 se presenta un resumen de los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas a las cuatro docentes de bachillerato con respecto a la categoría “valoración del desempeño docente”. A su vez, dicha información se relaciona con los tres objetivos planteados en esta investigación, tal como se señaló en el capítulo anterior.

Tabla 6

Resultados de la categoría “valoración del desempeño docente” según el objetivo de investigación y casos de las docentes.

Objetivo	Caso	Resultados en la categoría “valoración del desempeño docente”
I. Identificar cuáles son 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.	Loreta	La maestra lleva un año ejerciendo la docencia y una de sus principales preocupaciones era el control de grupo, pero una vez que ingresó a la profesión, dijo no haber tenido problemas. Su estrategia es despertar el interés de sus alumnas.
	Dora	Tiene ocho años en la docencia a nivel preparatoria y universitario. Describió su primer año como el mejor debido a su empatía con los alumnos, su edad en aquel entonces (23 años), por lo que no tuvo problemas de disciplina. Sin embargo, con otras generaciones sí los tuvo. Consideró que ahora es más segura.
	Liliana	Lleva once años en la docencia. Uno de los aspectos más impactantes al inicio de su carrera como docente fue la manera en que las alumnas perciben a la maestra. Mencionó que continúa percibiendo retos importantes en la docencia. Su perspectiva profesional cambió de ser completamente académica a ser más sensible con sus alumnas.
	Marcela	Tiene 25 años en la profesión. Describió su primer año en la docencia a nivel secundaria como “una experiencia desastrosa”. Esta percepción cambió cuando ingresó a dar clases en preparatoria, pero su forma de enseñar cambió sólo en el tipo de herramientas didácticas y en los programas.
II. Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y de su desempeño dentro de él.	Loreta	En cuanto a su identificación con la profesión, considera tener buen control de grupo y dominio de la materia. Aclaró que nunca tuvo intenciones económicas elevadas al ingresar a la docencia; no se llamaría una maestra de vocación como tal, pero sí se cree competente para esta profesión.
	Dora	Consideró que un profesor de vocación debe disfrutar estar con los alumnos, sin importar su edad y no tener temor de hacerlo.
	Liliana	Mencionó que un buen maestro es profesional, entregado, puntual, dispuesto, comprometido e integral, pero sobre todo que tenga autoridad al servicio. Reflexionó que hoy en día se considera una maestra de vocación y de ser posible regresar el tiempo, hubiese estudiado una especialización en educación.
	Marcela	Consideró que las nuevas generaciones tienen un buen manejo de la tecnología, pero les falta dominio de grupo y de la materia. Para ella, un docente de vocación se caracteriza por su entrega y por no esperar nada a cambio.

Continuar

Objetivo	Caso	Resultados en la categoría “valoración del desempeño docente”
III. Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema y de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica.	Loreta	Consideró que otras personas valoran poco la profesión de la docencia, pero ella considera que lo importante es realizar bien el trabajo.
	Dora	Mencionó que a lo largo de los años se ha sentido más de segura de sí misma al estar frente a un grupo. Sin embargo, le ha costado trabajo combinar sus funciones como madre de familia y maestra. Está dispuesta a desarrollarse en otros ámbitos educativos, aunque prefiere mantener el contacto con los estudiantes de preparatoria.
	Liliana	Se encuentra en periodo de diversificación debido a su interés por la formación integral de sus alumnas. Además de ser maestra de matemáticas, solicitó a la institución fungir como preceptora.
	Marcela	Su jornada de trabajo, después de 25 años de docencia, es totalmente diferente a aquella de su primer año, puesto que no tenía conocimientos pedagógicos. Los avances tecnológicos le provocan estrés dado que no desea marcar una brecha generacional con sus alumnas.

4. Satisfacción Laboral

Como parte de la categoría de satisfacción laboral se detectaron los momentos gratificantes que las docentes han experimentado durante su carrera profesional y que en cierto modo las han mantenido en esta profesión a pesar de no haber estudiado educación. Además, se abordaron las expectativas personales y profesionales que tienen para un futuro cercano.

Por un lado, Loreta afirmó que el tener la posibilidad de hacer algo por otra persona y “quitarle lo comercial a la educación” (Entrevista – Docente 1) es la mayor satisfacción que le ha dado la docencia hasta el momento. Un ejemplo de lo anterior es cuando algunas de sus alumnas se han acercado a ella y le han dicho cómo cambió su perspectiva a partir de la lectura de una obra literaria. Loreta mencionó durante la entrevista:

Tengo como ese rol heroico de defender la Literatura y de lograr, de alguna forma, que la gente lea y que descubra lo que se puede descubrir con la Literatura (...) Aunque una sola lo haga de cien, con eso ya vale la pena (Entrevista – Docente 1).

Con referencia a sus expectativas a futuro, Loreta comentó que planea seguir en la docencia a corto plazo, pero esto depende también de su lugar de residencia después de su matrimonio. A su vez, tiene el deseo de estudiar un posgrado en Humanidades, y posteriormente volver a la docencia, pero a nivel universitario ya que esto le permitiría dedicarse a escribir, a la traducción literaria o a la investigación, ámbitos que siempre le han atraído desde que comenzó sus estudios profesionales.

En cuanto a esta categoría, se encontró que Dora Fougerat experimentó una experiencia satisfactoria al inicio de su carrera como docente, dado que impartía el Programa Emprendedor que le dio la oportunidad de organizar un congreso de liderazgo llamado “Juventud total”, junto con cinco de sus alumnos de la preparatoria en Córdoba, Veracruz. La maestra mencionó al respecto:

Ahorita me admiro, cómo se armó tan bien porque eran cinco muchachos y yo. Salió tan bien que se institucionalizó, y al año siguiente volvimos a organizarlo, ahora con otros muchachos, y se seguía dando el taller de Liderazgo. Ahí es donde dices “No, realmente lo mío es Humanidades, ¿no?” Y seguía con el Desarrollo Humano y luego pláticas allí o allá... (Entrevista – Docente 2).

Asimismo, la maestra Dora expresó que la docencia es una actividad que disfruta mucho realizar por la oportunidad que le brinda de estar frente a los alumnos y mantener una capacitación continua, por lo cual afirmó que su ingreso a la docencia fue por gusto, más que por el ofrecimiento de estudiar una maestría en el Tecnológico de Monterrey en Córdoba. La maestra mencionó al respecto:

Disfruto mucho estar frente a los alumnos; me gusta. A lo mejor me da pereza calificar o digo “ay, tengo que calificar y que leer”, pero continuamente estar leyendo, preparándome, es algo que lo veo muy gratificante y que te ayuda a estar activo mentalmente (...) No te imaginas cómo me gusta, o sea, me agrada que me vean con confianza para poder platicarme, preguntarme, poder sentir que estoy poniendo un granito de arena, no únicamente en la materia, sino a lo mejor en un consejo, una guía (Entrevista – Docente 2).

Por otro lado, Dora aceptó querer continuar en la docencia y dijo que la capacitación es una de sus principales metas profesionales para contar con mejores bases teóricas en el área de Historia y Desarrollo Humano. Durante la observación a la maestra, se encontró que a pesar de sus deseos de capacitarse, un factor que la limita es la falta de tiempo y presupuesto debido a que sus hijos aún son pequeños y los gastos familiares se abocan a la educación de ellos. Asimismo, se observó que la docente dedica parte de su tiempo en la institución para leer acerca de los diferentes temas sobre la Historia (Observación No. 3).

Para Liliana, el ser preceptora de tres alumnas de preparatoria ha sido una de las principales satisfacciones que ha experimentado en la docencia, debido a la inquietud que ha manifestado por retribuir, en cierto grado, lo que la docencia le ha aportado a su persona:

Yo empecé a sentir “¿y yo qué estoy dando por todo lo que me están dando?”. Yo me siento muy comprometida (...) Nada más tengo tres niñas. Quisiera yo abarcar más, pero realmente mi tiempo humanamente no me da para más y me siento muy contenta. Yo pienso que renové o empecé un ciclo que a mí en lo personal me ha motivado bastante (Entrevista – Docente 3).

A su vez, se encontró que para Liliana, la docencia ha sido “un accidente muy bueno” (Entrevista – Docente 3) porque, como mujer trabajadora, le ha facilitado tener tiempo para su familia; le brinda prestaciones importantes como guardería y vacaciones; y le permite “hacer algo bueno” (Entrevista – Docente 3). La maestra menciona que, a pesar de las múltiples ventajas de la docencia para una mujer, también ha tenido que sacrificar algunos fines de semana por cuestiones de trabajo; sin embargo, su familia lo comprende:

Mi familia lo entiende, este... yo creo que... también ha sido un proceso de adaptación para todos y... y viendo que no interfiere en... Por ejemplo, si yo sé que entre semana de ocho a diez, de ocho a once, no voy a poder dedicarle ese tiempo (a la preparación de clase), yo sé que en algún tiempo de la semana en el que a lo mejor el niño está en el partido de futbol y lo está acompañando su papá, lo tengo que aprovechar para que no afecte ni tampoco piensen que les estoy robando su tiempo familiar (Entrevista – Docente 3).

A pesar de que en ocasiones se siente agotada y desea que lleguen las vacaciones, Liliana dijo que no ha pensado en abandonar la docencia. Con relación a sus expectativas profesionales, mencionó lo siguiente:

Mis expectativas son de aprendizaje y de crecimiento (...) Me gustaría seguir comprometida con el estudio, con el aprendizaje y me sigo viendo con carrera en el colegio, probablemente en áreas que puedan integrarse a lo que estoy haciendo; incluso, ¿por qué no?, en algo completamente diferente a lo que estoy haciendo (Entrevista – Docente 3).

Por otro lado, durante sus años de juventud, Marcela García quiso dedicarse al periodismo, pero no le fue posible dado que se casó y se dedicó a ser ama de casa durante 10 años aproximadamente. Al preguntarle acerca del porqué no trabajó como periodista, la maestra respondió: “No tuve tiempo y además la docencia me apasiona” (Entrevista –

Docente 4). Marcela dijo que disfruta preparar de las clases y encontrar el mejor modo de transmitir sus conocimientos a las alumnas. A su vez, manifestó:

Lo que más me ha provocado satisfacción es encontrar a una ex alumna, a una mamá de una ex alumna y que me digan “maestra, tengo *El Quijote* como libro de cabecera”. Eso, saber que sembré algo, que dejé algo... Yo esperaba que yo iba a dar, que yo iba a enseñar, cuando la docencia es la que me ha dado el aprendizaje (Entrevista – Docente 4).

Marcela mencionó que, profesionalmente, le falta lograr que todas sus alumnas obtengan el diploma del Bachillerato Internacional y que amen la Literatura. No obstante, se encontró que la maestra ya piensa en retirarse de la docencia por cuestiones familiares, a pesar de que no quisiera hacerlo:

Mis actividades familiares ya siento que me requieren. Me estreso mucho cuando una hija necesita de mí y no la puedo apoyar porque tengo que venir a trabajar. Me estreso mucho, mis padres ya están grandes, cuando necesita mi mamá de mí y no puedo ayudarla; mi marido. Sí, sí lo he pensado y me duele hasta el alma (Entrevista – Docente 4).

Cabe mencionar que esta categoría aporta información sobre el tercer objetivo de la investigación. En la tabla 7 se muestra un resumen de lo más destacado.

Tabla 7
Resultados de la categoría “satisfacción laboral” según el objetivo de investigación y casos de las docentes

Objetivo	Caso	Resultados en la categoría “satisfacción laboral”
III. Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema y de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica.	Loreta	La posibilidad de hacer la educación menos comercial es una de las principales satisfacciones para la maestra. En cuanto a sus expectativas, planea seguir en la docencia a corto plazo, estudiar un posgrado en Humanidades e impartir clases a nivel universitario.
	Dora	La docencia es una actividad que disfruta mucho realizar por la oportunidad que le brinda de estar frente a los alumnos y mantener una capacitación continua.

Continuar

Objetivo	Caso	Resultados en la categoría “satisfacción laboral”
III. Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema y de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica.	Liliana	El ser preceptora ha sido una de las principales satisfacciones que ha experimentado en la docencia. Consideró a la docencia como “un accidente muy bueno”, por lo que no ha pensado en abandonarla. Su expectativa es continuar con una carrera dentro de la institución.
	Marcela	Disfruta preparar de las clases y encontrar el mejor modo de transmitir sus conocimientos a las alumnas. Ha considerado abandonar la docencia por cuestiones familiares.

5. Capital Relacional

En esta categoría se abordó la adaptación que cada docente tuvo al ambiente escolar, ya sea al inicio de su carrera, o bien, al ingresar a una nueva institución educativa. Además, se hace referencia a la relación de la maestra con la comunidad escolar (alumnas, colegas, directoras y padres de familia).

En el caso de Loreta se encontró que mantiene una relación cercana con sus alumnas, quienes le llaman por su nombre, en lugar de darle el título de “maestra”. Sin embargo, Loreta mencionó que ha sido un reto el saber equilibrar la autoridad y la empatía con las alumnas:

Sí, hasta cierto punto ha sido complicado marcar esa línea entre la amistad o por lo menos lo que ellas consideran como “soy amiga de Loreta”, ya ni siquiera *miss*. Y además, que soy su maestra y hay una jerarquía y que soy una autoridad para ellas, pero con un trabajo constante sí se ha podido hacer (...) Sí sabía que podía haber ese conflicto porque nuestra diferencia de edad no es mucha y hablamos de las mismas cosas (Entrevista – Docente 1).

En cuanto a la relación con sus compañeras de trabajo, mencionó que ésta ha sido buena debido a la autonomía y libertad que tiene cada una para hacer lo que prefiera en su

clase: “Sí nos entendemos bien. Cada una en lo suyo más bien (...) nadie te juzga y yo puedo estar de acuerdo o no estar de acuerdo contigo, pero ahí se termina” (Entrevista – Docente 1). Por su parte, la maestra Loreta comentó que los padres de familia valoran su trabajo puesto que se lo han expresado así en diversas ocasiones, con lo cual dijo sentir orgullo por tener la posibilidad de contribuir en la formación de las alumnas.

Durante la entrevista, Dora mencionó que su adaptación a la preparatoria en la que laboraba en Córdoba, Veracruz fue sencilla debido a que ya era conocida por ser ex alumna de esta misma institución. A pesar de haber mencionado que durante su primer año de docencia existía empatía con sus estudiantes, Dora reconoció que no se dio la misma situación con todas las generaciones:

Me acogieron con mucho cariño, como que me seguían viendo “ay, Dora, ¿en qué te podemos ayudar?” y me llevaba muy bien con todos (...) No creas que siempre fue la química maravillosa. Había semestres que me invitaban a la foto y semestres en que no me invitaban a la foto de graduación. Había de todo (Entrevista – Docente 2).

Asimismo, la maestra Dora afirmó que dar clases en preparatoria le permitió establecer vínculos más estrechos con sus estudiantes, en comparación con aquéllos de universidad: “En prepa es un vínculo especial que a mí me gusta mucho porque vengo a clases, platicamos...” (Entrevista – Docente 2). No obstante, a lo largo de sus ocho años como docente su trato con los alumnos ha cambiado:

Yo sigo igual de fascinada con las niñas, yo me siento igual de joven, pero ya no es lo mismo (...) ya no es igual mi trato cuando tenía 23 años, más juguetona; y ahorita como que ya es de más respeto. Yo siento que ya me ven como la *miss*, la mamá, o sea, “sí puedo platicar con ella y todo”, pero como que ya me ven grande. Entonces quizá yo también me comporto como más grande (...) un poquito más distante (Entrevista – Docente 2).

En la entrevista con Liliana Morales, se encontró que su forma de relacionarse con las alumnas cambió a lo largo del tiempo. En un principio, mantuvo una relación profesional y distante donde las alumnas eran tan solo eso. No obstante, mencionó que el hecho de convertirse en madre de familia hizo que se interesara en las alumnas como personas, por lo cual se motivó a ser preceptora (consejera) en la institución. En efecto, durante la observación de las clases de matemáticas que imparte Liliana, se encontró que la maestra se comunicó con las alumnas con cordialidad e inclusive utilizó frases como “corazón” y “mi reina” en diversas ocasiones (Observación No. 3). Además, resolvió cada una de las dudas que sus alumnas externaban acerca de la realización de un proyecto y se dio la libertad de aconsejarlas para obtener mejores resultados.

Con respecto a su relación con las colegas, Liliana comentó que, aunque son muy diferentes entre sí, la relación es buena:

La gran mayoría tiene el carácter muy fuerte, pero yo creo que algo muy bueno es que se dicen las cosas con franqueza en tiempo y forma, y hay gente que a lo mejor eso, a lo mejor la puede lastimar, pero me siento identificada con ese carácter y siento que me llevo muy bien (Entrevista – Docente 3).

En cuanto a su trato hacia las alumnas, Marcela recordó que al convertirse en docente, sólo pensaba sobre cómo serían los exámenes y qué les enseñaría a las alumnas. Sin embargo, un comentario de la directora general de la institución hizo que cambiara su percepción en su primer año:

Y lo que me marcó, que nunca se me va a olvidar, fue que esa misma directora que me invitó me dijo: “Tú lo primero que tienes que hacer es querer a las alumnas. Quiérelas, aunque no les enseñes bien la materia, quiérelas. Que ellas se sientan apoyadas por ti”. Eso marcó el primer año, que desde entonces no se me ha olvidado el trato hacia ellas... Aunque también me desconecto y las quiero matar (Entrevista – Docente 4).

En efecto, la maestra Marcela mencionó que se siente vinculada con ciertas alumnas que le dejan tocar su interior. Durante la observación de su clase, se encontró que la docente bromea con las alumnas y las incita a mejorar al decirles “no diga qué pena, tiene que hacerlo” (Observación No. 4). Por el contrario, al reflexionar si los padres de familia valoran su trabajo, la maestra contestó:

Creo que hay de todo. Hay padres que apoyan totalmente, que tienen casi una confianza absoluta. Hay otros que ponen muchos obstáculos. Nunca se me va a olvidar que una alumna de segundo de prepa puso una vez “vaca” con *b* y le dije que hiciera 500 veces “vaca” con *v*. Al día siguiente me llegó el recado del papá que él creía que no era un método apropiado para que la niña aprendiera ortografía. Yo respeto totalmente. (Entrevista – Docente 4)

Por otro lado, considera sus amigas a algunas de sus colegas, mientras que otras son tan sólo compañeras de trabajo con quienes lleva una relación cordial. Esto mismo ocurre con las directoras de preparatoria de quienes ha dependido a lo largo de su carrera (25 años): mantiene una relación de trabajo en la que se limita a exponer los puntos que le interesan como docente.

Cabe destacar que la categoría referente al capital relacional aborda en cierta medida los tres objetivos primordiales de esta investigación, dado que se hace mención a la adaptación de las maestras en las instituciones educativas donde han laborado a lo largo de su carrera docente, así como la relación que mantienen con el resto de la comunidad escolar. En la tabla 8 que se presenta a continuación, se muestra un resumen de los datos más relevantes encontrados dentro de esta categoría de análisis.

Tabla 8

Resultados de la categoría “capital relacional” según el objetivo de investigación y casos de las docentes

Objetivo	Caso	Resultados en la categoría “capital relacional”
I. Identificar cuáles son 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.	Loreta	La relación con sus colegas ha sido buena debido a la autonomía y libertad que tiene cada una.
	Dora	Su adaptación, como docente, a la preparatoria en Veracruz fue sencilla pues es ex alumna de esa institución.
	Liliana	Consideró que la relación con sus colegas es buena, aunque son de carácter fuerte.
	Marcela	Sólo a algunas de sus colegas las considera sus amigas. Con respecto a las directoras, mantiene una relación profesional.
II. Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y de su desempeño dentro de él.	Loreta	Consideró que los padres valoran su trabajo, lo cual le provoca orgullo.
	Dora	No destacó el reconocimiento por parte de los padres de familia.
	Liliana	Mantiene contacto con los padres, sobre todo ahora que se desempeña como preceptora.
	Marcela	En cuanto al reconocimiento de su trabajo por parte de los padres, dice que ha tenido tanto experiencias positivas como negativas.
III. Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema y de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica.	Loreta	Mantiene una relación cercana con sus alumnas, pero su reto es equilibrar la empatía y la autoridad.
	Dora	Siempre ha mantenido un vínculo estrecho con sus estudiantes de preparatoria, pero ahora su trato es de mayor respeto debido a la edad.
	Liliana	Su trato con las alumnas cambió a lo largo de los años. De ser una relación únicamente académica, ahora se convirtió en una relación más humana.
	Marcela	Mencionó que se siente vinculada con ciertas alumnas que le dejan tocar su interior.

En conclusión, los resultados más trascendentes obtenidos de las entrevistas a profundidad y las observaciones realizadas a las cuatro maestras de educación media superior fueron organizados en cinco categorías de análisis (información personal, acceso a la docencia, valoración del desempeño, satisfacción laboral y capital relacional). Dichos

resultados evidencian las carreras profesionales –todas distintas al área educativa– de las maestras, los motivos familiares o profesionales por los cuales decidieron ingresar a la docencia a pesar de no contar con estudios pedagógicos, los cambios en su autopercepción y en su trayectoria como docente, los aspectos causantes de satisfacción al momento de desempeñar su labor docente y su relación con alumnas, padres de familia, personal docente y directivos.

Discusión

En este último capítulo se presenta el análisis de los principales hallazgos encontrados a partir de las cuatro entrevistas a profundidad. Dicho análisis fue estructurado con base en las cinco categorías planteadas en el capítulo III y dentro de éstas se señalan los aspectos relevantes de cada docente sustentados por el marco teórico. Además, se hace referencia a los instrumentos utilizados para la validación interna y externa de la información; los principales alcances y limitaciones que tiene esta investigación, así como las recomendaciones para futuros trabajos relacionados con la temática del docente y su identidad. Finalmente, se exponen las conclusiones con respecto a las categorías de análisis y a las implicaciones educativas de esta investigación.

1. Análisis de Resultados

Información Personal

Ninguna de las cuatro docentes de educación media superior entrevistadas para este proyecto, estudió la carrera de educación. Loreta estudió Letras Inglesas, Dora y Liliana cursaron la Licenciatura en Administración de Empresas y Marcela es licenciada en Letras Españolas. Sólo Dora y Marcela cuentan con estudios de posgrado, los cuales no están relacionados con el área educativa, pero únicamente Dora se cuestionó, en un momento dado de su vida, la posibilidad de estudiar una maestría en Educación, descartándola por considerar que la maestría en Mercadotecnia le ofrecería mayores oportunidades de trabajo en la docencia, es decir, podría impartir clases en preparatoria y universidad. En su estudio, Beijaard, Verloop y Vermut (2000) encontraron que los maestros que eligen la docencia como segunda profesión, cambian su percepción a lo largo del tiempo. En un inicio, se ven a sí mismos como expertos en la asignatura que imparten, pero después consideran que adquieren saberes didácticos y pedagógicos, construyendo así su identidad docente.

Esta categoría de análisis permitió conocer los antecedentes escolares de cada docente con el propósito de comprobar si para ellas fue indispensable o no haber

estudiado la carrera de educación para construir su identidad profesional docente. Knowles (2004) mencionó en su estudio que la formación inicial en el área de educación puede llegar a tener poca influencia en el desempeño docente durante los primeros años. Esta idea surge a partir del hecho de que los docentes ingresan a la profesión teniendo una base de creencias y experiencias desarrolladas durante su etapa de estudiantes: “ellos ya conocen bien lo que es un aula” (p. 151), situación contraria a lo que sucede con otras profesiones tales como abogados, médicos, arquitectos, entre otras.

Por otro lado, el desempeño de un individuo en una profesión determinada se ve afectada por diversos elementos que conforman su vida (Goodson, 2003; Levison, 1986): situación familiar, personalidad, valores, costumbres, estudios profesionales, habilidades; los cuales también tienen injerencia en el ejercicio de la docencia. Particularmente, tres de las maestras entrevistadas son casadas, mientras que una tiene planes de matrimonio, lo que puede considerarse como un factor primordial para el acceso y la permanencia en la docencia, siendo que el horario de trabajo en esta profesión les ha permitido conjugar sus papeles de esposas y profesionales, puesto que tienen tiempo para atender a su familia por las tardes. Por otro lado, el estudio de ciertas licenciaturas ha incrementado su confianza para impartir sus asignaturas a nivel bachillerato, sobre todo en los casos de Loreta y Marcela quienes son licenciadas en letras e imparten la materia de Literatura. Finalmente, las cuatro maestras coinciden en que su carácter ha sido un factor fundamental para la decisión de ejercer la docencia en el nivel medio superior.

Acceso a la Docencia

En el caso de Loreta, su decisión de contraer matrimonio hizo que aceptara venir a México (país de origen de su novio), lo cual fue un factor fundamental para que viera a la docencia como una opción laboral factible, a pesar de que no estudió el programa educativo exigido en su país (Chile) para ejercer como docente. Sin embargo, aclaró que de no haber venido a México, tampoco hubiese estado entre sus planes el obtener el título de profesora. Cabe destacar que Loreta consideró estar altamente capacitada para ejercer la docencia pues, desde su punto de vista, tiene dominio de la asignatura que imparte

(Literatura e Historia) ya que estudió Letras Inglesas y además cursó en la Universidad un diplomado relacionado con la Historia. Esto coincide con la percepción inicial de expertos en la materia que tienen los maestros estudiados por Beijaard, Verloop y Vermut (2000) y que les brinda seguridad al momento de presentarse en el aula. Además, Torres (2005, p. 48) menciona que los profesores novatos “sobrevalúan su dominio de la materia, de los contenidos y de sus habilidades didácticas”. Conviene mencionar que, antes de venir a México, Loreta estuvo trabajando como intérprete por poco tiempo, así que la docencia ha sido su principal fuente de trabajo puesto que en abril de 2008 se graduó de la Universidad.

La primera experiencia laboral de Dora Fougerat fue la docencia debido al ofrecimiento del director de la preparatoria en la que estudió en Veracruz, pero también reconoció que el ambiente familiar durante su infancia estuvo rodeado de maestros, lo cual pudo influir en su decisión para ejercer la docencia. En un inicio, su decisión para permanecer impartiendo clases se debió a que conoció a quien sería, en un futuro, su esposo, por lo que descartó la idea de irse a estudiar a Guadalajara. Cabe mencionar que en el estudio de Torres (2005) se establece la elección de la pareja y el matrimonio como uno de los incidentes críticos determinantes para el ingreso a la docencia o para la permanencia en ésta. Una vez que contrajo matrimonio, continuó en la docencia durante unos años, pero aprovechó el cambio de lugar de residencia y su segundo embarazo para descansar un poco y dedicarse a su papel de esposa y madre. No obstante, Spencer (2000) establece, a partir de sus estudios, que las mujeres son capaces de combinar sus obligaciones laborales como profesoras y el cuidado de los hijos, mostrando un alto compromiso con la enseñanza e incluso con su desarrollo profesional. En el caso de Dora, después de desempeñar otros trabajos decidió regresar a la docencia. Webb (1981, citado en Bullough, 2000) establece que la docencia es un trabajo atractivo para la mujer puesto que existe una alta probabilidad de encontrar trabajo en esta profesión e implica poco esfuerzo retomarlo después de un tiempo, debido a los ligeros cambios que se dan en el funcionamiento de una institución educativa. Tal como lo señala Spencer (2000), la docencia es una actividad que permite combinar los roles de madre y maestra, aunque no de manera sencilla, puesto que la enseñanza conlleva muchas horas de planeación y

revisión fuera de la jornada de trabajo, lo que implica dedicar menos tiempo al cuidado de los hijos por las tardes. Sin embargo, en la actualidad, a muchas docentes les resulta complicado retirarse de la docencia debido a la situación económica familiar, la ausencia de la pareja, o simplemente por la satisfacción de considerarse mujeres trabajadoras del siglo XXI, tal como se descubrió en los casos de las maestras entrevistadas. Cabe destacar que en los casos de Loreta y Dora, la docencia fue concebida en un principio como una profesión temporal mientras llegaba el momento de llevar a cabo nuevos planes (estudiar posgrados en otras ciudades o dedicarse a la investigación). Al respecto, Gómez (2004, p. 78) mencionó en su trabajo de investigación: “En muchas ocasiones el ingreso al campo profesional al terminar la carrera no es fácil; ante la presión de buscar y encontrar trabajo, la docencia se presenta como una actividad intermedia”.

El hecho de haberse casado y el deseo de formar una familia fueron los factores fundamentales para que Liliana decidiera ingresar a la docencia, después de su experiencia laboral en el ámbito empresarial. Esto coincide con lo que mencionan tanto Lortie (1975, citado en Huberman, Thompson y Weiland, 2000) como Webb (1981, citado en Bullough, 2000) en sus respectivos trabajos de investigación, acerca de las principales razones por las que las mujeres deciden ingresar a la docencia, entre las que destaca la posibilidad de pasar más tiempo con la familia debido a los horarios y calendarios escolares.

Por su parte, Bullough (2000) menciona que existen diferencias entre los profesores noveles para quienes la docencia es su primer trabajo y aquellos que decidieron entrar a la docencia después de dedicarse a otras profesiones. Esta situación se puede observar al hacer una comparación entre Loreta, Dora y Liliana. Para las dos primeras maestras, la docencia fue su primer trabajo formal y mencionaron no haber tenido problemas importantes durante su primer año. Sin embargo, Liliana –quien trabajó en el área empresarial durante varios años– reconoció que tardó en acostumbrarse al ambiente escolar.

En su estudio basado en profesores universitarios, Gómez (2004, p. 78) manifestó: “Los entrevistados refieren el ingreso a la actividad docente a situaciones fortuitas, a oportunidades que se presentaron espontáneamente. Ponen de relieve el haber sido invitados a insistencia de un tercero”. Por otro lado, la docencia también fue el primer trabajo profesional que desempeñó Marcela García tras recibir una invitación por parte de la directora del colegio de sus hijas, pero se retiró por su mala experiencia en el primer año de docencia. Con base en lo propuesto por Huberman, Thompson y Weiland (2000), Marcela experimentó una fase de supervivencia durante su primer año de docencia pues estuvo presente la complejidad y la incertidumbre en el aula, la experimentación por ensayo y error, así como la contraposición de los ideales educativos con la realidad en el aula. Después de dos embarazos y motivada por su esposo, decidió regresar a la docencia. La maestra Marcela no tenía contemplado dedicarse a esta profesión, pero se convirtió en una oportunidad para crecer profesionalmente y ser modelo de superación para sus hijos.

Por lo tanto, unos incidentes críticos determinantes para la elección de la docencia como profesión fueron el matrimonio y la formación de una familia propia. No obstante, las cuatro docentes tienen clara su predilección por trabajar en el nivel medio superior debido a su personalidad, la base de conocimientos que requiere la asignatura y la oportunidad de sentirse profesionales, a pesar de que tres de ellas son madres de familia. Además se encontró que ninguna de las docentes pensó en la necesidad de contar con una licenciatura en educación para poder desempeñarse como maestras, ya que precisamente el dominio de la asignatura les brinda la seguridad necesaria dentro del aula. La docencia es una profesión para la cual conviene contar con los conocimientos teóricos sobre una asignatura en particular y con ciertos conocimientos pedagógicos –adquiridos aparentemente durante los estudios en educación previos al ingreso a la docencia– que contribuyan al aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, estos saberes no son los únicos importantes para desempeñar eficazmente la función de educador, más que la de transmisor de conocimientos, que se requiere a partir de los cambios educativos que exige el siglo XXI. Bullough (2000, p. 130) señala:

Los estudiantes esperan que sus profesores sean competentes respecto a la docencia y a los contenidos que enseñan, pero también esperan ser acogidos por una persona completa, una persona afectuosa, una persona que sepa quién y qué eres, que tenga entereza moral y con la que puedas contar, que se relacione cara a cara con los estudiantes.

Valoración del Desempeño Docente

En el caso de Loreta, se encontró que la maestra nunca tuvo pretensiones económicas altas al ingresar a la docencia, a pesar de que requería comenzar a trabajar para su manutención en un país extranjero (México) para ella. Por el contrario, tenía como principal objetivo hacer que las alumnas disfrutaran la Literatura y fueran capaces de emitir sus propias opiniones fundamentadas. Además, consideró que no tuvo problemas de disciplina durante su primer año de docencia ya que las alumnas se mostraron respetuosas ante ella debido a que su estrategia consistió en despertar el interés de las alumnas por la clase, más que imponer una autoridad basada en castigos. Bullough (2000) menciona que los profesores noveles ingresan a la docencia con optimismo y seguros de su habilidad para enseñar. Por su parte, Torres (2005, p. 49) concluyó:

El docente novato otorga una gran valoración a las actitudes de respeto, tolerancia y comunicación hacia sus alumnos. Parte de este interés en la comunicación con sus alumnos se manifiesta por la importancia otorgada al ser creativo, flexible, tolerante y amigable con sus alumnos.

Para Loreta, la identificación como docente va más allá de recibir este título por parte de las alumnas, sino que es necesario tener un buen control del grupo y dominio de la asignatura. Esta perspectiva de Loreta difiere con lo expresado por McNally, Cope, Inglis y Stronach (1994, citado en Bullough, 2000), quienes sugieren que los docentes novatos buscan insistentemente ser reconocidos como profesores por los alumnos. No obstante, Loreta está consciente de la jerarquía de autoridad que existe entre sus alumnas y ella, puesto que es necesaria para mantener la línea del respeto.

Dora Fougerat, al igual que Loreta, inició su carrera docente en la etapa del descubrimiento, sugerida por Huberman, Thompson y Weiland (2000). Dora describió su primer año de docencia como el mejor de su carrera. Esto se debió a que mantuvo una relación estrecha con sus alumnos, dado que Dora era soltera y muy joven (23 años) en ese entonces; además, desarrolló proyectos importantes como el Congreso “Juventud Total”, siendo esto un factor de satisfacción personal y un vínculo más con sus alumnos. En el tiempo en que se realizó la entrevista a esta maestra, se encontraba en la fase de estabilización, ya que después de algunos años de descanso y trabajo en otros ámbitos distintos a la docencia, retomó esta profesión. Ahora, se siente más segura y convencida de que es maestra, por lo cual comentó que deseaba seguir impartiendo clases a nivel bachillerato. No obstante, el ingresar a una nueva institución educativa e impartir Historia ha significado un poco más de esfuerzo para Dora, puesto que también tiene la responsabilidad de ejercer su papel de madre.

Por su parte, Bullough (2000) establece que las creencias que los docentes tienen acerca de la enseñanza –formadas a partir de sus experiencias como estudiantes– son fundamentales en el proceso de convertirse en maestro. En esta investigación se encontró que para Liliana, uno de los aspectos más impactantes al comienzo de su carrera docente fue el hecho de enfrentarse a percepciones contrarias a sus propias creencias, como por ejemplo, el papel del docente como máxima autoridad en el aula. Powell (1994, citado en Bullough, 200, p. 118) menciona:

Los profesores noveles que ya han tenido otra profesión realmente presentan más problemas para acomodarse a la profesión de la enseñanza que los profesores con menos experiencia, entre otras razones, porque sus creencias se caracterizan por tener una mayor rigidez.

No obstante, Liliana se dio cuenta de la necesidad de cambiar esa creencia aprendida durante su infancia para lograr adaptarse a la nueva cultura escolar que requiere de una autoridad de servicio, desde su punto de vista. Fullan y Stiegelbauer

(1997) establecen que la posibilidad de progreso en la carrera, el compromiso ante la innovación, así como el sentido de eficacia son factores importantes que favorecen el cambio educativo. Por su parte, Huberman (2005) menciona que las mismas entrevistas en las que las maestras, en este caso, relatan sus historias de vida son un factor clave para el cambio debido a que fomentan la reflexión y aumentan la conciencia sobre sus creencias y acciones.

Con respecto al ciclo de vida del docente, se descubrió que Liliana Morales se encuentra en la fase de diversificación, después de 11 años como maestra. Al momento de la entrevista, se encontraba motivada por desempeñar la función de preceptora (consejera) en la institución, además de impartir la clase de matemáticas en preparatoria. Para Liliana, esto ha sido una oportunidad para crecer y retribuir lo que ha recibido a partir de la docencia. A su vez, este pequeño cambio en su trabajo, ha hecho que Liliana se sienta motivada y renovada, al grado de estar dispuesta a ocupar nuevos puestos, si la institución así lo considera pertinente. Torres (2005) concluyó que el docente consolidado valora el pensamiento idealista, pero surge por primera vez la idea de desempeñar un puesto administrativo.

En el caso de Marcela García, la primera fase a la que se enfrentó en la docencia fue la supervivencia ya que consideró que su primer año dando clases en secundaria fue complicado para ella, puesto que había incertidumbre y tenía expectativas diferentes con relación a las alumnas. De acuerdo con Smith (1991, citado en Huberman et al, 2000, p. 106), “no sorprende mucho que el primer año de docencia se describa habitualmente como agotador”. Esta situación ocasionó que se retirara de la docencia, pero después de siete u ocho años regresó a impartir la clase de Literatura en preparatoria. En esta ocasión su experiencia fue diferente puesto que tenía expectativas más claras y mayor madurez para enfrentar un grupo de alumnas.

Se podría decir que la maestra Marcela se encuentra actualmente en la fase de distanciamiento sereno dentro de su ciclo de vida de la carrera, puesto que está próxima a abandonar la docencia, después de 25 años, para dedicarse a su familia. Sin embargo, la

maestra procura mantener el mismo entusiasmo frente a sus alumnas de modo que la brecha generacional no se haga evidente y sigue preparando con la misma intensidad sus clases. Además, se encontró que Marcela, como maestra experimentada, se siente confiada en su aptitud para enseñar y enfrentar las problemáticas dentro del aula al igual que los maestros entrevistados por Brunetti (2001) y quienes se encontraban en una fase de serenidad.

A partir de las entrevistas realizadas en este proyecto, se encontró una situación similar a lo que Beijgaard, Verloop y Vermut (2000) descubrieron en su estudio en Holanda. Las docentes con mayor tiempo en la profesión (Dora, Liliana y Marcela) dejaron de preocuparse por el ámbito académico, siendo su mayor preocupación la formación integral de sus alumnas.

Por otro lado, conviene resaltar que en los casos de maestras de bachillerato, quienes comenzaron su carrera como docente después de haber estudiado o laborado en otras áreas del conocimiento, resulta complicado adaptarse a las exigencias del contexto escolar, puesto que ingresan a la profesión con un conjunto de creencias predeterminadas acerca de la enseñanza, sin tener la oportunidad de reflexionar sobre ellas durante una formación inicial previa al ejercicio de la docencia. Por lo tanto, las maestras se ven en la necesidad de aprender los aspectos pedagógicos, comprender el contexto y formar su identidad profesional docente conforme van avanzando en su trayectoria como docentes. Gómez (2004, p. 78) menciona al respecto: “Ya en la práctica cotidiana el maestro integra otros elementos a la construcción de la identidad, ésta se hace vida, se nutre de experiencias concretas, de dificultades, cuestionamientos y aciertos”.

Finalmente, es posible mencionar que factores tales como la edad, el estado civil, la experiencia laboral previa y la asignatura a impartir, fueron fundamentales para definir las experiencias vividas durante el primer año de docencia de estas cuatro maestras entrevistadas. Asimismo, la maternidad cambió la perspectiva de Liliana y Dora con respecto a la forma de visualizar la docencia. Para la primera, las alumnas se convirtieron en personas que requieren de atención y cariño; mientras que para Dora, la docencia es el

trabajo ideal para la mujer puesto que le permite crecer profesionalmente y atender a sus hijos por la tarde, aunque esto conlleva sacrificios.

Satisfacción Laboral

La feminización de la docencia ha sido considerada por algunos como un obstáculo para la profesionalización (Spencer, 2000); sin embargo, Loreta, Dora y Liliana tienen como principales expectativas profesionales estudiar algún posgrado o curso que les permita crecer profesionalmente y ejercer de manera óptima la docencia. En el caso particular de Loreta, el posgrado le permitiría cumplir su deseo de impartir clases en la universidad y dedicarse a la investigación. Dora, en cambio, busca ampliar sus bases teóricas en el ámbito de Historia y Desarrollo Humano; mientras que Liliana desea diversificar su aprendizaje para tener el potencial de desempeñar otros puestos en la institución educativa donde labora.

De acuerdo con Dora y Liliana, la docencia tiene diversas ventajas sobre todo para las mujeres casadas, entre las cuales destacan las siguientes: vacaciones, prestación de guardería, horarios laborales, entre otros. No obstante, las cuatro maestras coinciden en que la docencia es una profesión que implica muchas horas de planeación, estudio de la asignatura, capacitación, aprendizaje sobre el uso de herramientas tecnológicas y diseño de programas nuevos. A pesar del intenso trabajo de la docencia, esto no ha impedido que las maestras se sientan satisfechas con su trabajo, especialmente, porque les permite servir a su prójimo. Por lo tanto, consideran que una de las principales satisfacciones de la docencia es “sembrar” algún aprendizaje en sus alumnas. Cada docente de este estudio pretendía enseñarles únicamente los conocimientos de su asignatura, pero con el tiempo reconocieron que la enseñanza va más allá de la transmisión de información. Esto coincide con lo propuesto por Esteve (2003), quien establece la necesidad de cambiar de la enseñanza de contenidos académicos a la educación de los alumnos basada en valores, actitudes y conocimientos donde el docente tiene un papel primordial. Sin embargo, Huberman, Thompson y Weiland (2000) establecen que la satisfacción no llega a ser suficiente para impartir clases siempre.

Precisamente esto se encontró en los casos de Loreta, Liliana y Marcela, quienes desean desarrollarse en nuevas áreas tales como la investigación, puestos administrativos, preceptoría o inclusive retirarse de la docencia.

Capital Relacional

De acuerdo con Goodson, Biddle y Good (2000), el trabajo del profesor no está sólo influenciado por los derechos y responsabilidades que tienen, sino por las opiniones de los directores y padres de familia. Esto se ve reflejado en los casos de las maestras entrevistadas, ya que si bien no esperan recibir el reconocimiento de personas externas, siempre es considerado como un halago cuando sucede, como en el caso de Loreta y la maestra Marcela. Torres (2005) manifiesta que el docente novato tiene la percepción de que los padres valoran su trabajo a partir de comentarios realizados, lo cual coincide con el caso de Loreta.

Bolívar, Fernández y Molina (2004), consideran que la identidad docente se construye a partir del proceso de socialización del profesor. La relación que mantiene Loreta con sus alumnas es cercana; no le importa que las alumnas le llamen por su nombre y se acerquen a preguntarle sobre otras cuestiones diferentes a la clase, siempre y cuando no pasen por alto la línea del respeto. Para ella, esta cercanía no impide la construcción de una identidad docente, puesto que las alumnas tienen claro que Loreta representa la autoridad en el aula. Por otro lado, considera la libertad y la autonomía como factores clave para mantener una relación de colegialidad con el resto del personal docente.

En el caso de Dora y Liliana, la relación que mantienen con las alumnas cambió a partir de su maternidad. Se encontró que, desde el punto de vista de Dora, sus alumnas la perciben como la maestra o la mamá que puede dar consejos, a diferencia de lo que ocurría cuando ingresó a la docencia a los 23 años de edad. En ese entonces, sus alumnos la consideraban como una amiga más. Por otro lado, Liliana comenzó a preocuparse y acercarse más a sus alumnas para conocerlas a fondo, lo cual la motivó a ser preceptora.

En cuanto a su relación con sus colegas, se siente identificada con ellas puesto que comparte el carácter fuerte. Torres (2005) expresa que un maestro pleno valora una actitud basada en el respeto y la tolerancia en las relaciones con los colegas, pero no busca insistentemente la aceptación de los demás.

Finalmente, la maestra Marcela mantiene una relación de respeto con las alumnas, pero cercana y, en ocasiones, humorística con el propósito de no ampliar la brecha generacional que existe entre ellas. Sin embargo, la misma fase de distanciamiento por la que atraviesa hace que mantenga una relación limitada con las directoras y sólo tiene amistad con ciertas maestras de su departamento. Esto coincide con lo encontrado por Torres (2005, p. 64) en su estudio:

El profesor de planta mantiene una valoración medianamente alta –pero más baja que en los períodos anteriores– acerca de la actitud de respeto, tolerancia y trabajo en equipo; además, considera poco importante mantener una actitud de paciencia, amabilidad y compañerismo.

Sin embargo, cabe resaltar que la maestra asiste a la institución únicamente algunas horas para impartir sus clases y revisar los trabajos.

Por consiguiente, la personalidad de cada maestra y la relación que mantiene con las alumnas, personal docente y directivo contribuyen a la formación de su identidad como docente. Para las maestras entrevistadas, la identidad de docente implica mantener una relación cercana basada en el respeto con las alumnas. No obstante, dicha relación se ve afectada por la edad biológica, el carácter y la fase por la que atraviesan en el ciclo de vida del docente.

2. Validación de la Información

Una vez realizado el análisis de resultados resulta primordial evaluar la validez interna y externa de la información cualitativa recabada a partir de las entrevistas a

profundidad y de las observaciones realizadas a cada docente. La validez interna se refiere a la consistencia de las categorías de análisis a lo largo de la investigación, los instrumentos utilizados que aportaron credibilidad y confianza, así como la manera en que la información fue analizada. Por su parte, la validez externa consiste en el grado de transferibilidad de los resultados y conclusiones obtenidos en esta investigación.

Tal como se mencionó en el capítulo referente a la metodología, en esta investigación se implementaron diversas herramientas de validación de la información tales como la triangulación de instrumentos, el *peer debriefing*, así como la triangulación teórica, las cuales favorecen la credibilidad y soporte de la información. La primera estrategia se llevó a cabo durante la primera etapa del proceso de investigación consistente en la realización de las entrevistas a profundidad y las observaciones, las cuales permitieron confirmar y profundizar acerca de cómo es un día laboral de cada docente: las actividades que realiza en el aula, su interacción con la comunidad escolar, su desempeño en el aula, entre otros. Por otro lado, el instrumento *peer debriefing* consistió en el intercambio de ideas relevantes con la tutora de esta investigación, siendo fundamental para la organización y claridad de la información presentada. Finalmente, la triangulación teórica se implementó durante el análisis de resultados, de modo que se contrastaron las ideas referentes a cada una de las categorías de análisis de esta investigación con el marco teórico presentado en el segundo capítulo.

Por otro lado, la confiabilidad de la información se aseguró mediante la grabación en video de las cuatro entrevistas a las maestras, la transcripción literal de las entrevistas, el diario del investigador en el que se registraron las observaciones realizadas y el proceso *member checking* por el cual las docentes entrevistadas ratificaron la información transcrita. Así mismo, la validez interna se muestra a través de la categorización de la información correspondiente a cada entrevista y observación, después de haber sido leídas en diversas ocasiones. Posteriormente, se realizó un análisis, con base en la teoría, de las categorías planteadas en el capítulo de metodología (información personal, acceso a la docencia, valoración del desempeño, satisfacción laboral y capital relacional). Con respecto a la validez externa, se puede mencionar que las conclusiones a las que se

llegaron son transferibles a contextos (educación media superior, ya sea pública o privada) y sujetos (docentes de género femenino cuya profesión original es distinta a la educación) similares, puesto que los estudios narrativos tienen la intención de presentar el significado individual de cada caso en lugar de hacer generalizaciones a partir de éste (Huberman, Thompson y Weiland, 2000).

3. Alcances y Limitaciones

Uno de los principales logros de esta investigación es que las docentes entrevistadas tuvieron la confianza de relatar sus historias de vida –anécdotas de la infancia, relatos familiares, inquietudes, creencias, satisfacciones– y mostraron, en todo momento, disposición para contribuir a la elaboración de esta investigación. En las entrevistas a profundidad surgieron relatos que permitieron comprender no sólo el lado profesional de la docente, sino también su lado humano, el cual es parte fundamental de su identidad como maestras. Además, algunas de las docentes proporcionaron información que no había sido contemplada en el instrumento de investigación, pero que permitió marcar una pauta para futuras investigaciones referentes al docente de educación media superior. Un ejemplo de lo anterior se da cuando Loreta Yerkovich afirma no tener motivaciones económicas para dedicarse a la docencia, lo cual conlleva a cuestionar cuál es la situación económica del maestro de bachillerato sobre todo porque Torres (2005) encontró en su estudio que los maestros de educación básica, pertenecientes a la clase socioeconómica media-baja, perciben la docencia como una profesión donde existe la posibilidad de superación. Por el contrario, la docencia, especialmente en el sector público, es desvalorada como profesión en una parte de la sociedad donde predomina la clase media-alta, tal como lo señaló Liliana en su entrevista. Por otro lado, también se puede considerar un logro importante el hecho de haber implementado la observación como instrumento de validación de la información, a pesar de que no estaba planeado desde el inicio del proyecto.

Aunque el tema de la identidad docente en la educación media superior ha sido estudiado en pocas ocasiones, el instrumento de investigación –cuestionario para la

entrevista– fue enriquecido a partir del marco teórico disponible a fin de adecuarse a las características propias de los docentes de preparatoria. Cabe destacar que el nuevo instrumento de investigación fue aprobado por el Dr. Moisés Torres, quien fungió en un inicio como coordinador de este proyecto. Sin embargo, en la medida en que se realicen más investigaciones relacionadas con la docencia en educación media superior, será factible contar con más información específica que cumpla con las necesidades de este nivel educativo.

A pesar de la validez interna y externa con la que cuenta la investigación, se presentaron algunos obstáculos durante el proceso, los cuales pueden ser considerados como limitaciones. En primer lugar, el tiempo destinado para la realización de las entrevistas a profundidad fue durante la jornada laboral de las maestras, con el propósito de que fuera más sencillo para ellas debido a sus responsabilidades vespertinas como madres de familia. Aunque las docentes respondieron a todos los cuestionamientos, el hecho de desempeñar sus funciones y demás obligaciones escolares pudieron haber causado un poco de premura durante la entrevista. Cabe mencionar que durante la entrevista a Loreta Yerkovich se presentaron problemas técnicos por lo que la entrevista tuvo que ser reprogramada para otra ocasión. No obstante, esta situación contribuyó para que la investigadora organizara la información proporcionada durante la primera fase de la entrevista y rectificara algunos datos. Con respecto a las observaciones, que fueron un instrumento de validación, éstas fueron realizadas durante un solo día para cada docente, lo cual conlleva a que la investigadora tenga una percepción parcial de lo que ocurre normalmente en un día de trabajo de las maestras de educación media superior.

4. Recomendaciones

Con la finalidad de profundizar en el tema “Identidad profesional docente en el profesor de educación media superior”, se sugiere desarrollar una investigación cualitativa en la que la muestra de estudio sea mayor; por ejemplo, se pueden realizar entrevistas a profundidad a diversos maestros de educación media superior que se encuentren en la misma etapa del ciclo de vida. Con base en esta metodología, se pueden

identificar elementos en común que caractericen las fases del ciclo de vida propias de un maestro cuya profesión es distinta a la educación y así ampliar el marco teórico que permita un conocimiento más profundo sobre cómo el docente de este nivel educativo vive su carrera. Cabe destacar que esta investigación forma parte de un proyecto mayor y, en cierta forma, lo anterior se realizará. En este caso, únicamente se eligió entrevistar a cuatro docentes de educación media superior, pero otros investigadores estudiaron las historias de vida de diferentes profesores que se desempeñan en este nivel educativo. Este mecanismo permitirá ampliar la muestra de la investigación y armar un marco teórico más sólido.

Además, se recomienda que en trabajos posteriores se utilice la entrevista a profundidad como instrumento para la obtención de información, mientras que la observación, las entrevistas a diversos miembros de la comunidad escolar y los grupos de discusión pueden utilizarse como instrumentos para la validación de dicha información. Específicamente, Bolívar et al (2004) implementaron los grupos de discusión como una forma de descubrir la identidad colectiva del gremio docente, la cual también influye en la formación de la identidad individual de acuerdo con estos autores. Por otro lado, las entrevistas a otros miembros de la comunidad educativa permiten un mayor conocimiento sobre la percepción que se tiene del docente y sirven como instrumento de validación tal como fueron utilizadas por Corley (1998). Asimismo, las entrevistas a profundidad se pueden realizar en diversas ocasiones durante un tiempo prolongado de manera que se dé un mejor seguimiento y los docentes puedan recordar detalladamente; sin embargo, las observaciones también se pueden realizar con cierta frecuencia como medio para validar y triangular la información. Cabe recordar que las narrativas de las biografías dependen en gran medida de la memoria de los docentes y cómo reconstruyen su pasado (Huberman et al, 2000).

A partir de lo anterior, se propone la realización de una investigación acerca de la identidad docente en ciertas preparatorias donde el número de profesores no sea muy elevado, como en el caso de la preparatoria donde se realizó esta investigación. Un equipo de colaboradores puede realizar las entrevistas a profundidad y las observaciones,

para posteriormente llegar a un análisis sobre los aspectos tratados en este proyecto. De esta manera, la institución educativa tendrá una herramienta para la mejora educativa, considerando los incidentes críticos por los que atraviesan sus maestros, su percepción sobre la docencia y las fases de su ciclo de vida profesional. En la sección de conclusiones, se especifican los beneficios potenciales a partir del estudio de las cinco categorías de análisis.

Finalmente, se recomienda que en próximas investigaciones se aborde el tema del desarrollo profesional del docente de educación media superior, ya que una particularidad de este sector educativo es que sus docentes no cuentan con estudios profesionales en educación, pero en cierto modo adquieren los conocimientos y habilidades pedagógicas una vez que ingresan a la docencia. Por tanto, resulta interesante descubrir cómo el profesor aprende según la etapa del ciclo de vida en la que se ubica y sus historias de vida. Además, para el desarrollo profesional conviene que el profesor tenga un claro concepto de sí mismo de modo que elija participar en programas de formación que sean de su interés y cubran sus necesidades dado que no son considerados como expertos en pedagogía.

5. Conclusiones

Las maestras de educación media superior que fueron entrevistadas para efectos de esta investigación, cuentan con carreras profesionales distintas al área educativa por lo cual son expertas en otros ámbitos del conocimiento. De esta manera, resultó interesante descubrir cómo es que los profesionales de la educación media superior construyen su identidad docente y qué factores influyen en la percepción que tienen sobre la docencia durante las diferentes etapas del ciclo de vida propuesto por Huberman et al (2000).

En cuanto a la primera interrogante, es posible concluir que la maestra de educación media superior construye su identidad docente a partir de la concepción que tiene sobre sí misma con relación a su dominio en la asignatura, lo cual le brinda seguridad al momento de presentarse en el aula; y su capacidad de control de grupo que

le permite mantener la disciplina, así como el respeto dentro y fuera del aula. Por lo tanto, las maestras adquirieron su identidad docente una vez que ingresaron a la docencia y, con el transcurso de los años, se percataron de sus competencias para la enseñanza, dejando a un lado su autopercepción como expertas en otra área (Vaillant, 2007).

Por otro lado, en el caso de las maestras de educación media superior de este proyecto, la identidad docente se formó a partir del discurso acerca de las satisfacciones derivadas del ejercicio de la docencia y dentro de las cuales se encuentra la oportunidad de contribuir en la formación integral de las alumnas y dejar en ellas algún aprendizaje significativo. Por esta razón, las maestras manifestaron que verdaderamente disfrutaban de la enseñanza y no se perciben desempeñando otra clase de trabajo alejado de la educación. Por su parte, Torres (2005) menciona que los docentes procedentes de otras carreras profesionales asumen la tarea de enseñar en preparatoria o universidad, justificando que siempre han tenido la vocación de maestro. Cabe mencionar que algunas de las docentes entrevistadas, se consideran maestras de vocación después de varios años ejerciendo la docencia, mientras que Loreta (maestra novata) afirmó no ser capaz de definirse como maestra de vocación, aunque se percibe desempeñando esta profesión durante un tiempo más.

Con respecto a los factores que influyen en la percepción docente durante las etapas del ciclo de vida, se encontraron los siguientes: los motivos por los cuales se ingresó a la docencia (antecedentes familiares, matrimonio, formación de una familia, invitación insistente de un tercero), las creencias personales acerca de la enseñanza que se tuvieron al inicio de la carrera y cómo fueron cambiando, el desempeño profesional en el primer año de docencia y los años posteriores, las expectativas profesionales y personales, la interacción con la comunidad escolar (alumnas, personal docente, directoras y padres de familia), ya que la socialización es un proceso fundamental para convertirse en profesor (Bullough, 2000; Bolívar et al, 2004).

A partir de lo anterior, es posible afirmar que la investigación cumplió con los tres objetivos principales:

- identificar los incidentes críticos, como por ejemplo el matrimonio y la maternidad, por los que atravesaron las maestras y cómo fue que se adaptaron a ellos;
- ubicar las percepciones de las docentes sobre su propio desempeño y cuestiones relacionadas con el contexto educativo;
- identificar el discurso de las docentes, en su mayoría trascendentalista, a partir del ciclo de vida profesional, es decir, cómo fue cambiando su autopercepción a lo largo de su carrera.

Dentro de las cinco categorías de análisis que se abordaron en esta investigación, se encontraron hallazgos importantes que permiten conocer más acerca de la identidad docente en la educación media superior. En primer lugar, la categoría referente a la información personal de cada docente entrevistada arrojó que es una realidad el que las maestras de educación media superior cuenten con estudios profesionales diferentes al área de educación e inclusive hayan cursado posgrados para especializarse en determinada materia. Cabe mencionar que sólo una de las maestras entrevistadas manifestó arrepentimiento por haber elegido estudiar su carrera profesional, en lugar de estudiar algo que le pudiera ser de utilidad en la docencia. Asimismo, no se encontró que las docentes ratificaran una influencia notable de ciertas experiencias escolares y maestros que tuvieron durante su infancia. No obstante, algunas de las creencias sobre la enseñanza, tales como el papel que desempeña el maestro en el aula, se desarrollaron a partir de la infancia o la educación familiar.

En el caso de dos maestras entrevistadas, el acceso a la docencia consistió en una decisión temporal por la intención de llevar a cabo nuevos planes (matrimonio y estudios de posgrado). Sin embargo, una vez que impartieron clases, se percataron de su gusto por la docencia en los niveles medio superior o superior, debido a que consideran contar con las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para ejercer la docencia, a pesar de no ser expertas en pedagogía. Por otro lado, la docencia consistió en una oportunidad para combinar los papeles de madre de familia, esposa y profesionista en los casos de tres de las maestras. Cabe mencionar que el hecho de pertenecer a una familia donde varios

integrantes se han dedicado a la docencia, no fue considerado por las maestras como incidente crítico determinante para tomar la decisión de ejercer esta profesión.

Con respecto a la valoración del desempeño docente, es posible concluir que la disciplina o control de grupo no consistió en un elemento preocupante al momento de enfrentarse por primera vez ante un grupo, puesto que las cuatro maestras entrevistadas expresaron que su personalidad y carácter son propicios para la edad de sus estudiantes en preparatoria. Esta situación se presentó en las docentes a pesar de que diversos autores describen a la novatez como una etapa difícil donde predomina el estrés en el docente puesto que apenas comienza a descubrir su rol y la disciplina es uno de los principales retos (Huberman et al, 2000; Esteve, 2005; Torres, 2005; Eirín, García y Montero, 2008). En el caso de Loreta, la práctica previa que tuvo durante su carrera profesional en Chile al ser asistente de una clase y su corta edad le permitieron comprender mejor las necesidades de sus alumnas de preparatoria por lo que logró tener un buen control de grupo. Dora no mostró inseguridad durante su primer año de docencia puesto que al ser ex alumna del plantel en el que comenzó a laborar, conocía el entorno escolar y se dedicó a prepararse académicamente y a disfrutar las actividades con sus alumnos, con quienes mantenía empatía. Para Liliana, el reto de la novatez no consistió en la disciplina debido al trato maduro y racional que mantuvo con sus alumnas. Para ella, el reto inicial fue adaptarse a las actividades propias de un docente (planeación y programación de clases) ya que procedía del ámbito empresarial. Por su parte, Marcela vivió su primer año como docente en el nivel básico (secundaria) donde experimentó estrés por la falta de empatía con las alumnas y de comprensión de sus necesidades. Por lo tanto, al comenzar a impartir clases en bachillerato contaba con mayor seguridad. Sin embargo, es posible concluir que las expectativas y creencias acerca de la enseñanza con las que se ingresa a la docencia, se convirtieron en un incidente crítico que determinó en gran medida el desarrollo del primer año como profesor y las etapas posteriores del ciclo de vida.

Aunado a lo anterior, se encontró que durante las diferentes etapas del ciclo de vida propuestas por Huberman et al (2000), se dio un cambio en los objetivos o intenciones que las maestras establecieron como parte de su trabajo docente. En el primer

año de docencia, se concentraban en objetivos académicos, pero conforme atravesaron la consolidación, la diversificación e inclusive el distanciamiento, los objetivos se centraron en la búsqueda de una formación integral en sus alumnas. Esto llevó a algunas docentes a reafirmar su deseo de continuar impartiendo clases, o bien, desempeñar nuevas funciones en el mismo ámbito educativo.

En su discurso sobre un maestro con vocación, las docentes entrevistadas enumeraron como principales características la entrega, el gusto de estar frente a un grupo y la autoridad de servicio. Cabe destacar que las docentes cambian su propia percepción de la vocación con respecto a las distintas etapas del ciclo de vida; no consideraron ser maestras de vocación al momento de ingresar a la docencia por ser una actividad temporal o fortuita desde su punto de vista, pero a lo largo de las etapas comenzaron a percibirse como maestras de vocación por percibir en ellas mismas las características antes mencionadas.

En la cuarta categoría de análisis, satisfacción laboral, se encontró como principal hallazgo un discurso sobre su intención de trascendencia. En los casos de las maestras de Literatura, quienes tienen como estudios profesionales la licenciatura en Letras, la satisfacción primordial se relaciona con que las alumnas disfruten y valoren la asignatura, siendo esto muy evidente durante el primer año de docencia. Una vez que comenzaron a recorrer las diversas etapas del ciclo de vida, la satisfacción laboral consistió en contribuir a la formación integral de sus estudiantes. Los cambios en los factores de satisfacción del docente regulan en cierta medida las expectativas laborales a futuro tales como estudiar algún posgrado, ejercer nuevas funciones en la misma institución, manejar la tecnología, entre otros. Cabe destacar que las satisfacciones experimentadas durante los años de docencia, determinan el modo en que se presenta la idea de abandonar la profesión. En el caso de Marcela, a pesar de un inicio difícil, la docencia ha significado grandes satisfacciones por lo que siente dolor ante la idea de abandonarla para dedicarse a su papel no sólo de madre y esposa, sino también de abuela.

Finalmente, es posible concluir que el proceso de socialización contribuye a la formación de la identidad docente, puesto que las relaciones con alumnas, colegas, directores y padres de familia afectan la autopercepción que se tiene como profesor. En algunos casos, la relación con las alumnas establece la línea de autoridad, independientemente del título que sea otorgado. Además, dicha relación fomenta que las alumnas construyan una imagen de consejera, amiga, experta o madre acerca de la maestra, lo cual se convierte en un factor clave para desenvolverse de cierta manera en la comunidad escolar, como en el caso de Marcela, quien dijo buscar la forma de reducir la brecha generacional con sus alumnas. Asimismo, la relación del docente de educación media superior con sus colegas y directores es cordial, pero un poco distante debido a la idea de autonomía que perdura al menos en el caso de las maestras entrevistadas.

En la tabla 9 se muestran las conclusiones principales que se obtuvieron según la categoría de análisis y el objetivo de investigación al que hacen referencia.

Tabla 9
Relación entre los objetivos, categorías y conclusiones de la investigación

Objetivos de investigación	Categorías	Conclusiones
I. Identificar cuáles son 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.	A. Información personal	Las maestras de educación media superior cuentan con estudios profesionales diferentes al área de educación y han cursado posgrados para especializarse en determinada materia. Las experiencias escolares de la infancia no conforman una influencia dominante en la identidad de las docentes.
	B. Acceso a la docencia	La docencia consistió en una decisión temporal por la intención de llevar a cabo nuevos planes (matrimonio y estudios de posgrado). Sin embargo, una vez que impartieron clases, se percataron de su gusto por la docencia en los niveles medio superior o superior. La docencia consistió en una oportunidad para combinar los papeles de madre de familia, esposa y profesionista.

Continuar

Objetivos de investigación	Categorías	Preguntas
I. Identificar cuáles son 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.	C. Valoración del desempeño docente	El control de grupo no consistió en un elemento preocupante al momento de enfrentarse por primera vez ante un grupo, ya que las maestras expresaron que su personalidad y carácter son propicios para la edad de sus estudiantes. Las expectativas y creencias acerca de la enseñanza con las que se ingresa a la docencia se convirtieron en un incidente crítico determinante en el primer año de docencia.
	D. Capital relacional	El proceso de socialización contribuye a la formación de la identidad docente, puesto que las relaciones con los colegas y directores afectan la autopercepción que se tiene como profesor.
II. Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y de su desempeño dentro de él.	A. Valoración del desempeño docente	Las docentes cambian su propia percepción de la vocación con respecto a las distintas etapas del ciclo de vida; no consideraron ser maestras de vocación al momento de ingresar a la docencia por ser una actividad temporal o fortuita desde su punto de vista, pero a lo largo de las etapas comenzaron a percibirse como maestras de vocación.
	B. Capital relacional	El proceso de socialización contribuye a la formación de la identidad docente, puesto que las relaciones con los padres afectan la autopercepción que se tiene como profesor.
III. Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema y de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica.	A. Valoración del desempeño docente	A lo largo de su carrera, se dio un cambio en los objetivos que las maestras establecieron como parte de su trabajo. En el primer año, se concentraban en objetivos académicos, pero conforme atravesaron la consolidación, la diversificación e inclusive el distanciamiento, se centraron en la búsqueda de una formación integral de sus alumnas.
	B. Satisfacción laboral	El discurso de las docentes gira en torno a la trascendencia, ya que la satisfacción laboral consistió en contribuir a la formación integral de sus estudiantes. Los factores de satisfacción determinan las expectativas laborales, así como el modo en que se presenta la idea de abandonar la docencia.
	C. Capital relacional	La relación con las alumnas conlleva a que éstas construyan una imagen de consejera, amiga, experta o madre acerca de la maestra, lo cual se convierte en un factor clave para su desenvolvimiento en la comunidad escolar.

En cuanto a las implicaciones en la mejora educativa que ofrecen las conclusiones a las que se llegaron con esta investigación, se puede mencionar que el conocimiento sobre la primera categoría de análisis (información personal, entre la que se encuentra el aspecto relacionado con los estudios realizados por el profesorado antes de ingresar a la docencia) permite a los directores comprender el comportamiento y forma de pensar del profesorado, establecer exigencias reales –no se le puede exigir a un profesor novato, quien no estudió educación, que planee su clase bajo cierta teoría del aprendizaje–, y diseñar programas de capacitación adecuados a las necesidades del docente. Por otro lado, la categoría referente al ingreso a la docencia permite conocer las verdaderas razones por las que decidieron ejercer esta profesión. Esto puede determinar, hasta cierto punto, el grado de compromiso que tiene la maestra con su trabajo, lo cual es indispensable para alcanzar el cambio educativo. Asimismo, la categoría de valoración del desempeño permite que el docente reflexione sobre su quehacer educativo a lo largo de los años, siendo esto fundamental para aceptar el cambio, buscar innovaciones, mejorar la metodología pedagógica una vez que la adquieren o simplemente cuestionarse si en verdad ésta es necesaria a nivel medio superior.

En cuanto a la cuarta categoría (satisfacción laboral), ésta favorece el conocimiento del porqué las maestras han optado por permanecer en la docencia; qué es lo que las motiva a sacrificar, en muchas ocasiones, el tiempo con su familia debido al cumplimiento de sus obligaciones como docentes. Esta información puede resultar útil para que los directivos diseñen un plan de carrera dentro de la institución, que sea acorde a las características del profesor de bachillerato. Por último, la información sobre capital relacional apoya a la comprensión sobre la colegialidad de modo que se impulse la formación de equipos de trabajo para el desarrollo de proyectos en la preparatoria. Además, el hecho de que un directivo conozca la relación maestra-alumna permite evaluar si el docente funge como educador, más que transmisor de conocimientos como lo sugiere Esteve (2003).

Referencias

- American Psychological Association. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2ª. ed. En español de la 5ª. ed. En inglés). Distrito Federal, México: Manual Moderno.
- Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado en http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf
- Beijaard, D., Verloop, N. Y Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective [Versión electrónica]. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). (Eds.). *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona, España: Paidós.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Qualitative Social Research*, 6(1). Recuperado en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>
- Brunetti, G. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. [Versión electrónica]. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I* (pp. 99-165). Barcelona, España: Paidós.

- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-148). Barcelona, España: Octaedro.
- Caballero, K. (2008, Noviembre 25-27). El papel de la formación en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, Andalucía, España.
- Cáceres, M. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios: una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado en www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf
- Cárdenas, V. (s/f). Construcción de la identidad docente. *Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa*. Recuperado en: <http://cenedic.ucol.mx/ccmc-construccion/recursos/3261.pdf>
- Castellano, M. (2007). Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado [Versión electrónica]. *Educere. La revista venezolana de educación*, 11(39), 691-698.
- Cohen-Scali, V. (2003). The influence of family, social, and work socialization on the construction of the professional identity of young adults [Versión electrónica]. *Journal of Career Development*, 29(4), 237-249.
- Conle, C. (2000). Narrative Inquiry: research tool and medium for professional development [Versión electrónica]. *European Journal of Teacher Education*, 23 (1), 49- 63.

- Corley, E. (1998). *First-Year Teachers: Strangers in Strange Lands*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 424 216).
- Denzin, N. (2006). *Sociological Methods: a Source Book*. (5ª. Ed.) Nueva Jersey, Estados Unidos: Aldine.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, EUA: SAGE.
- De Vicente, P. (2001) *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2008, Junio 25-27). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Ponencia presentada en I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, Andalucía, España.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Esteve, J.M. (2005). La ambivalencia de la profesión docente: malestar y bienestar en el ejercicio de la docencia [*Versión electrónica*]. *Revista PRELAC. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, (1), 117-133.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar. Universidad Autónoma de Barcelona*, (33), 31-59. Recuperado en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819xn33p31.pdf>
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica para los profesores principiantes. *Foro educacional*, (10), 65-106. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292729>

- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gaynor, E. (2005). Desarrollo de carrera y desarrollo organizacional. Recuperado el 14 de octubre de 2009 de <http://www.gestiopolis.com/canales5/ger/desadevelop.htm>
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado [Versión electrónica]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(2), 31-46.
- Gobierno Federal (2009, 8 de septiembre). Tercer informe de gobierno. Recuperado el 24 de octubre de 2009 de http://www.informe.gob.mx/anexo_estadistico
- Gómez, E.N. (2004). El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad [Versión electrónica]. *Revista de Educación y Desarrollo*, (2), 77-81.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 733-758.
- Goodson, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 297-313). Barcelona, España: Octaedro.
- Goodson, I. y Walker, R. (2005). Contar cuentos. En H. McEwan y K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 260-273). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (5ª reimpresión). Madrid: Morata.

- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I* (pp. 19-98). Barcelona, España: Paidós.
- Jiménez, A. (2008, Julio 10-12). Competencias docentes. Ponencia presentada en el Primer Congreso de Competencias en la educación del siglo XXI, Distrito Federal México.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de casos. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona, España: Octaedro.
- Levinson, D. (1986). A conception of Adult Development [*Versión electrónica*]. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA, EUA: SAGE.
- Maciel, C. (2005). La formación docente: mitos, problemas y realidades [*Versión electrónica*]. *Revista PRELAC. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, (1), 78-89.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores [*Versión electrónica*]. En Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, (pp. 1-22). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Margalef, L. (2000). La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas [*Versión electrónica*]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (39), 157-168.
- McEwan, H. (2005). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). (Eds.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Millán, A., Rivera, R. y Ramírez, M. (2001). *Calidad y efectividad en instituciones educativas*. México: Trillas.
- Muchmore, J. (2001). The story of “Ana”: a life history study of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school english teacher [*Versión electrónica*]. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 89-110.
- Müller, J., Larraín, V., Creus, A., Muntadas, M., Hernández, F. y Sancho, J. (2007). Historias de vida del profesorado. El estudio de caso español. *Proyecto Europeo: Professional Knowledge in Education and Health: Restructuring work and life between the state and the citizen in Europe*. Recuperado en <http://www.cecace.org/docs/seminari2007/ProfknowProfesoradoCast.pdf>
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2). Recuperado en <http://redie.uabc.mx/contenido/vol10no2/contenido-ojeda.pdf>

- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación [Versión electrónica]. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 24(1), 118-124.
- Peña, D. (1998). *Three teachers' histories: The Construction of Self-identity*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421 326).
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3ª. Ed.). Thousand Oaks, CA, EUA: SAGE.
- Portela, A. (2003). Los centros escolares como contexto de trabajo profesional. En M. T. González (Ed.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 147-167). Madrid, España: Prentice Hall.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente [Versión electrónica]. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.
- Ramírez, B. (s/f). La identidad profesional desde la profesión y profesionalización de los docentes de educación media superior [Versión electrónica]. *Perspectivas docentes*, 36, 5-20
- Reyes, J.I., Reyes, J. y Díaz, R. (s/f). Especialidad en docencia: categoría mínima para ingresar como profesor de educación media superior. *Universidad Autónoma de México*. Recuperado el 10 de marzo de 2009 en www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/36_37/28.pdf
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(4), 83-102.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Schwandt, T. (2007). *The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry* (3a. Ed.). Thousand Oaks, CA, EUA: SAGE.
- Secretaría de Educación Pública. (2008, 29 de octubre). Diario Oficial: Tercera sección, acuerdo 447. Recuperado el 16 de febrero de 2009 de <http://www.dgeti.sep.gob.mx/cosdac/pdf/Acuerdo447.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2008, septiembre). Sistema Nacional de Bachillerato en México. Recuperado el 13 de febrero de 2009 de <http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/SeminarioHispanoMexicano/SNBMexico.pdf>
- Smith, L. (2001). Life history as a key factor in understanding teacher collaboration and classroom practice [Versión electrónica]. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 111-125.
- Spencer, D. (2000). La enseñanza como un trabajo femenino. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I* (pp. 167-218). Barcelona, España: Paidós.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). Competencias que expresan el perfil del docente de educación media superior. Recuperado el 13 de febrero de 2009 de http://www.sems.udg.mx/ribceppems/COMPETENCIAS_QUE_EXPRESAN_EL_PERFIL_DEL_DOCENTE_DE_LA%20EDUCACION_MEDIA_SUPERIOR.pdf

- Subsecretaría de Educación Media (2008). Reforma Integral de Educación Media Superior. Recuperado el 13 de febrero de 2009 de: http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Vaillant, D. (2007, Septiembre 5-7). La identidad docente. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, Barcelona, Cataluña, España.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. *PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe*. Recuperado en http://preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=144&Camino=315%7CGrupos%20de%20Trabajo/83%7CProfesi%C3%83%C2%B3n%20Docente/144%7CDocumentos
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores [*Versión electrónica*]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(40).
- Weasmer, J., Mays, A., Coburn, T. (2008). Enthusiastic and growing teachers: individual dispositions, critical incidences, and family supports [*Versión electrónica*]. *Education Academic Research Library* 129 (1), 21-35.

Apéndice A

Matrícula, Maestros y Escuelas en Educación Media Superior

Datos sobre el número de matrícula, maestros y escuelas en Bachillerato según el tipo de control (federal, estatal, particular o autónomo).

Matrícula en Bachillerato por Tipo de Control					
Año	Federal	Estatal	Particular	Autónomo	Total
1990-1991	557.2	404	390.3	370.1	1721.6
1995-1996	711.3	599.8	399.4	340.2	2050.7
2000-2001	792.9	802.5	563.3	435.5	2594.2
2001-2002	819.1	896	608.3	440.8	2764.2
2002-2003	844.8	998.3	639	454	2936.1
2003-2004	863.9	1103.9	658.2	457.7	3083.8
2004-2005	883.7	1172.2	664.7	464.6	3185.1
2005-2006	909.5	1245.6	673.3	473.1	3301.6
2006-2007	930.3	1309.6	684.9	465.5	3390.4
2007-2008	948.0	1377.2	679.3	466.8	3,471.4
2008-2009	956.4	1447.7	672.5	480.2	3,556.8

Nota: Los datos se refieren a miles.

Docentes en Bachillerato por Tipo de Control					
Año	Federal	Estatal	Particular	Autónomo	Total
1990-1991	32,673	21,516	35,344	20,567	110,000
1995-1996	38,332	38,294	42,626	19,198	138,450
2000-2001	44,101	44,921	58,861	29,948	177,831
2001-2002	45,744	48,785	64,535	29,490	188,554
2002-2003	47,763	52,054	69,313	33,031	202,161
2003-2004	47,495	55,608	73,905	33,577	210,585
2004-2005	49,966	59,835	75,921	31,596	217,321
2005-2006	48,936	64,145	78,363	33,445	224,889
2006-2007	48,599	67,058	81,969	32,091	229,717
2007-2008	49,358	71,224	81,682	32,832	235,096
2008-2009	50,486	76,503	82,283	34,583	243,855

Escuelas en Bachillerato por Tipo de Control					
Año	Federal	Estatal	Particular	Autónomo	Total
1990-1991	1,072	996	1,939	399	4,406
1995-1996	1,145	1,953	2,410	415	5,923
2000-2001	1,187	3,302	3,140	498	8,127
2001-2002	1,206	3,852	3,420	517	8,995
2002-2003	1,221	4,235	3,657	555	9,668
2003-2004	1,216	4,553	3,972	571	10,312
2004-2005	1,216	4,860	4,149	575	10,800
2005-2006	1,212	5,123	4,356	589	11,280
2006-2007	1,217	5,331	4,548	604	11,700
2007-2008	1,228	5,556	4,626	599	12,009
2008-2009	1,224	5,973	4,697	783	12,677

Fuente: Anexo Estadístico del Tercer Informe de Gobierno

Apéndice B:

Esquema General de los Sistemas y Subsistemas de la Educación Media

Superior

Forma de Organización	Sistemas	Subsistemas
Centralizados por la SEMS	DGETI	CETIS, CBTIS
	DGETA	CBTA, CBTf
	DGECyTM	CETMAR, CETAC
	DGB	CEB, PREFECOS, Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas.
Centralizados del Gobierno Federal	Centralizados por la SEP	INBA
	Deconcentrado	IPN
Otras secretarías	SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE	Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y Técnico Básico
	SEDENA	Bachillerato Militar
	CONALEP	Profesional Técnico-Bachiller
Descentralizados de la Federación	CETI Guadalajara	Bachillerato Tecnológico
	COBACH México	Bachillerato General
	Estatales	Coordinados por los Gobiernos Estatales
Estatales	Coordinados por los Gobiernos Estatales	TELEBACH Preparatorias Estatales por cooperación Bachillerato General y Tecnológico Profesional Técnico

Forma de Organización		Sistemas	Subsistemas
Descentralizados de las Entidades Federativas	Coordinados por las Direcciones Generales de la SEMS (Federal-Estatal)	DGETI	CECYTE, EMSAD
		DGB	COBACH, BIC, EMSAD
Autónomos		UNAM	CCH, E.N. Preparatoria, Bachillerato a distancia
		Universidades Autónomas Estatales	Bachillerato de las universidades (General y Tecnológico)
Privados			Preparatorias particulares incorporadas a la SEP-DGB
			Preparatorias particulares incorporadas a los Gobiernos Estatales
			Preparatorias particulares incorporadas a las Universidades Autónomas Preparatorias particulares no incorporadas

Apéndice C

Cobertura y Deserción Nacional de la Educación Media Superior

Datos sobre índices de cobertura y deserción nacional de la Educación Media Superior.

Ciclo escolar	Cobertura	Deserción
1990-1991	35.80%	18.80%
1995-1996	39.40%	18.50%
2000-2001	46.50%	17.50%
2005-2006 ^{e/}	57.20%	17.00%
2006-2007	58.60%	16.70%
2007-2008	60.10%	16.60%
2010-2011	63.40%	16.30%
2012-2013	65.00%	16.00%
2015-2016	69.30%	15.80%
2020-2021	75.90%	15.40%

^{e/} Datos estimados a partir del ciclo 2005-2006

Fuente: Reforma Integral de la Educación Media Superior en México.

Apéndice D

Instrumento para la Entrevista a Profundidad

Objetivos de investigación	Incidentes críticos	Preguntas
<p>I. 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”.</p>	<p>Características y condiciones que rodean su infancia.</p>	<p>1. Lugar que ocupa en la familia, padres, abuelos, oficios de padres y abuelos, lugar de residencia, condiciones materiales y económicas de la familia, estudios de los hermanos.</p>
	<p>Elección de la carrera</p>	<p>2. ¿Cómo fue su época de estudiante? ¿Qué recuerdos sobre sus maestros? 3. ¿Qué estudió a nivel profesional? ¿Por qué se decidió por esta carrera? ¿Cuenta con otros estudios profesionales?</p>
	<p>Acceso a la carrera</p>	<p>4. ¿Hay maestros en la familia? ¿En qué nivel escolar: básico, medio, medio superior o superior? ¿Qué recuerdos tiene de ellos? 5. ¿Por qué decide ser profesor en preparatoria? ¿Cómo y cuándo lo decidió?</p>
	<p>Estudios de posgrado</p>	<p>6. ¿En dónde ha tenido oportunidad de trabajar independientemente si se trata de la docencia? 7. Después de la carrera, ¿cursó otros estudios de posgrado? ¿Cuáles? ¿Por qué y para qué? 8. ¿Cuándo y con quién se casó? ¿A qué se dedica su pareja?</p>
	<p>Matrimonio y formación de la familia.</p>	<p>9. ¿Qué tan distante fue su matrimonio de su primer año de trabajo y su graduación?</p>
		<p>10. ¿Cuántos hijos tiene? ¿Cuándo nacieron?</p>

Objetivos de investigación	Incidentes críticos	Preguntas
<p>I. 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”.</p>	<p>Primer año en la docencia</p>	<p>11. ¿Cómo fue su primer año de labores en la docencia? ¿Cómo eran esos días de ese primer año?</p> <p>12. ¿Empezó a trabajar inmediatamente después de graduarse? ¿Cuántos años transcurrieron luego de su egreso?</p> <p>13. ¿Qué fue lo más importante para usted en su primer año de docencia?</p> <p>14. ¿Qué pensaba sobre sí mismo en ese momento? ¿Sintió alguna vez temor por desempeñar la docencia siendo que no cuenta con estudios pedagógicos?</p> <p>15. ¿Cómo fue su adaptación en su nueva escuela con sus compañeros y su nuevo director?</p>
	<p>Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente</p>	<p>16. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene usted? ¿Ocurrieron cambios en su forma de enseñar en el transcurso de los años? ¿De qué tipo? ¿Podría darme ejemplos?</p> <p>17. A los cinco años de ser profesor, ¿cómo era ser docente?</p> <p>18. ¿Ha estudiado algún tipo de curso relacionado con la Educación? ¿Cuándo y dónde?</p>
<p>II. Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo y de su desempeño dentro de él.</p>	<p>Apreciación acerca de sí misma como un docente identificado con su carrera</p>	<p>19. ¿Qué es lo que más le gusta de ser docente? ¿Por qué?</p>

Objetivos de investigación	Incidentes críticos	Preguntas
<p>II. Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo y de su desempeño dentro de él.</p>	<p>Apreciación acerca de los nuevos docentes.</p> <p>Visualización de la vocación.</p> <p>Valoración social para el trabajo docente.</p> <p>Percepción del profesor ideal.</p>	<p>20. ¿Cómo observa usted a las nuevas generaciones de docentes? ¿Encuentra diferencias con su generación como docente?</p> <p>21. ¿Qué elementos considera usted que se integran en un profesor con vocación para la docencia?</p> <p>22. ¿En qué medida se encuentra usted identificado con su profesión? ¿Por qué motivos?</p> <p>23. ¿Considera usted que los padres de familia valoran su trabajo docente? ¿Cómo le han demostrado a usted esta valoración? ¿Podría mencionar algún ejemplo?</p> <p>24. ¿Cómo se siente usted con respecto a que estudió una carrera profesional diferente y se dedica a la docencia? ¿Qué comentarios ha recibido?</p> <p>25. Desde su percepción, ¿qué características debe tener un buen profesor?</p> <p>26. ¿Ha variado su visión de la docencia desde que empezó hasta la fecha?</p>
<p>III. Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente y de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro de la institución.</p>	<p>Variaciones en la autopercepción de la identidad docente.</p> <p>Expectativas de trascendencia e impacto social.</p>	<p>27. ¿Ha notado a lo largo de sus años dedicados a la enseñanza si se siente más vinculado emocionalmente a la docencia?</p> <p>28. ¿Cómo ha variado su interés por influir o impactar en las diversas áreas bajo su responsabilidad?</p> <p>29. De lo que usted planeaba lograr cuando empezó a trabajar como docente, ¿todo lo ha logrado? ¿Qué le falta por lograr? ¿Cuándo considera que logrará eso que le falta?</p>

Objetivos de investigación	Incidentes críticos	Preguntas
<p>III. Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente y de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro de la institución.</p>	<p>Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas del ciclo profesional.</p>	<p>30. ¿Cómo es un día normal de labores para usted? ¿Es esta caracterización diferente a un día de labores de su primer año de docencia?</p> <p>31. ¿Qué es lo que le ha proporcionado mayor satisfacción durante el ejercicio de su carrera docente? ¿Podría proporcionar un ejemplo?</p> <p>32. Si volviera la vista atrás y pudiera detener la vida en la etapa de su vida profesional de mayor realización, ¿cuál sería?</p> <p>33. Al revisar su vida profesional, ¿era esto lo que usted esperaba?</p> <p>34. ¿En qué ha variado su percepción sobre sí mismo a lo largo de los años?</p> <p>35. ¿Fue un acierto o un error haber ingresado a la docencia?</p> <p>36. ¿En algún momento ha pensado abandonar la docencia? ¿Por qué?</p> <p>37. ¿Cómo se ve en un futuro? ¿Cuáles son sus expectativas?</p>

Apéndice E

Entrevistas a Profundidad

Primera Entrevista

Maestra: Loreta Yerkovich

Edad: 28 años

Edad profesional: un año

Profesión: Licenciada en Lingüística en Literatura Inglesa

Primero el nombre completo, por favor.

Loreta Yerkovich González.

¿Y cuántos años tienes?

28.

28 años...

Oye algunas características, así, tuyas, ¿cómo fue donde naciste, tu vida en tu infancia, dónde creciste, estudiaste?

Nací en Santiago de Chile en 1980. Estudié la mayor cantidad del tiempo en Santiago de Chile, pero sí viví durante un año en Argentina y luego... terminada la preparatoria, estuve un año de intercambio en Estados Unidos.

Ok. ¿Cuántos hermanos tienes?

Cua... Somos cuatro hermanas en total, todas mujeres.

¿Todas mujeres?

Sí.

¿Y tú eres la menor?

La menor, sí.

La más grande, ¿cuántos años tiene?

40 años, recién cumplidos.

¿Y a qué se dedica?

Está casada. Tiene cuatro hijos y sí estudió Pedagogía en Inglés, pero no ejerció nunca.

¿Nunca ejerció?

No.

¿Y tus otras hermanas?

Mi otra hermana es educadora de párvulos y mi otra hermana no estudió, y luego vengo yo.

¿Y tus papás? ¿Tu mamá?

Mi mamá también es educadora de párvulos y mi papá es doctor, médico.

¿Médico?

Mmm...*(Expresión afirmativa)*.

Nada más para aclarar... ¿párvulos son?

Emm... ¿Cómo se dice acá?

Niños... educadora

De Kinder, claro.

¡Ah, de Kinder!

Sí, como educador de kinder y de primaria y no sé qué.

Ah, ¿niños chiquitos?

Claro, claro.

Ok. Y tu mamá, ¿sí ejerció?

Sí, mi mamá sí ejerció.

¿Y ahorita?

No, no. Ahora no.

Claro.

Está jubilada mi mamá.

Y tu papá, ¿sí sigue ejerciendo como médico?

Sí.

Oye, ¿y qué recuerdos tienes de tu infancia? Por ejemplo, de tu vida escolar...

De mi vida escolar...

¿Cómo te fue, como estudiante?

Muy bien, gracias a Dios... Siempre muy bien.

¿Académicamente?

Académicamente siempre muy bien.

¿Algún recuerdo que tengas en particular? Tus maestros...

Sí. Especialmente del... de la que equivaldría a primaria y secundaria, ¿no? O sea del primer... educación básica, se llama en Chile. Especialmente esa época porque era un colegio...eh... de unas religiosas dominicas y el ambiente que se hacía en ese colegio era muy, muy familiar, muy agradable. Eran cursos pequeños y muy buenos recuerdos de todos los profesores que teníamos ahí. Sí fue como la mejor época del colegio.

¿Sí?
Sí.

¿Recuerdas algo en especial? Algo que te haya marcado...
¿De los profesores?

Ajá... (*Expresión afirmativa*)

Sí, mi profesor de matemáticas (*entre risas*). Mi profesor de matemáticas era bien correcto, bien metódico, muy exigente... El terror de todos, nos iba pésimo en matemáticas, pero quedamos con un nivel muy bueno luego al salir ya de ese colegio que no tenía preparatoria.

¿En ese momento no te gustaban las matemáticas o te empezaron a gustar?

Sss.... No recuerdo en verdad que no me hayan, o sea que las haya odiado o algo así, pero sí recuerdo que era difícil, y sufríamos y nos llevaban medio mal, que sé yo, pero nada así de que haya, no sé... que lo odiaba o algo...

Ok.

...o el trauma. No, para nada.

Oye, ¿entonces dices que tu mamá y tu hermana estudiaron para educadoras?

Sí. Mi mamá, mi hermana de 32 para, eh... ¿Cómo se llamaba? Maestra de kinder, algo así.

Mmm... (*Expresión afirmativa*)

Y mi hermana mayor, Pedagogía en Inglés, o sea, es maestra de inglés.

Entonces, la educación sí viene de familia...

Así parece (*entre risas*).

Y tú, ¿qué decías? ¿Te tocó...?

Yo decía...

¿Cómo fue la experiencia? Por ejemplo, ¿sí te tocó que tu mamá ejerciera...?

Sí.

¿...cuando tú naciste?

No.

¿O ya no?

No, yo... Desde que yo recuerdo, mi mamá ya no hacía clases.

Ah, ok.

No, ya no hacía. No, no.

Entonces, no te tocó vivir esa experiencia.

¿Como mamá maestra? Como maestra, no. No, no me tocó.

Ok. ¿Y qué te decía ella? ¿Te platicaba algo?

¿Relacionado con la educación?

Sí.

No, para nada. Nunca. No, no, nada. Ya más adelante sí recuerdo, que sé yo, anécdotas y cosas de su tiempo de maestra y algo así, pero nada, nada muy específico.

Y tus abuelos... ¿eran maestros?

No. Mis abuelos no.

¿Ninguno?

No, ninguno.

Entonces ahí, ¿a tu mamá...?

Ninguno.

¿... le surgió por...?

Quién sabe (*entre risas*).

Por vocación a lo mejor... Oye Loreta, ¿y a nivel profesional qué estudiaste?

Estudí primero... Lingüística y Traducción en Inglés y Japonés y me cambié de carrera; y estudié Lingüística en Literatura Inglesa, o sea, Letras Inglesas.

Ok. ¿Eso en Estados Unidos?

No, en Chile. Ambas en Chile.

Ok. ¿Y por qué decidiste estudiar eso?

¿Cuál de las dos?

Bueno, ambas. ¿Por qué...?

Pues, la primera...

¿...ese cambio de carrera?

La primera, yo venía llegando de Estados Unidos, me iba a quedar allá a estudiar y por una serie de razones decidí regresar a Chile. Sí, iba a decir “volver a Chile”, pero no estamos en Chile... “regresar a Chile”. Y ahí tuve la posibilidad de estudiar esa carrera, me interesaba muchísimo lo del japonés... y siempre me interesaron las letras y los idiomas. Siempre, siempre fui del lado de humanidades, sin ninguna duda. Pero luego sucedió que esa carrera no... a pesar de que no era completamente mala como carrera, el nivel... el nivel de japonés necesario para ejercer, no es posible obtenerlo en una carrera de cinco años ni en diez. O puede ser que en diez y que vivas diez años en Japón y tal vez recién puedas tener un nivel necesario para desempeñarte como profesional. O sea, mi nivel de japonés en este momento... sí puedo hablar, entablar una conversación, puedo leer, puedo traducir, pero a nivel profesional es, era una utopía. Especialmente en el círculo de trabajo, relacionado con descendientes de japoneses o... de japoneses, su

círculo es muy cerrado: no contratan extranjeros, no contratan a alguien que no sea japonés, por ejemplo.

O sea, ¿tú ibas a ejercer como traductora?

Sí, como traductora, intérprete.

Ok.

Y bueno, hubo un momento en un año que coincidía con una enfermedad mía y ya decidí cambiarme a la universidad, a la mejor universidad de Chile. Con pocas posibilidades de que me aceptaran, en verdad, pero sí me aceptaron, gracias a Dios, y ahí terminé mi carrera.

¿Elegiste la otra?

Elegí la otra. Sí se me convalidaron muchos ramos, o sea, no tuve que hacer todo de nuevo. Sí perdí, perdí entre comillas, como un año más o menos.

Ok. Y, ¿eso en qué año fue?

Eso fue en el...

¿O cuántos años tenías?

... en el 2004. En el 2005, empecé en la Universidad Católica.

Ok.

24 años.

Ok. Y, ¿te acabas de graduar?

Y me gradúe... egresé a fines del 2007. Claro, diciembre del 2007.

Ok.

Hice mi examen de grado en abril del 2008.

Y luego a partir de ahí, ¿qué, Loreta? Te graduaste y, ¿hacia dónde iba tu mirada?

Sí tenía planeado, por supuesto, trabajar en docencia. Sí, sí hice mucho trabajo en docencia en la Universidad desde... más bien desde el segundo año, ya... que era, o sea no era mi segundo año, era mi tercer año en verdad, como llegué convalidada o más del tercero. Y sí trabaje mucho ahí como asistente y participé en muchos talleres y aunque... aunque desde un principio mi objetivo no era, y sigue sin ser, dedicarme a la docencia para el resto de mi vida, sí lo tenía muy claro que eso era lo que iba a tener que hacer y sí me capacité para eso lo que más pude y lo planeé, o sea, no fue una sorpresa absoluta, para nada.

Ok.

O sea, lo planeé y es mi plan de aquí a una buena cantidad de años.

Y... ¿pero dentro de la carrera, o sea, en el plan de estudios te daban algo...?

Sí, sí claro.

¿...relacionado con la docencia?

Claro que sí. Hay todo un programa que se... Después de esa licenciatura en un año más, se completa la titulación como... como pedagogo, como educador. Solamente en un año, porque arrastra todo el programa de otros cuatro años.

Ok. Entonces te graduaste...

La gran mayoría de la gente de hecho, perdón, sí sigue ese programa para salir como... Profesor de Estado, se llama en Chile. O sea, el título profesional de profesor.

¿Y tú?

No, no. Yo no lo hice. No es... En Chile no se puede ejercer como docente si no tienes el título de pedagogo. No se puede. Sí se puede a nivel universitario, o sea, haciendo clases en la universidad de algo específico, que sé yo...

Química.

Química, y es Licenciado en Química y algo así. Pero de preparatoria para abajo, no se puede, si no... no te contrataría nadie. Tienes que tener título profesional...

Como profesor.

Como profesor, claro.

Entonces tú ya tenías como, algo de antecedentes...

Sí.

...ya habías ejercido

Sí, claro.

¿Y luego? Terminas la carrera.

Sí.

¿En dónde empiezas a trabajar?

Termino la carrera... Bueno, es que ahí viene toda la historia de "yo" viniéndome a México (*entre risas*). Ya era un plan desde antes de egresar de la carrera, de salir... que yo y mi futuro esposo nos íbamos a vivir a México.

Ok.

Entonces en base a ese plan y según lo que él me explicó, que aquí era posible trabajar solamente con la licenciatura, etc., etc., etc. decidimos pues dejar ahí la carrera y venirnos para acá. En ese tiempo entre diciembre del 2007 y abril del 2008, que fue el examen de grado, sí trabajé en una empresa, justamente relacionada con el trabajo de mi papá, de insumos médicos donde necesitaban un traductor, un intérprete. Tenía muchas juntas con norteamericanos, europeos, y que sé yo, pero nada relacionado con docencia en ese tiempo.

Ok.

Solamente cosas.

Entonces antes de graduarte...

Ajá (*expresión afirmativa*).

... como ya tenías planeado venirte a México...

Sí.

¿Fue por eso la razón que no decidiste hacer el año extra para titularte como profesor? ¿Porque sabías que en México podías ejercer como maestra?

Claro.

¿Tu intención era aquí en México, llegar a dar clases?

Sí. Sí era mi intención.

Ok.

Sí. Y probablemente si me hubiese quedado allá, no hubiese seguido el año tampoco; sino que hubiese hecho mi otro interés, que sé yo... una maestría en Literatura o en Humanidades o algo así.

Ok.

Más para el lado de la investigación que dedicarme a la docencia, pero hay que trabajar en algo, ¿no?

Claro, hay que... hay que vivir de algo (*entre risas*).

Hay que vivir, obvio. No puedes vivir de la investigación.

Entonces, ¿sigue dentro de tus planes estudiar algún posgrado, alguna maestría?

Claro que sí, definitivamente.

¿Sí?

En el extranjero.

Ok. Oye, entonces llegas aquí a Monterrey...

Mmm. (*expresión afirmativa*)

¿Qué fue? ¿En el verano?

En mayo, 29 de mayo. Ah sí, en el verano, o sea, "su verano" (*entre risas*). Sí.

Ok. En mayo del 2008 y, ¿cómo entras a trabajar aquí? ¿Quién te contactó?

¿Aquí al Liceo de Monterrey? Fue muy...

¿Ésta fue tu primera opción?

Fue muy extraño. No, no, no. O sea, sí estuve mandando currículos y entrevistas por aquí por allá. Sí fui a muchos otros lugares y no me quise quedar, eh... por muchos factores, pero principalmente porque no quería trabajar en secundaria.

Ah, ok.

No, no me llama la atención. No es que lo rechace, o sea, nunca se puede rechazar así nada, ¿no? Pero no era mi opción, definitivamente, trabajar con niños. Mientras más alto el nivel, mejor.

¿Era o preparatoria o universidad?

Sí, sí, claro que sí. No... probablemente será por algo cultural...

¿Se te presenta la oportunidad en el Liceo?

Así es.

¿Y empiezas a trabajar como...?

Maestra de...

Maestra de...

Preparatoria

Das las materias de...

Español AI, del Bachillerato Internacional y la de Historia Universal, en primero.

Ok.

En primero, o sea, primero y segundo semestre.

Y bueno, no hay problema porque tu área son las Humanidades.

Sí.

Conoces muy bien de la Literatura... y en Historia, ¿qué tal?

Pues sí, un interés mío de toda la vida, la Historia y además muchísima... Sí paralelo a mi carrera, saqué diplomado de Ciencias Políticas y en Historia. Hay toda una sección que uno tiene que optar... se llaman cursos electivos, ¿no? Y esos cursos electivos, si tú quieres, los puedes organizar de tal forma que sumando esos cursos te dan una como... un título paralelo, como otro título. Y eso fue lo que hice yo, pero si no quieres hacerlo, no importa; puedes tomar el que sigue, cualquier cosa.

Ok. ¿Y cómo te ha ido en tu primer año de docencia?

Bastante bien, gracias a Dios (*entre risas*). Así parece.

¿Cuál ha sido tu experiencia?

Lo que más me preocupaba era eh... la capacidad de controlar al grupo, el manejo de grupo. Pero... probablemente porque en general las niñas son muy respetuosas y no hay... O sea, yo creo que hay una gran diferencia entre hacer una clase en estas condiciones, todas las niñas son bastante educadas y respetuosas, y hacerla en otras condiciones donde ya se pasa la línea del respeto al profesor, independientemente si hacen ruido o están jugando o lo que sea, pero en el momento en que se traspasa esa línea del respeto ya es... yo creo que incontrolable; ya hay que tomar otro tipo de medidas que yo no estaría dispuesta a tomar como, como docente, que sé yo, castigos y cosas así o "tú vete a Dirección" o no sé, cosas así.

¿Cuál es tu metodología, por ejemplo, para controlar al grupo?

Principalmente, el interés. O sea hacer una clase entretenida y relacionarla, aunque a veces los temas son prácticamente imposibles de relacionar con su mundo, con su vida, siempre estoy tratando de lograr eso de alguna forma.

¿Y te ha funcionado?

Por rebuscada que sea... siempre lo trato de hacer y sí, sí me ha funcionado muy bien. Y no, no subestimar a los alumnos tampoco, o sea, no pensar que no saben, y yo sé. O sea, tratar de entablar conversaciones y que se animen a dar su opinión, a participar.

¿Cuál crees tú que sea la imagen que tienes tú ante ellas, por ejemplo, como maestra? Porque eres joven...

¿La imagen que tienen ellas de mí?

Ajá (expresión afirmativa) ¿Cómo crees tú que te perciben a ti?

Pues sí es... sí hasta cierto punto ha sido complicado eh... marcar esa línea entre la amistad o por lo menos lo que ellas consideran como “soy amiga de Loreta”, ya ni siquiera Miss. Y... además, que soy su maestra y hay una jerarquía, y que soy una autoridad para ellas, pero con un trabajo constante sí se ha podido hacer. Sí, sí por supuesto, siempre estamos bordeando esa línea, o sea, en un principio más bien que... que sé yo “eres buena onda y eres mi amiga, entonces esto” y yo tengo que estar ahí, “sí pero en el momento de la evaluación y en el momento de que sé yo, de disciplina y de pedir silencio y algo así, sí soy tu maestra”. Y hay un... la gran mayoría sí lo entendió... yo creo que ya claramente después del primer semestre, definitivamente.

¿Fue este segundo semestre, lo que llevas de él, ha sido mucho mejor que el primer semestre? ¿Así lo consideras tú o... el primer semestre fue de adaptación...?

¿Mejor en todo sentido o en ese sentido?

Ajá, en ese sentido.

Nunca hubo... sí talvez yo me expresé mal. Nunca hubo como un problema en ese sentido...

Ok.

... pero yo sí sentí ese posible problema. O sea, lo... lo difícil que podía ser dejar bien demarcada esa línea desde un principio. O sea, sí sabía que podía haber ese conflicto porque nuestra diferencia de edad no es mucha y hablamos de las mismas cosas. Nos relacionamos de la misma forma, pero... nunca, nunca hubo un quiebre absoluto en ese sentido, o sea, sí lo logré hacer. Claro que es un aprendizaje y en un principio muchas sí trataron de, que sé yo, de manipular la situación, o sea, “somos amigas o no somos amigas”, o algo así, ¿no?

¿Te dicen “miss”? No.

No, ya no. Algunas sí. Algunas sí, algunas “maestra” y otras simplemente Loreta. Yo, yo siempre quise, o sea... Mi objetivo, aunque tal vez sí es medio idealista, es lograr que ellas tomen responsabilidad de su aprendizaje y eso también relacionado con la figura de

la maestra, de la profesora que no tiene por qué ser algo totalmente lejano o alguien de la que te puedes burlar o de la que puedes inventar nombres raros o decir “mira es tonta, mira lo que hizo”, sino algo completamente abierto y en confianza, y en eso también tiene que ver el que me llamen por mi nombre y no con un nombre jerárquico.

Sí.

Pero al mismo tiempo también darles a entender que yo juego un rol de... se oye medio fea la palabra, pero de superioridad con ellas. O sea, yo soy su maestra, yo te tengo que calificar y te tengo que evaluar y te voy a aconsejar y...

Y corregir cuando sea necesario.

... y corregir cuando sea necesario. Pero eso no significa que ellas no puedan también eh... dar sus opiniones, expresar su molestia o su disconformidad o su conformidad con tal o cual cosa. Lo que sí, enseñarles a hacerlo de la forma correcta y formal, a desarrollar argumentos, a presentar ideas y decir “yo creo esto” y algo así.

¿Cuáles son tus expectativas Loreta como docente?

De aquí a... ¿qué? ¿A mucho tiempo?

Mmhm (expresión afirmativa).

Mis expectativas como docente...

¿Cuánto tiempo...? Ahorita hace rato mencionabas que no pensabas mantenerte en la docencia por siempre, ¿verdad?

No, no. Luego de mi posgrado, maestría o lo que sea, sí quiero dedicarme a la docencia, pero a nivel universitario.

Ok.

Emmm... Y yo sé que en ese ambiente sea abren muchas más posibilidades, como por ejemplo, poder dedicarme a escribir que siempre lo he querido hacer o a la traducción literaria, que también es uno de mis planes o pues...

¿Te interesa la investigación?

Sí, claro que sí.

Porque ya ves que muchos profesores universitarios...

Sí, definitivamente.

... son maestros, pero al mismo tiempo...

Sí, sí, claro que sí. Lo que pasa es que... como, bueno como... como política de vida tampoco puedes estar, o sea, yo no planeo nada. Uno propone...

Y Dios dispone...

(*Entre risas*) Pues sí, tampoco tengo miras tan ambiciosas y específicas a futuro. Sí tengo una idea amplia de lo que quiero hacer, de lo que me gustaría hacer y podría hacer.

Pero, por ejemplo, a corto plazo... ¿mantenerte en la docencia?

Sí, a corto plazo, sí. Definitivamente. Muy relacionado con dónde voy a vivir también, porque como yo soy extranjera... y sí es nuestro plan regresar a Chile. Entonces probablemente en ese regreso también se dé el cambio de...

Sí claro. Puede ser como el parte aguas, ¿verdad? Para, para cambiar de...

Oye y, por ejemplo, ¿cuál crees tú que sea la percepción que la sociedad en general tiene del maestro, del docente?

¿Muy en general o de la sociedad mexicana o de la sociedad chilena?

(Entre risas) Bueno... es que en tu caso son dos.

Sí.

Bueno, pero tú creciste con la idea de la sociedad chilena.

Sí, o sea, ¿sí te digo de la chilena?

Ajá.

Emm...Económicamente, o sea, más bien por el lado frívolo y materialista no es una profesión bien considerada por... por ese grupo de adolescentes que tienen que tomar una decisión de “qué voy a estudiar” a una edad muy temprana. Muy mal hecho el sistema... Entonces no es una opción como “quiero dedicarme a eso”. No creo... me atrevería a decir que ni el 5% de, de... de los adolescentes a esa edad decide dedicarse a la docencia, así desde ese momento, a esa edad, o prácticamente nadie lo hace. Estoy casi segura de que nadie lo hace, pero... Ya desde el punto de vista de cómo se ve el trabajo de un maestro en la sociedad, por eso mismo que es un trabajo muy mal pagado, eh... con pocas posibilidades de al menos, en los últimos cinco años ha cambiado un poco más. Luego, si quieres te platico cómo ha cambiado mi país, pero antes de eso, como se considera algo muy mal pagado y eh... en condiciones a veces muy precarias, entonces sí se tiene una imagen de, de como el maestro “héroe”. El profesor héroe que realiza su tarea en condiciones totalmente adversas, casi siempre. Claro que nada es totalmente... ni a un lado ni a otro, ¿no? Entonces sí también hay todo un grupo de gente que piensa que la docencia es algo muy fácil y que es... bueno, nada complicado y...

Que cualquiera lo puede hacer.

...que cualquiera lo puede hacer. Exacto, y que lo complicado es la ciencia y ser ingeniero, pues... dentro de los estereotipos sociales de todas partes.

Sí. Tú, por ejemplo eso, ¿ya conocías esa percepción?

Sí. Nunca, nunca lo considere así. Ésa es la verdad.

Ok.

Nunca, nunca.

¿Tú no eras...?

Quién sabe por qué, pues de lo que me puedo acordar, y probablemente por la educación que recibí en mi familia y todo, nunca lo consideré como... como algo que se pudiese mirar en menos.

Ok.

No.

Y entonces...

Sí participé, por supuesto, de, de ese pensamiento adolescente, de que ya que eres grande, trabajas en eso y hay que hacer otra cosa, qué sé yo.

Y luego, ¿cómo cambia esa percepción?

O sea, no lo...

Determinaste...

O sea, sí participé de eso, pero no, pero no...

¿No estabas convencida?

No, no. Para nada, para nada. O sea, más bien, sí fui parte de ese momento en que mi círculo de, de gente, amigos, amigas, qué sé yo, sí pensaba, sí pensaba en eso.

Y...

Entonces era algo común en ese momento en que uno piensa, en grupo (*ríe*). Más a los 15, qué sé yo, 16, pero no... Ya desarrollando más mi pensamiento individual, qué sé yo, mi madurez, nunca lo pensé, o sea, nunca pensé 100% que “me voy a morir de hambre si trabajo en docencia”. Claro que no, o sea, depende mucho de cada persona y lo que hagas y lo bien que lo hagas.

Y, ¿te afectó, por ejemplo, en el momento en el que dices “Bueno, voy a dar clases, o me voy a dedicar a la docencia”, esa influencia? O sea, ¿tuvo alguna repercusión sobre ti o le pensaste más o...?

No.

¿No? ¿Nunca afectó...?

No.

¿...esa mala imagen...?

No, en lo absoluto.

¿...del maestro?

Para nada, y probablemente porque... desde el fin de la dictadura militar en Chile y los gobiernos que han... que han seguido después de eso; más o menos desde el año 90, o sea, eh... 18 años, ¿no? Más bien los últimos dos gobiernos, digamos, de Ricardo Lago y de la presidenta, ahora, Michelle Bachelet. Sí se ha hecho toda una reestructuración de la educación muy enfocada en la capacitación a docentes y en, en... bueno, como dije, en la reestructuración del sistema educacional ya obsoleto en prácticamente todos los países de

Latinoamérica, ¿no? Entonces... tanto la percepción social de la carrera de docente, como las posibilidades reales de trabajar en eso y de, de poder desarrollarte bien, de tener un buen trabajo, de ser capacitado, una infinita cantidad de becas y de posibilidades ya reales; no esas posibilidades de que “sí, pondría ser que te den”. No. Muy reales y muy... eh, observables, ¿no? Mucha gente que, que lo está haciendo y todo, entonces eh... con mayor razón nunca lo dudé, o sea, de que me podría ir mal o...

Claro. ¿Crees tú que...?

... o el cliché de que me voy a morir de hambre y eso. No, no. Nunca, nunca.

¿... eso sirvió para valorar más...?

Definitivamente.

¿...la profesión como maestro?

Además, yo nunca tuve pretensiones, eh... económicas... poco aterrizadas (*entre risas*). O sea, no me interesa, en verdad, ser rica (*entre risas*).

¿Y entonces te consideras un maestro de vocación?

¿Me considero un maestro de vocación? Yo diría... no diría que un maestro de vocación, pero sí me considero, aunque suene pedante, muy capaz para mi profesión.

Ok.

Probablemente por eso estoy haciendo esto. Es... mi destino, o algo así. Sí, y sí lo he visualizado ahora que lo hago. Sí, sí me doy cuenta que... que es lo mío (*entre risas*).

¿Lo has disfrutado?

Muchísimo. Sí, a pesar de los pros y los contras, mas... Sí, a largo plazo, sí lo he disfrutado muchísimo.

¿Qué es lo que más has disfrutado?

Pues... dejar algo, dejar algo en otra persona.

Ok.

A grandes rasgos, eso. Con todo lo que implica. Tener la capacidad de dejar algo, de hacer algo por alguien más.

¿Tienes alguna anécdota, por ejemplo, que digas tú “por el simple hecho de haber pasado esto, ya vale la pena... dedicarme a esto aunque...”?

Como yo enseñe Literatura y la Literatura es... es un drama enseñar literatura en la época actual. Eh... sí, sí... Y tengo como ese rol heroico de defender a la Literatura y de lograr de alguna forma, que la gente lea y que descubra lo que se puede descubrir con la Literatura y no ese... como plasticidad que tiene lo comercial de *Harry Potter*, o lo que sea. Entonces sí, sí me ha llamado mucho la atención recibir comentarios de las alumnas que me han dicho... “lo leí y lo entendí y es lo máximo de mi vida”. Para, para niñas que están bombardeadas por otras cosas, por otros medios, con una enorme cantidad de posibilidades de interesarse en otras cosas que no sean... y ya con su mente condicionada

para otro tipo de... de estímulos y no de estar leyendo sistemáticamente por semanas o meses, una hora... Y poder captar lo que había allí y poder interiorizarlo en su vida y luego decirme a mí, qué sé yo, “esto que salía ahí, no... ¡me cambió!”. Para mí, eso ya, ya lo paga.

Ya vale la pena.

Aunque una, aunque una sola lo haga de cien, con eso ya vale la pena.

Oye, Loreta y... ¿Qué elementos o qué características crees tú que debe de tener un maestro de vocación? ¿Qué consideras...?

¡Ah! Un maestro de vocación. Pues que te guste lo que haces y no sólo para los maestros, para cualquiera (*entre risas*), cualquiera que tenga...

Que no sea únicamente una cuestión económica.

Económica o porque me tocó o algo así.

Oye, ¿cómo ves tú, por ejemplo, a las nuevas generaciones de maestros? Digo, yo sé que tú eres de las nuevas...

Nuevas generaciones de maestros...

Así jóvenes recién egresadas... ¿Crees tú que haga falta algo?

Mmm... ¡Qué difícil! Es que otra vez en... ¿en qué? ¿En lo que yo conozco acá en México, lo que he vivido en este tiempo? ¿Eso o en general?

No, en general.

¿O en Chile?

Lo que tú prefieras, Loreta. ¿Qué falta?

Es difícil encontrar gente... yo puedo hablar por mi área. Entonces, creo que es difícil encontrar gente que esté muy capacitada para enseñar el lenguaje, nuestra lengua materna y sí he notado en la poca experiencia que tengo y lo poco que he visto, la gran deficiencia del lenguaje. Se me hace... incomprensible que un profesor enseñe, lo que sea que enseñe, si no sabe hablar o no sabe escribir.

Ok.

Y yo creo que eso se está perdiendo o tal vez nunca se tuvo, no sé. Bueno, si se tuvo, se está perdiendo y es algo que hay que recuperar con urgencia.

Oye Loreta y, ¿cómo es un día de trabajo?

¿Cómo es un día de trabajo? Mmm... Desde la mañana, ¿desde que doy la clase o previo?

Sí, así por ejemplo...

Bueno, en la mañana llegar y dar las clases dependiendo de la cantidad de clases que tenga cada día, por supuesto. Luego de la clase, si hubo, si hubo un tema nuevo o si hubo una evaluación casi siempre estoy bastante tiempo con las alumnas hablando o del tema

nuevo o de la evaluación. No con todas, claro. Algunas, las de siempre, ¿no? Han de ser seis o siete, ocho a lo máximo.

Las más responsables...

Claro. No, o tal vez algunas no... que puede ser que académicamente no estén alto, pero que sí les interesa muchísimo. Hay algunas que sí y quiero pensar, ojalá sea así, que por lo que yo les he enseñado, sí se han interesado muchísimo en la Literatura. Entonces, suceden encuentros de conversación con ellas de “¿Qué pasó? Y, ¿por qué pasó esto? Y, ¿qué crees tú que quiere decir el autor con tal cosa?” y así. Luego... entre clases muchísimo trabajo de investigación y de preparación de clases futuras y de relectura de las obras que estamos viendo en Literatura o lectura de otros temas en Historia o ver los videos, algún video que puedo presentar o material nuevo o algo así. Y... y ya.

¿Cuánto, cuánto tiempo...?

¿Lo de la casa, no?

No, bueno...

O sea, lo que hice acá más o menos de siete a dos.

¿Cuánto tiempo dedicas, por ejemplo, para la planeación de un tema?

¿De un tema?

Sí.

Pero, ¿de un tema o de una clase?

Bueno de una... de una clase. ¿Ves un tema por clase?

No.

¡Ah!

No, no, no. De un tema, ¿entonces?

Sí.

Mmm... ¿en horas? ¡Uff! Dependiendo... depende muchísimo del tema, pero digamos que... unas... unas cinco horas más o menos podrán ser de investigación o de planificar. Es difícil porque están fragmentados, ¿no?

Sí.

Tal vez no son cinco, tal vez un poco menos.

Bueno, sí... aproximadamente.

Sí, claro. Y luego ya la ejecución misma, o sea, la... del programa de la clase, qué sé yo, realizar un *power point* o una actividad o un documento que yo entrego, como unas dos horas más.

Fecha: martes 10 de marzo de 2009

¿Estudiaste de niña en una escuela pública o privada en Chile?

Estudí en una escuela pública durante... ¿la secundaria?

Ajá.

No, antes. Es que no es igual.

Sí, tienen diferencias.

Como la primera parte de la secundaria y luego, en una escuela privada. Es un sistema que es, no es 100% privada.

Ok.

Privada y con subvención. Particular subvencionada, se llama en Chile.

Ah, ok.

Y con subvención, o sea, el Estado sí controla los programas de estudio y todo eso.

¿Es a lo que le llaman educación media o...?

Sí, “educación media” son, es como la prepa, son cuatro años.

Ok.

Y luego la diferencia es que lo otro se llama “educación básica”.

Educación básica.

Lo de antes, no hay división entre primaria y secundaria y eso.

Ok. Lo consideran todo junto.

Sí, prácticamente todo junto.

Ok. Oye y, ¿qué recuerdos tienes así de tu infancia escolar? ¿Alguno en particular?

¿Cómo es el ambiente ahí con los profesores, las instituciones escolares?

Del primer colegio, o sea, de la educación básica, primaria y parte de la secundaria, eh... muy, muy buenos recuerdos, es... tengo más... Es extraño, pero tengo más recuerdos de esa etapa que de la etapa de preparatoria. Eh... era un colegio con salones de clases muy grandes, cuarenta alumnos hasta cuarenta y cinco alumnos, incluso, pero aun así era muy, eh... personalizada la educación. Nos conocíamos todos y todos hablábamos y, o al menos ésa es mi percepción, tal vez para otros no fue así.

Sí, sí, sí, claro.

Pero sí era bien agradable esa relación cercana con... con, con los superiores, ¿no?

Con los profesores, directores, qué sé yo.

¿Eran hombres los que daban clases?

Y mujeres, de todo.

¿Era mixto?

Mixto. Ajá.

Era mixto. Y, ¿de la educación media?

Ése sí era de mujeres, emm... Claro que, bueno, el último año lo hice en otra... en otro... como en otra "sucursal" del colegio, porque nos cambiamos y me cambié a ese mismo, y ése sí era mixto. Así que mi último año sí lo hice mixto. Los otros tres años de la media, sí en el colegio en la rama femenil del... de ese colegio. De los de esa sección de solamente mujeres, no tengo muy buenos recuerdos de verdad. Era extraño por el haber estado siempre en un sistema educacional mixto y llegar a ese sistema donde había solamente mujeres y no había absolutamente nadie varón ni, ni la señora que barría el suelo, o sea, no era, no había ni un señor, nadie, nadie. Todos eran mujeres y fue extraño y tal vez... un poco contraproducente para mí, a ese nivel, o sea, fue un retroceso, se podría decir.

¿Cuántos años tenías?

Catorce, quince y dieciséis años. Los tres años que hice ahí.

Ok. Y, ¿de los maestros, de las maestras, en ese caso? ¿Sentías esa atención personalizada?

No.

¿Te sentías con...?

No, en absoluto

¿Más distante?

Sí, claro que sí. Probablemente porque ese colegio también tenía primaria y secundaria, educación básica. Entonces es todo una historia de doce años, casi, años de educación y yo llegué ahí nueva. Entonces tal vez tuvo que ver un poco con eso y no porque había sido un mal colegio, lo que sea.

Ok. Oye, y me decías también que tus hermanas, bueno... dos me parece...

Sí.

Estudiaron para educación de párvulos, ¿verdad? Que viene siendo en nuestro caso...

No. Una de ellas, Pedagogía en Inglés.

Ah, ok.

Y la otra de párvulos, que es...no sé cómo se llama.

Educadora

Educadora.

En nuestro caso para Jardín de Niños.

Claro.

¿Crees tú que tuvo alguna influencia, por ejemplo, el hecho de que tú hayas visto a tus hermanas que estudiaron para la docencia? ¿Tuvo eso una influencia en tí?

A ver. En el caso de mi hermana mayor, que sí estudió Pedagogía en Inglés de docente, pero no alcanzó a ejercer. Creo que trabajó durante dos años y luego por equis razón ya no siguió trabajando, no creo que haya tenido mucha influencia de parte de ella. Pero de mi otra hermana, que estudió para ser maestra de kinder (educadora de párvulos), sí... para confirmar mi decisión de que no sirvo para dar clases (*entre risas*) en los niveles menores.

Ok.

O sea, si hay algo de vocación en mí, que no me siento capacitada como para decir “sí tengo o no tengo”... Si es que hubiese algo, no tengo esa vocación para trabajar en grupos... No quiere decir que no me gusten los niños, ni que no los quiera, ni nada, pero para enfrentar una situación de grupo con niveles menores, eh... Sí, sí sería capaz de hacerlo, como creo que puedo ser capaz de hacer cualquier cosa, pero no me siento a gusto, tan cómoda como me siento con los niveles mayores.

¿Qué te llevó a confirmar que no... alguna experiencia en particular, el agobio o la carga de trabajo que ella tenía o...?

No, más bien... más bien darme cuenta que... No quiero decir lo complicado que es sino... ¿A ver cómo lo explico? Darme cuenta que hay mucho que depende de algo que no está en las manos de, del profesor controlar. Ya es la influencia, o sea, de aprendizaje que sucede en la casa y que a veces los papás pretenden que les enseñen a los hijos sólo en el colegio. Y luego en la casa sucede otra cosa. Esa, esa, ese, esa situación que yo sé, que como maestra, no podría controlar en esos niveles, me desespera un poco. No... es tan difícil.

Ok.

También como están las cosas en, en los niveles... qué difícil decirlo que no suene feo. En los niveles sociales más altos, se me hace a mí que los colegios, eh... Hay más como una cultura de, de educación como un servicio, estar pagando por un servicio y eso se refleja mucho en los niños también, o sea, “son mis empleados, o sea, oye le estamos pagando un chorro de lana en ese colegio”, entonces...

El cliente.

Claro. Exacto, el cliente. Y ése es, eso es. O sea, si la educación se convierte así explícitamente en eso, adiós. Yo no quiero dedicarme nunca más a eso, porque no se trata de eso educar, pero sí está el factor dinero metido ahí entre medio. Que yo, que es un trabajo, me pagan por eso y yo entrego un servicio y hay alguien que se beneficia de ese servicio, y todo eso. Pero aun así es, ese conflicto que debería ser, no debería enseñarse eso ni mostrarse eso en la familia. Sí se da, y en los niveles menores es una realidad muy cruda, de un niño o niña que le diga a la maestra: “Tú no me mandas porque tú no eres mi mamá y mi papá te paga, y mi papá te paga el sueldo”, cosas así. Eso, esa crudeza yo no creo ser capaz emocionalmente de enfrentarla así que, yo creo que ésa es la confirmación que me hizo decidir no, no me voy a dedicar a eso. Yo no digo que todos sean así, claro que no.

Sí, claro.

Y ha de ser tremendamente enriquecedor a ese nivel y todo.

Tiene sus cosas buenas, ¿verdad?

Más buenas que malas, definitivamente, pero bueno.

Oye y, ¿qué te sucede, por ejemplo, ahorita que das en preparatoria? ¿Te encuentras con ese conflicto?

No. No, es... yo enfoco mi sistema de enseñanza desde un principio en el entendimiento. O sea, si no, si no nos entendemos entonces, no se puede. No le puedo enseñar algo, yo no puedo aprender algo de, de ella o del alumno tampoco, entonces en... en base a ese entendimiento esa clase de cosas no pueden pasar.

Ok.

Y si alguna lo piensa tal vez algo, bueno, da lo mismo. Pero no es una situación, eh... como de anulación que te suceda a ti, por, por, porque te atacan, no es un ataque. Yo sé que nunca pasaría con una niña ya a ese nivel que me dijera a mí: "Oye, te estoy pagando" o que "eres mi empleada" o algo así. No sucede. Ya se supone que el nivel de pensamiento ya está en otra cosa y ya no pasaría algo así.

¿Te involucras afectivamente con las niñas? En este caso, en este primer año.

Partiendo de la base que es imposible no involucrarse afectivamente con tu entorno, sí. O sea, no se puede, no somos robots. Entonces, sí. Pero, sí es muy importante trazar esa línea. Como creo que te decía la otra vez, ¿no?

Sí.

Esa línea ahí...

Del respeto, la autoridad.

Claro, o sea, soy la miss buena onda y la amiga, pero... sigo siendo, sigo estando en una posición jerárquica más alta que tú, soy tu autoridad. Y decírselos abiertamente, cuando han sucedido esas cosas... "Oye, te estás pasando de la línea, no te pases por favor. Somos amigas, pero el plazo de entrega era a las 12:00 y son las 12:05, tienes un cero". Y entienden, "sí yo sé y te pido perdón" y ya, y se acaba.

Ok. Oye, también me comentabas que antes de venirte a Monterrey a trabajar y, mientras estabas estudiando, tuviste ciertas experiencias enseñando.

Sí.

¿Verdad? ¿Por qué, Loreta, o a qué se debió?

Es un, o sea, es un programa... Sí, es un programa de "ayudantía" que se daba en la Universidad...

Ah, ok.

... muy general, o sea, sí es muy normal allá en Chile.

¿Cómo tutorías?

Sí. ¿Tutoría se supone que es algo esporádico o periódico acá? O sea, alguna vez, otra vez o algo que siempre...

Sí como algo... “asesorías” de vez en cuando.

Claro, la diferencia es que ser ayudante, “ayudantía”, de un profesor implica estar con el profesor siempre.

Ah, ok.

Casi así como un becario, pero a nivel...

Ok, ok, ok.

Sí. Entonces depende de lo que el profesor te pida hacer. Muchos de los profesores no pedían que vaya tu ayudante a hacer una clase porque es el trabajo del profesor, no el tuyo. Otras cosas... ayudar, qué sé yo, redactar exámenes, “qué opinas”, no sé qué. Pero sí sucedió alguna vez que sí tuve que ir a dar la clase por el profesor o la profesora por equis razón.

Ah, ok.

Pero muy pautado y todo. Tampoco así de libertad. Había gente de mayor edad que yo ahí en la clase, ¡imagínate!

¿Y crees...?

Y yo ahí dándoles clases, una niñita chica.

¿Crees tú que eso te haya ayudado...?

Sí, definitivamente. Claro que sí.

¿...a tomar tablas?

Totalmente, totalmente.

Muy bien.

En las cosas así prácticas: perder el miedo y estar ahí adelante y resolver situaciones conflictivas o alguien que te falte al respeto, “no te entiendo”, “no estoy de acuerdo con lo que me estás diciendo”... Esa clase de cosas que antes yo tenía tanto miedo y ya. Sí.

¿Qué ha sido lo más importante para ti en este primer año dando clases, lo más valioso?

¿Lo más valioso como enseñanza? Yo no diría nada particular relacionado con la docencia, pero la experiencia de... confirmar, confirmar lo que yo pienso que cualquier experiencia es valiosa si uno lo toma como valiosa. Y conocer... conocer y que nos conozcan y entablar una relación aunque sea mínima o tal vez va haber otra que va a ser mucho más duradera y todo, pero lo valioso es eso. Más bien, quitarle lo comercial a la educación, contribuir con que sea un granito de arena.

Un granito de arena.

Claro, para darse cuenta que desde el fondo somos seres humanos comunicativos y de eso se trata todo.

Ok. Tu relación con tus compañeras de trabajo, tu jefa, en este caso, ¿cómo ha sido?

Muy buena, sí. Sí, nos entendemos bien. Y bueno, cada uno en lo suyo más bien, y eso ya. Y además en un nivel en que no hay, o sea, nadie te juzga y... y yo puedo estar de acuerdo o no estar de acuerdo contigo, pero ahí se termina y ya. Tiene mucho que ver con la independencia, la autonomía que tiene cada maestra de hacer lo suyo en su clase, yo creo.

Ok. La libertad de cátedra, ¿verdad?, que le llaman.

Sí. Claro.

Ok. ¿Has sentido temor alguna vez por desempeñar la docencia?

Sí. Claro que sí.

¿Cuál?

En los niveles menores (*entre risas*).

Pero, ¿ahora en preparatoria?

¿Temor? No, no le llamaría temor hasta ese nivel. Una que otra situación incómoda o algo así. Pero temor, no.

¿No?

No. El cosquilleo del primer día, que no nos conocemos y todo, pero de ahí a pasar a temor, no. No, no creo.

¿No has pensado en retirarte tan pronto...?

No.

¿... a causa de algún conflicto?

No, no, para nada. Retirarme por otras razones propias, mi decisión de vida, pero por algún conflicto, no.

Ok, muy bien. ¿En qué medida, Loreta, te encuentras identificada con tu profesión como maestra?

¿Identificada? ¡Qué difícil pregunta! Pues...

Porque, bueno, pues considerando que no eres una maestra de profesión, o sea...

Sí, más bien no sé si te lo pueda responder de otra forma.

A ver.

Sí tengo, yo creo, humildemente lo digo, que sí tengo una buena capacidad de manejo de grupo.

Ok.

Con todo lo que implica eso, independiente de si soy buena o no en mi materia, que también lo soy. Pero, pero sí creo que tengo ese control... del grupo que es el gran problema para un maestro, no sé, 20, 30 ó 40, pero terminas haciendo la clase a dos y los demás están haciendo cualquier otra cosa. No sé, tal vez tengo un poder de persuasión o algo, pero sí puedo controlar y yo creo que me identifico con eso y que, en parte, con la intención de enseñar de forma cercana con esa línea complicada, obviamente, de que la maestra “amiga” o la maestra “que manda”. Pero sí, noto una gran diferencia en la percepción que las alumnas tienen de mí por esa razón. No sé si favorecerá que, que no nos llevamos por tanta edad, o sea, hay una poca diferencia generacional o que hablo, que vengo de otro lado y eso llama la atención como hablo, qué sé yo. No sé si influirá eso, pero quiero pensar que sí influye la forma en que yo he enfocado la enseñanza que les doy: que es abierto, hay posibilidades de decir cosas, de opinar, de estar en desacuerdo o de, de... de, no sé, negarse a algo, pero con buenos argumentos. Esa posibilidad, esa apertura que sospecho que no la tenían estas niñas, me ha favorecido a mí... en la enseñanza de mi materia, que es lo complicado.

Bueno, ¿consideras que los papás valoran tu trabajo? ¿Te ha tocado?

Sí. ¿Aquí en el Liceo?

Sí.

Sí. Sí, claro que sí.

¿Cómo, cómo... cómo te has dado cuenta de eso?

Me han dicho directamente.

¿Has tenido contacto con los papás?

Pues a veces ni siquiera sé quiénes son y papás de quién son, pero o porque me dicen, y no me acuerdo el nombre o algo. Pero sí, así “¡Ah!, Tú eres la maestra de español... Oye, mi hija...” y yo “bueno, alguna niña será, pero quién sabe quién” y qué sé yo, “sí, gracias. Le gusta mucho tu clase” o cosas así. Con las niñas, con las niñas de Historia también.

¿Qué provoca eso en ti, Loreta?

Orgullo, claro que sí. O sea, sí, sí me emociona dejar algo en otra persona.

Ok.

Qué difícil dejar algo en la vida de otra persona.

Sí.

Y lograr eso aunque sea, por un periodo cortito de tiempo, pues es lo máximo.

Ok. Loreta, ¿fue un acierto o un error haber entrado a la docencia? Tienes una...

¿Un acierto o un error? Un acierto, definitivamente.

¿No te arrepientes?

Nada. Por, por horrible que sea cualquier situación yo tengo como filosofía de vida, no arrepentirme de nada. Porque así fue, así es como fue, y aunque suene cliché. Absolutamente todo es un aprendizaje y lo de la docencia es un enorme aprendizaje y enriquecer mi vida y la de gente con la que me he involucrado. Ojalá y así. Claro que sí.

Ya para terminar, ¿cómo te ves en un futuro, dentro de cinco años? ¿Qué expectativas tienes?

Regresar a mi país (*ría*), eh... Probablemente sí seguir trabajando en docencia, pero en el nivel más avanzado que es al que yo quiero llegar.

¿Al universitario?

Sí, al universitario o... capacitarme. Sí quiero terminar mi posgrado, eh...

¿Tu posgrado en qué? Nada más recuérdame

... y eso. No quiero tomar un posgrado en Educación, sí quiero tomar el de Humanidades. Más relacionado con Literatura, que es lo que me gusta a mí, eh... y eso. Sí seguir, sí me proyecto trabajando en docencia, pero tal vez no a tiempo completo. No sé si se entiende mejor.

Sí.

Empezar a dedicarme aquellas otras cosas, que, realmente quiero escribir y todo eso.

¿Te gustaría escribir?

Sí, claro.

¿Sí?

Mmm (*expresión afirmativa*).

Oye y, ¿cuándo te vas a casar?

En diciembre, sí todo sale bien. Allá en Chile.

Allá en Chile, ¿y regresas...?

Sí.

¿... a Monterrey?

Sí, regresamos.

Ok.

Si todo sale bien.

¿Y luego ya dentro de unos años... si Dios quiere?

Pues el plan era...el plan, en verdad, es... Sí presupuestaba más años, pero cada vez se acortan más los años de los que queremos estar acá, por la situación.

¿Tu novio a qué se dedica, Loreta?

Es maestro del Tec, de preparatoria.

¿También?

Pero él escribe, ya publica en periódicos.

¡Ah, mira!

Y ya terminó su novela.

Tienen varios, entonces varios puntos en común.

(Entre risas) Claro que sí. Por algo será...

Por algo, sí, exactamente.

Pues sí.

Muchísimas gracias.

De nada.

Segunda Entrevista

Maestra: Dora Fougerat

Edad: 38 años

Edad profesional: 8 años

Profesión: Licenciada en Administración.

Oye Dora, primero me gustaría que me platicaras algo así de tu vida... dónde naciste, cuántos hermanos tienes...

Claro que sí. Mira, yo nací en Orizaba, Veracruz y nada más tengo una hermana. Las dos vivimos aquí (*en Monterrey*) coincidentemente. Yo estudié Administración de Empresas y la maestría en Mercadotecnia en el Tec de Monterrey y pues... he vivido parte de mi vida en Orizaba y parte de mi vida en Monterrey. Ya desde hace 10 años estoy acá; estoy casada, mi esposo y yo somos de Orizaba y nos vinimos con nuestro primer hijo, Mariano, que él nació allá; y ya Daniel y Fernando nacieron aquí en Monterrey.

Y, ¿cuántos años tienen?

Mariano tiene 11; Daniel, 8; y Fernando, 5.

Oye, ¿y te viniste a estudiar la carrera aquí?

Sí. Mira, yo estudié la prepa y la mitad de la carrera en el campus de Veracruz, el que está en Córdoba, y la mitad de la carrera la terminé acá. Yo me vine aquí en agosto del 91 y terminé en mayo del 93. Y luego me fui un año a Oaxaca con los hermanos maristas, de servicio social me fui un año. Y fue ahí donde me di cuenta que lo mío era lo de Humanidades. Ahí fue donde me di cuenta que había errado la carrera (*entre risas*), porque nada que ver con Administración. Entonces regreso, voy a ver a mi maestro, bueno el Director de la prepa, que era un filósofo, bueno es filósofo y que me había llevado muy bien durante la prepa. Entonces fui a verlo, se llama Rafael De Gasparín Gasparín. Y le digo: “Rafa, fui y vine, no sé qué, y ya me di cuenta que lo mío es esto...”. Y como yo durante la prepa y la mitad de la carrera había sido “pepita en comal” en el Tec; siempre estaba en cuanto cosa había; me encantaba, yo me la vivía ahí. Me dijo: “Oye, ¿por qué no te quedas aquí? Estudias la maestría y das clases, o sea, te apoyamos”. Y yo, “pues no estaría mal” y le dije: “Bueno, mis intenciones son irme al ITESO a Guadalajara a estudiar Desarrollo Humano porque ya me di cuenta...”. Y me dijo: “Bueno, este semestre...”, porque como que ya llegué medio tarde y en lo que hacía todos los trámites. Y le digo: “Bueno sí, este semestre doy clases y ya”.

En ese semestre fue cuando conocí a mi esposo, entonces dije: “No, se me hace que no es buena idea irme a Guadalajara”. Entonces ya me quedé y estudié una maestría en el Tec y empecé a dar clases. Estaba dando clases de ética ciudadana, e inglés (*pensando*)... Sí, ética ciudadana e inglés. Bueno varios ahí... y bueno, ya me quedé. Y te digo, lo que son malas decisiones, porque sí lo reconozco. Yo decía “estudio educación”, y luego me quedé pensando... “no...” porque también me ofrecían... Porque ahí en el Tec son dos áreas la de prepa y la de carrera. El Director de carrera me dijo: “Estudia la maestría en Mercadotecnia, pues te va permitir dar clases en prepa, carrera...”. Y pues si estudiaba la maestría en Educación, solamente me iba a poder enfocar en lo que era prepa y en carrera, no iba a poder dar. Entonces, uno me decía una cosa y otro me decía otra cosa, y yo dije: “No, yo creo que me conviene más estudiar la de Mercadotecnia pensando en que

voy a tener más... un amplio espectro, más posibilidades de dar clases”, pero me gusta mucho la Educación. ¡Otra mala decisión!

¡Otra mala decisión!

Sí, o sea, de veras, de veras... Reconozco que no fue lo ideal. Claro, me encantaba la Merca y me sigue gustando, me gusta mucho. Es muy bonita y estudié la maestría en Mercadotecnia... Eran de los primeros años, la empecé en agosto del 94, no... (*recordando*). Sí, en agosto del 94... eh... ¿en agosto o en enero? No, en agosto del 94. Que le dije, me acuerdo, en ese entonces: “Bueno, nada más una o dos materias porque yo en enero me voy a ir. Nada más para probar, pero...”. Ya sabes, yo me iba a ir, pero pues nunca me fui. Y entré en la maestría, eran de los primeros años que la daban en Universidad Virtual. Entonces, la maestría, muy interesante, pero... se caía a veces el sistema, no se veía bien la tele... Ya han avanzado mucho, debo reconocerlo, pero los primeros años fueron así como que... apenas estaban empezando. Pues estudié la maestría en Mercadotecnia. Y seguí dando... todo ese tiempo di clases en el Tec y luego di Programa Emprendedor y luego di Programa Emprendedor en inglés, como que... seguía con Inglés. Y a donde yo canalicé las “humanidades” fue, como yo te decía que me la vivía en el Tec, empecé “oye, me gusta mucho lo de liderazgo, ¿puedo dar algo liderazgo?” “Sí, hombre dalo”. Preparaba un tema y se lo daba a los muchachos. Y luego, “Me gusta lo de Desarrollo Humano. ¿Puedo preparar una clase?” “Sí, hombre”. Y luego preparaba una clase y luego la daba a los papás... todo por amor al arte. Y a los muchachos de prepa les gustó mucho lo de liderazgo y me preguntaron si podían preparar un Congreso; y dije: “Pues sí, vamos a...”. Eran cinco muchachos, imagínate.

De carrera...

No, de prepa, de prepa. Sí, casi todo lo daba a prepa Te digo, te digo... yo andaba perdida. Entonces organizamos un Congreso y fuimos a invitar a prepas, los cinco niños y yo. Claro, pedimos el apoyo del Tec si podíamos y mandamos a hacer, pedimos patrocinios entre los papás... bueno, fue un, una gran labor, sobre todo de ellos, de los niños. Y organizamos un Congreso de Liderazgo “Juventud Total”, así le pusieron. Invitamos a exponentes, fue, vinieron de Monterrey... ¿Cómo le hicimos? Ahorita me admiro, cómo se armó tan bien porque eran cinco muchachos y yo. Salió tan bien que se institucionalizó, y al año siguiente volvimos a organizar, ahora con otros muchachos y se seguía dando el taller de Liderazgo. Ahí es donde dices: “No, realmente lo mío es Humanidades, ¿no?”. Y seguía con el Desarrollo Humano y luego pláticas allí o allá... Y bueno, ya me casé... tuvimos a nuestro primer hijo. Y en enero de... bueno, me gradúe de Mercadotecnia y seguía dando clases, ta-ta-ta. Seguía en el Tec, ¿no?

Sí.

En enero del 99, mi esposo se viene aquí a Monterrey para hacer la maestría en Estructuras –él es ingeniero civil. También él estudió aquí la carrera, en diferentes épocas, porque no coincidimos... Bueno, él se viene en enero y yo me vengo en julio, terminando el semestre porque yo ya me había comprometido a dar ese semestre, eh... Entonces yo ya me vengo con Marianín en julio, y pues ya vamos a cumplir 10 años ahora en este verano en el 2009.

Entonces llego aquí a Monterrey, este... llegó aquí a Monterrey... Bueno, me embarazo de mi segundo hijo, como que fue un “inter” tranquilo, un “inter” de ser mamá. Y pido apoyo después en Tec de Córdoba para ver si me podían dar carta de recomendación para contactarme aquí en el Tecnológico para dar clases. Y sí, me las extendieron y fui al departamento de Relaciones Internacionales porque dije “yo no quiero algo de Merca, yo quiero algo más de Humanidades, Historia” y fui con la directora... Ay, no me acuerdo su nombre... ahorita se me fue el nombre de la directora, bueno es un director. Ay, tengo mala memoria, pero bueno. Fui aquí en el Tec en el Campus Monterrey y me dieron la oportunidad, Zidane Zeraqui es el director. Bueno, no sé si siga siendo el Director de Relaciones Internacionales. Fui con él y me canalizó al área de Historia. Entonces, ya platicué con la maestra, le dije pues mi experiencia y me dieron la oportunidad de dar lo que es Valores socioculturales en México y Latinoamérica. Claro que fue un “estudia y da clases”, “estudia y da clases”, pero me fue muy bien. Estuve muy contenta y creo que ellos también estuvieron contentos con mi trabajo. Y luego yo regresaba en los veranos a Orizaba, que está pegadito a Córdoba, porque ahí está mi familia, mis papás. Y daba veranos allá, más bien di un verano en el TEC, también Valores socioculturales en México y Latinoamérica y eh... y Liderazgo di también un pequeño seminario. Entonces es donde dices “es que lo mío...”. Para esto, siempre he estado tomando pláticas y cursos y di... No, no diplomados porque nunca he tomado diplomados como tal, pero cursos de formación de lo que es valores; bueno, en el TEC me dieron de Historia, un poquito. Entonces ha sido un... bueno, Merca me gusta y es muy bonito, pero realmente lo mío va más para Historia, Desarrollo Humano, Sociología, todo eso.

¿Cuántos años tenías cuando empezaste a dar clases?

En Córdoba (*pensando*), a ver, tenía... Fue en el 94... 23 años.

Ah, estabas chiquita.

Sí, yo me gradúe de 22. De ahí me fui el año con los maristas, y regresando. Luego, luego a los 23.

Y por ejemplo, ¿tú que dirías: entraste a la docencia por...? Porque te ofrecieron estudiar la maestría, porque verdaderamente era lo que te gustaba

Yo creo que, mmm... No porque me ofrecieron la maestría, porque cuando yo fui a ver a Rafa, que le fui a platicar... Porque era muy mi amigo y me quería mucho; fue mi maestro y luego mi jefe. Mi intención era saludarlo, y a lo mejor ver la posibilidad de dar un semestre clases porque yo en enero me iba a ir, ¿te acuerdas? Pero fue el que se conjugó que me dijo: “Por qué no te quedas y te ofrezco también, tal, tal y tal...”. Yo creo que también tiene que ver, bueno en mí caso, que en mi familia hay muchos maestros. Mi mamá es química, pero trabajó unos años en Cervecería Moctezuma allá en Orizaba y luego entró a lo que es la Facultad de Ciencias Químicas. Dio muchos años clases, como diez años, y luego se pasó al ITO (Instituto Tecnológico de Orizaba). Se acaba de jubilar hace tres años, pero le encanta, o sea, le encanta la docencia. Sus papás, mis abuelitos, eran maestros normalistas. Entonces en mi casa siempre hubo ambiente de preparar clases y escuela; entonces, yo creo que es algo que lo veo muy natural.

Muy bien, ya lo traes en la sangre.

Sabes que yo creo que sí, un poquito o mucho, o sea, me encanta. Disfruto mucho estar frente a los alumnos. Me gusta, a lo mejor me da pereza calificar o digo: “Ay, tengo esto que calificar y que leer”. Pero el continuamente estar leyendo, preparándome, es algo que lo veo muy gratificante y que te ayuda a estar activo, este... mentalmente. Mentalmente estás activo, estás actualizado, preparado, te sientes bien. Es algo que me gusta mucho, pero yo creo que entré a la docencia por gusto, más que por la maestría, porque yo dije: “Bueno voy a estudiar y luego le sigo con un semestre, voy a estar en Córdoba, luego me voy a ir al ITESO a estudiar y luego a aplicar en Desarrollo Humano...”. Pero nunca me vi alejada de la docencia. Te soy sincera. Nunca.

Ok. Y cuando eras estudiante, cuando estabas estudiando Administración...

¿Pensaste, tenías también en mente graduarte e irte a dar clases?

¿Sabes qué? Yo me acuerdo, me acuerdo perfectamente, un día que estaba llorando y llorando en la carrera, a la mitad de la carrera. Todavía estaba en Córdoba, yo dije: “Es que... ¿Qué estoy haciendo aquí? ¿Por qué estoy viendo todo esto de finanzas?”. Me chocaba, digo, era buena para las mates, me gustan mucho las mates, pero ya finanzas y no sé qué y aquí, y todo y yo decía “es que esto no es lo mío”, pero ya iba a la mitad, iba en quinto semestre. Me acuerdo que fue el último semestre antes de irme a Monterrey, venirme a Monterrey. “Es que esto no es lo mío”, de veras era frustrante, no es lo mío, pero aquí yo creo que también coincidió. Yo estudié, te platico para que entiendas un poquito, el porqué yo seguí en el Tec. Yo tenía la Beca de Excelencia en prepa, fui el mejor promedio en la secundaria, entonces tenía beca del 90%, entonces ¡ah perfecto! Ya prepa, feliz, estuve feliz, ¿no? Terminé con muy buen promedio y me dicen “oye, pues te extendemos la beca para la carrera”. Antes el Tec no tenía Psicología, como que era más tecnológico, administración, contabilidad e ingenierías. Entonces, yo me acuerdo que platicaba con mis papás y les decía “es que yo quiero estudiar Psicología, o algo...”. Al principio cuando quería estudiar la carrera yo quería Psicología o algo, algo humanístico, no sé este... Yo me acuerdo que era Psicología, porque no sé por qué todo mundo me veía cara de psicóloga y todo mundo venía a llorar sus penas conmigo y yo a todo mundo consolaba, ¿no? Entonces, mis papás me dijeron: “No, es que mira, tienes la beca del 90%. Aprovechala. Haz una carrera que tenga un tronco que te permita especializarte hacia lo que tú quieras”. Entonces fue que yo decidí Administración, pensando en después hacer una maestría en Desarrollo Humano o en Psicología o en Recursos Humanos, o en algo.

Ok.

En realidad, yo estudié la carrera o continué en el Tec. Ah, porque yo les decía a mis papás “me voy a Puebla, a la Ibero o algo, y estudio Psicología”. Mis papás eh... obviamente, yo sé que querían hacerme un bien y apoyarme; me decían “oye, mira tienes la oportunidad en el Tec, este... pues sí es una muy buena universidad, tu hermana ya está en Monterrey...”. Ah, porque mi hermana se acababa de venir aquí a estudiar LASCA que es Licenciada en Sistemas Computacionales y Administrativas. “Si te vas a Monterrey, después te puedes ir con ella...”. Como que lo vieron... “y nada más son dos, ni modo que una en Monterrey y otra en Puebla, que se apoyen...”. Entonces así me la plantearon y yo dije “ah, pues sí ahorita estudio algo que no es mi *hit*, no es mi máximo, pero que después me va a permitir tener las bases para estudiar otra cosa, más lo mío”.

Entonces fue para que entiendas el porqué estudié Administración porque igual si no me hubieran dado la beca, a lo mejor hubiera estudiado otra cosa. No lo sé, entonces es una oportunidad que yo valoro y agradezco porque realmente el Tec me ha dado o me dio muchas cosas muy buenas, muy, muy buenas y estoy muy agradecida y muchos años de mi vida los pasé en el TEC y estaba feliz. Pero, por ejemplo, ahorita que platico con mi esposo le digo: “no, nosotros vamos a apoyar a nuestros hijos a que estudien lo que quieran independientemente de qué universidad”.

Sí...

Porque ahorita yo digo “si tuviera que volver a decidir, no hubiera estudiado Administración”.

¿Qué hubieras estudiado?

Yo creo que, pensando en ese tiempo, Psicología, o Des.a..., o Psicología Organizacional. Lo que había en mis tiempos, porque ahorita te diría, bueno, ahorita estudiaría Humanidades o Desarrollo o Historia o Sociología. Pero pensando en lo que antes había, quizá Sociología, probablemente Sociología o Psicología o Educación. Pero, obviamente ya tuvieron que pasar todos estos años para decir no, yo creo que hubiera estudiado otra cosa, ¿no? Pero bueno, ¿y qué pasó? Lo que te platiqué. Bueno, estudié Administración sin gustarme mucho, también echándole ganas porque, bueno...

Por la beca...

Por la beca y porque es algo que estoy acostumbrada a estudiar, ¿no? Entonces, me fue bien, pero cuando yo ya me iba a ir se atraviesa el amor y entonces dije “no pues, me voy a ir y a lo mejor ya”. Entonces decidí quedarme por él, ¿sí me entiendes? Como que otra cosa se atravesó, que bueno, a lo mejor pude haberme hecho novia de Mariano y decirle “bueno, oye, pues yo me voy a Guadalajara, nos seguimos viendo...”. No lo sé, ¿verdad? Pero yo decidí quedarme pues para seguir conociéndolo más y fue una buena decisión, gracias a Dios, bendito sea Dios porque soy muy muy feliz. Pero si desde el principio hubiera estudiado lo que tenía que haber estudiado, pues ya tendría la carrera y ya la maestría pues ya igual la tendría o no la tendría o en otra cosa, pero se fueron atravesando otras circunstancias.

¿Tenías 23 años cuando conociste a Mariano?

Sí, sí exactamente. Bueno, ya nos conocíamos porque Orizaba es pequeño y él es también de Orizaba. Él es de la generación de mi hermana pero, digo, no estudiaron juntos porque mi hermana estudió en la escuela de niñas y él en la de niños. Entonces, pues sí sabía que era, bueno, Mariano Morán, pero no teníamos amistades comunes y ya.

¿Y a los cuántos años te casaste?

A los 25. ¿25? No, a los 24 porque lo conocí, bueno ya nos empezamos a tratar a los 23 en ese semestre. Nos hicimos novios en enero del 94 y nos casamos en septiembre del 96. No, a los 25 años, a los 25 años me casé. Sí, a los 25.

Oye, ¿y cómo describirías, por ejemplo, tu primer año dando clases? Ya me platicaste que hiciste el Congreso...

Fantástico. Yo creo que fue el año más maravilloso de mi vida, porque pues me la vivía en la escuela, ¿no? Entre, eh... muy muy bonito. Me encantó ese año, ese año lo recuerdo con mucho cariño. Aparte le di a grupos pequeños y hubo un “clic”, yo creo que también mi edad este... yo estaba fascinada; ellos también muy contentos, o sea, como que hubo una química extraordinaria. Entonces al grupo que le di Inglés que eran siete, siete niños, siete jovencitos; cinco de ellos les di lo de Liderazgo. Nos quedamos de 1:00 a 2:00 p.m. a dar el curso; me acuerdo que di “Los siete hábitos de la gente eficaz”, y de ahí surgió el Congreso. Como que fue un año que no me costó trabajo, bueno, Inglés lo domino; entonces ahí no había problema. Sí le estudiaba con... un poquito con lo de Liderazgo porque no lo conocía muy bien; había tomado un curso en el Tec de Liderazgo, eso sí; entonces como que lo perfeccioné. Ese año no me costó tanto trabajo, yo creo que los otros fueron más, pero fue un año fantástico, ese año... ¡Increíble! Claro, me la vivía en el Tec (*entre risas*); no parecía que era maestra de cátedra, parecía maestra de planta, pero fue porque, porque, o sea, me volqué en ellos.

¿Cuántas horas ibas? Bueno, supuestamente cuántas horas tendrías que estar ahí.

Pues yo creo que nada más las clases. Pon tú que a lo mejor tendría que estar... daba a varios grupos, tendría que estar yo creo que de, no me acuerdo, pero a lo mejor de 9:00 a 1:00 o de 8:00; pon tú que toda la mañana. Pero yo estaba de 8:00 a 1:00, comía; había un gimnasio, iba al gimnasio, y luego nos reuníamos para ver qué era, a quiénes íbamos a invitar, mandar faxes, mails, o sea, como organizar la estrategia del Congreso. Entonces, yo creo que estaba hasta las 5:30, todo el día.

¿Y cuántos grupos tenías?

Mmm, no me acuerdo bien, Ana Ceci. Creo que tenía... el grupo, este grupo pequeño con el que hubo un “clic” fantástico, había otro, daba... creo que daba tres Inglés y... Ética. Ese semestre empezó el grupo de Ética Ciudadana, como que fue el año que inició esa materia. Entonces, daba dos Inglés y una Ética Ciudadana; estoy casi segura. Sí eran tres grupos. No, no era mucho; en realidad, no era mucho más... este... más lo del Congreso.

Más lo del Congreso... Y, ¿no tuviste ningún problema así de “ay, estos niños” o de control de grupo o tu relación con los otros maestros, por ejemplo?

Gracias a Dios, no. Gracias a Dios, no. Ese año no recuerdo... no, yo estaba fascinada, todo muy bien. Como ya me conocían, como era ex alumna y había estado como secretaria de la generación y en jazz y en coro... Te digo que yo era pepita en comal. Me querían mucho y los quería mucho, yo estaba...

Encantada.

Sí, era mi segunda casa, era mi segunda casa el Tec. Entonces, pues me acogieron con mucho cariño, como que me seguían viendo “ay, Dora, ¿en qué te podemos ayudar?” y me llevaba muy bien con todos. Es un campus muy pequeño, entonces había muy buena relación, ¿no? No tuve ningún problema. A lo mejor después, ya conforme tenía otros grupos... Cuando empecé a dar en sexto semestre, me acuerdo que ya eran más relajientos, o sea, no creas que siempre fue la química maravillosa. No, ese año fue una química fantástica. Sí me tocaron otros años en los que... me acuerdo con quinto semestre que les daba Programa Emprendedor. Ay, cómo sufría porque había unos

equipos que trabajaban muy bien y otros que estaban batalle y batalle. Y había semestres que me invitaban a la foto y semestres en que no me invitaban a la foto de la graduación. Entonces, había de todo ¿no? Había de todo, pero ese primer año fue muy bueno, muy muy bueno.

Y tú estabas muy jovencita cuando diste clases, en un principio. ¿Te veías maestra? ¿Qué concepción tenías de ti misma? ¿Te sentías maestra?

Yo creo que me sentía más amiga de los niños que maestra. Creo, o sea, como que nunca me lo pregunté, pero... yo me acuerdo que era muy amiga de ellos. Claro, era muy amiga pero aun así había uno que dos semestres reprobó conmigo; y aun así nos llevábamos muy bien, era uno de los del Congreso, ¡imagínate! Había mucho respeto, me hablaban de tú: “oye Daniela”. Yo los veía como... yo creo como mis hermanos menores. Yo creo que más que como maestra, me veía como estar en el equipo junto con ellos, o sea, como que “oye, tenemos que vencer este examen, vencer este reto, vamos. Yo estoy junto con ustedes, no estoy... ustedes acá y yo acá. No, estamos todos en este barco, vamos a lograrlo”. Yo creo que trato de seguir teniendo esa visión, te soy sincera, pero me acuerdo que en ese entonces pues era mucho más, aparte como que casi, casi ya eran mis hermanos menores.

Sí porque tú estabas muy chiquita, ¿verdad?
Sí.

¿Y qué es lo que más te gusta, por ejemplo, de ser maestra?

Estar en contacto con los alumnos. Por ejemplo, aquí... me encanta estar frente al grupo. No dando la clase, sino el contacto, pues.

Platicar...

Platicando, comentando, eh... me gusta mucho... y algo que, por ejemplo, ves que yo di en prepa y di un año y un verano en carrera. En carrera es otro estilo, o sea, en carrera “buenos días na-na-na, con permiso”. Así son los alumnos, o sea, como que no se ponen a platicar contigo.

Sí...

O como que... o por lo menos conmigo, no. Y en prepa es, es, eh... es un vínculo especial que a mí me gusta mucho porque vengo a clases, platicamos, la materia, tal, tal. Y me encanta cuando al final se acercan “oye miss, no sé qué estudiar, ¿tú cómo ves?”. O sea ese, ese extra, ese... no te imaginas cómo me gusta, o sea, me agrada que me vean con confianza para poder platicarme, preguntarme, poder sentir que estoy poniendo un granito de arena, no únicamente en la materia, sino a lo mejor en un consejo, una guía, un “mira a mí me pasó esto”. Por ejemplo ahorita con las de sexto, “oye, y ¿tú que estudiaste?”, y yo les platico “bueno, mira, pues también pasó esto, yo recomiendo que estudien lo que ustedes quieren” y ya son varias que se han acercado y que me buscan aparte y “oye, mira, yo estoy investigando esto y a mí me pasa así y es que mis papás me dicen una cosa y yo...”. Sí, ese extra me encanta.

Sí...

Ese extra me encanta.

¿Y cómo entraste aquí al colegio, al Liceo?

Por la mano de Dios, es que sí... Nunca te he platicado, ¿verdad, Ana Cecy? Por la mano de Dios, sinceramente. Se va a escuchar cursi, pero es la verdad, es la verdad. Mira, yo acababa de regresar un lunes de Orizaba y pues eh... yo estaba con... pues con la necesidad de trabajo porque pues son muchos los gastos, los niños, acabábamos de comprar casa. Le decía a mi esposo “¿sabes qué? Quiero regresar nuevamente a la docencia”. Yo había trabajado dos años con mi hermana, en oficina...

Ok.

Digo siempre he trabajado, de una u otra manera siempre he estado en movimiento.

¿Nunca te has quedado en tu casa, así nada?

(*Asintiendo con la cabeza*) Cuando eran los niños chiquitos sí, como hasta el año u 8 meses. Con Mariano hasta los 8 meses, me acuerdo, empecé luego a trabajar. Pero siempre he sido inquieta, así como que nada más quedarme en mi casa (*con la cabeza señala que no*); soy mejor mamá fuera que mamá dentro. Entonces un lunes regresé en el verano y le digo a mi esposo: “Sabes que voy a buscar trabajo, pero ya no quiero en la oficina, ya quiero regresar a la docencia porque me encanta”. Platico con una amiga que en el verano había contactado, entrado aquí al Liceo. Entonces platicando con ella, le digo: “Ay, Samantha, qué bueno, me da mucho gusto”. Y le digo: “Oye, ¿habría problema si también contacto al Liceo para meter mi currículum?”. “No, no, cómo crees”. “Cómo le hago para entrar, yo sé que ahorita ya es muy precipitado, pero para que tengan mi currículum y hacer una entrevista y a lo mejor en un futuro pudiera haber algo”. Ella contacta a una profesora aquí y me hace el favor de decir “bueno, mándame tu currículum y yo pues aquí...”. Ella era la Directora de Secundaria, entonces...

Que ahora es Directora... (*entre risas*)

Que ahora es Directora. Te digo: la mano de Dios. Entonces, le envié mi currículum, eh... y pues al día siguiente... Yo te estoy platicando que esto fue el fin de semana, ¿no? El fin de semana mando mi currículum; el lunes me habla la Directora de Preparatoria para... pues para una entrevista al día siguiente; vengo el martes a la entrevista y el miércoles ya estoy aquí en la escuela. Entonces fue la mano de Dios, yo realmente lo veo como la mano de Dios; se dieron afortunadamente muchos... tenían la necesidad de una maestra, y pues... creo que de alguna manera cubrí el perfil. Bueno, no 100%, no 100% porque sí yo les dije: “bueno, mi fuerte no es la Historia, pero yo estudio, o sea, estoy acostumbrada a estudiar”. Y pues yo encantada, ya había dado clases cinco años en prepa. Entonces yo creo que se conjuntaron varios factores positivos para la escuela y para mí, obviamente con el compromiso mío de estudiar, de fortalecer las pequeñas bases que tenía de Historia, y fue que entré, así fue que entré.

¿Y cómo te has sentido? ¿Qué cambio ha habido, por ejemplo, si tú compararas tus años allá dando en preparatoria cuando eras una jovencita de 23 años y ahora?

Bueno, cambios empezando en que antes daba a una escuela mixta y aquí escuela de puras señoritas. Mis cambios... ¿en cuanto a tipo de colegio o edades?

Por ejemplo, en cuanto a ti, qué percepción... ¿Cambio tu percepción sobre ti?

Me siento más segura, más segura, con más experiencia, eh... quizá a lo mejor ya no me siento o... Yo sigo igual de fascinada con las niñas, yo me siento igual de joven, pero ya no es lo mismo, o sea, como que ya no es lo mismo. Bueno, en mi experiencia, ya no es igual mi trato cuando tenía 23 años, más juguetona, yo era más juguetona; y ahorita como que ya es más de respeto. Seguimos en el mismo barco, sigo tratando de que ellas se sientan que no estoy yo acá y ellas acá, sino que estamos del mismo lado buscando crecer y sacar, o sea, el reto poder superarlo. Pero ya mi trato es un poquito más, como que ya me ven más grande, así lo siento.

¿Como mamá?

Como mamá. Yo siento que ya me ven como la miss, la mamá, o sea, “sí puedo platicar con ella y todo”, pero como que ya me ven grande, yo así lo siento. Entonces quizá yo también me comporto como más grande, ¿no? Entonces ya no llego, tan... como antes de “oye, qué onda, no sé que...”, como me acuerdo de Claudia que era mi alumna que quiero mucho, la que te digo de ese primer semestre. Entonces sí llego, pero yo creo que un poquito más distante, más distante en el sentido de que ellas ya me ven grande, como que ya la mamá, ¿no?

Y, ¿si te preguntaran, por ejemplo, qué eres o así, dices “maestra” o “docente”? O sea, ¿tú sí te ves realmente...? ¿O dices “administradora”?

No, no, me siento mucho más maestra que administradora. Administradora no me siento; no, no me siento. Es más, yo creo que ya no estoy actualizada en lo de Administración. Si ahorita me ponen a administrar una empresa o en un cargo administrativo, que sí lo sé desempeñar en el área de Merca (con mi hermana dos años), sé que lo podría desempeñar porque muchas cosas de Administración son del día a día y tienen que suceder así y así. Pero no, nada qué ver, no me siento administradora.

¿Cuántos años ejerciste en el área administrativa por decir?

De Mercadotecnia dos, casi tres años, casi tres años.

¿Y el resto...?

(*Asintiendo*) Ha sido docencia.

¿Cuántos años llevas trabajando en...?

Unos siete años, con éste va a ser el octavo.

Como maestra.

Como maestra.

Y luego tuviste el “inter”...

“Inter” de niños, de cambio de ciudad, este... Estuve un año con mi hermana y luego, luego puse un negocio de cocina (*se ríe*) en mi casa, de un año; y luego regresé dos años con mi hermana al área de Mercadotecnia, servicio al cliente, buscar contactos, que también es interesante. Pero no, me gusta mucho más el área de Educación.

**Ok. ¿Qué características tú podrías dar como un... a un profesor con vocación?
¿Qué características dirías que tiene un maestro de vocación?**

¿Independientemente que haya estudiado la carrera normalista o lo que sea? Yo creo... número uno que disfrute estar con los alumnos, no importa la edad. Que disfrute estar con... que no le dé miedo estar frente al público. Yo creo que eso es importante porque hay mucha gente que dice “es que me da miedo estar frente a, a muchachos o a niños”. O sea, que le guste el contacto con los estudiantes, conscientes que hay que estar actualizados y estudiando.

Ok. Tú, por ejemplo, ¿te verías con niños chiquitos dando clases en Primaria, en Secundaria? Siempre has dado a nivel prepa o carrera (al mismo tiempo ella dice prepa o carrera).

Igual y sí, igual. No se me antoja, o sea, estoy tan contenta en el área de prepa, en donde como que son... no son adultos, tampoco son niños. Esa área me gusta manejarla, me encanta. Pero si tuviera que ir a otra área, sería como que “ay”. No estoy acostumbrada, pero sí lo viviría. No es algo que se me antoje, te soy sincera. A lo mejor cuando mucho Secundaria, pero así chiquitos... yo creo que es otro tipo de paciencia, este... Pero yo creo que sí, sí aceptaría el reto si tuviera que hacerlo, si me dijeran “oye te gustaría...”; no “si te gustaría” porque si me gustaría: quizá no. Pero si me dijeran “oye, te necesitamos ahorita aquí...”, lo haría, lo experimentaría, pero me gusta mucho el área así como ya más grandecitos.

Y por ejemplo ahorita, ¿cuáles son tus metas a futuro? Ahorita estás de maestra en el Bachillerato Internacional dando Historia...

Me gustaría estudiar una maestría o un diplomado en Humanidades, en Historia o... Me encantaría Historia y también Ciencias de la Familia, es algo que... Yo creo que, como te digo, tengo un poco del área de Psicología, me gustaría poder fortalecer la Historia y fortalecer lo que es el Desarrollo Humano encaminado a la familia para poder ayudar después... ¿Sabes cómo me veo en el futuro? Dando clases y también algún tipo de apostolado, si se le puede llamar apostolado o voluntariado, apoyando a familias con problemas o algo, me gustaría mucho poder apoyar a jóvenes que tengan problemas, como que me veo haciendo las dos cosas.

¿Te gustaría seguir dando clases?
Sí.

¿Todavía varios años más?

Ay sí, me encanta, me encantaría, me encantaría.

¿No aspiras, por ejemplo, a un puesto, no sé, directivo...? Algo que sea diferente en el área de Educación, en las instituciones educativas, pero ¿para ti está bien maestra?

No, sí o sea me encanta dar clases. Si en algún momento digo, no digo que aquí, digo si en algún momento “oye, es que necesitamos esto y a lo mejor por tu experiencia que nos pudieras apoyar en...”. No, no, no me veo diciendo “no, nada más quiero dar clases”, no,

no, no, no. Yo creo que es lo mismo de lo que me preguntabas de dar clases a niños chiquitos; si hay algo nuevo que “oye, te necesitamos aquí o necesitamos apoyo en esta área” llámese administrativa o llámese de niños más pequeños, sí lo vería como “bueno, vamos a experimentar, porque como nunca lo he hecho, voy a ver”. Pero no, no me cierro a que nada más Educación y Administrativo no, no. Pero sí me gustaría seguir con algo en donde tuviera contacto con estudiantes.

Y por ejemplo, ¿has estudiado algo relacionado con la pedagogía o nunca te has metido...?

Cursos, cursos. En el Tec daban cursos del “Maestro del futuro”, “Psicología del estudio”. Como que todos esos pequeños cursos eh... los tomé, los tomé y... pero así ya como un diplomado, no. Te digo que... pude haber estudiado, pude haber estudiado Educación y “no, yo creo que merca, no pasa nada”. Es donde digo, qué curioso ¿no?, qué, qué ironías de la vida porque para unas cosas he sido muy madura, pero para otras como que ahorita digo “ay, pues en qué estaba pensando, pues cómo no hice, si...”, pero bueno.

¿Qué es lo que más se te ha dificultado hasta este momento como maestra?

Mmm... Lo que se me ha dificultado es este año en... el poder coordinarme u organizarme como maestra y como mamá. Eso yo creo, yo creo que es el mmm... es el cansancio porque estoy estudiando, casi casi estoy estudiando a la par que las niñas, ¿no? Estoy estudiando, lo preparo, lo doy, tengo que calificar o preparar lo del día siguiente, lo de la semana que entra, como que voy una semana de antelación. Pero llego en las tardes, en las tardes es comida, niños, fútbol, inglés, tarea, papelería, ay, o sea, por más que diga “ay, esta tarde va a estar tranquila”, no, no está. Entonces, hasta que se duermen es cuando en las noches puedo preparar, pero también llega mi esposo, atenderlo. Entonces yo creo que es eso, se me ha dificultado ahorita; a parte la carga, yo creo que nunca había tenido carga de tiempo completo, siempre había sido maestra, porque no en el Tec, a lo mejor no lo especifiqué, nunca fui maestra de planta; siempre fui maestra de cátedra. Entonces daba varias horas, entonces yo llegaba, si daba clases a las 10 pues, bueno, llegaba a las 9:30; cuando estaba soltera...

Ya dejabas preparada la comida...

Sí, no, no. Así exactamente, y cuando estaba soltera pues no tenía la mortificación de lavar, planchar, comida, atender, ¿no? Como que era diferente y ahorita que estoy de planta y llego y soy mamá de tiempo completo, como que eso es lo que este año sí se me ha dificultado en cuanto a cansancio; mis fines de semana no me rinden. Quiero pensar que es este el primer año el difícil que bueno ya después ya nada más es adaptar o repasar o ya nada más es “ah, ya tengo esto ta-ta-ta”, y tener mejor ritmo en la casa que también eso se me ha dificultado un poco.

¿Y crees que ese cansancio ha repercutido, por ejemplo, en tu desempeño como docente o como mamá?

Yo creo que sí, yo creo que sí, yo creo que no es lo mismo cuando llegas 100% descansada, fresca y todo; a cuando... tanto con unos como con otros, porque con mis hijos la paciencia no es la misma; por más que quiero y trabajo en eso sí como que ya

estoy más desesperada, de que “ya apúrate mi hijito a ver, a ver, qué hay que hacer”. Y con las niñas trato de que no influya, pero yo creo que no es lo mismo llegar fresca 100% a que “ay, me dormí a la 1:00 y me levanté”, este... aunque trato de... No trato, doy mi mejor esfuerzo. No sé si mi mejor esfuerzo ahorita es del 100% o estoy dando un 80%.

Cuando empezaste, haciendo como una mirada atrás, como maestra y todo el trayecto que llevas ahorita, ¿ya cumpliste todo lo que tenías planeado?

Ay no, no; te digo, me falta mucho. Siento que me falta mucho.

¿Qué?

Seguir preparándome, seguir preparándome porque, porque no tengo las bases o no tuve las bases de lo que ahorita estoy dando. Entonces, quiero estudiar más, quiero perfeccionar la Historia, quiero seguir con lo de Desarrollo Humano, o sea, no, no me veo así como que “ya cumplí lo que quería”. No, no, no, no, tengo que... o será que soy muy preocupada, así como que tengo que seguir estudiando, preparándome y a parte me gusta. Me gusta (*entre risas*), porque me gusta. No sé a qué hora lo vaya a hacer porque como que tengo que organizarme bien, pero... siempre he estado tomando que el curso, que esto, que el curso; me encanta, me encanta. Yo creo que es algo que he visto en mi casa mucho, como que algo muy natural.

Entonces haciendo así como un recuento del antes y del ahora y todos estos años, tu percepción, ¿te sientes tú “maestra”?

Sí, sí, yo sí.

¿Y es la misma percepción desde el inicio hasta acá, te sientes con la vitalidad, con la preparación?

Digo yo... Si ahorita tú me preguntas qué soy o alguien me pregunta ¿eres maestra? Sí, soy maestra porque ya con los años que llevo, que no, no son muchos en realidad, ya definitivamente me doy cuenta que es lo mío, desde el principio me di cuenta que era lo mío. Pero me siento con la tranquilidad de decir “creo que tengo el perfil en cuanto a... soy una persona responsable, me gusta estar frente al grupo, me gusta estudiar, prepararme”, como que no... no sé si sea mi misma percepción desde que entré hasta ahorita, o sea, porque he cambiado, madurado, todo; pero me siento a gusto, o sea, me siento muy a gusto diciendo “soy maestra”.

¿No sientes, por ejemplo, que la sociedad te desvalore? Por ejemplo, el hecho de que hayas estudiado Administración y en el Tec, ¿nunca sentiste ese agobio de “estudié tanto y estudié en una buena universidad, estudié una carrera que daba a lo mejor para más...

No.

...y terminé dando clases”?

No, la verdad no, nunca me he sentido, nunca me he sentido mal. Al contrario, digo, qué bueno que lo que pude haber, lo que aprendí en el Tec, no nada más de conocimientos porque a lo mejor los conocimientos no tengan mucho que ver con esto; sino, los valores, el esfuerzo porque el Tec es de que “supérate” y excelencia y hábitos que los pueda

aplicar en la docencia y que pueda poner ese granito con las alumnas o los alumnos. No, nunca me sentí de que “ay porque no fui a cosas empresariales”, no. Yo no, ni me he sentido mal de que dijeran “ay, tanto estudiar y mira...”, no. Sabes que al contrario, las personas con las que platico, o será que soy mujer, no sé si a lo mejor en un hombre sea diferente, pero en una mujer, “ay, qué padre y qué bueno y que lo puedas aplicar y que se conjugue y que puedas dar clases y también estar al pendiente de tus hijos”, este... como muchas de mis amigas, la gran mayoría no trabaja, como que ya el trabajar independientemente dónde, lo reconocen.

¿Crees que es una profesión aceptada como para una mujer casada?

Fantástico, yo creo que es la mejor. Yo la recomiendo, es que de veras, de veras, yo lo veo como un súper plus, porque trabajas, apoyas en tu familia con un ingreso, pero a la vez estás pendiente de tus hijos. Yo lo veo, para una mujer, la carrera ideal, la carrera ideal.

Y para un hombre pues ahí ya valdría ver...

Sí porque todo depende del perfil. Digo, porque mi abuelito era maestro y le encantaba y era lo máximo, o sea, yo creo que depende, depende de las necesidades y de los gustos de las personas, ¿no?

¿Tu papá no era...?

No, era abogado. Mi papá ya falleció, era abogado. Y me acuerdo que una vez me platicó que él dio clases en la Universidad Veracruzana que lo invitaron a dar, no me acuerdo qué materia, y la dio, pero decía “no, no, no; esto no es para mí, echan mucho relajo, yo no voy a andar batallando” y no, no era...

No tenía la...

No, no tenía la vocación ni la paciencia, no, no, no, no, no. Sí, te digo, yo creo que tiene que ver el que te guste, el que tengas la paciencia porque no cualquiera le gusta estar frente al grupo y batallar y a ver, tener control de grupo y a ver, este... Yo creo que tienes que tener seguridad en ti.

¿Ahorita no batallas con las alumnas?

Pues son latosas pero... sí, ahí hay un grupo que digo “ay, este grupo y a la una de la tarde, por favor, porque...”. Pero no, siempre ha habido respeto y en el momento en que siento, “a ver, se aplacan...”, o sea, trato de imponer y no, no he tenido problema.

¿No has tenido ningún problema, por ejemplo, de falta de respeto?

No, gracias a Dios no. No, gracias a Dios no. Bueno alguna, creo que sí, este semestre tuve un detallito, pero más bien como que se quiso hacer chistosa la niña, entonces sí la pare y dije “esto no”, y “ay, discúlpame” y ya. Pero así que... gracias a Dios nunca, eh, nunca he tenido.

Y por ejemplo, ¿te llevas las cosas de aquí del colegio, verdad, o sea, lo que te sucede aquí a tu casa?

Las platico, las platico con mi esposo, “ay, fíjate que me paso esto o esto”. Sí lo comento, pero ya un ratito, igual él me platica, él también me platica “me pasó esto y no sé qué y si ajá o mira, pasó esto”. O sea nos comentamos, siempre platicamos, pero ya. Bueno y luego me llevó aparte cosas que tengo que calificar.

El trabajo...

El trabajo y todo, pero como que ya me desconecto y digo “ya, los niños” y sí me desconecto sí; sí me desconecto bastante (*entre risas*), tengo que.

Pues sí... Bueno Daniela pues muchísimas gracias

Ay, no.

Se me hace que ya es todo, digo a lo mejor y luego te pido ahí cualquier cosita que se ofrezca.

Sí, sí lo que te pueda ofrecer, con mucho gusto.

Pero te agradezco muchísimo.

Ay no, al contrario.

Tercera Entrevista

Maestra: Liliana Morales

Edad: 38 años

Edad profesional: 11 años

Profesión: Licenciada en Administración

A ver, primero me gustaría que me platicaras de tu familia, cuántos son en tu casa, qué número de hija eres...

Ok. En mi casa somos cinco hermanos, papá, mamá. Eh, yo soy la cuarta de cinco. Mi hermana Gloria es la mayor. Tengo un médico en la familia, Arturo. Tere, una hermana que vive en Canadá, ya tiene tiempo que se fue para allá, que es dos años mayor que yo. Luego estoy yo, luego tengo un hermano chico, que es Luis, y somos siete en total.

Ah, muy bien. Y por ejemplo tus papás, ¿a qué se dedican?

Mi papá tiene una imprenta, es como una editorial en la que hace todo lo que son los libros, bocetos, papelería, invitaciones, todo lo que es de acción gráfica prácticamente. Y mi mamá es ama de casa.

Ama de casa, pero ¿sí estudio alguna carrera, o no?

Eh... secretaria contador.

Ah, muy bien. ¿Y sí trabajo? ¿Te tocó a ti?

Sí, trabajó y de hecho ahorita ella está terminando por arreglar lo que es la pensión, porque ya ves que en determinado número de tiempo trabajado y semanas cotizadas, pues ya puedes acceder a una pensión.

Sí.

Y creo que le faltó, no sé, un año de trabajo, una cosa así, y precisamente ahorita está en eso para terminar de trabajar ese tiempo laboral, y poder acceder a la pensión que le corresponde.

Ah, muy bien. Y a ti, cuando eras niña, ¿te tocó...?

No.

¿... tu mamá trabajando? ¿No?

No.

Siempre te tocó que estuviera...

Siempre me tocó de ama de casa y yo creo que la verdad, este... igual y eran otros tiempos, pero con cinco en casa era muy difícil; yo creo que también para ella. Se tuvo que privar de otras aspiraciones, como para atender a la familia.

Y luego, ¿tú estudiaste aquí?

Yo estudié aquí.

¿Eres de aquí de Monterrey?

Soy de Monterrey.

Ok, y estudiaste en colegio...

Mira, todo lo que es la primaria, secundaria, lo estudié en el Instituto Excelsior de Monterrey, que es colegio de monjas. La preparatoria en el Tec de Monterrey y mi carrera en el Tec de Monterrey.

¿Qué estudiaste, Miss Liliana?

Licenciada en Administración de Empresas.

Y luego, ¿cómo fue? Te graduaste y hasta ahí terminaste de estudiar, ¿o estudiaste alguna maestría, o algo posterior?

Lo que yo terminé, eh, después de mi carrera, terminé mi carrera, y lo que quería yo, porque lo necesitaba más en mi trabajo, porque yo desde antes de graduarme ya trabajaba.

Ah, Ok.

Mmm... perfeccionar el inglés, entonces yo me dediqué a perfeccionar el inglés y me sirvió bastante para mi trabajo. Y... enrolada mucho en mis trabajos, porque yo le comentaba a mi marido que me tocó trabajo como de hombre: de viajar mucho, de estar a cargo de plantas y no tenía tiempo de estudio. Eso dice uno, pero yo creo que organizándose sí se puede, y me dediqué a eso: a trabajar, a trabajar, a trabajar. Y hasta que entré en el colegio. La verdad he tenido la oportunidad de organizarme un poquito más como para seguir estudiando.

¿Dónde trabajabas?

Mi empresa anterior... bueno, tuve una en la que estuve a cargo de lo que son importaciones de todo lo que era en Estados Unidos, igual y la conoces, la marca propia de HEB: la *Royal Maid*.

Ok.

La importábamos y había algunas franquicias en Monterrey hace tiempo, que se llamaban *Islander*, no sé si la recuerdes.

No.

Eran como siete. Estaba a cargo de la planta, importaciones y de las siete franquicias.

Entonces estaba más pesado tu trabajo.

Sí. Y como era mucha refrigeración tenía que estar pendiente de las cámaras frigoríficas, de todo lo que era los fletes... Entonces para mí no había horario de descanso. A la hora que me hablaran (madrugada, tarde, noche), tenía que estar yo pendiente. Igual en los viajes, había un problema pues básicamente mis viajes eran a San Antonio, a San Antonio... y coordinar todo lo que era logística y... pues el personal que tuviera a mi cargo.

¿Estabas soltera en ese entonces?

Estaba soltera y luego, dentro de ese mismo grupo de empresas, este... mi jefe vende todo lo que es el área de helados, de congelados, y pone otra empresa que se dedicaba, en aquellas épocas a representar empresas del sector alimenticio, entonces en lugar de importar, yo exportaba. Por ejemplo, nosotros representamos a “Conservas lucano”, los dulces esos de ate, los exportábamos a todo lo que es el mercado latino, principalmente Texas e Illinois. Por ejemplo Barrilitos, todo lo que es el Barrilito para el mercado latino de allá, pues a parte de preservar nuestra cultura o ayudar a que...promoverla, este... representábamos a las empresas y mandábamos el producto para allá. En aquellas épocas también representamos a “Marsa”, antes de que quebrara. ¿Recuerdas Marsa?

No.

“Marsa”, “Papas y fritos Monterrey”, eh... “Polvos Tajín”, todo lo que son los chiles. Nada más que, esas cosas se empezaron a complicar bastante, porque ya ves que hay regulaciones allá en Estados Unidos de lo que es *Food and Drugs* y alimentos. Entonces, sí había tiempos en los que nosotros exportábamos y si teníamos un detalle, tenían que hacer un alto en lo que era la exportación, este... se mandaban avisar las muestras a un laboratorio a Los Ángeles. En lo que llegaba el resultado, en ocasiones la mercancía tenía una fecha de caducidad o de expiración y perdíamos grandes cantidades. Igual, por ejemplo, cuando íbamos a vender todo eso del chile, el chile tiene un régimen muy, muy establecido en entregas, si tu fallas una entrega te cancelan la orden. Entonces, sí se empezó a complicar bastante por todo lo que eran los altos de inspección sanitaria de Estados Unidos

Entonces era un trabajo muy demandante...

La verdad que sí.

...el que tenías

Sí, así es.

Y luego te sales de ahí y, ¿a dónde te vas?

Pues mira, no me salí de ahí hasta después que conocí a mi esposo, porque resulta que mi esposo era uno de mis proveedores de transportes.

Ah, ok.

Entonces lo conozco, este... nos empezamos a tratar y nos casamos. Después de esa empresa, eh... me metí a otra empresa que tuve la oportunidad. Me desligué de eso, porque como eso era demasiado demandante, mucho viaje. Me encargaba de la manufactura de reguladores de plantas de voltajes y alarmas satelitales. De hecho, el papá de una de mis niñas, ex alumna, fue mi jefe.

Ah, mira.

O sea, el mundo es bien chiquito. Cuando yo la vi, yo le decía: “Es que yo te conocí cuando tú eras una niña. Yo trabajaba en la planta de tu papá”. Este... estuve trabajando con ellos como unos tres años, cuatro años, este... Me salgo, por cuestiones de contrato y... después ingresé a “Office Depot”; fue mi última experiencia laboral. Entonces lo que hicimos fue traer las franquicias a Monterrey y alcanzamos a abrir Sucursal Garza Sada y

Vasconcelos. Y después de ahí, me salgo definitivamente, porque yo creo que fue otra cosa completamente diferente; me tuve que ir un mes a México a entrenarme, a todo lo que es la franquicia y me dejé descansar un par de meses y entré al colegio. Aquí en el colegio ya es mi onceavo año.

¿Éste es el único colegio en el que has trabajado?

Es el único colegio en el que he trabajado.

¿Y por qué decidiste trabajar en un colegio si ya estabas en el ámbito empresarial?

Honestamente son cosas que a mí en lo particular me costaba mucho, porque estoy acostumbrada a un ritmo de trabajo muy intenso, pero mis prioridades empezaron a cambiar. Empezaron a cambiar, este... para mí ahora lo más importante era mi familia. Yo ya tenía planes también de hacer crecer la familia y dije: “Es un momento en el que sí quisiera seguir trabajando, porque no me veo yo sin trabajar”. Sin embargo no desperdiciar lo que para mí era más importante y sigue siendo más importante.

¿Cuántos años tenías de casada cuando entraste aquí al colegio?

Tenía... Yo entré en el '98 y me casé en el '96. Dos años.

Ok. ¿Y todavía no tenías bebé?

Todavía no tenía bebé. El colegio es el que me ha visto crecer.

Muy bien. Y entonces, ¿cómo fue tu acceso aquí al colegio?

Mira, me salgo del Office Depot teniendo otro tipo de expectativas, pero dándome cuenta que el tiempo que me consumía estaba increíblemente pesado. Demasiado desgastante para lo que yo esperaba. Me salgo, descanso un par de meses, y en aquella época mi hermana Gloria trabajaba en el patronato pro construcción del Oratorio

Ah, ok.

Entonces yo la veía a ella muy contenta. Mi hermana también viene de un área de alimentos de trabajos tipo el mío. La veía muy contenta en el patronato y le decía yo: “¿Qué haces en ese colegio? Y, ¿qué es ese colegio? Haber explícame, plátícame”. “No pues yo me encuentro ahorita encargada de recaudar fondos y de administrar, llevar el control para la pro construcción del oratorio”. Y le dije: “¿Un oratorio?” Y la verdad digo, vengo de un colegio en el que estamos acostumbrados, pero ahí no pasaba de una capilla; digo un oratorio es así como que ¡Wow! y dije: “¡Que padre!” y le dije: “¿Estás contesta?” y me dice: “Estoy muy contenta”. Yo la veía muy contenta, me gustaban sus horarios de trabajo, me gustaba cómo se administraba, no descuidaba a su familia... lo que yo estaba buscando. Y un buen día, este... paso y dejo mi currículum y ese mismo día quedé contratada. La verdad son cosas del destino, este... el día que yo fui a pedir trabajo, la maestra de preparatoria –por eso estoy en preparatoria– de matemáticas renunció.

Ok.

Entonces se dieron las cosas, yo pasé ese día. Fue así como me atendió Patricia Montemayor. En aquellas épocas era la directora administrativa, ¿sí la recuerdas?

Sí, sí, sí.

Paty Montemayor me atiende, este... luego me entrevistó con Gaby Gaehd, que era la coordinadora de la academia y luego con la directora de Prepa, que era Maru, y fue como se dieron las cosas. O sea que fue... así que, sin pensarlo bien.

Pero, ¿tú no pediste en tu currículum dar clases de matemáticas en preparatoria?

Yo no pedí ni en preparatoria ni matemáticas. Después de que vieron mi currículum me preguntaron: “¿Te gustan las matemáticas?” Y yo dije: “Me encantan. Son mi fuerte”. Fue todo y en ese momento, después de que tuve la entrevista con estas personas: “Pues es que hay una vacante en matemáticas”. “¿En que área?” “En preparatoria.” Pues fui la más feliz. Y de hecho pienso que Dios dispone las cosas de una manera y que en mejor lugar no pude caer, porque para mi personalidad y mi carácter, pienso que estoy hecha para preparatoria. Igual para secundaria, pero... no me ubico en otro nivel, realmente.

¿Con chiquitos no?

Fíjate que no. Siento que mi habilidad o mi forma de liderazgo está más enfocada para adolescentes, preadolescentes, pero tan chiquitos, no. Yo veo a las maestras de jardín y las admiro profundamente. Es otro tipo de paciencia, es otro tipo de trato, es este... como más... como más mamá, por así decirlo, pero de una forma muy profesional y eso para que se dé es muy difícil.

Y por ejemplo tu perspectiva, porque tú entraste sin tener niños todavía.

Así es. Así es.

Luego ya cuando los tuviste y que te convertiste en mamá, ¿no cambió tu perspectiva de “me quiero ir con los chiquitos”? ¿No?

No, porque fue algo bien curioso. A mí al revés, afianzó. Me afianzó ¿Por qué? Porque yo viví muy intensos, momentos muy intensos con mis niños. Este... tuve muchos problemas de salud con ellos, entonces realmente yo sentía que para mí era importante, hacer lo que tenía que hacer que era lo más importante, pero continuarlo... pero en otra etapa diferente... O sea, yo vi, es que definitivamente me gusta, adoro a mis hijos y mi familia, pero como para 24 horas hacer esto, no. O sea, así lo veía yo.

Y... ¿Cómo fue tu primer año como maestra? ¿Cómo te recibieron?

Fíjate que fue un año muy intenso en el que, yo creo que todos los que nos hemos convertido en maestros ya sea por vocación o por accidente, yo creo que es uno de los años más intensos y así lo vi yo ¿Por qué?... porque era actualizarme, no tanto en contenidos, porque es importante entenderlo, pero lo importante es cómo transmitirlo, cómo prepararlo, cómo captar la atención, cómo tener a las niñas como más cautivas. Ése para mí fue un año en el que tenía que preparar mis esquemas, adaptarme a los planes, a los programas, este... ver de qué manera el colegio... era como que más asimilar conocimientos y adaptarme al instituto que me estaba acogiendo, verdad. Y eso fue lo que a mí me pasó. Para mí, en lo particular, fue muy intenso, fue de mucho crecimiento, pero fue uno de los años escolares que más me costó.

Y, ¿en cuanto a disciplina?

Algo muy curioso que siento... Siento que es en lo que no me cuesta por eso te digo que yo siento que mi personalidad está hecha muy para los adolescentes. Con los niños chicos se emplea como que más psicología; es más... es más el reforzar hacer las cosas buenas por alguna acción-reacción, por así decirlo, motivarlos. Y con las más grandes es como que más pensado, es más racional, es “mira lo tienes que hacer por tu bien”. Nunca dejas de aplicar esa forma de educación, porque es la que trasciende; sin embargo, yo sé que a un niño chiquito le hace muy feliz que le digan “mira, lo hiciste bien”, pero que le pongas estrella.

Sí...

Entonces, es como que un plus y es más pensado decir: “Bueno, mira... Tienes tus faltas, tú las administras”. Es más pensado, más racional, es hacerlas como que un poquito más responsables y así me siento en este nivel. O sea, es un nivel en el que a lo mejor batallan con su carácter y su personalidad, pero es más pensado, es más racional y termina siendo, este... pues como que un proceso de más maduración para ellas y también para mí, digo, sí batallas, pero yo no veo que sea la misma forma de batallar que con los chicos.

Claro. ¿Y recuerdas alguna experiencia que te haya marcado en ese primer año?

Así que haya marcado un parte aguas en...

Mira, una de las experiencias que a mí más me llamó la atención, Ana Ceci, es que los tiempos en educación han cambiado mucho, mucho, mucho, mucho. Eso a mí es algo que a la fecha digo “ya aprendí y más o menos sé cómo controlarlo”, porque uno nunca sabe completamente las cosas, siempre estás aprendiendo. Pero, a mí lo que me contrastó bastante fue la forma de percibir los alumnos a los maestros. En mis épocas a mí me ponían una cosa o a estudiar, yo ni siquiera me lo cuestionaba. ¿Me entiendes?

Ajá... (Expresión afirmativa)

Es decir, lo tengo que hacer. Para mí el maestro es la máxima autoridad y era un respeto, a lo mejor impulsado tanto por los papás como por las épocas. Era como que, a lo mejor, un poquito más de temor, por así decirlo, y mi personalidad nunca fue de negociar cosas que para mí estaban muy claras. Me contrastó mucho a mí, emocionalmente, ver que tú les encargabas algo y que se quejaban, que lo trataran de negociar, que hicieran hasta lo imposible, hasta realmente decir “¿por qué?”. “Porque es por tu bien”. O sea, lo explicas y... pero así como que el contraste de cómo se recibe la información y cómo se percibe, ha cambiado bastante. Y en estos tiempos, incluso lo sigo viendo, seguimos en la cultura de la negociación y en ocasiones hay cosas que uno aprende tanto como padre, como hijo, como cliente, como proveedor que no se negocian. Hay cosas de familia que dices, “bueno, las tengo que hacer porque es por mi bien y pues no hay forma de que lo negocie, verdad, y pues no se puede aplazar”. Eso fue lo que a mí me llamó mucho la atención y me trató de hacer un poco más delicada. ¿Por qué? Porque viniendo de una cultura tan tajante a una cultura tan negociante, este... me di cuenta que lo que tenía que hacer es ponerme en autoridad de servicio, no nada más decir “y lo tienes que hacer por esto”. Decir ‘sí, lo podemos hacer juntas de una forma positiva’ y no necesariamente usar la palabra negociar, o sea, tratar de adaptarme más al ambiente que me tocó vivir educativo.

¿Y qué relación tenías con las alumnas en ese entonces? ¿Cómo calificarías tu relación con ellas?

Yo pienso que era una relación muy distante, era una relación muy distante... Yo entré al colegio con un enfoque meramente profesional y yo las veía como alumnas. Nada más como alumnas, eh... cosa que, la verdad, para mí ha cambiado completamente, tan es así que la inquietud de la preceptoría nació en mí porque... siento que en aquella época me tocaron vivir cosas por las cuales aprendí y que fueron áreas de oportunidad para mí y que me fueron de una u otra forma limando como para tratar de dar un poco más lo mejor de mí. Entonces yo la veo, yo las veo ahora y no las veo como, “es una alumna más”, como por ejemplo a mí me trató el Tec de Monterrey. Yo fui una alumna más. Yo las veo como personas y trato de que se sientan de esa manera para que me den más, porque eso compromete. Eso es lo que pienso.

Específicamente Miss Liliana, ¿qué te hizo cambiar esa perspectiva? Por ejemplo. Si se puede...

Por supuesto. El tiempo y ser mamá.

Ok.

Definitivamente fue, este... algo muy importante porque te crea otro tipo de sensibilidad; hace que veas un panorama más completo y sientes lo que pudiera sentir cualquier padre de familia que le gustaría que trataran a sus hijos. O sea, yo, por ejemplo, en ocasiones las veo y veo, veo cuál podría ser una niña que dijera “híjole, ojalá mi hija fuera así” o veo una oportunidad, “ojalá a mi hija se le presente una oportunidad de esta forma, que la traten de esta manera, o que le den la oportunidad de aprovechar, o que le den la oportunidad de crecer como persona”. Porque en los tiempos que nos está tocando vivir pues no es... sí es muy importante conocer, ser capaz, este... seguir estudiando, pero lo que yo pienso que al final de cuentas te deja más satisfacciones, es decir, “estoy haciendo lo que me gusta, pero lo estoy haciendo por el bien, por el bien de la comunidad”.

Entonces hacer algo que te deje motivaciones extrínsecas y que a la vez, simultáneamente, te dé motivaciones intrínsecas, no se paga con nada, porque puedes estar en una posición excelente, recibiendo el mejor de los sueldos, pero vacía ¿verdad? Entonces eso para mí, mis hijos me han abierto un panorama muy completo y en ocasiones me da pena decirlo, pero cuando yo he tenido una diferencia con algún maestro pienso: ‘Creo que le falta esa sensibilidad’. Y en ocasiones, digo, no es que sea, este... algo universal o que sea “todas las personas que no tienen hijos pues no tienen”. No. Hay gente que por vocación la tiene. A mí me nació por mis hijos.

Ok. Entonces tienes tu primer año de docencia y, ¿cuándo fue que te embarazaste de...?

En el colegio, de Marcelo fueron tres años después, tres años después.

Y en ese momento fue cuando te cambia...

Me cambia...

...la perspectiva

Me cambia la perspectiva completamente.

Ok.

Completamente

Y luego Miss Liliana, ¿cómo tú irías describiendo, por ejemplo, tu paso...? Ya me has mencionado cómo te van cambiando las perspectivas, verdad, pero a lo largo de los años. Por ejemplo, ahorita tú tienes once años dando clases, a la mitad de tu trayectoria, ¿cómo eras? Por ejemplo, después de cinco años.

Yo pienso que tenía un camino... (*pensativa*) más pulido, pero me faltaba mucho. O sea, yo pienso que lo que ahorita... no estoy diciendo que ahorita sea lo mejor ni mucho menos, estoy en un proceso de crecimiento y aprendizaje, pero yo pienso que la percepción que tengo ahorita, obvio, no me caería ni al 40% de la visión que yo quería. Siento que fue una transformación que se fue enriqueciendo por cuestiones personales, que fueron mi familia, y por cuestiones que no fueron familiares y que me tocó ver en el crecimiento de niñas que les tocó sufrir cosas importantes en su vida, que les tocó vivir momentos muy importantes en su vida. Entonces fue como un complemento de experiencias que empecé a tener con las alumnas porque, tal vez, mi corazón se abrió. Entonces probablemente lo pude haber tenido antes, pero no tenía esa sensibilidad, lo escuchaba y lo asimilaba, pero no comprendía la naturaleza completa de lo que a lo mejor, una creatura pudiera estar sufriendo o pudiera estar anhelando o pudiera estar pidiendo a gritos, como apoyo. O sea, yo por ejemplo antes... Un ejemplo muy sencillo, yo antes veía que una niña me contestaba de una forma que no era adecuada y mi pensamiento profesionalista era “maleducada, se merece una penalización en disciplina”. Ahora me pasa eso y mi cabeza piensa “¿Qué situación tendrá esta creatura para que se esté expresando de esta manera?”

Ok.

Algo hay en el contexto, me muevo, escarbo, pregunto y me doy cuenta. Me doy cuenta porque mi sensibilidad es diferente. Te digo que, este... fue el tiempo y las experiencias, o sea, eso fue de a poquito. Pero yo creo que a los cinco años igual y salí de esa visión que tenía meramente académica o meramente numérica de un alumno. Iba creciendo, iba creciendo, iba creciendo; sin embargo, este...debo reconocerlo, muchas de las cosas que en ocasiones se me dijeron en algún momento, las recibí, pero no las transmití. Yo creo que a la vuelta de los años, el vivir cosas aunque fueran las mismas, me ayudaba a encontrarle un sabor diferente, un concepto diferente. Digo, no sé si te ha pasado, en ocasiones, en la homilía del domingo, te están diciendo algo que te han dicho muchas veces y, en ocasiones, tomas un contexto completamente diferente, percibes diferente y empiezas a abarcar más, empiezas a abarcar más. Esas vivencias y la preparación que el colegio me ha dado, me han abierto bastante, este... otras perspectivas que pienso que debo de tomar como para tratar a una persona.

Ok. Por ejemplo, ¿qué cursos de capacitación has... has tomado?

Mira. He tomado teologías, este... he tomado todo lo que es la formación de círculos, porque soy cooperadora, he tomado la preceptoría. Ahorita estoy en un curso en desarrollo en preceptoría, que es de dos años, el programa en educación familiar, conferencias de expositores que traen externos, todo lo que es familia, este... etapas de los hijos, el perdón, sexualidad. Son tantos temas la verdad que el colegio nos ha ofrecido

que, este... sería difícil mencionarlos y abarcarlos, pero como que es un concepto integral y todo lo rodea a la persona. Eso es lo que yo pienso que me ha ayudado a tomar las cosas de una manera diferente.

Y por ejemplo, ¿no has intentado tomar algún curso relacionado con tu materia?

De hecho, lo que me pasó con mi materia fue que el programa de educación familiar que me tocó llevar hace... ya como dos años, porque el año pasado fueron temas de actualidad 'De la A a la Z', creo que tú estabas ¿verdad?

No, no me tocó.

No te tocó 'De la A a la Z' que son temas contemporáneos. Fue hace como dos años, estaba enfocada a etapas más iniciales, entonces lo que yo hice fue adaptar o aterrizar esas etapas, a las etapas que me servían para aplicarlo profesionalmente; y las que me ofrecía de base, me sirvieron para mis hijos. Incluso sigo con todo lo que es, este... la colección de los libros de 'Ser Familia'. Hay papás incluso ahorita en preceptoría me dicen: "Es que tengo un problema en estos momentos". O me he atrevido a sugerirles este... literatura de libros enfocados, efectivamente, en el problema que trae la niña, con la edad que trae la niña, y eso es muy bueno. ¿Por qué? Porque es una colección muy extensa que abarca todas las edades, periodos sensitivos y, este...y no la echo porque se me ha hecho muy bueno tener al alcance esa literatura y me ha sacado de apuros y creo que me ha, me ha servido para lo que he necesitado. Pero especialización, realmente se aplica cuando tú estás tomando un curso y lo aterrizas en tu área profesional, porque lo puedes tomar a otro nivel, pero dices "bueno...". Este, como las niñas, no sé, de jardín, "si haces hoy la plana, te pongo la carita feliz". Bueno, acá es un plus, verdad, si haces hoy la plana, a parte de que te va ir muy bien en el examen... O sea, ¿sí me entiendes? O sea, por decirte lo de la tarea, te va a salir porque vas a ver, vas a batallar menos, te va ir mejor, vas a estar menos estresada, tus tardes libres, o sea, puras cosas positivas, pero aterrizadas a mi nivel. Entonces, así lo he visto yo. Lo he tratado de aterrizar al área que me toca ahorita vivir en el colegio y me ha funcionado muy bien.

Ok. Entonces digamos que estás, como en un proceso de diversificación.

Exactamente.

No concentrarte únicamente en las matemáticas...

Así es.

...sino que buscar nuevos...

Nuevos, este... pues horizontes, por así decirlo. De hecho se me hace raro, pero, este...Por lo general el área que ahorita me está dando oportunidad, que es la preceptoría, la dan aquellas personas que tienen una vida de formación más humana y espiritual, este... con especialización en ciertos grados o que son numerarias o que son contratadas por el colegio para dar clases de catecismo, de religión, vida y persona. Y realmente en el colegio, este... las maestras que tienen la oportunidad de abarcar un área que no sea meramente numérica o académica son pocas.

Sí.

Y eso es muy bueno, verdad. Yo pienso, porque pues sí, sí vale la pena hacer el esfuerzo porque, este... ves los resultados y no se paga con nada.

¿A ti te surgió la inquietud, Miss Liliana, o te lo propusieron?

Me surgió la inquietud, este...te quiero mencionar este ejemplo, porque por ejemplo a mí me dejó mucha huella. Yo en una ocasión tuve un problema con una generación, este...y en ese momento, pues se alteraron los ánimos de las niñas y para cuando yo me di cuenta estaban todas enojadas, gritando, molestas. Entonces, yo lo que hice fue decirles: “Cuando se calmen, hablamos”. Me salí del salón, pero me pudo mucho, me dolió. O sea, empecé a darme cuenta que me dolía, o sea, no era como que “ay, equis”. No, me dolía, este... y lo que a mí me sucedió fue que empecé yo a recibir flores que a lo mejor no me merecía. Pero cuando pasa esa situación, se arreglan los problemas, viene una niña y se acerca y me dice: “Me siento muy culpable y quiero ofrecerte una disculpa y quiero pedirte perdón, porque aunque yo no me alteré, yo no te grité, soy cómplice, porque no te defendí y tuve que haber tenido el valor para defenderte y decir ‘no’. O sea, las cosas son así... O sea, mi silencio y mi pasividad me hicieron cómplice de algo que no deseaba, pero lo hice y fui partícipe”. Ese tipo de cosas a mí me dejaron una impronta en mi corazón muy grande. Por ese tipo de cosas, uno se da cuenta que vale la pena hacer lo que está haciendo.

Ok.

Entonces ese tipo de detalles, como te digo, me pusieron a decir: “Veo las cosas de una manera diferente, las siento diferente, tengo más inquietud de involucrarme más intensamente, más integralmente”. Y fue como se fueron dando las cosas. Entonces... yo pedí la oportunidad, este... y en un principio me dijeron que sí, pero que iba a seguir un proceso de preparación porque, yo entiendo, estamos hablando de personas, de seres humanas, este... y me dieron la sorpresa de último momento que sí y, pues yo estoy muy contenta. Es algo que me ha dejado muchas satisfacciones. Nada más tengo tres niñas. Quisiera yo abarcar más, pero realmente mi tiempo humanamente no me da para más y me siento muy contenta. Este...yo pienso que renové o empecé un ciclo que me... que a mí en lo personal me ha motivado bastante.

Ok.

Sí. Hubo un punto en que hacer lo mismo, aunque sea diferente, sí dices: ‘Bueno, ¿a dónde voy? ¿Qué busco? ¿Qué pienso?’”. ¿Verdad?

¿Sí llegó ese momento, Miss Liliana, en el que te cuestionaste... y “luego”?

Así es.

¿Y luego qué pasa... de aquí?

Yo creo que llegué a pensar, egoístamente, llegué a pensar: “Estoy en un trabajo en el que me permite dar prioridad a mi vida, a mi familia, a lo que yo quiero, a lo que yo busco”. Y me sentía muy contenta, pero... ¿cómo pago eso?

Ok.

O sea, yo empecé a sentir: “¿Y yo qué estoy dando por todo lo que me están dando?”. Yo, yo me siento muy comprometida. O sea, yo sé que todo lo que se nos ha dado es una bendición, pero es un compromiso. Mientras más tienes, tienes que retribuir más, de una u otra manera. Y en ocasiones uno pone el corazón y no salen las cosas, ¿verdad?, pero tratas. Es tu lucha diaria decir: “Oye, ¿por qué no puedo yo contribuir de alguna u otra manera en... a tratar de ser una mejor persona?”. Porque a mí se me ha dado todo y digo: “¿Por qué no?”.

¿En que momento te surgió esa inquietud, Miss Liliana?

Como te digo con las viven... o sea, fue... fue como que una luz que se fue encendiendo, Ana Cecilia, como cuando tú pones un 10% la luz en el foco y luego dices: “Quiero un 20, quiero un 30, quiero un 40”. Fue algo gradual, no fue algo que yo pensé de la noche a la mañana, no. Fue algo que se fue llenando, se fue llenando, se fue llenando y fui necesitando, fui necesitando y dije: “Quiero más, quiero más”. O sea, no me conformo con lo que tengo, este... porque tal vez lo que tenía yo era más vano, hablando de comodidades, ¿verdad?; porque la familia no se cambia por nada, pero... pero ese compromiso moral en mí fue creciendo, en base a esa intensidad de luz que fui recibiendo.

Ok y, ¿fue ahora, apenas este ciclo escolar comenzaste con la preceptoría?

Ya traía la inquietud de hace tres años, pero por una u otra razón, este... el Bachillerato Internacional en la preparatoria te abarca... muchísimo tiempo, también es mucho desgaste emocional, también es, este... sacrificar muchas cosas. Pero yo pienso que realmente implícitamente empecé, sin llamarme ser preceptora, desde que empecé el programa en Educación Familiar, que eso fue hace como cuatro años. Me dieron la oportunidad y ahorita pues sí soy formal, pero... pero ese trato y ese involucrarme y ese pensar diferente y ese tratar diferente, yo creo que se dio hace unos cuatro años.

Muy bien. Y Miss Liliana, por ejemplo, ¿ahorita tú te considerarías una maestra de vocación? Ahora ya que tienes como toda tu perspectiva y tus antecedentes, ¿sí a ti te preguntaran...?

Yo pienso que sí, pero si tú me hubieras preguntado cuando entré, la realidad, porque sería otra cosa desmentir; yo entré por un accidente. Un accidente, este... excelente que me sucedió y ahorita sí te puedo decir que sí me consideraría de vocación. O sea, creo que... que lo puedo hacer mejor, eh... y creo que aparte de hacer lo que me gusta, estoy ayudando o estoy contribuyendo en algo bueno. O sea, es así como decir: “Me gusta lo que hago, me satisface, me llena y a lo mejor igual y en el tiempo en el que estoy, de haber regresado, hubiera estudiado otra cosa. Algo que me hubiera apoyado a la educación.”

Ok.

Probablemente hubiera cambiado mis planes.

Ok. ¿Te arrepientes?

No me arrepiento, porque como todo, este... uno aprende y vive en la lucha y todas las experiencias buenas o malas te hacen crecer. Entonces yo pienso que no me arrepiento,

pero igual y a lo mejor mi matiz de especialización, este... hubiera sido en la educación, por ejemplo.

Ok, muy bien. Miss Liliana y, ¿qué características podrías dar tú, por ejemplo, de un buen maestro?

Mira, son muchísimas, muchísimas, muchísimas las características que debe de tener un buen maestro, pero para mí la más importante es autoridad al servicio. Conlleva muchísimas cosas, porque un maestro es ejemplo, un maestro... es... profesional, entregado, cumplido, puntual, dispuesto, sacrificado, involucrado, comprometido e integral. Pero para mí la más importante es que su autoridad, efectivamente, esté al servicio. Y yo creo que ése es el secreto. Ése es mi punto de vista.

Ok. Y comparando, por ejemplo, con tu primer año que ya mencionabas que fue duro, que fue intenso, y ahora, ¿cómo ha cambiado esa carga de trabajo? Por ejemplo, ¿cómo ahora te sientes más confiada o es más sencillo realizar el trabajo porque ya tienes la experiencia o se te incrementó?

Mira, yo pienso que lo que me tocó vivir como aprendizaje fue duro, por lo mismo, porque tuve que asimilar muchas cosas en el proceso, tuve que aprender, tuve que adaptarme; yo creo que ése fue el costo. Pero el costo de ahorita es más intenso, así lo siento yo, ¿por qué? Porque todas las generaciones tienen características muy diferentes, cada niña es muy diferente y el reto siempre es muy diferente. Entonces... eh... honestamente también me ha tocado vivir en departamentos que han estado en continuo crecimiento, desde la preparatoria que no existía, el estar deambulando por los salones hasta convertirnos en preparatoria nacional... con opción a preparatoria internacional. Los tiempos han cambiado, la competitividad también, la preparatoria también ha sufrido un proceso que yo creo que es muy positivo porque nos permite cotizarnos como uno de los mejores colegios, de lo cual me siento muy orgullosa, y eso ha conllevado a exigencias más grandes. Me ha tocado un cambio de programa en el Bachillerato Internacional, este... he tenido la oportunidad de recibir alumnas. Ahorita lo que me está tocando vivir, por ejemplo, es recibir alumnas y a la vez, simultáneamente, trabajar en lo que es el proyecto matemático, que es la evaluación interna, que me había tocado vivir en tiempos diferentes. Entonces sí, como que los momentos de desgaste son más, pero pues esperemos que las cosas salgan. Pero sí, el reto nunca acaba y las técnicas, las formas de aprendizaje, cómo debe uno de involucrarse con los alumnos, la tecnología, el uso de la calculadora, el cambio de programas; no acabamos de descansar de un programa y viene el cambio del otro, o sea, los retos no se acaban. Entonces yo pienso que día con día, hoy por hoy, este... el nivel de complejidad aumenta, por lo mismo la exigencia y a parte el mercado que tenemos es cada vez más exigente. Tú ahorita no te puedes parar en un salón y decirles, este... cualquier cosa. No. Lo que tú vas a decir, se fundamenta, se prepara con seguridad y si no se entiende, lo tienes que aterrizar de otra manera. Entonces como que es más... todavía más el compromiso y el nivel de exigencia. Entonces yo siento que hoy es más pesado que antes porque antes fue el costo del aprendizaje, pero hoy es un costo muy diferente: es un costo de competitividad.

Ok. ¿Cuánto tiempo inviertes tú, por ejemplo, para preparar tus clases?

Varía. Varía bastante. Pareciera que es lo mismo, pero hay temas que se tienen que ver completamente diferentes por las características generacionales y también, eh... hay circunstancias o tiempos en la preparatoria que me exigen más tiempo. Por ejemplo, cuando estoy en el proyecto matemático son seis etapas y hay etapas que para asesorar a cada niña me tardo media hora, 40 minutos. Son seis o siete entregas, este... más las tareas, más los *quizzes*. ¿Qué te puedo decir? Yo, por ejemplo, en la forma de organizarme, mi día, después de salir del colegio, comienza como a las ocho de la noche, que terminé de atender a mi familia. Entonces si yo te dijera qué tiempo invierto más el tiempo que me pudiera quedar en el colegio, yo creo que son como entre tres y cuatro horas diarias para poder salir bien y estar al día. Si un día me retraso, es así como que... andar todavía más presionada y sacrificar aún más los fines de semana. Procuero no hacerlo, pero en ocasiones sí me tengo que tomar horas por el mismo trabajo que conlleva, pero por lo general con unas tres horas, este... cuatro horas es suficiente. Cuando es tiempo de graduación y de proyectos, hay fines de semana completos que tengo que dedicar a lo que es revisión y entrega de los requisitos, más el tiempo entre semana.

¿Y tu familia lo entiende?

Mi familia lo entiende, este... yo creo que... también ha sido un proceso de adaptación para todos y... y viendo que no interfiere en... Por ejemplo, si yo sé que entre semana de ocho a diez, de ocho a once, no voy a poder dedicarle ese tiempo, yo sé que en algún tiempo de la semana en el que a lo mejor el niño está en el partido de fútbol y lo está acompañando su papá, lo tengo que aprovechar para que no afecte ni tampoco piensen que les estoy robando su tiempo familiar o... “mi marido tuvo una junta”, yo sé que en ese momento voy a compensar aquella ocasión que a lo mejor el niño se me enfermó y tuve que ir con el pediatra y no tuve oportunidad de tocar los libros.

Ok.

Cosas de ese tipo tienes que ir abriendo los momentos buenos, y decir “aquí mero”, ¿verdad?

Oye, Miss Liliana, y ¿tu relación con tus colegas, tus compañeras de trabajo?

Yo pienso que mejor no puede ser, este...somos muy diferentes. Yo creo que una de las características que sí es general en prepa es que la gente es muy apasionada, muy franca y... y eso es bueno cuando lo equilibras y lo, y lo moderas y lo sabes...adecuar. Eh... la gran mayoría tiene el carácter muy fuerte, pero yo creo que algo muy bueno es que se dicen las cosas con franqueza en tiempo y forma, y hay gente que a lo mejor eso a lo mejor la puede lastimar, pero... me siento identificada con ese carácter y siento que me llevo muy bien, o sea, estoy muy a gusto.

¿Y con el colegio?

Con el colegio estoy muy contenta y muy agradecida. Muy agradecida, ¿por qué? Porque, este... como te digo, a parte de... de crecer mis expectativas, este...extrínsecas, me ha ayudado mucho con intrínsecas. Entonces, digo, eso es muy valioso.

Ok... Ahora, revisando lo que es ahora tu vida profesional, ¿era esto lo que esperabas?

Yo pienso que no. Yo pienso que es más. Yo pienso que es más... como te digo, este fue un accidente muy bueno. Yo tenía una visión muy diferente... enrolada en otro tipo, válgame la redundancia, de rol social y yo pienso que ésta es una oportunidad... que difícilmente alguien puede encontrar. Este...el organizarme en tiempos y forma, tener los tiempos de mis hijos, hacer lo que me gusta, este... tratar de regresarlo de una forma positiva, difícilmente se da en la sociedad y más para una mujer. Es difícil, ¿por qué? Porque a mí el colegio me ha apoyado mucho con mis hijos: guardería para hijos de maestros, los horarios de mis hijos, las vacaciones de mis hijos. No descuido lo que más quiero y aparte, siento que puedo hacer algo bueno.

¿Consideras que la docencia está mal vista en la sociedad?

Sí

¿Devaluada?

Sí, y tristemente lo veo más en la educación pública. Lo veo más en la educación pública por el concepto en el que se tiene el maestro, por lo que los maestros buscan, exigen y piden. Y yo pienso que es muy fácil pedir, el problema es qué das. O sea, yo lo veo mucho y algo tan sencillo, ¿verdad?, que las plazas sean heredado por familias generacionales, esté o no capacitado, comprometido, dispuesto, se me hace algo muy delicado. Entonces, yo sí lo veo más difícil para la educación pública; debe haber casos excepcionales, como en todos lados: gente entrenada con vocación al servicio. Pero desgraciadamente cuando ese tipo de problemas se ventilan de forma nacional e internacional, vienen afectando la imagen de gente muy entregada porque es gente muy valiosa.

¿Y consideras que esa mala imagen afecta, por ejemplo, a ti como tu... tu perspectiva, tú como docente? ¿Te llega ha afectar?

Yo no sé por qué me siento ajena. A lo mejor estoy mal, pero me siento ajena.

¿Te consideras maestra, por ejemplo, Miss Liliana?

Sí.

¿Sí?

Sí me considero maestra. Y a lo mejor, es soberbio decirlo, pero me siento ajena. Yo siento que estoy en un ambiente en el que ese tipo de cosas, este...no afectarían ni el prestigio del colegio ni a la gente que labora aquí y lo hablo de forma general. O sea... veo por muy lejano que algo así nos pudiera afectar.

Ok. ¿Alguna vez pensaste en abandonar la docencia?

Es como dicen del matrimonio, ¿verdad? Los que están afuera quieren entrar y los que están afuera quieren salir o al revés, ¿verdad? Igual y lo dije mal. Como todas, tenemos procesos de desgaste y decir: "Bueno, por favor, que ya vengan las vacaciones". Este... lo que he llegado a anhelar bastante es que lleguen las vacaciones. Y es un tiempo en el que vuelves a revalorar, a redituarte y a decir "voy a entrar y con más ganas, porque así

tiene que ser”. Pero, este...dejarlo... no. Pero decir “ya me hace falta, lo necesito urgente”, sí.

¿Un descanso?

Sí, y sí muy merecido y lo hablo por todas las maestras del colegio

Ok. Ya nada más por último, ¿cómo te ves en el futuro? Por ejemplo, dentro de cinco años.

Mira...

¿Qué expectativas tienes?

Mis expectativas son de aprendizaje y de crecimiento, por ejemplo, eh... Yo pienso que ahorita me hace falta aún más seguirme preparando, como tú me lo mencionaste, con una especialización más específica en mi área. Me gustaría seguir comprometida con el estudio, con el aprendizaje y... me sigo viendo con carrera en el colegio, probablemente en áreas, eh... que puedan... integrarse a lo que estoy haciendo. Incluso, ¿por qué no?, en algo completamente diferente a lo que estoy haciendo.

¿Sí te gustaría, por ejemplo, cambiar de...?

Sí, pero todo tendría que ver con circunstancias de vida y oportunidades, porque puedes tener la oportunidad, pero si tus circunstancias de vida no te lo permiten, no está a tu alcance.

Ok.

Si las cosas se conjuntan, ¿por qué no? Este... soy administradora y siento que puedo hacer otro tipo de cosas, en otras áreas; pero como te digo, se dan circunstancias de vida y oportunidades, pero no estoy negada ni ciclada en, en lo que estoy. O sea, probablemente me siga viendo como maestra, pero a lo mejor no de tiempo completo o en algo que conlleve nuevamente a la docencia. O sea, me siento muy involucrada, me gustaría seguir creciendo en eso.

¿Definitivamente en el área de educación?

Sí. Definitivamente en el área de educación.

Bueno, pues creo que ya sería todo, Miss Liliana.

Cuarta Entrevista

Maestra: Marcela García

Edad: mayor a 50 años

Edad profesional: 25 años

Profesión: Licenciada en Letras.

Antes me gustaría que me platicara un poquito de su familia. ¿De dónde es, cuántos hermanos tiene, sus papás a qué se dedican?

Sí, este... Mi nombre es Marcela García Zertuche, yo soy de Nuevo Laredo. Allá estudié la primaria y la secundaria y la prepa. Cuando la carrera, fue que me vine ya a aquí a Monterrey. Estuve en la Universidad Labastida, que a mí me tocó la coyuntura de que fue que se creó la Universidad de Monterrey. Entonces, yo me recibí de Licenciada en Letras Españolas por la Universidad de Monterrey siendo de las primeras, de las primeras que se recibieron de Licenciada en Letras por la UDEM y después de ahí, ya me fui al TEC a estudiar la maestría.

¿Maestría en qué?

En Letras Españolas.

Yo soy la mayor de cuatro hermanos, somos dos mujeres y dos hombres. El menor de mis hermanos es síndrome down y eso de alguna manera a marcado la... la línea de la familia porque... yo fui la primera, por ser la mayor, fui la primera en salirme de Laredo a estudiar fuera; después mi hermano se fue también a estudiar, ya seguía la tercera y mis papás se planteaban que ellos se iban a quedar solos y a mi hermano menor no le iban a dar esa oportunidad de salir a estudiar. Fue por eso que decidieron, lo cual admiro mucho de su parte, decidieron salirse de Nuevo Laredo y venirse a Monterrey, que era el lugar más cercano y apropiado para que él pudiera tener un colegio para sus necesidades. Entonces ya mis papás desde hace... como 35 años viven aquí en Monterrey. Mi papá todavía vive, gracias a Dios, este año cumple 90 años. Él fue médico del Seguro Social, entonces fue médico cirujano-partero. Todavía vive mi mamá y... ya, y ellos viven con mi hermano. Le digo que de tal manera nos ha marcado porque ahorita mi hermano, el más chico, es el que nos hace compañía, el que en cierta medida nos alegra y nos cuida. Estando yo en el TEC, estudiando la maestría, fue que conocí a mi marido, entonces el TEC me dio... la oportunidad de conseguir marido (*entre risas*) y estudiar la maestría. Nos casamos hace 34 años, tenemos cinco hijos (cuatro mujeres y un hombre), las tres mayores ya casadas, tenemos siete nietos... dos todavía solteros, ya todos recibidos, gracias a Dios; y así, eso es más o menos.

¿Y su esposo a qué se dedica?

Mi esposo es Contador Público, pero tiene una trayectoria de cerca de cuarenta y tantos años de ser maestro. Él ha trabajado en el TEC, y ahorita ya tiene veinte años de estar trabajando en el departamento de contabilidad en la UDEM y en la maestría.

Ok.

Así que además nos une...

(Entre risas)

... la profesión.

Oiga maestra, y por ejemplo, ¿alguien más de su familia se ha dedicado a la docencia...?

Sí.

¿...además de su esposo?

Es increíble, porque además mi padre además de ser médico allá en Nuevo Laredo se dedicó mucho a la, por mucho años a la docencia. Él hizo un trabajo... como de servicio social donde jóvenes de escasos recursos les daba... clases de higiene y además les daba clases de... tenía su grupo de, de superación personal, se podría decir, con jóvenes de escasos recursos. Mi papá fue maestro mío de Biología...

¿En serio?

...en secundaria. Después Humberto, mi marido, que toda la vida se ha dedicado a la docencia; y de los cinco hijos, tres se dedican a la docencia.

Ok.

Dos mujeres y el único hombre también está en eso.

Ah, muy bien. Maestra, ¿y usted cree que el hecho de que su papá haya sido docente y que ya venga algo de familia influyó en su decisión?

Yo creo que sí. No tanto... por una parte no es que haya influido, pero ya siento como que ya traemos cierta semilla, ya después la vida se va encargando. Pero sí, sí creo que... igual con los hijos, sí creo que hemos marcado pauta.

Ok. Maestra y de su época como estudiante, ¿tiene algún recuerdo en particular de, de algún maestro que lo haya, que la haya marcado?

Sí. Sí hay dos o tres maestros. Yo toda la vida en Nuevo Laredo estudié con religiosas, y en especial una...una religiosa, la Madre Imelda, dejó un sello muy especial conmigo por ser, por la alegría que ella daba. Y hubo un maestro, en la carrera, un Doctor en Letras. Dos maestros: uno en la carrera que tenía un... humor simpatiquísimo y en el TEC otro Doctor también, el Doctor Juan José, del cual fue el que me dejó una gran huella por el amor y el gusto a la Literatura.

¿Por qué decidió entrar a estudiar Letras, maestra? ¿Por eso?

No (*entre risas*). Es una cosa fortuita totalmente, este... Cuando mis padres me dijeron que me daban la oportunidad de venir a estudiar a Monterrey, en Labastida nos hicieron un examen de orientación vocacional. Yo venía con la ilusión de estudiar Psicología; entonces, después al poco tiempo me dicen "tu perfil es para Letras", yo ni sabía qué era esa carrera ni que existía, en Laredo no, no, no había tanto conocimiento. Entonces fue por eso, porque con un examen de orientación vocacional me salió lo que tenía. Yo lo que pienso es que han de haber tenido muy pocas alumnas en la Escuela de Letras y dijeron...

Y ahí la metieron.

las monjitas, aquí con ésta llenamos.

Y cuando estaba estudiando la carrera, maestra, ¿tenía usted la percepción de, de querer ser maestra?

No.

¿A qué se quería dedicar?

Al periodismo. A mí me gustaría, me gustaba en aquella época la corrección de estilos.

Y, ¿Por... cómo vino a dar a la docencia?

Porque también otra cosa fortuita, mis hijas estudiaron, estudiaban cuando estaban chicas, estudiaban en el Liceo y en aquel entonces la Directora del Liceo tenía en mente abrir la secundaria, me invitó primero como maestra de secundaria. Di un año clases, fue una experiencia desastrosa, yo dije “prefiero lavar ropa que dar clases en secundaria”, este... la dejé porque tuve dos hijos más y cuando esa misma directora pensó en abrir la preparatoria me invitó. Yo ya... yo no quería trabajar, lo confieso, pero forzada por mi marido de que yo tenía que salir de la casa, crecer como persona, y darle ejemplo a los hijos, fue que entré y ya tengo 25 años de andar, de andar en esto.

Ok. Y a ver maestra, platíqueme por qué fue desastrosa su primera experiencia, su primer año dando clases.

Parte fue mi inexperiencia y además entré casi como el “borras”, mucho más joven este..., las expectativas que traía yo para dar clases eran las mismas que... que yo creo que tuvieron mis maestros de profesional para conmigo. Cuando me enfrento con alumnas de secundaria, que casi eran como animales así deteniéndolas (entre risas), eso para mí me causó shock, o sea, no podía, el lenguaje que yo utilizaba ellas no me lo entendían, o sea, yo no las entendía a ellas tampoco.

Y cuando entró a preparatoria, ¿cambió?

Ya cambió, ya tenía unos poquitos más de años, ya sabía a lo que iba, ya tenía más claro qué era lo que se esperaba de mí y sobre todo qué esperaba yo de las alumnas. Entonces ya lo comprendí.

¿Cuántos años hubo de diferencia entre...?

Entre una y otra, yo creo que hubo como siete u ocho años.

Sí, suficiente...

Sí, ya tenía yo más experiencia como mamá y todo eso.

¿Ya para ese entonces ya tenía a todos sus hijos?

Sí, ya los tenía y ya la más chiquita ya iba a entrar al kinder.

Ok. Y, ¿empezó a trabajar, maestra, cuando recién se graduó de la maestría?

No.

¿Se dedicó a ser mamá...?

Así...

¿...se casó?

... así es. Me dediqué a la casa, al hogar.

Ok. ¿Cuánto tiempo pasó?

Pasaron cerca de como de... alrededor de diez años, yo creo, nueve-diez años.

¿Ha trabajado en alguna otra cosa, maestra, además de, de la docencia?

No.

¿No se dedicó entonces al periodismo...?

No. No, nunca me... No tuve tiempo y además la docencia me apasiona.

¿Qué es lo que más le gusta, maestra, de la docencia?

¿Qué es lo que más me gusta? Es preparar las clases, o sea, saber cómo la voy a exponer, cómo voy a dar este material, o sea, y con... cuando empecé no había todos los métodos de ahora, pizarrones electrónicos ni nada de eso, entonces y qué es lo que voy a poner primero; eso es lo que me apasiona, preparar la clase y saber cómo voy a transmitir eso.

¿Qué fue lo más importante para usted maestra, en su primer año de preparatoria? Algo que le haya marcado, o tenía...

Sí.

...la visión.

Sí. Eh... yo venía con mis sueños quijotescos donde a las alumnas yo las veía... o sea, los resultados y que cómo iban a estar los exámenes y en las pruebas y todo eso. Y lo que me marcó, que nunca se me va a olvidar, fue que esa misma directora que me invitó me dijo: 'Tú lo primero que tienes que hacer es querer a las alumnas. Quiérelas, aunque no les enseñes bien la materia, quiérelas. Que ellas se sientan apoyadas por ti'. Eso marcó el primer año, que desde entonces no se me ha olvidado el trato hacia ellas.

Ok. Además por el hecho de ser mamá, yo creo que...

También, también.

... se da también la conexión, ¿no?

También, aunque también me desconecto y las quiero matar, pero también.

Maestra, ¿sintió alguna vez temor de ejercer la docencia? Porque bueno, usted estudió Letras, pero no, vaya, no le dieron ningún curso de Educación, ¿o sí?

No, no, nada. Fíjese que jamás me dio temor. Una vez, hace muchos años, me invitaron a dar un curso de... para señoras, un círculo que tenían de lectura; ahí sí me dio temor.

¿Por qué, maestra?

Porque a ese público, no estoy hecha yo. Como que yo estoy hecha para las de prepa o no sé, o sea, cosa ya mía... Pero con las alumnas, no.

No. ¿Cree usted que tiene buen control?

Creo tener control, sí.

¿No tiene problemas...?

Gracias a Dios.

¿... en cuanto a disciplina?

Gracias a Dios, no. Gracias a Dios, y a veces los problemas se presentan en la hora de entregar calificaciones (entre risas). No.

Muy bien.

Siento que es un punto fuerte mío: el dominio y disciplina del, del grupo.

Del grupo. Maestra, ¿cómo fue su adaptación al entrar al colegio? Bueno ya mencionó que sus hijas estaban aquí...

Sí.

... de cierta forma ya conocía el sistema. ¿Qué fue lo que más se le dificultó para adaptarse?

Bueno, yo desde que empecé... una cosa que sí quiero decirle es que, yo nunca he sido maestra de tiempo completo, ¿verdad? Yo nada más soy maestra que doy mis clases, mi horario de clases y ya. Entonces, ¿qué fue lo que más me costó o me ha costado? Es que a veces cierto tipo de material no puedo introducirlo al salón por... por las normas, por los reglamentos del colegio. A veces me gustaría que vieran ciertas cosas.

La censura.

Por eso.

Ok. ¿Su relación con sus compañeras de trabajo, maestra?

Con algunas soy, son mis compañeras; con otras son mis amigas, ¿verdad? Entonces quién iba a pensar que una ex alumna me estuviera entrevistando, y que ahora es... fue compañera y ahora es mi jefa (*coordinadora de Español, pero no depende de ella*)).

¡Ay, maestra! (entre risas). ¿Y con las Directoras, maestra?

Como mi... yo trato de mantenerme al margen, o sea...

Hacer su trabajo.

Hago mi trabajo, vengo... los puntos que quiero los expongo, pero no, no hay una relación de... así...

Ok.

Sí.

Maestra, tiene 25 años dando clases.

Entré de quince. (*Entre risas*)

¿Cómo ha cambiado su forma de enseñar desde aquella vez que, que entró a ahora?

La primera vez que entré, entré con una hoja de rotafolio, que yo creo que era lo que estaba en boga... a dar las clases. Con un pizarrón, que me acuerdo que, quedaba yo blanca de gis, ahora eso sí... pero nada más ha cambiado en la tecnología, no en el contenido, ¿verdad? La tecnología claro que nos ha dado muchas herramientas, o sea, pero en cuanto a estructura de, de, de todo, no creo que ha habido grandes cambios.

Sigue manteniéndose.

Sí, más o menos.

¿Usted vio cambio, por ejemplo, ya a sus cinco años de estar enseñando? ¿Notó alguna perspectiva diferente en usted, se creía más maestra, con más experiencia o, o siempre ha sido como... un continuo...?

Sí, no.

¿... estar aprendiendo?

Exactamente. Sí, no, no, nunca... no, nunca he sentido eso.

¿Ha estudiado algo relacionado con la Educación, maestra?

Sí, por... es muy interesante y sobre todo estar con adolescentes, que esos cursos de educación y de adolescencia me han, me han abierto. He vivido muchos cambios, muchos cambios, entramos con... eh, primero... de la SEP y después ya con la Universidad de Nuevo León, desde... íbamos a cursos en la Universidad de Nuevo León en sus inicios de la prepa y ahora con el nuevo programa que se tiene, también... también hemos asistido a cursos y círculos. Ésa es una preocupación muy grande del colegio, que las maestras estemos habilitadas, que tengamos todas las herramientas disponibles que hay en el medio para nuestra formación.

¿Cómo ve a las nuevas generaciones de docentes, maestra?

¿A las nuevas maestras?

Mmm... (Expresión afirmativa)

¿Cómo las veo? Las veo con un manejo envidiable de las... de los aparatos electrónicos, de lo que es la computadora, lo que son los pizarrones; es un manejo que yo lo envidio. Pero veo que les falta... dominio de grupo y a veces dominio de la materia. Siento eso.

Ok. Y bueno, es una realidad que cada vez más...

Están, están...están ellas. Exactamente, exactamente.

¿Cuáles serían las características que le daría a un profesor de vocación, maestra?

La entrega. Sobre todo, la entrega es primordial y la segunda cosa, que no espera recibir nada a cambio. Eso es.

¿En qué medida se encuentra identificada como maestra? ¿En qué grado se, se ve usted?

Aquí bajito.

(Entre risas).

Bajito.

Pero, ¿sí se siente maestra?

Sí, sí me siento.

O sea, sí usted... si le preguntaran “¿Qué es?”

Maestra y es, me siento tan maestra que a veces... ya en los grupos sociales, donde estamos, a los cuales asisto con las amigas, las comadres, a veces me desespera y casi formo grupos, las quiero formar, a ver qué pasa, definan el problema y den soluciones, o sea, porque eso... Para todo lo aplico en la vida, ¿verdad?

Ok.

Me veo... y me dicen “oye, ¿por qué tratas así a la persona que te ayuda en la casa?, ¿Por qué sabe hacer eso?”. Porque le estoy enseñando, como que, como que no lo puedo despegar, no puedo despegarlo.

Ok. ¿Considera que los padres de familia valoran su trabajo, maestra?

Creo que hay de todo. Creo que hay de todo y creo que lo valoran cuando más pasa el tiempo.

Mmm... (Expresión afirmativa).

Recién, unos no, ¿verdad? Hay padres que apoyan totalmente, que tienen casi una confianza absoluta, hay otros que ponen muchos obstáculos.

¿Le ha tocado algo en particular?

Sí, sí. Nunca se me va a olvidar que una niña, una alumna de segundo de prepa, puso una vez “vaca” con b grande y le dije que hiciera 500 veces “vaca” con v chica. Al día siguiente me llegó el recado del papá que él creía que no era un método apropiado para que la niña aprendiera ortografía, ¿verdad?

¿Y qué hizo, maestra?

No, yo respeto totalmente. Son los padres y yo, yo no puedo, o sea, lo único es que a esa niña...

Ya no se le va a olvidar.

Sí, por lo pronto.

A mí me puso a hacer cien veces “hincar”, maestra.

(Entre risas) ¿Y se le olvidó?

No, ya no.

(Entre risas) Bueno, para que vea.

Maestra, ¿siente algún tipo de... no quisiera decir “frustración”, pero el hecho de que usted hubiera estudiado una carrera profesional diferente a la Educación y se dedique a dar clases?

No, no, para nada. Para nada, creo que de verdad Dios y la vida va poniendo solito los caminos y en este momento de mi vida, que casi ya me retiro de la docencia, al ratito, o sea, para nada, para nada.

¿Se siente satisfecha?

Mucho, mucho, mucho.

¿Se siente vinculada con las alumnas, emocionalmente, maestra?

Sí, en algunas sí y en... Sobre todo en las que me dejan entrar; yo no puedo entrar cuando ella no me deja entrar, pero con algunas sí. Con las que me dejan entrar, tocar así en el interior, sí, sí me siento vinculada, sí.

De lo que planeaba hacer, maestra, en, en la docencia, ¿ha logrado todo?

No (entre risas), no, no. No he logrado todo, creo que se han quedado cosas en el camino, se han tomado otras, pero...

¿Qué le falta por hacer, maestra?

¿Qué me falta por hacer? Que las treinta y tantas alumnas que entren al BI, todas saquen el diploma.

El diploma.

El diploma. Sí, sí, eso me falta hacer todavía. ¿Y qué me falta hacer? Que todas las alumnas que estén pasando por mis manos salgan con el amor, que quieran seguir leyendo. Con el amor a la Literatura, eso, eso... eso quisiera.

¿Cómo es un día normal en su trabajo?

En mi trabajo es llegar, este... ya de antemano, la tarde anterior ya preparé el material del día siguiente. En la vida de la prepa no es nada predecible porque yo llego ese día y me dicen "no va haber clases porque es el día del niño; entonces le vas a dar a un grupo, pero no le vas a dar a otro grupo". Entonces, para que no se me desfasen, porque después a la larga en los exámenes mensuales, no puedo meter el mismo material, tengo que sacar de la manga material para darles a las que sí les voy a dar, y después me dicen "este día no vas a dar clases", pero siempre llego y siempre a la mera hora sí porque... no vinieron los soldados a los que les tienen que hacer la valla. Eso es a veces...

¿Tener que improvisar?

Eso, eso, este... pero llego, ya saco mi material, saco mi lista, veo qué pendientes, entro a dar mis clases y ya me voy.

¿Es diferente a como era su día de trabajo del primer año, maestra?

Totalmente, totalmente. Para empezar yo no conocía ni siquiera un programa, no sabía... encargaba tareas sin ton ni son, que eso después a mí me afectaba. Entonces, los exámenes en aquel entonces no había, sacaban con extensil, tenía que teclearlos, tenía que sacarlos con maquinita, no había tanta ayuda... tecnológica que, el Internet, ni nada, o sea, era estudiar, estudiar.

¿Y ahora estudia igual que antes? Ya domina... la materia.

No, no. Ya ahora uno se mete a Internet y le abre una... de posibilidades que antes yo sólo tenía con los cuatro-cinco libros, ¿verdad? No, dominar nunca, yo creo que ningún maestro, ningún maestro puede dominar bien su ---.

¿Sigue estudiando?

Totalmente, totalmente.

¿Entonces la tecnología le ha ayudado?

Sí, mucho, mucho.

¿Nunca ha sentido ese estrés?

Sí, lo siento todos los días (*entre risas*): “¿cómo se prende? Ahora, la luz sale acá”. Bueno, y meter la clave. Sí, sí, sí me estresa; sobre todo porque, Ana Ceci, porque no quiero que las alumnas sientan una brecha “ya llegó la abuelita”, o sea, hay una brecha tan fuerte. Sí soy abuela, pero que no sientan esa, esa brecha conmigo.

¿Qué es lo que más le ha provocado satisfacción en sus 25 años?

Lo que más me ha provocado satisfacción es encontrar a una ex alumna, a una mamá de una ex alumna y que me digan “maestra, tengo *El Quijote* como libro de cabecera” (*entre risas*), “estoy leyendo...”. Hace dos o tres años y para mí fue la mejor lección, una ex alumna con su esposo, se acerca el esposo, la ex alumna le dice “fue mi maestra de Literatura” y el esposo me dice, me dio las gracias por, “por usted está leyendo”, y era una alumna que ni siquiera cogía el libro. Eso, eso, eso, saber que, que sembré algo, que dejé algo.

¿Cuáles...?

La satisfacción con usted de que aquí ande con todo esto de, de la Literatura. Eso, eso me llena.

Cuando no era mi...

Su vocación.

... mi fuerte...

Yo le voy a hacer a usted el examen.

... mi fuerte, maestra. ¿Era usted, era esto lo que usted esperaba, maestra... de la docencia?

No, jamás, ni siquiera. Es más, cuando empecé ni siquiera me lo planteaba qué esperar. Yo esperaba que yo iba a dar, que yo iba a enseñar, cuando la docencia es la que me ha dado el aprendizaje.

Cuando entró, maestra, ¿pensó que iba a durar tantos años?

No, jamás, jamás, jamás. Yo... junto con que la directora ésta me invita eh... también estaba la cosa de que iba a ser como parte de la prestación de las colegiaturas y yo quería sentirme útil económicamente en... en el soporte, pero jamás pensé.

¿Entonces fue un acierto haber...?

Sí, gracias a Dios, bendito sea Dios. No se va a arrepentir de andar en esto.

No (*entre risas*). ¿Maestra ha pensado en abandonar...?

Sí.

¿... la docencia? ¿Por qué?

¿Por qué? Porque ya mis actividades... familiares ya siento que me requieren. Me estreso mucho... cuando una hija necesita de mí y no la puedo apoyar porque tengo que venir a trabajar. Me estreso mucho, mis padres ya están grandes, cuando necesita mi mamá de mí y no puedo ayudarla, mi marido. Sí, sí lo he pensado y me duele hasta el alma.

¿Cuánto tiempo esta aquí en el colegio, maestra?

Si Dios quiere, todos mis planes son un año y medio más. Saco esta generación y ya.

¿Qué expectativas tiene para el futuro, maestra?

Si me saco la casa del TEC, viajar (*entre risas*), viajar y estirarme en la playa. ¿Qué expectativas? Yo creo que... yo tengo bien claro en la vida que el que no vive para servir, no sirve para vivir. Quiero seguir sirviendo a mi marido y a mis hijos, a los nietos. Me duele hasta el alma en los domingos... que van, que no quisiera que se fueran, pero ya quiero a la vez que se vayan porque tengo que revisar porque... y tengo que preparar. Eso, eso, sí me está estresando.

No poder disfrutar...

No poder, y ya, ya es momento, ya es momento.

¿Pero se va contenta?

Mucho, mucho y me duele mucho. Cada vez que lo digo se me hace un nudo, pero creo que hay un momento para todo.

Apéndice F

Observaciones a las Docentes

Primera Observación

El jueves 23 de abril de 2009 la maestra Loreta comenzó su día laboral organizando el material que necesitaría para sus clases y verificando los pendientes que consistían en la revisión de los trabajos de Historia de segundo semestre y de los trabajos de Literatura de sexto semestre.

Durante media hora estuvo platicando con la coordinadora sobre el diseño del programa para el siguiente ciclo escolar, la planeación de próximas actividades creativas y sus inquietudes acerca del desempeño de las alumnas. Para esto último, le mostró los errores cometidos en diversos ensayos y mencionó tener dudas sobre el posible plagio cometido por algunas alumnas ya que dice conocer el estilo y registro de sus estudiantes por lo que es capaz de detectar copias o frases no citadas. Sin embargo, también destacó la evolución en cuanto a ortografía y redacción en otros trabajos.

Después de hablar con su coordinadora, se dedicó a revisar los trabajos pendientes de las alumnas; conforme lo hacía, en algunas ocasiones comentaba en voz: “Ay, Valeria...”, “¿Por qué dicen ‘lo que es’?”, etc. Loreta revisa los trabajos con detenimiento y brinda retroalimentación escrita a cada estudiante. Cabe mencionar que sólo alcanzó a revisar alrededor de cinco ensayos puesto que a las 9:30 horas dio inicio su clase de Literatura con duración de una hora.

Loreta llegó al aula, saludó a las alumnas y les pidió silencio para poder comenzar la clase. Las alumnas continuaron hablando a pesar de la petición de Loreta, así que les dijo: “La que no quiera estar en clase, no necesita estar. No es obligatorio”. La mayoría de las alumnas permaneció en silencio. Durante la clase, Loreta resolvió algunas dudas referentes al examen del siguiente día; animó a las alumnas a que participaran mediante el planteamiento de preguntas tales como “¿Quién se acuerda?, ¿quién puede decir algo?”. La maestra se concentró principalmente en algunas alumnas puesto que otras decían estar cansadas por los exámenes y otras estaban distraídas mirando fotografías en sus computadoras de lo cual Loreta no se pudo percatar. Una vez terminada la sesión, se dedicó a preparar un nuevo material con base en las conclusiones y aprendizajes a los que llegaron las alumnas en la clase.

Posteriormente, asistió a la junta departamental con el resto de las maestras de preparatoria. Loreta manifestó sus puntos de vista sobre temas diversos como el funcionamiento del sistema computacional de la institución y las faltas cometidas por ciertas alumnas al quebrantar el reglamento interno.

A las 12:00 horas, asistió a su clase de Historia con las alumnas de segundo, a quienes les explicó la actividad titulada “Qué estaba pasando en...” que tenía como

objetivo adquirir una idea global de los sucesos ocurridos en el mundo. Loreta impuso orden para poder facilitar la explicación de las instrucciones. Sin embargo, en un momento se colocó con los brazos cruzados y les dice a las alumnas “Ya me convertí en Hulk y ya me desconvertí”. Posteriormente se rio por lo que las alumnas también se rieron con el comentario y se prosiguió con la explicación. Cabe mencionar que las alumnas se dirigieron a ella por su nombre y hacen a un lado el título de “maestra” o “miss”.

Segunda Observación

El miércoles 12 de agosto de 2009 la maestra Dora comenzó su día laboral a las 7:30 de la mañana. Durante las primeras dos horas, permaneció en su escritorio para organizar su material y el registro de las calificaciones. Cuando una compañera de trabajo le preguntó si le gustaría ser preceptora de las alumnas, aprovechó para comentarle que su ilusión es dedicarse algún día al área de formación y que le gustaría realizar estudios sobre este tema, pero en este momento la prioridad es pagar la educación de sus tres hijos. Asimismo, dijo no arrepentirse de haber estudiado Administración, pero en muchas ocasiones le da “coraje” no haber estudiado desde un principio algo referente al área de Humanidades.

Dora impartió tres clases (a las 9:30, 12:00 y 13:00) con duración de 50 minutos cada una. Primero, tomó lista como estrategia para aprenderse los nombres de sus alumnas nuevas. Para ese día, Dora planeó presentarles un video acerca de “El Porfiriato”, pero reconoció ante las alumnas su falta de pericia para el manejo de la tecnología y acepta la ayuda que le ofrecen. En el último momento, no pudieron ver el video; sin embargo, Dora les mostró, en su lugar, una presentación sobre el mismo tema.

Al inicio de la presentación las alumnas permanecieron platicando debido al desorden originado durante los minutos en los que trataban hacer funcionar la videocasetera. Dora continuó explicando el tema a pesar del ruido y llegó un momento en que las alumnas comenzaron a interesarse en el tema, sin haberles llamado la atención. Durante toda la clase, la docente les planteó diversas preguntas y trató de involucrarlas en el desarrollo de la clase diciéndoles “se acuerdan que ayer dijimos...”, “¿quién leyó algo respecto a esto?”. Además, resolvió las dudas de las alumnas; en una ocasión, al no recordar un dato, le pidió a una de las alumnas que buscara en Internet para así poder responder la pregunta formulada.

Durante el receso, Dora convivió con sus compañeras de trabajo mientras comía un refrigerio. En esa media hora, platicaron acerca de los beneficios del chocolate, de la familia, entre otros temas.

Para su última clase del día, Dora utilizó una dinámica diferente a la implementada en los otros salones. En esta ocasión realizó, junto con las alumnas, una lluvia de ideas acerca del Porfiriato. La maestra aprovechó para felicitarlas por su buena participación.

Tercera Observación

La maestra Liliana imparte clases de matemáticas a cuatro grupos, sin embargo, el miércoles 19 de agosto de 2009 sólo tuvo asignados dos grupos de quinto semestre. Liliana llegó a la oficina de preparatoria a las 7:45 horas, después de haber dejado a su hija pequeña en el jardín de niños de la misma institución en la que labora. En principio, les platicó a sus compañeras de trabajo acerca de cómo se sentía ya que había estado padeciendo algunos problemas de salud desde hacía algunos días. Después algunas de sus alumnas de quinto semestre la buscaron para pedirle asesoría sobre un proyecto de estudios matemáticos del Bachillerato Internacional.

Cabe mencionar que la maestra Liliana está inscrita en un curso de Antropología que se brinda todos los miércoles con duración de dos horas (9:00 a 11:00 horas), así que parte de la mañana la dedicó a esta actividad que ofrece la institución a las maestras interesadas en esta área.

Las últimas dos horas de su jornada laboral (12:00 a 14:00 horas) estuvo impartiendo clases de matemáticas. Al inicio de la clase, continuó resolviendo las dudas acerca del proyecto matemático que tenía como fecha de entrega el 24 de agosto. La maestra les dio varios consejos prácticos y les decía frases como "...ya te dije. Por favor cuídame los pesos y no me descuides los centavos", "... no esperes que el fin de semana vea cómo te hundes en la alberca. Yo ya te di los 'flotis'". Liliana se limitó a decir "me hablan muchas a la vez" para controlar el orden al momento de las preguntas.

Para comenzar con el tema "La elipsis", Liliana retomó el último ejercicio contestado la clase anterior. Para ello, abrió un archivo digital donde grabó la explicación efectuada en el pizarrón inteligente. A lo largo de toda la clase mencionó frases como las siguientes: "Te espero para que lo analicemos juntas", "¿Qué me falta, mi reina?", "Sí me equivoqué. Muchas gracias, corazón", "¿Seguimos o te espero?", "Te espero para dar el resumen informativo del problema"... Cabe hacer mención de que en todo momento Liliana mantuvo un tono de voz alto, pero sus frases eran pausadas.

Una vez finalizadas sus clases, permaneció en la sala de maestras preparando el material del día siguiente. A las 14:15 horas se retiró diciendo "bendito Dios ya se acabó el día" y fue a recoger a su hija al kínder.

Cuarta Observación

El viernes 14 de agosto la maestra Marcela inició su día laboral a las 10:00 de la mañana ya que es maestra de cátedra. Al llegar, platicó con una de sus compañeras quien acaba de regresar a trabajar a la institución como maestra de Literatura, al igual que Marcela. Marcela imparte clases de martes a viernes, dos horas diarias.

La clase comenzó a las 10:30 horas y una de las primeras indicaciones de la maestra fue que cada alumna pusiera orden en sus lugares. Posteriormente, le solicitó a una estudiante que encendiera la computadora y abriera un archivo que contenía el texto de un libro de literatura. El aula tenía poca luz a fin de poder distinguir mejor el texto proyectado en el pizarrón electrónico; la maestra permaneció sentada durante gran parte de la clase; y las alumnas escuchaban en silencio la explicación referente a la poesía. En un momento de la clase, la maestra Marcela causó expectativa al decir con voz susurrante “les voy a dar un truco para llegar a conocer el tema de un poema, pero... no se lo vayan a decir a nadie, a nadie”.

Como parte de su discurso, Marcela realizó algunos comentarios cómicos ante los cuales las alumnas no hicieron más que reírse; además, la maestra subió el tono de su voz en diversas ocasiones y de manera imprevista. En una ocasión, una alumna respondió al ser cuestionada: “Ay, qué pena”, a lo cual la docente dijo: “No diga qué pena, tiene que hacerlo”. Asimismo, cuando realizó una pregunta, les pidió a varias alumnas que la contestaran, pero al no coincidir en las respuestas, mandó a una de ellas a que consultara en Internet.

La segunda clase del día inició a las 12:00 horas y la mecánica que siguió fue similar a la clase anterior, pero en esta ocasión tuvo un incidente con una alumna que hizo un comentario gracioso durante la clase. Por ello, la maestra le dijo: “Se sale, la única payasa aquí soy yo”. Después, las alumnas y la maestra hicieron analogías entre los poemas y las películas de actualidad.

La maestra Marcela dedicó la última hora de la jornada a la planeación de las próximas clases. Durante este tiempo se mostró concentrada en lo que hacía y tuvo poco contacto con el resto de sus compañeras.