



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE

Escuela de Graduados en Educación

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR DE EDUCACION

BÁSICA EN MÉXICO

TESIS

para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

presentada por:

Alba Margarita Picos Lee 783314

Asesora:

Mtra. Estela De la Garza Flores

Tampico, Tamps., México

Noviembre, 2008

DEDICATORIAS

A la memoria de dos mujeres extraordinarias, Edna Luz y Adalia Felicidad Lee Ramos, quienes con su vida ejemplar me han hecho sentir orgullosa de pertenecer a su familia.

A mi esposo Luis y mis hijos, Alba Sofía y Luis Rolando; su amor me da fuerza, alegría y consuelo.

A mis queridos padres; Alba Margarita y Ramón Gonzalo; sus consejos han sido, son y seguirán siendo un faro en el camino de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco con sumo afecto a la Maestra María de Lourdes Pank Valenzuela, M.E.SS.T, la confianza depositada en mi persona al concederme la oportunidad de avanzar en mi desarrollo académico a través de este posgrado, el cual me ha enriquecido en el ámbito profesional y personal.

Así mismo, agradezco a la Maestra Estela De la Garza Flores su apoyo y comprensión incondicional en todo el proceso de elaboración de esta tesis; su orientación y aliento fueron trascendentales para la conclusión de este proyecto.

De igual modo, agradezco el silencioso pero eficaz apoyo de mi valiosa asistente, Viviana Edith Flores Ramos y de mi querida compañera, Perla Isela Reynoso Segura; su ayuda en momentos difíciles fue inestimable.

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

RESUMEN

La finalidad de este proyecto es obtener información detallada sobre los elementos que contribuyen a la conformación y evolución de la identidad profesional docente del profesor de educación básica en México, a la luz de la teoría de los ciclos de vida profesional que sustentan investigadores como Biddle, Good, Goodson, Huberman, Fernández, Levinson y Torres. De esta forma, se pretende contribuir a la creación de un cuerpo teórico que permita profundizar en este fenómeno y, en consecuencia, generar líneas de investigación específicas que contribuyan a mejorar los planes de vida y carrera de este universo de profesores, que son los que mayor matrícula estudiantil atienden en el país y de los que menos información se dispone sobre esta temática. Para lograr lo anterior, se inició con la consulta de diversos materiales para fundamentar la investigación. Respecto al trabajo de campo, se realizaron entrevistas a profundidad a cuatro profesores de educación secundaria de la zona conurbada de Tampico-Madero-Altamira, en el estado de Tamaulipas. Posteriormente se realizó una contrastación entre los resultados obtenidos en el trabajo de campo y lo recabado en la literatura. Los hallazgos, si bien no son concluyentes por el diseño metodológico del estudio, permiten inferir que hay coincidencia entre los resultados y la teoría, ya que, en efecto, los profesores de educación básica construyen y re construyen su auto concepto profesional en función de incidentes críticos, como su contexto de procedencia, su edad biológica, su nivel de estudios, su nivel de satisfacción profesional y la valoración individual y social de su labor, por citar solo algunos. Sin embargo, ciertos hallazgos de la investigación, tales como las condiciones de trabajo *sui generis* de los profesores de secundaria, así como las diferencias percibidas en ciertos indicadores entre profesores varones y mujeres, permiten recomendar una mayor profundización en aspectos específicos que se detallan en el cuerpo del estudio. Para finalizar, se mencionan recomendaciones concretas para los directores de las instituciones educativas, con la intención de contribuir, aunque de manera indirecta, a mejorar la difícil situación actual en la que los docentes de educación secundaria en México desempeñan su magisterio.

Índice General

Introducción	1
Capítulo 1. Naturaleza y Dimensión del Tema de Investigación	4
1.1 Marco contextual: características de la educación secundaria en México	5
1.2 Antecedentes	8
1.2.1 La crisis de identidad profesional docente	8
1.2.2 Estudios de Lortie sobre las condiciones de trabajo de los profesores	9
1.2.3 Estudios de Goodlad sobre los patrones modales imperantes en el salón de clases	10
1.2.4 Evolución de la carrera docente	11
1.3 Planteamiento del Problema	12
1.4 Objetivo General	14
1.5 Objetivos Específicos	15
1.6 Hipótesis	16
1.7 Justificación de la Investigación	18
1.8 Delimitación y limitaciones del Estudio	21
1.8.1 Delimitación del estudio	21
1.8.2 Limitaciones del estudio	22
1.9 Definición de términos	24
1.9.1 Carrera magisterial.	24
1.9.2 Ciclos de vida profesional docente	24
1.9.3 Educación básica	24
1.9.4 Educación secundaria	25
1.9.5 Identidad profesional docente	25
1.9.6 Innovación educativa	26
1.9.7 Profesor de secundaria	26
1.9.8 Reforma educativa	26
1.10 Beneficios esperados	26

Capítulo 2. Marco Teórico	28
2.1 La cultura como factor decisivo de estructuración de la identidad profesional	29
2.1.1 El binomio cultura-identidad	29
2.1.2 El papel de la interacción social en la construcción de la identidad	30
2.1.3 La influencia del contexto cultural en los profesores	33
2.2 La docencia como profesión: una perspectiva histórica	35
2.2.1 La docencia en la Antigüedad	36
2.2.2 La docencia en la Época Preindustrial	36
2.2.3 La docencia en el Periodo Industrial	37
2.2.4 La docencia en el Periodo Industrial Pleno	38
2.2.5 Los retos de la Postmodernidad para la docencia	39
2.3 El contexto de trabajo de los profesores	41
2.3.1 Bajos salarios	43
2.3.2 Alta conflictividad de los contextos educativos	43
2.3.3 Elevadas expectativas sociales	44
2.3.4 Escasa presencia de apoyos institucionales	46
2.3.5 Nuevas condiciones de trabajo	48
2.3.6 Baja estima de la profesión docente	49
2.3.7 Aislamiento de los profesores	51
2.3.8 Pérdida de prestigio profesional	52
2.3.9 Instalaciones insuficientes	52
2.3.10 Expectativas profesionales de los profesores	54
2.3.11 Participación en reformas educativas	55
2.4 La narrativa y la identidad profesional de los profesores	58
2.4.1 La narrativa y la dialéctica entre teoría y práctica	59
2.4.2 La narrativa en la educación	61
2.4.3 La relevancia de la interpretación en los estudios sobre docencia	62
2.4.4 La narrativa y la construcción de la identidad profesional docente	64
2.5 Los ciclos de vida biológicos y profesionales del docente	66
2.5.1 La docencia como ocupación profesional	67
2.5.2 Los ciclos de vida de los profesores	68
2.5.2.1 La introducción en la carrera	71
2.5.2.2 La fase de estabilización	73
2.5.2.3 Experimentación y diversificación	75

2.5.2.4 Nueva evaluación	77
2.5.2.5 Serenidad y distanciamiento en las relaciones	78
2.5.2.6 Conservadurismo y quejas	80
Capítulo 3. Metodología General	83
3.1 Método de investigación	83
3.1.1. Diseño de investigación	83
3.1.2 Metodología base	86
3.1.3 Fases del estudio	88
3.2 Población y muestra	92
3.2.1 Criterios de selección	92
3.2.2 Las fuentes de información: los sujetos de la muestra	93
3.3 Tema, categoría e indicadores del estudio	97
3.3.1 Definición del tema	97
3.3.2 Categorías de estudio	98
3.3.3. Indicadores del estudio	99
3.4 La recolección de datos	106
3.4.1 El acercamiento inicial	106
3.4.2 La recolección de datos	107
3.4.3 El instrumento	108
3.5 Captura y análisis de datos	109
3.5.1 La captura de datos	109
3.5.2 El análisis de datos	110
Capítulo 4. Presentación de resultados	113
4.1 Presentación del primer caso: Profesora Martha Elvia Rodríguez Morán	114
4.1.1 Biograma de la profesora Martha Elvia Rodríguez Morán	114
4.1.2 Circunstancias en las que transcurrió su infancia	116
4.1.3 Elección y acceso a la carrera	118
4.1.4 Primer año de ejercicio profesional	119
4.1.5 Matrimonio/maternidad y formación de familia	120
4.1.6 Traslado de zona urbana a zona rural	120
4.1.7 Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente	120
4.1.8 Estudios a nivel licenciatura	122
4.1.9 Estudios de posgrado	123
4.1.10 Apreciación de sí misma como docente	124

4.1.11	Visualización de la vocación	125
4.1.12	Apreciación de los nuevos docentes	126
4.1.13	Valoración social del trabajo docente	127
4.1.14	Valoración del trabajo docente de sus compañeros	128
4.1.15	Percepción del profesor ideal: conocimientos/habilidades/actitudes	129
4.1.16	Variaciones en a autopercepción de la identidad docente	129
4.1.17	Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las perspectivas de ingerencia	130
4.1.18	Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas: novatez, abandono de la novatez, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente	131
4.2 Presentación del segundo caso: Profesor Rodolfo Francisco Díaz Rosales		133
4.2.1	Biograma del profesor Rodolfo Francisco Díaz Rosales	133
4.2.2	Circunstancias en las que transcurrió su infancia	134
4.2.3	Elección y acceso a la carrera	135
4.2.4	Primer año de ejercicio profesional	136
4.2.5	Matrimonio y formación de familia	138
4.2.6	Traslado de zona urbana a zona rural	138
4.2.7	Aceptación por parte del nuevo grupo y consolidación como docente	138
4.2.8	Estudios a nivel licenciatura	141
4.2.9	Estudios de posgrado	141
4.2.10	Apreciación de sí mismo como docente	142
4.2.11	Visualización de la vocación	142
4.2.12	Apreciación de los nuevos docentes	143
4.2.13	Valoración social del trabajo docente	145
4.2.14	Valoración del trabajo docente de sus compañeros	145
4.2.15	Percepción del profesor ideal: conocimientos/ habilidades/ actitudes	146
4.2.16	Variaciones en a autopercepción de la identidad docente	148
4.2.17	Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las perspectivas de ingerencia	149
4.2.18	Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas: novatez, abandono de la novatez, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente	151
4.3 Presentación del tercer caso: Profesor Natanael Pineda Morín		154
4.3.1	Biograma del profesor Natanael Pineda Morín	154
4.3.2	Circunstancias en las que transcurrió su infancia	156
4.3.3	Elección y acceso a la carrera	156
4.3.4	Primer año de ejercicio profesional	158
4.3.5	Matrimonio y formación de familia	160
4.3.6	Traslado de zona urbana a zona rural	161
4.3.7	Aceptación por parte del nuevo grupo y consolidación como docente	161
4.3.8	Estudios a nivel licenciatura	165

4.3.9	Estudios de posgrado	166
4.3.10	Apreciación de sí mismo como docente	167
4.3.11	Apreciación de los nuevos docentes	167
4.3.12	Visualización de la vocación	169
4.3.13	Valoración social del trabajo docente	170
4.3.14	Valoración del trabajo docente de sus compañeros	171
4.3.15	Percepción del profesor ideal: conocimientos, habilidades, actitudes	172
4.3.16	Variaciones en a autopercepción de la identidad docente	175
4.3.17	Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las perspectivas de ingerencia	176
4.3.18	Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas: novatez, abandono de la novatez, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente	176
4.4	Presentación del cuarto caso: Profesora Elsa Guerra Olguín	181
4.4.1	Biograma de la profesora Elsa Guerra Olguín	181
4.4.2	Circunstancias en las que transcurrió su infancia	182
4.4.3	Elección y acceso a la carrera	183
4.4.4	Primer año de ejercicio profesional	185
4.4.5	Matrimonio, maternidad y formación de familia	186
4.4.6	Traslado de zona urbana a zona rural	186
4.4.7	Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente	186
4.4.8	Estudios a nivel licenciatura y posgrado	188
4.4.9	Apreciación de sí misma como docente	188
4.4.10	Apreciación de los nuevos docentes	188
4.4.11	Visualización de la vocación	189
4.4.12	Valoración social del trabajo docente	190
4.4.13	Valoración del trabajo docente de sus compañeros	191
4.4.14	Percepción del profesor ideal: conocimientos, habilidades, actitudes	191
4.4.15	Variaciones en a autopercepción de la identidad docente	191
4.4.16	Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las perspectivas de ingerencia	192
4.4.17	Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas: novatez, abandono de la novatez, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente	193
Capítulo 5. Análisis de Resultados		196
5.1	Definición del problema	197
5.2	Análisis de la categoría I; factores críticos que determinan la identidad profesional docente	207
5.2.1	Características y condiciones que rodean la infancia de los participantes	207
5.2.2	Elección de carrera	209

5.2.3 Acceso a la carrera	210
5.2.4 Primer año de ejercicio profesional	212
5.2.5 Matrimonio/maternidad y formación de familia	215
5.2.6 Traslado de zona rural a zona urbana	216
5.2.7 Aceptación por parte del nuevo grupo y consolidación como docente	217
5.2.8 Estudios a nivel licenciatura	220
5.2.9 Estudios a nivel posgrado	222
5.3 Análisis de la categoría II; percepciones organizativas de los profesores	223
5.3.1 Apreciación de sí mismos como docentes identificados con su carrera	223
5.3.2 Visualización de la vocación	225
5.3.3 Apreciación de los nuevos docentes	226
5.3.4 Valoración social del trabajo docente	228
5.3.5 Valoración del trabajo docente de sus compañeros	229
5.3.6 Percepción del profesor ideal: conocimientos/habilidades/actitudes	231
5.4 Análisis de la categoría III; identificación de los diferentes conceptos dentro del discurso del docente sobre su identidad profesional	232
5.4.1 Variaciones en la autopercepción de la identidad docente	233
5.4.2 Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia	235
5.4.3 Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas: novatez, abandono de la novatez, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente	238
5.5 Tendencias observadas en las categorías del estudio	240
5.5.1 Tendencias apreciadas en la categoría I; factores críticos que determinan la identidad profesional docente	240
5.5.2 Tendencias observadas en la categoría II; percepciones organizativas de los profesores	242
5.5.3 Tendencias observadas en la categoría III; identificación de los diferentes conceptos dentro del discurso del docente sobre su identidad profesional	243
Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones	244
6.1 Conclusiones generales	244
6.2 Incidentes críticos que contribuyen a la creación de la identidad profesional docente	247

6.3 Opinión de los profesores sobre su trabajo y desempeño profesional	250
6.4 Las expectativas de los profesores	252
6.5 Recomendaciones	254
Referencias	260
Anexo A	262
Curriculum Vitae	282

Índice de Tablas

Tabla 4.1 Biograma caso 1	115
Tabla 4.2 Biograma caso 2	134
Tabla 4.3 Biograma caso 3	155
Tabla 4.4 Biograma caso 4	182
Tabla 5.1 Relación de preguntas establecidas en conexión a los incidentes críticos referenciados en los objetivos específicos de investigación	199
Tabla 5.2 Información general sobre los casos analizados	206

INTRODUCCIÓN

Es común apreciar cómo la sociedad vuelve sus ojos hacia los sistemas escolares –y a los profesores que lo integran-, con altas expectativas para aliviar los agobiantes problemas que la aquejan. Se pretende que el desempeño de los docentes sea tal que los niveles académicos de las escuelas igualen o superen a los países considerados como potencias mundiales y, por si esto no fuera suficiente, se espera que la educación de las nuevas generaciones contribuya a reconstruir la cultura e identidad nacional. De esta forma el rol del profesor en los tiempos actuales se amplía para hacerse cargo de problemas y obligaciones adicionales a los ya tradicionalmente conocidos.

Dado entonces el protagonismo y relevancia que se le confiere al trabajo desarrollado por los profesores, es de extrañar la escasa investigación que, a nivel nacional, se tiene actualmente sobre el proceso que los lleva a convertirse en lo que son y que, ineludiblemente, impacta en su actuación y desempeño profesional.

De esta forma, surge la necesidad de conocer con mayor claridad y precisión los aspectos que dan forma y se interrelacionan mutuamente entre sí para construir la identidad profesional docente, específicamente de los profesores de educación básica en México, ya que son el universo de docentes que atienden a la población escolar más numerosa del país.

La identidad profesional docente debe entenderse en lo general, como un proceso de vida condicionado por factores internos y externos a la persona del profesor, en el que es posible distinguir características y circunstancias particulares que van generando modelos de pensamiento y acción profesional específicos, los cuales impactan la vida diaria de los millones de estudiantes de este país a su cuidado.

La finalidad de esta investigación fue identificar, conocer y comprender la identidad profesional docente del profesor de educación básica en México, a la luz de la teoría de los ciclos de vida profesional, en un intento de contribuir a lograr un acercamiento más fidedigno a la realidad que éstos viven y, de esta manera coadyuvar en la fundamentación de posteriores líneas de investigación encaminadas a mejorar concretamente las condiciones de trabajo de los maestros mexicanos.

En el Capítulo 1 se expone la dimensión del tema de investigación, describiendo el marco contextual donde se efectúa. Se proporcionan los antecedentes; se plantea el problema de investigación, sus objetivos y las hipótesis de trabajo, culminando este apartado con la justificación y delimitación del estudio.

En el Capítulo 2 se desarrolla el marco teórico, donde se integra una visión general de las principales ideas de diversas tesis e investigaciones relacionadas con el estudio en cuestión, mismas que permitirán fundamentar el análisis y la interpretación de los resultados, el cual se centra esencialmente en la teoría de los ciclos de vida profesional.

En el Capítulo 3 se describe detalladamente la metodología desarrollada, justificando el diseño de investigación empleado. Así mismo, se describen las fases del estudio, criterios de selección para la población y muestra de la investigación, la definición del tema, categorías e indicadores del estudio y la forma como se desarrolló la recolección, captura y análisis de datos.

En el Capítulo 4 se describen los resultados del estudio, con base en el planteamiento y el marco conceptual propuesto. En este apartado se dan a conocer los datos encontrados por medio de la aplicación de los instrumentos.

El Capítulo 5 se dedica al análisis de los resultados, donde éstos son confrontados con la postura teórica seleccionada de acuerdo a los criterios metodológicos establecidos, a fin de verificar el cumplimiento de los propósitos del estudio.

En el Capítulo 6 se establecen conclusiones generales, indicando la forma en cómo se responde al problema planteado, se cubren los objetivos y se aceptan o no las hipótesis de trabajo establecidas. Asimismo, se enuncian recomendaciones que pueden ser útiles en otras líneas de investigación.

Finalmente, se enlistan las referencias que sustentan este estudio y los anexos donde se incluyen ejemplos de cómo se transcribieron las entrevistas que sustentan los casos presentados en esta investigación.

Particularmente, esta tesis tiene la intención de ofrecer un acercamiento a la vida de los profesores de nivel secundaria en el sur de Tamaulipas, México y, como se expresó anteriormente, promover una mayor comprensión sobre la conformación de la identidad de una de las profesiones más socialmente reconocidas en cuanto a su impacto social pero que, a la vez, ha sufrido un deterioro y desprestigio considerable tanto en el aspecto de su formación como en su estatus económico, lo cual sin duda ha traído repercusiones adversas en diferentes ámbitos de la vida del país.

CAPÍTULO 1

NATURALEZA Y DIMENSION DEL TEMA DE INVESTIGACION

Existen diferentes perspectivas teóricas para estudiar la carrera de los profesores.

Dentro de esta categoría amplia están las historias de la evolución de un caso social – en este estudio son las vidas de los profesores-, “con la intención de ofrecer tanto descripciones de las pautas seguidas en su trayectoria profesional por los maestros estudiados, como descripciones de la dinámica que subyace o explica estas pautas” (Biddle, Good y Goodson, 2000, p. 22-23).

En términos de Bruner (citado por Biddle et al., 2000) esta postura es paradigmática, entendiendo por este término la búsqueda de los patrones dentro de diversas trayectorias individuales para luego generalizar sobre ellos. El argumento fundamental de este género de investigación denominado narrativa, es la riqueza y profundidad interpretativa que aportan para producir conocimiento. Polkinghorne ofrece un excelente argumento a favor de sus ventajas:

La existencia humana es temporal. No llegamos a la autocomprensión al intentar saber la clase de cosa que somos. En lugar de ello, llegamos a conocernos al distinguir una trama que unifica las acciones y los hechos de nuestro pasado con las acciones y hechos futuros que anticipamos. Relacionar los hechos separados que ocurren en el tiempo implica la operación cognitiva de la estructuración narrativa. La estructuración narrativa da sentido a los hechos al identificarlos como partes que contribuyen a la creación de un drama y su argumento. El autoconcepto es un concepto narrado, y nuestra identidad es el drama que estamos desarrollando (Biddle et al., 2003, p. 25).

Esta investigación pretende -al igual que lo menciona el autor citado-, crear un concepto de identidad del profesor a partir de la reflexión de su historia profesional, identificando los factores que lo conforman, sus relaciones y la evolución de los mismos a través del tiempo.

1.1 Marco contextual: características de la educación secundaria en México

Entendiendo entonces la importancia que reviste para este estudio especificar los factores que inciden en la creación de la identidad profesional de los profesores, sus interrelaciones y su evolución, a continuación se describe el contexto en el cual se desarrolló la investigación, a fin de favorecer una más profunda comprensión de la dinámica de los diversos elementos involucrados.

El estudio se efectuó en el contexto educativo de secundaria, verificando, a través de la descripción y análisis de las historias de vida de cuatro docentes activos en este ciclo de educación básica, cómo se formó su identidad profesional, así como la evolución que experimenta dicha identidad a través del tiempo, a la luz de la teoría de los ciclos de vida profesional. Estos profesores laboran actualmente en escuelas secundarias públicas de la zona conurbada de Tampico-Madero-Altamira, en el estado de Tamaulipas, México.

La muestra seleccionada fue propositiva; cuatro profesores de diferentes especialidades; Matemáticas, Educación Cívica y Ética, Educación Física e Inglés. Adicionalmente, y con el propósito de apreciar posibles particularidades tocantes al género, se decidió que dos de los participantes fueran varones y otros dos fueran mujeres. Todos los participantes se ubican en diferentes etapas de su vida profesional. Con el fin de ubicar mejor la situación laboral que enfrentan los cuatro profesores entrevistados, a continuación se expone una semblanza general de las características de este nivel de estudios, mismas que se tratan con mayor detalle en el Capítulo 2 (Marco Teórico).

La secundaria empezó a considerarse parte de la educación básica mexicana en el Programa de Modernización Educativa del Presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), adquiriendo carácter legal en 1993, al modificarse el artículo tercero constitucional con el objetivo de que integrara, junto a la primaria, un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados (tres años después de los seis de primaria). De esta manera, se intentó poner fin a viejos debates sobre la definición de este ciclo educativo, que desde su surgimiento en 1925 se encontró ante una disyuntiva: servir de vínculo orgánico con la educación primaria o con la educación media (bachillerato).

En este contexto, la Secretaría de Educación Pública (SEP), tomó una serie de medidas tendientes a dotar de sentido a la secundaria en su nuevo marco, el de educación básica. Sin embargo, la concreción de tal política se enfrentó a una cultura escolar que apuntaba a la diferenciación más que a la unificación con la primaria, tanto en prácticas como en concepciones educativas. Se encontró al mismo tiempo con un cuerpo docente producto del desarrollo histórico de este nivel, donde la especialización se convierte en un obstáculo para dar el paso armónico a la educación básica de nueve grados. Se tropezó también con particulares condiciones laborales de estos docentes, entre las más destacadas se aprecian en el presente estudio la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas y la búsqueda constante por aumentar horas como una estrategia para mejorar el ingreso. Ambas circunstancias –además de otras que se detallan posteriormente-, propician el trabajo individual e impiden la constitución de una comunidad educativa escolar.

Ante la necesidad de implementar una reforma en un nivel educativo tan complejo, y en buena parte desconocido, se buscó asegurar de diferentes maneras la participación de los profesores en estas iniciativas, ya que éstos son considerados como los protagonistas de la transformación educativa. De los esfuerzos institucionales para la reforma de la secundaria,

destacan precisamente, entre otros factores; el reconocimiento de que para que las propuestas prosperen es necesaria la participación de los maestros en la comprensión, apropiación y compromiso con las nuevas orientaciones. Por este motivo se creó la “carrera magisterial” en un afán de incentivar y reconocer el trabajo de los maestros frente al grupo, por medio del otorgamiento de un estímulo económico diferencial de acuerdo con la calificación obtenida en aspectos tales como aprovechamiento escolar, preparación y desempeño profesional. Esta iniciativa, pese a que en un primer momento fue vista con desconfianza por considerar que fragmentaba los intereses colectivos de los maestros, al ser un complemento del salario, paulatinamente fue, de acuerdo a Sandoval (2001), mayor aceptación.

Pero el incentivo económico no es suficiente por sí mismo para lograr la colaboración de los profesores; hay que considerar las circunstancias en las que se desarrolla su trabajo. Una de las ideas principales de este estudio es precisamente el hecho de que, para promover la colaboración de los profesores en las innovaciones educativas, es fundamental considerar sus especificidades, ya que de lo contrario, al no considerar las particularidades que enfrentan los maestros en el nivel de estudios en el que desarrollan su ejercicio profesional, cualquier iniciativa enfrentará serios problemas en su ejecución.

De manera general es posible decir, con base en la investigación disponible en el contexto mexicano, que los maestros de secundaria enfrentan las condiciones de trabajo más difíciles de todo el ciclo básico; un alto número de alumnos, un precario apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico, una inestabilidad laboral que crece a medida que cambia el perfil profesional del profesorado, aunado todo esto a un bajo salario, producto del acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo (Sandoval, 2001).

Todos estos elementos ofrecen una referencia de la realidad que viven los profesores de educación básica a nivel secundaria en México, siendo fundamental para efectuar un análisis de las historias de vida de los participantes en capítulos posteriores.

1.2 Antecedentes

1.2.1 La crisis de identidad profesional docente

Torres (2005), señala que la crisis de identidad profesional docente aparece como resultado de una serie de factores acumulados sobre los hombros del profesor a través del tiempo. La degradación social de su imagen, agudizada en los años setenta en España, en los años ochenta en México y el resto de América Latina, parece mantener una cierta similitud en el orden de factores que hace posible este fenómeno.

Fullan y Stiegelbauer (1997), refuerzan esta tesis al señalar que, a lo largo de las dos últimas décadas, se han deteriorado las condiciones de la enseñanza; es un hecho que los maestros han sido devaluados por la comunidad y el público. El estrés y la enajenación docentes se presentan con mayor frecuencia. El rango de objetivos y expectativas educativas para las escuelas y la transferencia de problemas familiares y sociales al ámbito escolar, aunados a la ambivalencia de la juventud acerca del valor de la educación, presentan condiciones intolerables para un avance educativo sostenido y experiencias laborales satisfactorias. La salud mental y las actitudes de los maestros son factores que deben cobrar importancia para poder operacionalizar cualquier mejora que pretenda realizarse en las escuelas. Si ha de suceder un cambio educativo, requerirá que los maestros se entiendan a sí mismos y que entiendan a los demás. Añaden que la situación actual de los maestros tiene

como punto de partida la sobrecarga, la rutina y los límites para las reformas que plantea la sociedad como una demanda.

Las circunstancias de la enseñanza piden mucho de los maestros en términos de mantenimiento diario y responsabilidad por los estudiantes, y corresponden con muy poco en tiempo necesario para la planeación, análisis constructivo, reflexión, recompensas y tiempo para recuperarse.

1.2.2 Estudios de Lortie sobre las condiciones de trabajo de los profesores

Uno de los estudios más respetados, el de Lortie (citado por Fullan y Stiegelbauer, 2004), expone detalles de la realidad de los profesores similares a los citados por Sandoval (2001).

Además, incluye situaciones como las que a continuación se enuncian:

- La capacitación de los maestros no los prepara para el salón de clases.
- La organización celular de las escuelas implica que los maestros pasen la mayor parte del tiempo físicamente alejados de sus colegas.
- Los maestros no laboran con una cultura técnica común, generándoles ambigüedad.
- En caso de requerir ayuda, los maestros acuden a otros maestros antes que a los administradores.
- La eficiencia de la enseñanza se mide por la observación informal de los estudiantes de manera general.
- Las mayores recompensas para los maestros son de carácter psíquico.
- Los logros aislados con estudiantes aislados son una de las pocas fuentes de satisfacción del maestro.
- Entre los maestros predomina la incertidumbre por los resultados del aprendizaje.

- El enfoque de los maestros es generalmente individualista, aún cuando se les ofrecieran oportunidades para interactuar con otros docentes.

Pese a que los estudios de Lortie se realizaron en 1975, esto es, con 25 a 29 años de anterioridad a los datos reportados por Sandoval (2001) y Guevara y González (2004), los resultados no parecen diferir mucho en relación a la situación que presentan los profesores en el desempeño de sus funciones docentes, entre los que sobresale el hecho de que la organización de la escuela los obliga a afrontar privadamente los problemas vinculados con su actividad magisterial. También es destacable la ausencia de una “cultura técnica común”, dada la pluralidad y ambigüedad en los modos de hacer; la eficacia de la enseñanza se mide mediante la observación y cuantificación de los resultados de los alumnos y por último, la incertidumbre como sentimiento predominante de los maestros respecto a la influencia de su trabajo para lograr el aprendizaje de sus alumnos.

1.2.3 Estudios de Goodlad sobre los patrones modales imperantes en el salón de clases

Otro estudio, el de Goodlad (citado por Fullan y Stiegelbauer, 2004), revela que los patrones modales en el salón de clase no son alentadores:

- El patrón dominante en un salón es un grupo interactuando con un solo maestro como si fuera un todo.
- Cada estudiante trabaja y progresa solo.
- El maestro es prácticamente autónomo.
- El maestro está dedicado a la enseñanza frontal, supervisando el trabajo de sus alumnos.
- Hay escasez de alabanza y corrección en el desempeño de los estudiantes, así como falta de guía que le permita tener al maestro una mejor actuación la siguiente vez.

- Los alumnos se ocupan de un rango estrecho de actividades en el salón de clase.
- Los estudiantes están pasivamente satisfechos con el status quo.
- Incluso en los primeros niveles de enseñanza hay evidencia de que los estudiantes no tienen suficiente tiempo para concluir sus actividades o para entender lo que el maestro explica.
- El maestro tiene muy poca influencia o participación en la escuela en general, fuera del salón de clases.

Estos resultados revelan el aislamiento en el que se da la función docente, con mayor preocupación por preservar su identidad que por mantener un sentido de comunidad compartida. Muchos maestros perciben su docencia como una sucesión interminables de experiencias satisfactorias y tensionantes, agravados por el hecho de una baja retribución económica de su trabajo.

1.2.4 Evolución de la carrera docente

Otro aspecto revelador es la evolución de la carrera de la enseñanza. Los descubrimientos revelan que, en su ciclo de vida profesional, los maestros atraviesan por varias fases: sobrevivencia y descubrimiento, iniciación, estabilización, experimentación y diversidad y disminución de la concentración. Huberman (citado por Fullan y Stiegelbauer, 2004), encontró tres subpatrones en cada grupo; el enfoque positivo (me ocupo de mis propios asuntos); el enfoque defensivo (retraído y crítico) y el desencanto (retraimiento y amargura). Aunque hay combinaciones a estos patrones y no se dan de la misma forma, si son indicadores de las condiciones psíquicas en las que se desenvuelven los profesores.

Un indicador final de la seriedad del problema es si los maestros consideran que la docencia es una carrera elegida o no. Los estudios revelan que la docencia no es la primera elección de los profesores y que muchos de ellos contemplan su carrera docente con ambivalencia, tanto antes de ingresar, como mientras están en este empleo.

Todo lo anterior no hace sino destacar el hecho de que la identidad de profesor está estrechamente vinculada al éxito del proceso educativo; para ser capaz de desarrollar su labor, el docente debe apropiarse y afirmarse positivamente en su identidad profesional.

1.3 Planteamiento del Problema

Biddle et al. (2000), argumentan la vitalidad de las escuelas, ayer, hoy y mañana, está vinculada al alcance de las recompensas del profesor a lo largo de su carrera, ya que, en educación, la tecnología son los profesores. Argumentan que el interés por el cual los gobiernos dan mayor importancia a la carrera de los profesores, es la premisa que el éxito de la educación gira críticamente en torno al incremento de la competencia y el compromiso de los docentes a lo largo de su vida profesional.

Estudiar el desarrollo de la carrera de los profesores es conocer, al decir de estos mismos autores, “la historia de los altibajos por los que pasan la satisfacción, el compromiso y la competencia” (Biddle et al., 2000, p. 20). Así entonces, los docentes, como personas, según Torres (2005), experimentan periodos de equilibrio y de cambio que sugieren que su conducta está condicionada por esas transiciones más que por la edad. Señala también que los adultos, en general, se ven motivados a efectuar cambios a lo largo de su vida para satisfacer necesidades personales; tener una identidad propia, que los distinga y dignifique, les

proporcione estatus y que les permita pertenecer a una comunidad de donde sean valorados y respetados.

Dentro de los periódicos ajustes que un adulto debe hacer a lo largo de su vida, existen estadios que presentan características particulares que explican, en gran medida, el comportamiento, expectativas y preocupaciones de las personas. Así entonces, la adultez no es un estado final, sino como “una serie secuencial de nuevos periodos de desarrollo evolutivo, no necesariamente lineales, en los que vive cada profesor” (Torres, 2005, p. 15).

Por todo lo anteriormente mencionado, el propósito de esta investigación es identificar las características que tipifican esas etapas o estadios que conforman la carrera de los profesores. El presente estudio abordó, por una parte, las condiciones personales de la vida del profesor – elección de la carrera, matrimonio, nivel socioeconómico, entre otros- ; también se observó al docente como miembro de una organización donde presta sus servicios e invierte gran parte de su energía y habilidades. Es precisamente, como miembro de esa organización, que busca satisfacer, en gran medida, esas necesidades intrínsecas de ser, de hacer y de trascender que forman parte de su adultez. Esta postura coincide con lo que Biddle et al. (2000) señalan como la dialéctica entre la psicología y la sociología, y entre los estudios macro –profesiones- versus estudios micro –trayectorias individuales de profesores-.

El concepto de ciclo de vida profesional se convierte, en este estudio, como el concepto que enlaza precisamente la profesión en cuestión –la docencia-, con la trayectoria personal de los docentes. Esto permite, con base en el estudio de la formación de un autoconcepto de identidad profesional personal, efectuar algunas generalizaciones a partir de ciertas tendencias observadas.

Cabe observar que debe distinguirse el concepto de identidad profesional y el de profesionalización, ya que el primero responde a la imagen que se forma una persona de sí misma en función de una labor que ejerce; en tanto que, el término profesionalización, destaca más los aspectos formativos en términos académicos, así como la evaluación de su desempeño.

Torres (2005), señala que existen en México muy pocos estudios que permitan conocer el proceso de transformación que experimenta un profesor de educación básica desde su ingreso al campo de trabajo hasta su retiro. El eje central de esta investigación es pues, identificar esos factores que conforman la identidad del docente de educación básica en México, así como buscar patrones o tendencias que permitan caracterizar las diferentes etapas o ciclos de vida profesional.

1.4 Objetivo General

El presente estudio tiene como objetivo general conocer los elementos que conforman la identidad profesional docente a la luz de la teoría de los ciclos de vida, a través de la narración de las historias de vida de profesores de educación básica en México.

Las preguntas que rigen esta investigación pueden, con base en lo anterior, formularse de la siguiente manera:

- ¿Cuáles son los factores críticos que determinan la identidad profesional docente?
- Los factores que determinan la identidad profesional de los profesores; ¿permanecen invariables o experimentan cambios en el transcurso de su vida magisterial?

- ¿Cuál es el concepto que tienen los profesores de su trabajo como actividad profesional?
- ¿Cuál es el concepto que tienen los profesores del trabajo que desarrollan como docentes?
- ¿Qué aspiraciones y expectativas tienen los profesores respecto a su carrera magisterial?
- ¿Las expectativas y aspiraciones de los profesores respecto a su carrera experimentan cambios a través de su ciclo de vida laboral?
- ¿Cómo influyen en la identidad profesional de los profesores los siguientes factores?
 - la edad biológica
 - el sentido de pertenencia a una institución
 - el estatus laboral, la antigüedad en su puesto y
 - su ubicación y movilidad laboral
- ¿Los factores mencionados ocasionan variaciones en las expectativas y aspiraciones de vida laboral de los docentes?

1.5 Objetivos Específicos

Los objetivos de investigación que se derivan de las preguntas anteriores son los siguientes:

1. Identificar cuáles son los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera magisterial y cómo surge la adaptación a éstos por parte del profesor, describiendo cómo afecta en ello su concepto de la "identidad profesional docente".

2. Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo y a su desempeño dentro de él.

3. Identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente sobre su identidad profesional a partir de sus ciclos de vida laboral, con base los factores de: edad biológica, experiencia de trabajo, antigüedad dentro del sistema e institución, estatus institucional, ubicación laboral específica y de su formación inicial.

1.6 Hipótesis

La hipótesis fundamental del presente estudio es que la vida magisterial de los docentes, al igual que otras profesiones, se desarrolla en una serie de secuencias que no se dan siempre en el mismo orden, por lo que puede decirse que es un proceso más que una sucesión de hechos puntuales, donde se dan discontinuidades por factores intrínsecos o extrínsecos al individuo. Estos factores lo llevarán a tomar decisiones para adaptarse a las nuevas situaciones que experimenta, por lo que se asume que el autoconcepto que el profesor tiene de su actividad magisterial y del desempeño de su propio trabajo a través del tiempo, se va reconstruyendo atendiendo a las circunstancias que lo circunscriben. Si bien cada profesor vive la experiencia de su vida profesional de manera personal e individual, es posible suponer que existen características o patrones similares comunes a la experiencia de todos los profesores.

La evidencia teórica disponible (Torres, 2005) hace posible considerar, dentro del presente estudio, el análisis de las siguientes variables como elementos esenciales que conforman la identidad profesional docente:

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

Atendiendo a estas variables, es posible establecer las siguientes suposiciones:

- La valoración individual del desempeño de los profesores generalmente mejora a medida que éstos avanzan en su edad profesional, ya que la experiencia adquirida les permite lograr un mayor dominio de su trabajo y mayor confianza en sus competencias pedagógicas.
- Adicionalmente puede asumirse que, en algún momento entre los 35 y 45 años de edad (biológica), el nivel de satisfacción de los docentes respecto a su trabajo experimenta una crisis, efectuando una reevaluación de su carrera, generalmente motivados por factores de éxito, aspectos no deseados de la definición del trabajo o

condiciones de trabajo deficientes. La evidencia teórica disponible señala que este fenómeno se da con mayor frecuencia en los varones que en las mujeres.

- Un tercer supuesto que se puede efectuar es que los elementos de la autodescripción del perfil profesional docente están vinculados a condiciones tales como el *dominio* que éste tenga de su asignatura, al *control* que ejerza del grupo, relación respetuosa y positiva con los estudiantes y cumplimiento de las normas y políticas administrativas preponderantemente.
- También es posible asumir que la motivación para la elección de la carrera docente está asociada, por lo general, a la presencia de familiares directos –padres, hermanos-, vinculados a esta profesión.
- El nivel de estudios de posgrado para los profesores de educación básica en el nivel secundaria, generalmente está asociado a un interés en mejorar su preparación en aspectos específicos de su trabajo, en incrementar su prestigio, así como aumentar sus ingresos económicos, al adquirir un mayor puntaje en la *carrera magisterial*.

1.7 Justificación de la Investigación

Fullan y Stiegelbauer (1997) afirman que el cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan. De acuerdo a estos autores, los salones de clase se vuelven eficientes cuando se recluta para la enseñanza a personas de calidad y el lugar de trabajo está organizado para estimular y recompensar los logros. Ambos elementos están estrechamente relacionados. Las condiciones de trabajo atraen y conservan a las personas valiosas. Así entonces, un análisis a la realidad de los maestros es esencial para entender su rol en la

implementación del cambio educativo que cualquier país desea alcanzar para mejorar su calidad de vida. De lo anterior puede inferirse que un cambio educativo puede ser técnicamente simple pero, a la vez, socialmente complejo. Muchos intentos de reformas se han concentrado en los resultados, en su legislación o en otras modificaciones en el papel, ignorando que los actos de las personas son una variable crucial.

Puesto que la interacción con otros influye en lo que uno hace, las relaciones con otras personas son una variable crítica, ya que el cambio implica aprender a hacer algo nuevo, siendo la interacción la principal base para el aprendizaje social. Esto aplica también para los profesores, ya que ellos viven este proceso jugando un doble papel; el de aprendices y el de docentes. Así que, los nuevos significados, comportamientos, aptitudes y convicciones nuevas dependen, en grado importante, si los maestros están trabajando aislados o intercambiando ideas, apoyos y sentimientos positivos acerca de su trabajo.

La calidad de estas relaciones de trabajo entre los maestros está acentuadamente relacionada con la implementación de cualquier cambio o reforma educativa que pretenda emprenderse. Estos autores destacan que la solución más simple a grandes problemas educativos, radica en encontrar la manera de motivar a los buenos maestros a lo largo de su carrera.

Por otra parte, Biddle et al. (2000), señala que convertirse en profesor es un proceso social que implica complejas interacciones entre el individuo y la comunidad. Para una mejor comprensión del contexto en el que se desempeñan los profesores que permita la mejora de sus condiciones laborales, es importante reflexionar en algunos de los factores influyen decisivamente en su actividad profesional.

Torres (2005), hace ver que las escuelas públicas de educación básica son las que más estudiantes atienden en cualquier país latinoamericano y a las que, proporcionalmente, se les dan menos apoyos de carácter económico y técnico; adicionalmente, es en este tipo de instituciones donde trabajan los profesores menos preparados; disponen de menos recursos y trabajan en las condiciones organizacionales más difíciles. Así mismo, añade que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha detectado que la mayoría de la investigación educativa en México y en Latinoamérica se enfoca en escuelas a nivel superior, principalmente universidades y, en función de la cobertura, de manera desproporcionada en escuelas particulares -casi 60% en públicas, 40% en privadas- (Torres, 2007). No hay mucha investigación educativa en México al respecto, siendo la realidad actual que la poca investigación que existe, hoy por hoy, es sobre las escuelas que más recursos tienen y que menos población atienden.

Todo lo anterior permite poner en relieve la importancia de esta investigación, ya que, la información que de este estudio se derive, puede alimentar a nuevas líneas de investigación que permitan generar propuestas para mejorar los planes de vida y carrera de los profesores de educación básica en México. Así mismo, las opciones de movilidad laboral pueden ser más acordes con las características de la etapa que experimentan los profesores, contribuyendo así a que se desenvuelvan con mayor satisfacción.

También es posible que, con base a los datos de esta investigación, puedan considerarse los intereses, necesidades, expectativas y aspiraciones de los docentes en las reformas educativas, tanto de México, como de América Latina.

1.8 Delimitaciones y Limitaciones del Estudio

En este apartado se describirá la delimitación y delimitaciones del estudio desarrollado, las cuales surgen esencialmente de la metodología de trabajo, la selección de la población y el tamaño de la muestra y de factores tan específicos como el ambiente en el que se recolectó la información, por mencionar solo alguno de los factores más importantes.

Para culminar este apartado y el Capítulo 1, se desarrolló un glosario con los términos principales que se manejan en la investigación, a fin de que el lector se contextualice apropiadamente con los mismos.

1.8.1 Delimitación del estudio

La presente investigación se desarrolló en dos fases: el establecimiento de la dimensión y naturaleza de de la investigación, el desarrollo del marco teórico y el trabajo de campo se realizó entre febrero y mayo del año 2008. La segunda parte, consistente en la interpretación y análisis de la información; conclusiones y recomendaciones fue desarrollada entre septiembre y diciembre del mismo año. Todo el estudio se efectuó en la zona conurbada de Tampico, Ciudad Madero y Altamira.

El desarrollo y análisis del trabajo de campo se fundamentó en el documento; "Trabajo de Campo; La Identidad Profesional en el Profesor de Educación Básica" (Torres, 2006), en el cual se establecen los indicadores para efectuar las entrevistas a profundidad; los objetivos del estudio, así como las preguntas y recomendaciones para la interpretación y análisis de la información. Toda esta información se encuentra agrupada de acuerdo a las categorías o fases del ciclo de vida de los profesores que sustentan teóricamente esta investigación.

Los profesores entrevistados son residentes y laboran en la zona geográfica citada, siendo todos ellos activos en su profesión, teniendo una edad laboral comprendida entre 9 y 25 años de servicio en instituciones públicas a nivel secundaria en el periodo de investigación. De los cuatro participantes, dos fueron mujeres y dos varones; cada uno de ellos cuenta con una especialidad diferente: Matemáticas, Ciencias Sociales; Educación Física e Inglés. Tres de los participantes se desempeñan como profesores frente a grupo y el maestro de mayor antigüedad profesional funge como asesor pedagógico de Educación Física en la zona Sur de Tamaulipas.

1.8.2 Limitaciones del estudio

Una de las principales limitaciones que se presentaron en el desarrollo de la presente investigación fue el trabajo de campo, ya que la mayoría de los candidatos a entrevista manifestaron disponer de tiempo muy limitado para otras actividades fuera de sus compromisos profesionales y personales.

Tres de los cuatro candidatos laboran en dos instituciones distintas; por la mañana laboran por horas en una institución privada y por la tarde trabajan bajo la misma modalidad – por horas-, en una institución pública. El único candidato que tiene tiempo completo -un puesto administrativo-, es el que manifestó tener menores inconvenientes en cuanto al tiempo, horario y lugar para desarrollar la entrevista. Esta circunstancia afectó principalmente en el cumplimiento literal del programa de trabajo de investigación, ya que hizo necesario buscar el momento más propicio en el cual los entrevistados contaran con más disposición física y psíquica para responder a la entrevista.

Otra limitación detectada fue la falta de experiencia de la tesista en esta modalidad de investigación, en la cual es fundamental desarrollar ciertas habilidades de comunicación para obtener su máximo beneficio.

Por otra parte, algunos términos utilizados en la entrevista fueron interpretados de manera diferente por dos de los entrevistados, lo que requirió de la intervención de la entrevistadora para aclarar las preguntas que ocasionaron confusión.

Hay que considerar, adicionalmente, que el formato de entrevista es general para todos los profesores de educación básica, por lo que no incluye aspectos característicos de los profesores de educación secundaria; por ejemplo, el hecho de que es posible de que éstos trabajen por horas en su plaza federal al enseñar asignaturas específicas, en tanto que los profesores de preescolar y primaria tienen tiempo completo por trabajar bajo otra modalidad. Esto puede repercutir en el sentido de no disponer de información valiosa que pueda enriquecer esta investigación.

Adicionalmente, el tamaño de muestra para desarrollar el estudio fue pequeño y además se circunscribió a la zona conurbada de Tampico, Ciudad Madero y Altamira, en el estado de Tamaulipas; por lo que los resultados expuestos en este documento no pueden considerarse como concluyentes, aunque sí aportan una valiosa perspectiva a la línea de investigación en general.

1.9 Definición de términos

1.9.1 Carrera magisterial

Es un sistema de estímulos para los profesores mexicanos de Educación Básica (Preescolar, Primaria, Secundaria y grupos afines), el cual tiene el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas. Funciona como un sistema de promoción horizontal que consta de cinco niveles, en donde los profesores participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todos los requisitos y se evalúan mediante un sistema global que determina a quién se le debe otorgar el estímulo económico.

1.9.2 Ciclos de vida profesional docente

De acuerdo a Torres (2005), se define como “una serie secuencial de nuevos periodos de desarrollo evolutivo, no necesariamente lineales, en los que vive cada profesor” (p. 15). En estas etapas, los profesores, al igual que otros profesionales, se ven motivados a efectuar cambios para satisfacer necesidades personales (identidad, estatus, calidad de vida).

1.9.3 Educación Básica

Es la etapa de formación en la que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas en los educandos con el objetivo de brindarles las herramientas necesarias para su vida cotidiana, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida.

Está descrita en la legislación como un derecho y una obligación de los ciudadanos y comprende tres niveles obligatorios: preescolar, primaria y secundaria.

1.9.4 Educación Secundaria

Periodo de estudios que forma parte de la educación básica mexicana desde 1993, al modificarse el artículo tercero constitucional con el objetivo de integrar, junto a la primaria, un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados (tres años después de los seis de primaria).

1.9.5. Identidad profesional docente

Proceso evolutivo de estructuración y reestructuración del ego laboral, el cual está conformado y condicionado por factores internos (edad cronológica, género, familia de origen, etc.) y externos (estatus laboral, institución donde desarrolla su actividad laboral, etc.). En este proceso es posible distinguir características y circunstancias particulares que van generando modelos de pensamiento y acción profesional específicos; los cuales, a su vez, pueden agruparse como grandes categorías para su descripción y estudio (Torres, 2005).

1.9.6 Innovación educativa

Aplicación de una nueva idea o bien, de una idea renovada o reinterpretada, que se da generalmente asociada con el cambio educativo desde la escuela. Torres, citado por Osorio y Pech (2007), destaca que, en la práctica, la delimitación entre una reforma y una innovación es difícil de establecer, puesto que en realidad interactúan como un circuito dinámico, de ida y vuelta.

1.9.7 Profesor de secundaria

Actualmente existen dos conceptos del maestro de secundaria: el concepto tradicional, que comprende a la gran mayoría y que se caracteriza por ser *enseñante de una disciplina* (Guevara y González, 2004). El segundo concepto está más relacionado con el perfil de egreso planteado en el nuevo currículo de la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 1999, en particular con el rasgo que se asocia con un “educador de adolescentes que enseña contenidos disciplinarios” (Guevara y González, 2004, p. 20).

1.9.8 Reforma educativa

Genéricamente, en educación se habla de reforma cuando se ve la necesidad de instrumentar un cambio en la organización del sistema; cuando se habla de diseño curricular, cuando se pretende modernizar el sistema en su conjunto, cuando se quiere elevar la calidad de la enseñanza o el aprendizaje de los alumnos o cuando se pretende adecuar la formación educativa a las demandas del mercado laboral, por citar algunos de los causales más destacados. Las reformas tradicionalmente están asociadas a las políticas generadas por el Estado o por los expertos en el diseño de la reforma educativa.

1.10 Beneficios esperados

La expectativa que se tiene al realizar esta investigación es que por este medio sea posible, en cierta medida, contribuir a generar una mayor comprensión hacia la realidad en la que desarrollan su magisterio los profesores de educación básica en México. Si es posible que las autoridades gubernamentales, educativas, los padres de familia y la sociedad en general

puedan observar a los docentes desde una perspectiva más sensible hacia sus necesidades como profesionales y como personas, entonces también puede ser posible desarrollar cambios en las condiciones en las que los profesores desarrollan su trabajo y también proponer alternativas de desarrollo profesional más congruentes con su contexto de vida. Esto puede repercutir positivamente en una participación más comprometida de los maestros y maestras hacia las reformas y propuestas para la mejora de la escuela, en beneficio de los niños y jóvenes de este país.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen las principales ideas y teorías que sustentan la presente investigación, con el propósito de lograr un acercamiento conceptual hacia el fenómeno en estudio; la conformación de la identidad del docente de educación básica en México.

En primer término, se expone como la cultura condiciona la identidad personal y pública de un individuo, contribuyendo de esta manera a la configuración de su yo profesional. En este apartado se tiene la intención de ubicar la significación del término identidad en un plano individual y personal pero a la vez colectivo, partiendo de la premisa que la identidad se construye del autoreconocimiento de la individualidad propia, siendo ésta afirmada o refutada por el grupo social de pertenencia.

Enseguida se desarrolla una breve semblanza de la docencia como actividad profesional, donde se destaca cómo ha evolucionado la función e identidad docente históricamente y a la luz de una determinada perspectiva cultural. En este punto se pone de manifiesto la manera en que la sociedad ha impuesto, a través del tiempo, la carga de sus expectativas sobre quienes se dedican a la educación. Se menciona también la influencia de estas perspectivas sobre la formación de la identidad profesional docente y, en consecuencia, su impacto sobre la práctica magisterial. Se concluye este apartado con una reflexión sobre el reto que impone a los profesores la actual condición postmoderna, en el sentido de reconfigurar su identidad como enseñantes.

A continuación se exponen, de manera más específica, algunos de los factores que condicionan la forma en la cual los profesores de educación básica ejercen su práctica cotidiana, donde se denota el conflicto que crea entre la identidad ya formada del profesor con

las realidades que les son impuestas y para las que muchas veces no se sienten preparados, con el agravante de bajos salarios, difíciles condiciones de trabajo, poco reconocimiento social y escasa o nula preparación para incorporar las reformas a su ejercicio laboral.

Posteriormente, se explica la función e importancia de la narrativa en la configuración y reconfiguración del yo profesional del docente, el cual surge de la dialéctica entre la práctica y la teoría, en un proceso altamente interactivo y relacional en el que los propios profesores –y la comunidad-, les atribuyen características que los singularizan, pero a la vez los categorizan, emergiendo de esta forma la esencia de lo que es *ser un profesor*.

Finalmente, se abordan las teorías de los ciclos de vida biológicos y profesionales de los profesores, desde la perspectiva de algunos de los autores más reconocidos sobre este tema, a fin de establecer un contexto teórico que permita la interpretación de los resultados del presente proyecto.

2.1 La Cultura como Factor Decisivo de Estructuración de la Identidad Profesional

2.1.1 El binomio cultura-identidad

Giménez (s/f) destaca que, para entender el significado de la identidad, es preciso establecer el significado de la cultura, ya que ambos elementos son simbióticos, es decir, coexisten sin que uno pueda ser explicado sin el otro. Así entonces, para este autor la cultura se entiende como el cúmulo de hechos simbólicos, que generan pautas de significados y donde éstos, a su vez, derivan en prácticas sociales, denominadas con el término de “formas culturales” (p. 4).

Para que una práctica tenga significado cultural es preciso que ésta sea compartida y relativamente duradera en el ámbito individual o generacional. Además, estos significados compartidos generalmente van acompañados de una gran fuerza motivacional o emotiva –como las prácticas religiosas-, y se difunden en contextos más amplios que el de una comunidad específica –como el concepto de maternidad, que es universalmente reconocido como símbolo de amor y cuidado protector-.

Adicionalmente, puede decirse que los significados culturales no son estáticos; antes bien, pueden presentar *zonas de movilidad*, esto es, ciertos aspectos pueden ir adaptándose a nuevas circunstancias con el paso del tiempo, en tanto que otros aspectos permanecen estables.

El contexto cultural es entonces el que otorga sentido y significado a la acción que en él se desarrolla. Es por esta razón que el concepto de identidad se construye a partir de la apropiación de un individuo –o grupo-, de determinadas formas o repertorios culturales considerados como diferenciadores –hacia el exterior- y a la vez definidores de la unidad y especificidad -hacia el interior- del individuo que los practica.

2.1.2 El papel de la interacción social en la construcción de la identidad

Giménez (s/f) puntualiza que, sin el concepto de identidad, no se podría explicar la menor interacción social, porque todo proceso de interacción implica, entre otras cosas, que los interlocutores implicados se reconozcan recíprocamente mediante la puesta en relieve de alguna dimensión de su identidad. Desde la perspectiva de este autor, gracias al

reconocimiento propio y colectivo de las respectivas identidades de rol, es posible establecer una interacción fructífera y llena de sentido.

Los parámetros fundamentales que definen a un *actor social* son las siguientes (Giménez, s/f, pp. 8 y 9):

- Todo actor ocupa una o varias posiciones en la estructura social, ya que es inconcebible la presencia de un actor que no esté situado en algún lugar de la estructura socio-profesional, que forma parte de un sistema social más complejo.
- Ningún actor se concibe sino en interacción con otros, ya sea de manera directa o indirecta.
- Todo actor social está dotado de alguna forma de poder, en el sentido de que dispone de ciertos recursos para establecer objetivos y movilizar los medios para alcanzarlos.
- Todo actor social está dotado de alguna identidad, siendo ésta la imagen distintiva que tiene de sí mismo en relación con otros; por tanto, se trata de un atributo relacional y no de una etiqueta que puede adherirse a una persona para la atribución de características.
- Todo actor social tiene un proyecto que aspira a realizar, vinculado estrechamente a su identidad.
- Todo actor social se encuentra en constante proceso de socialización y aprendizaje, lo cual quiere decir que siempre está haciéndose y nunca termina de configurarse totalmente.

Por lo anterior, puede decirse que la identidad contiene elementos particularizantes y relacionales. Los elementos relacionales se refieren a características socialmente compartidas que ponen de relieve la pertenencia del sujeto a un grupo con el que comparte afinidades. Por

otra parte, los elementos particularizantes determinan la unidad idiosincrásica del individuo, enfatizando en sus diferencias que lo constituyen como un elemento único e irrepetible de su comunidad, tales como sus características morfológicas, estilo de vida, red de relaciones, objetos valiosos de los que se rodea y lo tipifican, así como su historia personal.

Es preciso destacar la tesis de que la identidad de *ser social* –en este caso, los profesores-, “tiene que ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente” (Giménez, s/f, p.13). En términos interaccionistas –señala Bourdieu, citado por Giménez-, es una “identidad de espejo”, porque “resulta de cómo nos vemos y cómo nos ven los demás” (p. 14).

Este fenómeno de reconocimiento es complejo, ya que, por una parte, el reconocimiento público generalmente se da desde una posición de autoridad o dominancia que, si no es aceptada por el sujeto, le genera insatisfacción. Este fenómeno se conoce como “la lucha por el reconocimiento”, ya que, de acuerdo a Hegel, “luchamos para que otros nos reconozcan tal y como queremos definirnos, mientras los demás tratan de imponernos su propia definición de lo que somos” (Giménez, s/f, p.14). Lo anterior significa que la identidad individual está sujeta a una especie de negociación entre la autoafirmación –identidad internamente definida- y la asignación identitaria –la identidad externamente imputada-. A esta última también se le denomina *identidad pública* (Hecht, citado por Giménez).

Los elementos anteriores permiten establecer el fundamento conceptual necesario para entender a la identidad profesional docente como “una configuración evolutiva que integra en forma gradual lo dado constitucionalmente; las necesidades libidinales peculiares, las capacidades promovidas, las identificaciones significativas, las defensas efectivas, las sublimaciones exitosas y los roles consistentes” (Torres, 2005. p. 21).

Así entonces, “la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja” (Bolívar, Fernández y Molina, 2004, p. 3). Esto hace ver que la identidad profesional se sitúa en la intersección del auto imagen del profesor como enseñante –identidad personal o privada- y su identidad pública, esto es, la forma como es percibido por otros en el ejercicio de su práctica laboral.

2.1.3 La influencia del contexto cultural en los profesores

Es particularmente importante señalar como Bolívar et al. (2004) hacen notar que la identidad profesional se construye a partir de un proceso biográfico y de procesos relacionales, ya que el profesor, a lo largo de su vida ha asimilado formas culturales que forjan modelos o imágenes de profesores que considera aceptables y, ya adulto, trabaja dentro de una organización -la cual posee su propia cultura-, donde puede continuar su proceso de asimilación o reestructuración de identidad mediante la relación con otros docentes de mayor experiencia.

Con respecto a la construcción de la identidad docente desde una perspectiva biográfica puede decirse que el proceso de convertirse en profesor comienza mucho antes de estudiar una carrera magisterial; empieza aprendiendo por observación, ya que “...los estudiantes llegan a la carrera de formación de profesorado habiendo pasado miles de horas sentados en sus aulas en condición de alumnos, aprendiendo y observando presumiblemente en qué consiste la enseñanza, y algunos de ellos vienen de familias de profesores y han jugado a ser maestros” (Biddle et al., 2000, p. 102).

Por otra parte, para los profesores –principalmente para los principiantes-, la influencia del contexto profesional es fundamental ya que “convertirse en profesor no consiste en una simple transición de un rol a otro; se trata de un proceso social que implica complejas interacciones entre los futuros profesores y los experimentados y sus situaciones sociales” (Biddle et al., 2000, p. 101); es en este terreno donde cada docente pugna por lograr el reconocimiento de sus iguales y sus superiores por su saber y saber hacer, ganándose, como dice la frase popular, su “derecho de piso”.

Por lo tanto, puede decirse que la identidad profesional es la auto definición que el profesor hace de sí mismo como un profesional en función de cómo la ejerce, tomando como referentes modelos que ha asimilado a través del tiempo mediante la observación y la formación académica profesional. Sin embargo, esta identidad no se reduce a aspectos meramente laborales, sino que también afecta la interacción de la persona con otros grupos sociales, lo cual se representa cabalmente con el adagio público que reza “el hombre y su oficio son uno mismo”, tomando en cuenta que la evidencia histórica señala que se espera de los profesores ciertos comportamientos culturales (Biddle et al., 2000).

Así entonces la identidad de los profesores es un constructo dinámico, altamente interactivo, caracterizado por un juego dialéctico entre las elecciones que debe hacer y las restricciones a las que se enfrenta, que a la vez también está influido por la etapa de vida y el estatus organizacional que realiza (Torres, 2005) debido a que, tanto la energía física, los intereses personales y las relaciones de poder, entre otras cosas, juegan un papel importante en este complejo entramado.

2.2 La Docencia como Profesión: Una Perspectiva Histórica

La función del maestro, tal como se le conoce hoy en día, ha evolucionado con el devenir del tiempo. Si bien siempre ha cumplido la función sustantiva de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, no lo ha hecho en el marco de las mismas exigencias sociales, ni tampoco ha tenido ante la sociedad la misma responsabilidad que hoy se le exige. Al respecto, Fay comenta que "...nunca podremos aspirar a saber lo que realmente somos porque las identidades que se nos asignan están muy influidas por la fuerza de los acontecimientos históricos de los que formamos parte...la comprensión sobre nosotros mismos siempre está a la mitad del camino..." (Biddle et al., 2000, p. 127), lo cual permite entender la manera tan poderosa como la cultura que se vive en un espacio geográfico y temporal específico determina las características de una comunidad, al igual que las actividades profesionales que en ella se ejercen.

Para ubicar la función docente dentro como actividad profesional, es necesario analizar el desarrollo de la función del maestro dentro del espacio histórico que ha contextualizado su práctica educadora. Esto permitirá tener una perspectiva más crítica que la ubique en el ámbito de las modernas profesiones. En este apartado se bosqueja, de manera general, las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza en cinco periodos históricos:

- La Antigüedad
- La Época Preindustrial
- El Periodo Industrial
- El Periodo Industrial Pleno y
- La Época Postmoderna

2.2.1 La docencia en la Antigüedad

En la Antigüedad e inclusive en la Edad Media, el papel del maestro no tuvo la misma claridad de definición que tendría en épocas posteriores. La función de pedagogo no constituía, en ese tiempo, un oficio noble, ya que “ejercían la pedagogía aquellos que fracasaban en repetidos intentos de ser alguien, los ineptos para los oficios, los remansados por inútiles” (Ibarra, 2006, p.2), por lo que los maestros eran vistos con lástima. Un proverbio de la antigüedad latina dice: “A aquel mortal que quieren castigar los dioses, lo destinan a cuidar niños” (Ibarra, 2006, p.2).

2.2.2 La docencia en la Época Preindustrial

En el Periodo Preindustrial, en América del Norte en el siglo XVIII, predominó la economía de trabajo familiar, que era interdependiente y en el que todos los miembros de la familia participaban. La enseñanza, como trabajo fuera de casa, era visto como un trabajo episódico para complementar el ingreso familiar, por lo que las exigencias de preparación para los profesores no eran altas, salvo excepciones entre la élite social.

La mayor parte de quienes ejercían la enseñanza eran varones, generalmente de condición religiosa y sancionados por la Iglesia. Al inicio del periodo colonial, dado que gran parte de los profesores habían sido educados en Inglaterra, estaban bien preparados; pero para la tercera o cuarta generación de colonos la mayoría de ellos eran locales, por lo que su nivel de preparación descendió notablemente. En un intento de mejorar la calidad de la enseñanza se estipuló en Massachussets en 1701 que los profesores deberían trabajar tiempo completo en las escuelas, lo cual provocó que la mayoría de la gente bien preparada se apartara de la docencia debido al poco ingreso que ésta le representaba. Esto a su vez derivó en tal escasez

de profesores que las comunidades reclutaban a gente sin preparación, -sirvientes, inmigrantes ansiosos de ingresar a América como fuera e incluso convictos- como aprendices de maestros. La presencia de mujeres era escasa y estaba caracterizada por sus pocos estudios formales, dado que en ese tiempo se consideraba que su lugar era el hogar.

2.2.3 La docencia en el Periodo Industrial

Con la consolidación de los estados nacionales modernos (Estados Unidos de Norteamérica), en el siglo XIX, la necesidad social de la formación docente, así como su rol, adquirió más claridad, siendo la emergencia de la escuela un elemento clave de este proceso. Simultáneamente, la pedagogía fue surgiendo como discurso humanista sobre el sentido de la formación, y con ella toda la problemática en torno a la didáctica y la preparación del maestro.

La transformación de la sociedad, que pasó de una base agrícola a una industrial, propició cambios en los sistemas educativos para satisfacer las necesidades de una sociedad más tecnificada. Entre estos cambios se dio mayor énfasis a la enseñanza obligatoria y pública para la población en general. Estas nuevas exigencias acarrearón una fuerte demanda de profesores, quienes enseñaban simultáneamente a niños de diferentes edades y sólo unos meses al año, por lo que el salario, el prestigio y su seguridad laboral estaban fuertemente comprometidos. “La enseñanza se consideraba como un trabajo que podía hacer cualquiera” (Biddle et al., 2000, p. 173).

La transición de una economía agrícola a una fabril permitió un mayor acceso de las mujeres a la docencia, pero en condiciones desiguales a la de sus colegas varones, ya que se consideraba que su preparación era menor y que no eran capaces de controlar a estudiantes de mayor edad, lo cual fue uno de los factores que favoreció la supremacía numérica de profesoras

en los niveles de primaria y de varones en la educación secundaria, con un salario diferenciado que favorecía a los varones por factores de formación académica. También se presentaban diferencias tanto en las condiciones de trabajo, como en los sueldos de profesores de áreas urbanas y rurales, en detrimento de estos últimos.

Para finales del siglo XIX, Musgrave (citado por Biddle et al., 2000) apunta que las condiciones de los profesores en América –Estados Unidos- y Europa -Inglaterra-, eran igualmente funestas, considerándoseles mano de obra explotada y personas sin preparación.

2.2.4 La docencia en el Periodo Industrial Pleno

Este periodo, que ocurre ya en el siglo XX, se caracterizó por un cambio tecnológico más rápido, una productividad más alta, y la producción masiva de bienes. También la presencia de la mujer en el ámbito de la enseñanza se vio incrementada, ya que se contaba con su ingreso para el sostenimiento familiar en virtud de su condición de principal consumidora de bienes.

La rápida industrialización del sistema económico en los Estados Unidos de Norteamérica, generó una enorme demanda de trabajo, lo cual no fue la excepción para los profesores, dadas las cada vez mayores demandas del sistema de educación pública en expansión. Sin embargo, este mismo fenómeno provocó una escasez crítica de profesores calificados, lo cual pretendió solucionarse con la creación de escuelas normales para su formación académica y pedagógica.

Aunque la preparación de los profesores mejoró en teoría, ya que éstos adquirirían un cuerpo de conocimientos sistematizado y habilidades pedagógicas en las escuelas normales, sus sueldos continuaron siendo bajos, por lo que la escasez de profesores continuó. Los

maestros se consideraban como “personas prescindibles, no tenían beneficios y eran objeto de un estrecho control en sus vidas privadas” (Biddle et al., 2000, p. 177).

2.2.5 Los retos de la Postmodernidad para la docencia

La modernidad surgió de la Ilustración como una concepción del mundo que se fundamenta en que la naturaleza se puede transformar y que el progreso social puede alcanzarse desarrollando, de modo sistemático, la comprensión científica y tecnológica para aplicarlas a la vida social y económica. Sin embargo, el surgimiento de nuevas condiciones sociales, económicas y políticas ha colocado esta postura en una severa crisis, que ha derivado en una reconceptualización de todo el sistema de valores sociales y personales en el que se asentaba.

Entre las nuevas condiciones de la época postmoderna destacan: nuevas condiciones económicas, donde impera la flexibilidad y una nueva concepción de consumo y acumulación, tanto de bienes, como de información y conocimiento. En lo político, se vive la globalización y la reconstrucción de las identidades nacionales. En lo social, se está ante la agonía y muerte de las certezas y dogmas religiosos y culturales que dan paso a la aceptación de la diversidad en sus más amplias facetas. En lo organizativo, es común la creación de instituciones más flexibles, capaces de adaptarse a nuevas funciones, donde el ritmo lo marca el cambio y se requiere movilidad, poniendo así en quiebra a los rígidos aparatos burocráticos.

Así entonces, la postmodernidad viene con la impronta de la adaptación y el cambio, pretendiendo el rescate del valor de las emociones, de la identidad individual y de la autonomía, pero, a la vez, creando factores de riesgo en todos los ámbitos mencionados. Por ejemplo, la flexibilidad económica, a la vez que promueve la diversificación, puede acentuar las

desigualdades entre grupos distintos; la globalización rompe fronteras, pero ha hecho resurgir expresiones localistas y xenofóbicas; el cuestionamiento del dogmatismo científico y moral puede dar paso a una mentalidad superficial en la que todo es válido, con pérdida de importantes valores morales y compromisos ideológicos. La complejidad del conocimiento puede crear espacios para la colaboración pero, a la vez, dar lugar a una colegialidad artificial donde reinan las apariencias y no se dan resultados. La compresión de tiempo y espacio, a la par que posibilita la comunicación y hace posible asumir mayor responsabilidad, genera más estrés, saturación, superficialidad y pérdida de reflexividad (Hargreaves, 2003).

No obstante estas condiciones, el mundo postmoderno no es una situación que deba ser aceptada con sumisión ni rechazada como una amenaza capitalista; antes bien, como ya se ha expresado, es un contexto histórico determinado por su pasado y que afecta la forma de ver y vivir la vida actualmente. Al impactar en la cultura, es, por tanto, de esperar que afecte los factores que influyen en la construcción identitaria profesional de los profesores, ya que los cambios que caracterizan esta época impactan de manera frontal en las condiciones de trabajo y los valores sociales en las que se ven inmersas.

Asimilar y adaptarse a estos cambios es todo un reto para los profesores, porque afecta la forma como se ven a sí mismos y la forma como los percibe una sociedad cada vez más exigente, sin mencionar los cambios que se generan en sus procesos académicos y pedagógicos. Considerando que la institución escolar es un icono de la modernidad, con la premisa de perpetuación del *status quo*, no es de extrañar que los profesores se encuentren desconcertados ante lo que Ibarra (2006), denomina el “dilema de habitar en dos mundos”; el de los adultos y el de los estudiantes; “teniendo que actuar como mediador entre el presente y el futuro, responder a las exigencias planteadas por sus estudiantes y tratar de conciliarlas con

los deseos y expectativas de sus padres, cuidando al mismo tiempo que ambas armonicen con las necesidades de la sociedad” (p.12).

En síntesis, la revisión de la semblanza histórica de la docencia, no hace sino poner de manifiesto como las características esenciales de lo que es y hace un profesor, así como las condiciones en las que desarrolla su labor -así como las recompensas que recibe -, han permanecido casi sin variación a través del tiempo, pese a los cambios de las estructuras sociales, políticas, económicas y epistemológicas. Actualmente, en un nuevo momento histórico, todo ese bagaje presiona y desestabiliza, a su vez, a la estructura educativa, contribuyendo así que los docentes tengan, tal como se ha señalado, la necesidad de reconfigurar nuevamente su identidad a las cambiantes condiciones de la época postmoderna.

2.3 El Contexto de Trabajo de los Profesores

Partiendo de la premisa ya citada del saber popular que “el hombre y su oficio son uno mismo”, la consideración de las condiciones de trabajo en las que el profesor ejerce su función educativa permiten entender, con mayor riqueza, cómo se estructura y evoluciona la imagen que éste tiene de sí mismo, así como la forma cómo es percibida por quienes lo rodean.

No son pocos los autores de diferentes entornos que han abordado el tema de las difíciles condiciones de trabajo que rodean al profesor, por lo que en el presente apartado fueron incluidos los que se consideraron de mayor interés e impacto para los objetivos que tuvo esta investigación.

Como punto de partida es fundamental establecer que, en la realidad, no siempre coinciden los intereses ético-políticos de la sociedad con las prácticas y desarrollos educativos

del maestro. Pese a que en el consenso histórico en torno a lo que es *ser maestro*, se ha hecho hincapié en la importancia de su ejercicio como promotor de los más altos valores morales, del cambio social y cultural que favorece el desarrollo de los pueblos, la evidencia muestra una realidad que difiere de esta imagen idealizada, ya que la docencia como profesión no siempre ha recibido una valoración apropiada por la sociedad en general, lo cual ha comprometido seriamente la identidad y por ende, el ejercicio docente.

Hay múltiples referencias que señalan cómo se ha acudido a un paulatino deterioro del rol de maestro, manifestado de diversas formas, mismas que ejercen su impronta en la auto imagen del profesor de sí mismo como profesional, lo que a su vez repercute en la percepción social de su labor. En este apartado se tratarán algunos de los factores más significativos, que a continuación se mencionan:

- Bajos salarios
- Alta conflictividad de los contextos educativos
- Elevadas expectativas sociales
- Escasa presencia de apoyos institucionales
- Nuevas condiciones de trabajo
- Baja estima de la profesión docente
- Aislamiento de los profesores
- Instalaciones insuficientes
- Pérdida de prestigio profesional
- Expectativas profesionales de los profesores
- Participación en las reformas educativas

2.3.1 Bajos salarios

Los salarios de los maestros, en Latinoamérica, son de los más bajos a nivel profesional (Ibarra, 2006). En México, durante la década de los sesenta, y todavía a principios de la siguiente, el salario del maestro de secundaria llegó a ser casi el doble del de su homólogo de primaria; no obstante, las autoridades educativas implementaron una política tendiente a reducir la brecha salarial entre niveles laborales. Esto afectó de manera especial a los docentes de secundaria, que vieron congelar su sueldo, mientras el de los maestros de primaria se aumentaba cíclicamente hasta alcanzarlos.

En realidad, y en virtud de la crisis económica de los ochenta, más que mejorar salarialmente al sector magisterial, tal política permitió ubicar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria en la misma situación de sueldos bajos, de tal suerte que ahora el pago a todo el magisterio de educación básica es igualmente insuficiente. Al deterioro salarial se agregan las difíciles condiciones de trabajo que padecen los maestros de secundaria: una alta proporción de interinatos, la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas como una estrategia para ganar más, con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender (Sandoval, 2001).

2.3.2 Alta conflictividad de los contextos educativos

Ibarra (2006), indica que los conflictos educativos que involucran al maestro se presentan en espacios sociales que están atravesados por relaciones de poder y fuerza, en los cuales diversos actores -el Estado y las organizaciones de docentes-, presionan y negocian por defender sus intereses. Se aprecian desencuentros y confrontaciones entre gobiernos y docentes debido a la insatisfacción con sus condiciones de trabajo y de vida, enfrentamientos

que tienen repercusión directa en la gestión de los sistemas educativos y las escuelas y en el aprendizaje de los estudiantes.

La mayoría de países latinoamericanos viven una profundización de la conflictividad en los sistemas educativos, incluso en aquellos que tradicionalmente han manejado las diferencias entre gobiernos y docentes a través de negociaciones dialogadas. Los conflictos tienen un carácter recurrente, y los acuerdos alcanzados, en general, están seguidos por cortos períodos de calma, porque constituyen soluciones que no resuelven los problemas a largo plazo, ya que en ellos sólo se involucran los Departamentos de Educación y los representantes de los docentes, quedando fuera otros importantes actores políticos (el Congreso, Hacienda, el Departamento de Trabajo).

Por lo general, las demandas salariales y profesionales específicas de los docentes son las causas principales que cubren la agenda a tratar en los conflictos, evadiendo los problemas estructurales de la educación como el protagonismo de los docentes en los cambios educativos, gestión de las escuelas y los aprendizajes de los estudiantes.

Las difíciles condiciones de trabajo impactan desfavorablemente en la motivación del maestro y, por si esto no fuera suficiente, el manejo mediático de los conflictos que enfrenta con el Estado acentúa el detrimento de la valoración social de su labor.

2.3.3 Elevadas expectativas sociales

Hoy, tal vez más que antes, se han depositado en los profesores altas y muy variadas expectativas sociales, relacionadas con la apropiación y asimilación del conocimiento y también

con los aspectos más importantes de la socialización, como la formación ética y moral, la formación para la democracia y los valores participativos.

Las reformas curriculares, resumidas en la fórmula *aprender a aprender*, implican el desarrollo de procesos muy complejos en el estudiante, que hacen de por sí ya bastante delicada y difícil la tarea del maestro, sin contar que sus resultados son apreciables en el largo plazo.

Así entonces, las características principales del rol docente esperado hoy, supera los límites de lo que se espera del común de los mortales, ya que supone que el maestro sea “un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (Ibarra, 2006, p. 4), entre otras características deseables.

De esta forma, se tiene una situación paradójica, tal vez exclusiva de la función docente, dada por la confluencia, en una misma persona y en un mismo contexto, de dos elementos coyunturales pero definitivos: de un lado, la sociedad exige un perfil docente con muchos rasgos deseables en los planos pedagógico, moral, estético, cultural y científico, las cuales se ven reforzadas por las características socioculturales e institucionales de su desempeño, en las cuales influyen elementos ideológicos que ponen en una mayor tensión el ser (identidad) y el hacer (ejercicio profesional) del maestro. De otro lado, se dan elementos de valoración social, contradictorios entre sí y originados en el contexto del desempeño, y que inciden en la baja estima social que termina por convertirse en generador de malestar entre los maestros. Tales elementos se reflejan en aquellas situaciones educativas en las que, si bien se reconoce la importancia del docente, éste no cuenta con la atención ni la asistencia del Estado, ni con el apoyo de la comunidad educativa que favorezca los procesos formativos, ni con el debido

reconocimiento salarial a su función, ni con una comprensión integral de lo importante de sus labores pedagógicas.

Ibarra (2006), comenta que la mayor –y peor- paradoja reside en que ninguno de estos dos elementos puede ser suprimible fácilmente con el pretexto de disminuir la tensión. En efecto, ya que la formación docente necesita orientarse por altos estándares de referencia, por ser el profesor un sujeto ampliamente involucrado en la internalización de los patrones culturales que hacen que los otros comprendan el mundo de formas determinadas. Es imposible negar la importancia de que el docente sea un aprendiz permanente de las nuevas manifestaciones de la técnica y de la tecnología como manifestaciones culturales que entrañan potenciales de enseñabilidad, ya que de la educación dependen los imaginarios de progreso colectivo y la construcción simbólica del bienestar social y político y, a través de ella, es posible el desarrollo de la equidad social mediante la circulación y redistribución del conocimiento y las tecnologías, siendo éstas casi el único patrimonio que se puede legar a las nuevas generaciones como fuente de riqueza individual y colectiva por las relaciones entre saber, productividad, trabajo, conocimiento y tecnología que entrañan.

2.3.4 Escasa presencia de apoyos institucionales

Pese a la alta exigencia que imponen las expectativas sociales al quehacer del maestro, Sandoval (2001) observa que, a nivel secundaria, los programas institucionales de actualización tienen poca presencia real, y los apoyos académicos son prácticamente inexistentes en las escuelas. Los cursos que la SEP promueve a principios de cada año escolar en el marco de los cambios de planes y programas obligatorios no son considerados actualización por los docentes, sino básicamente información sobre el nuevo sistema de enseñanza, y hay sobre ellos críticas por lo que consideran improvisación y mala preparación de los asesores. En tales

condiciones, los maestros buscan sus propios caminos para actualizarse y éstos generalmente son ofertas de otras instituciones de educación superior, con temas vinculados a sus intereses profesionales. A dichas actividades asisten por iniciativa propia, en su tiempo libre, asumiendo su costo y considerando que, a diferencia de los ofertados por la institución, sí tienen utilidad.

La búsqueda individual de cursos en ámbitos ajenos a la SEP parece ser una práctica bastante extendida entre los docentes de secundaria, motivada tal vez por su sentido profesional que busca actualizarse en su especialidad y no tanto en la enseñanza de ésta, sobre todo con base en la concepción generalizada de que se aprende a enseñar con la práctica.

A la par de la débil presencia de la actualización institucional se encuentran los apoyos académicos que los maestros consideran prácticamente inexistentes; la mayoría de los jefes de enseñanza, autoridad académica de los maestros por especialidad y cuya función formal es orientarlos en su trabajo, asisten poco a las escuelas y, cuando lo hacen, su trabajo adquiere un contenido administrativo: ver el grado de avance del programa en que el maestro se encuentra, revisar el porcentaje de reprobación de cada maestro, corregir exámenes, o simplemente saludar y a veces regañar. Las visitas de los jefes de enseñanza, con estos contenidos, se dan generalmente una vez al año, aunque hay maestros que afirman que son más espaciadas; por ello, no constituyen un referente importante para su trabajo y menos aún un apoyo pedagógico.

En este relativo aislamiento, es su saber especializado y su experiencia de enseñanza los que funcionan como el tamiz para desarrollar su labor e incluso para determinar lo que sirve o no de las propuestas institucionales, como el caso del nuevo programa: si se amplió, lo adaptan al tiempo real con que cuentan y seleccionan los temas más importantes; si, por el contrario, se redujo, incluyen otros temas no contemplados que su experiencia les dice que son

fundamentales. La nueva propuesta programática es vista como un requisito administrativo frente a la cual se las ingenian. (Sandoval, 2001).

2.3.5 Nuevas condiciones de trabajo

Bolívar et al. (2004), sostienen que la resistencia manifestada por el profesorado a los cambios educativos y sociales no proviene de un conservadurismo injustificado, sino que es expresión de un modo de salvaguardar la propia identidad profesional, que el profesorado percibe como seriamente amenazada, ya que su auto imagen se correlaciona fuertemente con el reconocimiento general –padres y sociedad-, así como el inmediato de sus alumnos.

Este mismo autor añade que, en la medida en que, con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, el docente no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, así como a los cambios sociales y del alumnado, se hace necesaria una reconfiguración de su yo como profesional. Una crisis de identidad tiene serias repercusiones, ya que la desmoralización y malestar del cuerpo docente, afectando gravemente a los objetivos de la enseñanza pública.

Los cambios de escenario obligan a los profesores – en mayor o menor grado – a recomponer su identidad, a un alto costo físico, emocional y por supuesto, institucional. Es frecuente que el docente se sienta forzado a desarrollar estrategias de autodefensa psicológica para resguardar su *psique*, conduciendo esto a un desencanto paulatino de su trabajo, ya que, si “en otros momentos la vida profesional ocupaba toda la vida y las preocupaciones docentes sus sueños, en una identidad sustancial” (Nias, citado por Bolívar et al., 2004, p. 15), ahora es la identidad personal la que toma primacía sobre el trabajo, el cual tiene ahora un valor

meramente instrumental (sueldo). Bolívar et al. (2004), declaran en la síntesis de resultados de su caso de estudio:

La dimensión personal de vida familiar en casa y el trabajo en la escuela, que en otros tiempos gloriosos del humanismo, vocación o entrega estaban unidos, se han escindido, apareciendo nuevos modos con los que los docentes conducen sus vidas, no identificando su vida con su trabajo, por lo que el modelo del trabajo como vocación y como realización personal, da signos de agotarse (p. 15).

2.3.6 Baja estima de la profesión docente

Es importante mencionar el dato de que, en las preferencias en la formación profesional, la profesión de maestro ocupa entre el cuarto y quinto lugar, después de las ciencias económicas, las ingenierías y las ciencias medicas, poniendo de relieve la baja estima que se tiene de esta ocupación. Además, prevalece el pensamiento de que la docencia es una labor que puede desarrollarse exclusivamente con la práctica, y se recurre a ella como tránsito a otras ocupaciones (Ibarra, 2006).

Sobre este último punto, es posible añadir que, en el nivel de secundaria, se aprecia, desde hace algunas décadas, la presencia de un nuevo sujeto educador: el profesor universitario, es decir, un profesional egresado de una licenciatura universitaria que ingresa a la docencia como forma de vida.

La confluencia de varios fenómenos sociales es la explicación otorgada como causal potencial del cambio del perfil profesional del docente de escuela secundaria: la restricción del mercado de trabajo para los profesionales liberales, que encuentran en la docencia en secundaria tal vez la única oportunidad de empleo; el descenso del estatus del maestro de secundaria, que se concreta en una disminución drástica de su salario, aunada a condiciones

laborales muy desfavorables que han llevado a que éstos dejen la secundaria y retornen a trabajar en la primaria; y la falta de atractivo de la carrera de maestro de secundaria que, asociada a una contracción de la matrícula planeada oficialmente, ha reducido el número de egresados de las normales superiores.

Sandoval (2001), señala que las expectativas profesionales de estos nuevos sujetos docentes varían dependiendo del tiempo transcurrido en el ámbito de la enseñanza; encontrándose que la mayoría de ellos ingresó a la docencia en secundaria con la idea de estar ahí temporalmente, pero muchos se han quedado años. Con excepción de los de más reciente ingreso, aceptan que serán maestros de secundaria durante un largo tiempo, razón por la cual aspiran a la estabilidad laboral a través de lograr la contratación permanente en sus plazas por diversas vías.

Las mujeres afirman que se han quedado en la escuela porque es un trabajo de poco tiempo que les permite atender a sus hijos por la tarde. Son muy pocos los que combinan la docencia con el ejercicio liberal de su profesión, y la mayoría busca aumentar sus horas en secundaria con la esperanza de llegar a tener tiempo completo. No obstante, persiste una constante alusión a su formación profesional, tal vez como medio de mantener un vínculo de identidad con lo universitario. No quieren identificarse con los normalistas, de los que dicen tienen menor conocimiento académico, aspiran a estar vinculados al mundo universitario al que ya no pertenecen, y tratan de encontrar en la docencia en secundaria un espacio de realización profesional.

2.3.7 Aislamiento de los profesores

En secundaria existen cuatro grandes bloques de personal para atender al alumnado; los maestros de materias académicas, los de actividades tecnológicas, los de apoyo educativo y los directivos. La división tiene su base en una diferente preparación, profesional o técnica, que marca por ende un estatus distinto para cada función; docencia, apoyo o administración. Esta dinámica escolar interna, sumada a las condiciones laborales que imperan en la secundaria y por el proceso histórico de constitución del sector docente en este nivel de estudios, propician en consecuencia una separación que repercute en las relaciones, en la organización del trabajo y en el aislamiento del equipo docente.

Factores tales como la forma de trabajo –por asignaturas- y las condiciones de contratación –por horas-, dificultan las posibilidades que los profesores de este nivel tienen de comprometerse en proyectos colectivos. Un agravante más para esta situación consiste en que la contratación de los maestros por horas los obliga a cumplirlas todas frente al grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos. Con base en estas condiciones, los maestros consideran que cumplir con su labor es atender a sus grupos, y que las reuniones, comisiones y horas de servicio destinadas a cuidar alumnos que no les corresponden. Así entonces, refugiándose en su salón de clase, cada profesor encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual y con sus propios recursos y criterios.

Con base en lo anterior Sandoval (2001) afirma que, de los tres niveles que conforman la educación básica, la secundaria es la que presenta menos condiciones para trabajar como unidad educativa y en cambio, presenta situaciones más difíciles en cuanto a la atomización del equipo docente, el trabajo individual y el aislamiento de los maestros.

2.3.8 Instalaciones insuficientes

Por otra parte, la expansión de la matrícula en secundaria y la consecuente construcción de más planteles, los edificios escolares fueron perdiendo -o limitando- muchas de las características que apoyaban el trabajo de sus maestros (laboratorios equipados, sala de proyección, biblioteca, talleres con equipo y material suficiente y adecuado, gimnasio, etcétera). Así, los grandes edificios que tenían las antiguas secundarias no se reprodujeron para las nuevas, construidas en serie, y cuyos espacios limitados y carencia permanente de material dificultan el trabajo de enseñanza (Sandoval, 2001).

2.3.9 Pérdida de prestigio profesional

Sandoval (2001), hace notar como otro factor adverso que afecta la identidad del profesor, tanto en el ámbito privado como público, es la pérdida del rango de *catedrático* que tenía el docente de secundaria, pues dada la disminución de los títulos académicos en las últimas décadas y la elevación a licenciatura de la carrera de maestro de preescolar y primaria, la docencia en secundaria perdió el prestigio profesional que la caracterizó durante algún tiempo.

Para los egresados de normal preescolar o primaria es innecesario acudir ahora a la normal superior para adquirir una licenciatura que ya tienen, y muchos maestros de secundaria que cuentan con formación de normal básica y superior prefieren regresar a trabajar en primaria, actividad que aunque tiene un bajo sueldo, igual que la secundaria, no tiene la desventaja de trabajar con varios grupos y un alto número de alumnos adolescentes.

Así entonces, el hacer del maestro, genera, por una parte, un entrabe que produce crisis permanente entre el estado, el mercado y la sociedad. Por otra, desestabiliza su lugar social, altera su valoración en la cultura e impide un posicionamiento claro de su ejercicio profesional, generando con ello confusiones en el rol, desconocimiento jurídico y económico, así como desdibujamiento académico y falta de claridad en la construcción social de la profesión. En suma, desvalorización social de su identidad y de su quehacer.

El conflicto se presenta de tal manera que, por períodos históricos y según sus intereses, el Estado, el mercado o la sociedad pretenden desconocer al maestro, reemplazarlo o suplantarlos, apoyados en diferentes argumentos, al interpretar su ejercicio profesional como una estructura vacía, de menor condición, que puede ser ocupada por otros profesionales, por los medios de comunicación, o las llamadas nuevas tecnologías, o por la acción de otro tipo de instituciones y prácticas, sin que existan exigencias claras de un saber educativo y de un dominio sobre la pedagogía como el saber propio de la enseñanza. Ello produce desubicación y confusión social respecto de la situación laboral, cultural y política del maestro en la sociedad y por ende, sobre su posicionamiento epistemológico e histórico de su saber.

Estos enfoques han pretendido reducir el discurso pedagógico a expresiones y procedimientos de la didáctica, intentando esquematizar conductas, habilidades y destrezas que caracterizarían el ser del maestro, con el propósito de producir esquemas de capacitación que de manera rápida permitan la circulación del conocimiento en estructuras estandarizadas, y resultados comparables susceptibles de mediciones para la formulación de políticas públicas.

Así se pretende, con argumentos excluyentes, que cualquier profesional por poseer conocimientos generales o específicos pueda enseñar, suscitando con ello al interior de las dinámicas del Estado, propuestas nuevas de escalafón que van en desmedro del saber y hacer

pedagógicos del maestro, desconociendo su aporte ético y político a la transformación de la sociedad a través de la enseñanza (Ibarra, 2006).

Como síntesis de este apartado es posible afirmar que el ejercicio de la docencia implica, además de un conocimiento técnico y preparación pedagógica, un fuerte compromiso moral pues su desarrollo ejerce influencia sobre otros, por lo que la función que el docente realiza contribuye a gestar el futuro a través de la educación de nuevas generaciones; sin embargo, las condiciones de trabajo en las que los profesores realizan su labor, ponen en evidencia las contradicciones de la sociedad actual que, a la vez que los alaba con discursos, los desvaloriza con acciones.

2.3.10 Expectativas profesionales de los profesores

Según refiere Sandoval (2001), muchos maestros normalistas parecen vivir la docencia como una obligación. Su media de años de servicio en secundaria es de 15 años, pero en el sistema educativo es de 20 años, por lo que cuentan con una larga trayectoria en la escuela pública del nivel básico; son los maestros que, si bien fueron formados con una fuerte tendencia didáctica, igualmente han vivido el desastre de la profesión docente de secundaria. Muestran algún cansancio y escepticismo sobre su labor, e incluso llegan a afirmar que permanecen en esos puestos porque no tienen otras opciones de trabajo.

Muchos trabajan igualmente en escuela primaria y suelen comparar las condiciones en ambos espacios, casi siempre en detrimento de la secundaria: más alumnos, más gente a la que calificar, más exigencias administrativas y menos compensaciones afectivas. Los hay también que reconocen estar a gusto con su trabajo, sobre todo por la influencia que llegan a tener en la formación de los jóvenes y por el respeto que han sabido ganarse entre alumnos y

padres, pero al mismo tiempo hablan de la existencia de un desgaste mayor en la docencia de secundaria (Sandoval, 2001).

2.3.11 Participación en las reformas educativas

Martinic, (citado por Osorio y Pech, 2007) enfatiza que, frente a las reformas educativas, existe amplio consenso de que éstas no son sustentables si los actores involucrados –los docentes-, no participan en su diseño y ejecución. Añade este autor que más allá del encomio que se hace del trabajo magisterial en el discurso y en la política, los profesores no sienten una necesidad innata por participar y tampoco pueden darse fórmulas que permitan generar una participación creativa. Fullan y Stiegelbauer (1997), confirman este supuesto agregando que, por lo general, los maestros se resisten al cambio al ver afectados sus intereses o sentirse incapaces de llevarlo a la práctica.

Osorio y Pech (2007), aseguran que la reforma educativa no debe abordarse desde una sola perspectiva –como política gubernamental o como surgida de la iniciativa de la escuela-, sino en ambas direcciones y considerando las fuerzas sociales, tecnológicas y económicas –por mencionar solo algunas-. Añaden que el cambio puede, más que un avance, significar un retroceso, por lo que puede decirse que el cambio en sí mismo es un punto crítico entre la creación y sostenimiento de la reforma educativa, que solo puede darse si se logra que la mayoría de los profesores logran ser agentes morales del cambio educativo. Todo esto hace fundamental enfocar los esfuerzos en el desarrollo escolar de los profesores.

En el caso concreto de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) propuesta por la SEP en junio del 2004, los puntos neurálgicos de la misma atienden a la disminución de los grupos que el profesor atiende para que éste le pueda dedicar más tiempo al grupo; así

mismo, propone crear mejores condiciones para que los profesores compartan sus experiencias mediante la concentración de su labor docente en una sola escuela. También recomiendan flexibilidad curricular para que cada entidad y en lo particular cada escuela, seleccionen os talleres y asignaturas de artes que consideren más propicios.

Siendo los profesores los encargados de implementar estas reformas, existe interés en conocer como afrontan los docentes esta propuesta que arrancó a nivel nacional desde el año 2006. Por este motivo Osorio y Pech (2007) documentan los resultados de un estudio desarrollado en el estado de Yucatán, el cual estuvo orientado a explorar el proceso de cambio experimentado en lo individual por los maestros en relación a la implementación de los nuevos materiales curriculares y las prácticas instruccionales propuestas. Este estudio se realizó tomando como referente el Modelo de Adopción (de la innovación) centrado en las Preocupaciones (de los docentes); en inglés “Concern Based Adoption Model” (CBAM). Pese a que este modelo fue elaborado, aplicado y validado hace más de 30 años en el contexto de un país desarrollado como Estados Unidos, su solidez metodológica respecto a la dimensión personal del cambio vivida por los profesores, contribuyó decisivamente a su adopción en el caso del estudio en cuestión.

El CBAM destaca, como ya se ha mencionado, la dimensión personal del cambio educativo y asume que los sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones en torno a éste dependen críticamente de la disposición personal, del conocimiento y de las experiencias que cada persona percibe o piensa en relación al cambio que se pretende implementar. Establece que cada profesor centrará en un primer momento su atención a las posibles consecuencias de dicho cambio en relación a su persona y, posteriormente, se enfocará a las transformaciones que deberá hacer en relación a las tareas a efectuar y al impacto que esto ocasione a sus alumnos.

La investigación que se ha generado en torno al CBAM ha demostrado que las preocupaciones de los maestros tienen un papel fundamental en el éxito de las innovaciones educativas (Hall, citado por Osorio y Pech, 2007) y agrega lo difícil que puede resultar el tránsito de cada docente a través del proceso de cambio y de la aceptación de la reforma, si éste no tiene una confrontación previa con los paradigmas existentes -que pueden conllevar a efectuar modificaciones a una identidad docente ya establecida-. En ciertos casos, este proceso puede llevar años, dependiendo del significado que cada uno de ellos le da a las situaciones que la innovación trae consigo.

Los resultados de la investigación documentadas por Osorio y Pech (2007), muestran que los participantes tienen una perspectiva moderadamente positiva respecto hacia la RIES y hacia sus posibilidades de éxito para la calidad educativa en su estado. Se encontró que todos los profesores entrevistados estuvieron preocupados por las propuestas de la SEP para implementar la RIES, especialmente en aspectos como “Mejores condiciones para el aprendizaje y la enseñanza” y “Condiciones para que los profesores compartan sus experiencias”. Ambos aspectos involucran la inquietud que los maestros sienten en torno a cuestiones como el uso de nuevas estrategias de enseñanza y nuevos materiales y tecnologías; la forma de articular los contenidos en el aula; planeación de la clase; evaluación de los aprendizajes; estrategias para desarrollar la tutoría a alumnos; su papel en la Reforma; concentración de sus horas docentes en una sola escuela; disminución de la cantidad de grupos atendidos y reducción de asignaturas en cada grado.

Estos hallazgos no hacen sino confirmar que los profesores afrontan los cambios de manera inicial atendiendo a los costos personales que éstos le significan y, en un segundo momento, cuestionan su factibilidad atendiendo al contexto en el que desarrollan su magisterio.

También permiten inferir que, para desarrollar los cambios, los docentes tienen que efectuar un proceso interno de reconfiguración personal en su *yo* profesional, a fin de afrontar las innovaciones.

Para finalizar este análisis sobre el contexto de trabajo de los profesores, puede decirse que son muchas las expectativas y presiones que exceden a lo académico que se depositan sobre los profesores. Tradicionalmente se le ha visualizado-y ellos mismos así lo han hecho; “como una figura investida de autoridad que transmite un saber pronto, acabado e incomensurable” (Yuren y Araujo, 2003, p. 650). Sin embargo, las nuevas realidades derivadas de los vertiginosos cambios políticos, económicos y sociales requieren del maestro una reconfiguración de su identidad que lo conduzcan al despliegue de nuevas competencias, habilidades y estrategias que le permitan responder a estas demandas, ya que “la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo” (Bolívar, et al., 2004, p. 2), así que, si se desea que los profesores colaboren en los cambios educativos, deben *identificarse* con ellos, en el sentido de que deben tener un significado real en su ser y quehacer magisterial.

2.4 La Narrativa y la Identidad Profesional de los Profesores

Mac Intyre (citado por Mc Ewan y Egan, 2005), dice que las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen historias, y que la comprensión de dichas prácticas asume con frecuencia la forma de un relato, reconociendo que las prácticas existen en el tiempo y cambian en el mismo. La narrativa, en el campo de las ciencias sociales, es esencial ya que “todo el conocimiento que tenemos ha sido obtenido en el contexto de la vida de alguien, como producto de las esperanzas, sueños y temores de alguien” (Mc Ewan y Egan, p.10). Así entonces, la narrativa en la educación alienta la esperanza de devolver al currículo, así como a otros

fundamentales aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas, ya que ellas, según estos mismos autores “pueden brindarnos significación y realización” (p. 10).

En este apartado se pretende mostrar la relevancia que tiene la narrativa en la construcción de la identidad profesional docente, a partir de un proceso de auto reconocimiento y reflexión que intenta, a partir de las experiencias del pasado, configurar su futuro. Al respecto Bolívar et al. (2004), mencionan que...

...las narraciones autobiográficas no sólo representan al yo o lo expresan, sino que lo constituyen. Consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador *era* y lo que hoy *es*. De esta manera, la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación a los proyectos futuros. Por ello mismo, una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. Es, entonces, relatando la propia historia como las personas se dan una identidad, reconociéndose en las historias que se (nos) cuentan (p.3).

2.4.1 La narrativa y la dialéctica entre teoría y práctica

Una crítica a la teorización siguiendo el modelo de las ciencias naturales, es que en la búsqueda de la objetividad y la generalización, se cae en la fragmentación de la realidad que se pretende conocer. Siguiendo el modelo aristotélico de la búsqueda del conocimiento, se parte de la premisa básica que la teoría es un elemento de la práctica; de esta manera, es más sencillo comprender que las acciones humanas –en este caso, la docencia-, requieren de sus propios términos de explicación e interpretación, irreductibles a los de la explicación física. Esta visión ha sido adoptada y ha trascendido del estrecho círculo de filósofos especialistas, extendiéndose a los más diversos campos de la investigación humanística (Mc Ewan y Egan, 2005).

Desde de un punto de vista hermenéutico, basado en representar los acontecimientos en estudio en un “encuentro interpretativo con el investigador, cuyo mundo forma parte de la investigación” (Biddle et al., 2000, p.30), la práctica y la teoría se mueven en un círculo sin principio ni fin. De este modo, una práctica equivale a hablar la lengua de dicha práctica, que es la teoría. Por esta razón, los cambios en el lenguaje de una práctica han sido vistos como cambios de la práctica misma. De este modo, los actuantes son personas que pueden hablar de sus acciones, vinculándolas con cierto objetivo y explicando la naturaleza de su conducta.

Los sentidos no se imponen desde fuera, sino surgen de la actividad misma. Esto no significa que teorizar sea imposible; solo significa que es imposible toda teorización que trate de abordar una práctica desde un punto de vista neutral y externo. Taylor señala que la teorización en las ciencias humanas “consiste en explicar una practica mas allá de la auto comprensión de sus agentes, conduciéndolo a una reflexión y al cambio” (Mc Ewan y Egan, 2005, p. 254). Este proceso se presenta, a su vez, como un ciclo, donde los nuevos conceptos influyen sobre las nuevas practicas y se incorporan al lenguaje de la nueva práctica. Este intercambio dinámico entre teoría y práctica da impulso a cualquier futura orientación que la práctica pueda tomar al dar expresión a nuevos objetivos, nuevos procedimientos y nuevos conceptos, y al establecer nuevas relaciones entre ellos.

Las interacciones entre acción y pensamiento, de esta forma, constituyen un proceso histórico, ya que solo se puede entender la naturaleza de una práctica cuando se rastrea los elementos constitutivos de su historia: las acciones, los pensamientos, el lenguaje y las intenciones que contribuyen a ella y le dan carácter y orientación. Cuando se ubican estas descripciones dentro de un contexto histórico, entonces es posible explicar como han evolucionado esas prácticas, trascendiendo de la mera descripción de las mismas.

Por lo tanto, la narrativa en el lenguaje de la reflexión de la acción y práctica humana, se refiere a una categoría abierta de discursos que, por lo general, conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, incluyendo los estados de conciencia del hombre, en un orden que los coloca y configura de manera tal que impliquen cierta dirección o cierta orientación a un objetivo. Así entonces, el lenguaje narrativo no discurre solo acerca de la práctica sino que además forma parte de las prácticas que constituye. Al aplicar la narrativa en el campo educativo, por lo tanto, debe entenderse que al ver docencia como narrativa, los valores pedagógicos son contingentes y, por lo tanto, revisables (Mc Ewan y Egan, 2005).

2.4.2 La narrativa en la educación

Biddle et al. (2000), menciona al menos tres argumentos a favor de la narrativa en la educación, dentro de los que se destaca, para efectos de la presente investigación, “la generación de ideas sobre una epistemología basada en el género y las vidas y carreras de estudiantes y maestros” (p. 24), por lo que puede decirse que la narrativa se ha convertido en una amplia categoría de trabajo, al subordinar el impulso narrativo al sentido que se le puede dar al relato en función de sus relaciones y significado a largo plazo.

A diferencia de los enfoques paradigmáticos, los estudios narrativos apelan a la búsqueda de los significados en lugar de las reglas. Adicionalmente, existen razones institucionales y políticas que dignifican el estudio de los relatos como métodos de investigación y búsqueda del conocimiento, como Biddle et al. (2000), quienes consideran a la narrativa “como la extensión inevitable de la fuerte dimensión de la enseñanza y el aprendizaje, o las cualidades necesarias para reformar el sistema” (p. 28).

Así entonces, la narrativa y el campo de estudio asociado a ella han de verse como un conocimiento personal y práctico, que revela las operaciones de la práctica escolar y social y revela, para los estudiantes y para los maestros, las adaptaciones y las resistencias a estas prácticas y las normas que las han preservado. En consecuencia, los relatos sobre la vida son el contexto adecuado para dar significado a las situaciones de la escuela.

Es importante resaltar que, al utilizar la narrativa como método de estudio, es fundamental no perder de vista el contexto en el que se desarrolla la historia. Así Bailyn (citado por Biddle et al., 2000) dice lo siguiente:

Las carreras deben verse en el contexto de la situación inmediata de trabajo en la cual se desarrollan...Es más, hay que observar las carreras de forma dinámica, pues las necesidades y las orientaciones cambian a lo largo de la vida de una persona, como respuesta a las cambiantes circunstancias personales y familiares. Y tales cambios implicarían una discontinuidad a lo largo del curso de una carrera...Lo más importante, el significado interno y subjetivo de la carrera debe yuxtaponerse a sus características externas más objetivas. Así, los significados personales, aunque estén afectados por las categorías sociales a las que uno pertenece, no pueden inferirse solamente de esas categorías (p. 30).

Una de las lecciones más importantes que dan las historias de vida son la auto comprensión, ya que, cuando se les da una orientación clínica, “son fuente de iluminación y acción” (Biddle et al., 2000, p. 32).

2.4.3 La relevancia de la interpretación en los estudios sobre docencia

El objetivo de la reflexión filosófica sobre la educación cambia cuando se abandona la indagación epistemológica de las esencias a favor de un enfoque más hermenéutico. La esencia de este enfoque “no es descubrir lo que la docencia es, sino de encontrar nuevas, mejores y más interesantes maneras de hablar de la docencia” (Mc Ewan y Egan, 2000, p.249).

Así que existe un nuevo objetivo: contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de que al decir algo nuevo, pueda ser posible enseñar mejor.

Este giro metodológico se aparta de la división atomizante de los actos docentes en los elementos que los constituyen y se aproxima a un enfoque narrativo que ayuda a explicar como han evolucionado las diversas prácticas docentes. Así entonces, “se pasa del análisis a la interpretación, de la epistemología a la hermenéutica y de la descripción sincrónica y la argumentación lógica, a la explicación narrativa” (Mc Ewan y Egan, 2005, p. 250). De este cambio se desprende una ventaja epistémica, ya que, al abandonar la búsqueda de la esencia de la educación, se puede contemplar los actos de la enseñanza dentro de un contexto más histórico.

Mc Ewan y Egan (2005), destacan que el propósito de este tipo de investigaciones no es entender la docencia sino cambiarla. El cambio surge desde dentro, a través de una nueva descripción de la práctica, una descripción en la que se explican las insuficiencias de los anteriores compromisos teóricos y preteóricos y se trazan nuevas y mejores vías para la práctica.

El compromiso reflexivo con la práctica no es ocioso, sino que sirve para expresar lo que se hace y porqué se hace. Este compromiso permite la adopción de una postura crítica que puede contribuir a la elaboración de una explicación más completa de la práctica docente. Schön (1998), al respecto señala que se reflexiona para poder concretar una práctica, pero también a través de la acción se generan reflexiones más profundas sobre los procedimientos ejecutados; los motivos que impulsan su realización y los resultados que se obtienen de los mismos.

2.4.4 La narrativa y la construcción de la identidad profesional docente

Al entender la relevancia de la narrativa en la educación, y, más concretamente, en la práctica docente, se hace más viable llegar a explicar como a través de este recurso es posible la configuración –y reconstrucción-, de la identidad profesional de los profesores. Bolívar et al. (2004) señalan que:

La entrevista biográfico-narrativa es un medio privilegiado para delinear la identidad profesional, en su dimensión más individual. En un proceso en colaboración de auto análisis asistido, porque supone reconstruir la historia y vivencias profesionales de forma que, en una comunidad de lenguaje, permitan leer la realidad y construir la identidad en el relato. Las personas construyen su identidad individual haciendo un autor relato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible. Supone un ejercicio reflexivo de auto descubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida y la vivencia actual del ejercicio de la profesión.

A favor de la narrativa con su enfoque interpretativo por sobre la epistemología, con su énfasis en las reglas, los mismos Bolívar et al. (2004) destacan que:

Si bien la metodología cuantitativa puede contribuir a dibujar descriptivamente un mapa del grupo investigado o a clasificar a los sujetos según su ciclo de vida o grupo profesional, se precisa emplear, complementariamente, estrategias cualitativas que profundicen en las construcciones y vivencias de la identidad y reflejen las singularidades de las trayectorias de vida (p. 5).

Dubar (citado por Bolívar et al., 2004), uno de los más reconocidos especialistas en la identidad profesional, menciona que los procesos para la configuración de ésta siguen dos vertientes; la subjetiva, que expresan los mundos sociales vividos por los sujetos y la trayectoria objetiva, entendida ésta como las posiciones sociales que los sujetos ocupan en la vida, enlazando así la biografía individual en un marco estructural más amplio, lo cual permite comprender a las identidades profesionales, tanto como procesos biográficos y simultáneamente institucionales.

Bolívar et al. (2004), además amplían sus argumentos destacando el carácter altamente interactivo que tiene la construcción del yo profesional, admitiendo que éste es configurado, no solo por las características que el docente reconoce en sí mismo, sino por el reconocimiento que otros efectúan de esas características. Ambos aspectos, el auto reconocimiento personal y la confirmación social, hacen emerger la esencia de la identidad docente. Este autor establece entonces que “la identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida” (p 2).

Sobre este mismo proceso de construcción identitaria, Cattonar (citado por Bolívar et al., 2004) afirma que:

...la identidad profesional es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. De este modo, la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja. La identidad profesional se sitúa entre la identidad "social" y la "personal". La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Las identidades profesionales se definen, como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales. Son, por tanto, un modo de definirse y ser definido como poseyendo determinadas características, en parte idénticas a otros y en parte diferentes a otros miembros del grupo ocupacional. (p. 3 y 4)

Los procesos relacionales mencionados, profundamente humanos, son dinámicos, por lo que están en constante reconfiguración; además, están insertos en un contexto cultural específico que delimita las prácticas de los agentes sociales implicados, por lo que la narrativa, con su carácter interpretativo, es singularmente apta para lograr una aproximación conceptual que permita explicarlos.

Como conclusión de este apartado es destacable el hecho de que, al relatar lo que es la enseñanza, a través de la identidad de quienes la ejercen, queda implícito un compromiso de lo

que ésta puede llegar a ser. Al contar historias acerca de la enseñanza y los agentes que la posibilitan, se hace siempre algo más que registrar el surgimiento de prácticas; se alteran y se participa, para bien o para mal, en su evolución. Por tanto, en la medida en que se cuentan historias acerca de la enseñanza –y sobre los enseñantes-, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada a la modificación de las maneras de pensar y de actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas.

Mc Ewan y Egan (2005), ilustran estéticamente esta situación al expresar que la narrativa en la enseñanza se conduce con la esperanza de lo que se quiere que las personas *sean*, más allá de lo que se espera que éstas *sepan*. Así entonces, la narrativa puede ser un elemento que lleve a la construcción de una identidad docente, un *yo* profesional, que sea capaz de responder a las más altas expectativas personales de los maestros, así como a la de la sociedad a la que éstos sirven.

2.5 Los Ciclos de Vida Biológicos y Profesionales del Docente

Bolívar et al., (2004) precisan sobre la identidad profesional docente lo siguiente:

La identidad profesional del profesorado consiste en la representación que elabora de sí mismo en cuanto enseñante y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente (p.4).

Torres (2005), añade que el proceso de formación de la identidad es evolutivo, el cual integran una serie de elementos como “las necesidades libidinales peculiares, las capacidades promovidas, las identificaciones significativas, las defensas efectivas, las sublimaciones exitosas y los roles consistentes” (p. 21), por lo que es un constructo dinámico que cambia

dependiendo de la edad biológica del individuo pero a la vez de su estatus institucional o función organizacional que realiza.

2.5.1. La docencia como ocupación profesional

Se hace una destacable aportación al concepto de enseñanza como profesión, al observar la importancia que ésta tiene como elemento de reconocimiento social. Torres (2005) inquiere que “la ocupación laboral o profesional constituye casi el único factor determinante de la posición social de un individuo” (p. 21). Super (citado por Torres, 2005) establece que la gente le da un gran valor a las relaciones que contribuyan a la satisfacción de sus necesidades, entre las que destaca el reconocimiento a su personalidad, su autonomía y su estatus; en suma, las personas valoran las relaciones que los afirman como seres significativos para el avance comunitario, de acuerdo a sus características naturales o adquiridas y que adicionalmente, les confieren una posición que consideran honrosa y reconocida entre sus semejantes, permitiéndoles un estilo de vida que consideran satisfactorio.

Super (citado por Torres, 2005) agrega que, en general, la mayoría de los adultos, sin importar su categoría laboral, le dan importancia al trabajo como actividad y especifica que la expresión de la personalidad juega un rol importante en el mismo –sobre todo en las clases laborales superiores-, donde el individuo puede dar a conocer sus capacidades, intereses y necesidades en su quehacer laboral, destacando claramente que esto se da cuando el propio trabajo o el contexto en el que se desarrolla, le permite desempeñar un papel de acuerdo a la imagen que la persona tiene de sí misma.

Los beneficios materiales que genera la actividad laboral –sueldo, prestaciones-, son importantes porque determinan, en cierta medida, la calidad y nivel de vida, y le dan seguridad

económica. Es importante, de acuerdo a este autor, considerar también que el salario representa para las personas un factor de satisfacción moral, es decir, que le otorga importancia al hecho de que la empresa le reconozca económicamente en el nivel máximo tabulado por el trabajo que realiza y que ese ingreso sería similar si laborase en otro lugar, efectuando actividades parecidas. Esto deja de relieve que la necesidad de fondo es la de reafirmación social, por sobre lo económico.

La enseñanza se establece como una actividad profesional, en el sentido de que posee un cuerpo de conocimientos sistematizado y reconocido por instituciones que lo certifican como tal, pero a la vez un oficio, como señala Hargreaves (citado por Torres, 2005) al efectuar un conjunto de tareas que implican interacciones humanas muy específicas, que requieren particularizarse en el contexto específico del aula. Otro factor a considerar es que el trabajo de los profesores ocurre en la escuela, siendo ésta un centro de trabajo que debe de proveerlo de recursos y relaciones para efectuar eficazmente su labor, pero que en la realidad puede distar mucho de este ideal, al constituirse una carga adicional para el docente que tiene que sobrellevar en muchas ocasiones para satisfacer necesidades más apremiantes.

2.5.2 Los ciclos de vida de los profesores

La investigación sobre el ciclo de vida de los profesores permite, cada vez con mayor frecuencia, establecer aproximaciones conceptuales y operativas del mismo, destacando su naturaleza evolutiva y biográfica al desarrollo profesional docente. Samper, Fernández y Bolívar (citados por Torres, 2005) la caracterizan como proceso dinámico, contextual e integral. Los autores mencionados argumentan que es dinámica porque se nutre de modelos y marcos para la acción que se han ido construyendo, de manera inconsciente, desde etapas tempranas en la infancia del individuo. Adicionalmente, es dinámica porque está en un estado permanente

de reconfiguración continua, donde el tiempo y el bagaje de experiencias acumulado, indican la naturaleza y efecto de los cambios que se dan en el conocimiento y comportamiento de cada profesor.

El desarrollo profesional docente es contextual, puesto que se da en un marco de referencia cultural determinado por los grupos de socialización profesional donde ha transcurrido la vida del profesor. Esta perspectiva ofrece la oportunidad de comprender cómo las condiciones sociales afectan el comportamiento individual, permitiendo efectuar referencias de estas situaciones en otras dimensiones del ámbito educativo en las que el profesor es protagonista.

La perspectiva integral se entiende como el todo global e inseparable de los aspectos de la evolución del individuo, ya que éste, además de ejercer una labor, es una persona que juega otros roles importantes; esposo, padre, compañero y ciudadano que se relacionan con su identidad profesional pero tienen características distintivas a éste. También es integral, señala Torres (2005) “porque ofrece una visión jerárquica de los estadios de desarrollo anterior y, necesariamente, de los antecedentes del posterior” (p. 24).

A partir de la premisa de que el desarrollo es un proceso dinámico, es importante establecer algunas particularidades del desarrollo cognitivo de los adultos, que pueden ayudar a explicar ciertas características del aprendizaje de los profesores:

- a) El desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida y por eso no está limitado a ciertas edades.
- b) El desarrollo puede ser cualitativo y cuantitativo.
- c) El desarrollo es multidimensional, ya que los cambios ocurren en muchas dimensiones (biológica, social y psicológica).

- d) El desarrollo es multidireccional, en la medida que pueden existir diferentes modelos y trayectorias para lograrlo, dependiendo de la dimensión de que se trate y del individuo.
- e) El desarrollo está determinado por muchos factores.
- f) Los individuos son sujetos que construyen y organizan activamente sus propias historias personales, de forma que el desarrollo no ocurre sólo en función de los diferentes acontecimientos por los que pasa el individuo, sino que es producto de un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores.

Para caracterizar esta teoría, se debe reconocer como premisa de partida la naturaleza evolutiva de la función docente, admitiendo que, a lo largo de su carrera, se dan cambios en el conocimiento y comportamiento profesional del profesor, que son fruto de factores fisiológicos, psicológicos, afectivos y sociales provocados por la experiencia acumulada y el devenir del tiempo.

Huberman (citado por Torres, 2005), establece que es posible distinguir pautas más o menos regulares en la forma en la que se desarrolla la vida profesional de los maestros. Añade que estas pautas de desarrollo comunes ofrecen caminos útiles no sólo para caracterizar la carrera del maestro, sino que permiten fundamentar investigaciones de diversas disciplinas.

Las fases genéricas que identifica Huberman (citado por Torres, 2005) en el ciclo de vida profesional docente, son las siguientes:

- La introducción en la carrera.
- La fase de estabilización.

- Experimentación y diversificación.
- Nueva evaluación (revaloración).
- Serenidad y distanciamiento en las relaciones.
- Conservadurismo y quejas.

2.5.2.1 Introducción en la carrera

La iniciación a la carrera es el tiempo que abarca los primeros años, en donde los profesores han de realizar la transición de estudiantes a profesores (Marcelo, citado por Torres, 2005). Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, en la que los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional. Biddle et al. (2000, p. 57), la describe como “un choque con la realidad”.

Torres (2005), identifica este período de iniciación como el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante; es decir, los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión, y la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor; pero también incluye la adaptación de éste al entorno sociocultural. Este proceso puede ser difícil para el novato, cuando debe integrarse a culturas que le son totalmente ajenas a la de su vida personal o a la de su formación profesional.

A pesar de la diversidad de motivos, especialmente entre los profesores de primaria y secundaria, la iniciación en la vida del aula está descrita en términos similares por los investigadores del ciclo de vida. Varios estudiosos de la materia (Fuller, Fuller y Brown, Veenman y Watts, citados por Torres, 2005), lo consideran, sobre todo, un período de supervivencia y descubrimiento.

Para algunos autores, el primer año no sólo representa una oportunidad para aprender a enseñar, sino también para hacer transformaciones en el ámbito personal. Se destaca como característica de este período la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos que padecen los profesores principiantes. Biddle et al. (2000), agrega que, pese a este nerviosismo, el entusiasmo de estar en una posición de responsabilidad y de verse como parte de un gremio de profesionales, generan un efecto embriagador en el profesor novato.

El profesor deberá adaptarse al entorno en el que ejercerá sus funciones para comprender las necesidades que esto implica y poder responder con efectividad a las demandas de ese entorno. Vallí (citado por Torres, 2005), plantea que los problemas que más amenazan a los principiantes son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

Esta fase es sumamente compleja, y demanda una gran energía física y emocional del profesor, ante la necesidad de lidiar con la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente en el aula; así enlista Torres (2005) los múltiples factores que ocupan el tiempo y las energías de los docentes principiantes:

...la continua experimentación por ensayo y error; la preocupación por el yo (¿soy apto para esta tarea?); las tensiones entre los ideales educativos y la vida en el aula; la fragmentación del trabajo; la dificultad entre intimar o ser hostil hacia los alumnos; la ausencia de materiales adecuados para el trabajo, y los alumnos indisciplinados (p. 27).

A menudo, los dos factores de supervivencia y el de descubrimiento corren paralelos a la experiencia institucional del profesor, permitiéndole así equilibrar la carga psicológica y emocional. Sin embargo, hay ocasiones en que uno de los dos es predominante; y pueden darse reacciones diversas; indiferencia entre quienes eligen la enseñanza como forma de vida

provisional o sin entusiasmo; conformidad o aceptación para aquellos con una experiencia previa, o bien, frustración en los principiantes a los que se les encomiendan tareas desagradables.

La exploración es un conjunto o tema modélico, en el caso específico de la enseñanza de acuerdo a Torres (2005), siendo fuertemente influida por los parámetros de la escuela; sin embargo, Biddle et al. (2000), menciona que raramente se le da al profesor la oportunidad de explorar otros escenarios además del propio, o la oportunidad de desempeñar otros papeles además del de maestro en el aula.

De acuerdo a las fases genéricas identificadas por Huberman (citado por Torres, 2005), ésta es etapa inicial y está integrada por las subfases de la exploración y descubrimiento anteriormente descritas.

2.5.2.2 La fase de estabilización

Biddle et al. (2000), establecen que, tras la fase de exploración, el siguiente paso es un compromiso definitivo o a la estabilización y la responsabilidad. En cambio, en la literatura con enfoque psicoanalítico (Ericsson, citado por Biddle et al., 2000), se determina que la elección de una identidad profesional constituye una fase decisiva de desarrollo del ego. Suprimir o posponer esta elección lleva a una dispersión de los roles y, junto a ella, a una dispersión de la estabilidad de la identidad.

En estudios más recientes (Levinson, Darrow y Mckee, citados por Torres, 2005), el compromiso profesional aparece como un hecho clave; un momento de transición entre dos períodos diferenciados de la vida. Del mismo modo, Huberman (citado por Torres, 2005), observó que varios maestros, de edades comprendidas entre los 40 y 45 años, todavía no

habían decidido lo que querían hacer con sus carreras: esto puede considerarse como un claro ejemplo de la dispersión del ego.

En términos generales, la estabilización de la enseñanza consiste en ratificar una elección única y subjetiva; esto es, la decisión de comprometerse con *la orden* de la enseñanza (Biddle et al., 2000). En ese momento el individuo es *profesor* y con el reconocimiento de la titularidad, los demás lo consideran *comprometido*. Aunque este compromiso puede no ser válido para el resto de la vida del individuo, habitualmente tiene un poder vigorizante que dura de 8 a 10 años. Elegir significa eliminar otras posibilidades, por lo menos en varios años, lo que equivale a transitar de la adolescencia a la vida adulta, donde se reconoce que los actos están cargados de consecuencias.

En este estadio, el profesor empieza a sentirse independiente, al mismo tiempo que forma parte de un grupo de colegas, ya que se considera *en dominio* de la docencia. De hecho, la autonomía profesional juega un papel importante en la estabilización, hasta el punto de que un gran número de profesores llega a hablar incluso de liberación, dándose más comodidad consigo mismo, satisfecho de haber encontrado un *estilo* para enseñar, presentando una mayor espontaneidad que lo ayuda a enfrentarse a situaciones impredecibles e inexplicables. Adicionalmente, se observa que, una vez que el docente se asume como *un profesor*, se afirma en su relación con colegas y administradores de más experiencia (jefes de departamento y directores).

En este sentido, estabilizarse significa insistir en ciertos grados de libertad, en ciertas prerrogativas, en ciertas iniciativas impuestas por uno mismo y destinadas a la propia clase. Con el mayor dominio de la docencia, la presión es más fácil de sobrellevar. El hecho de estar más cómodo con la actuación en el aula trae consigo un sentimiento general de tranquilidad y

relajamiento. En el mismo sentido, la autoridad pasa a ser más natural. Se está más preparado para establecer límites realistas y para hacerlos respetar. En suma, la fase de estabilización está estrechamente unida a la consolidación pedagógica y se experimenta de manera positiva.

Para Huberman (citado por Torres, 2005), la estabilización es la segunda etapa y ocurre entre los 4 y 6 años de ingreso a la docencia, a partir de la cual el profesor asume un compromiso definitivo y consolida su repertorio de habilidades que le aportan seguridad en el trabajo e identidad profesional.

2.5.2.3 Experimentación y diversificación

Torres (2005), apunta que los resultados de los estudios empíricos sobre los profesores son generalmente unánimes respecto a las fases iniciales de la enseñanza. En las etapas posteriores empiezan a serlo menos, sobre todo cuando los caminos individuales empiezan a divergir. Observando las tendencias más importantes provenientes tanto de las crónicas personales como de los estudios observacionales, es apreciable una etapa de diversificación después del período de estabilización.

Las explicaciones que se le dan a este cambio son diversas. Feiman-Nemser y Cooper (citados por Torres, 2005) argumentan que es natural que, tras la consolidación pedagógica, intentar incrementar el impacto en el aula. Así entonces, los profesores se embarcan en una serie de experimentos personales diversificando sus materiales de enseñanza, sus métodos de evaluación, sus formas de agrupar a los estudiantes, o de organizar las secuencias de instrucción. Antes del período de estabilización, las sensaciones de incertidumbre, de inconsistencia y de una ausencia total de éxitos tienden a reducir los intentos de diversificar la

dirección de la clase y en lugar de ello, a inculcar una actitud caracterizada por la rigidez pedagógica.

Existen tesis más activistas (Biddle et al., 2000) que proponen la idea de que los profesores desean acentuar su impacto en el aula y por eso se preocupan por conocer los factores instructivos que bloquean este objetivo y a partir de ahí, intentan presionar para llevar a cabo las reformas consiguientes. En la misma línea, una vez que el profesor se ha estabilizado, está preparado para enfrentarse de forma más vehemente a las aberraciones del sistema, que antes no se veían o no eran consideradas inherentes al mismo. Los profesores que pasan por esta fase de su carrera son los más motivados y dinámicos, los más comprometidos más allá de los límites de sus propias escuelas, participando en comités curriculares del área geográfica en la que se desenvuelven o en acciones colectivas.

Una tesis final afirma que una vez que se ha ejercido durante un período en el aula, el profesor emprende la búsqueda de nuevos desafíos. Implícitamente, esta búsqueda se convierte en la respuesta a un miedo emergente al aburrimiento. Para Huberman (citado por Torres, 2005), esta fase de experimentación/diversificación es la tercera fase y se da entre los 7 y 18 años de vida profesional, y apoya la tesis de una alta diversificación de trayectorias a partir de los siete años de trabajo docente. Algunos buscan una salida a la carrera profesional en cargos directivos; para otros, significa un estadio de mantenimiento de la profesión. En algunos casos aparecen síntomas de tedio profesional. En general, el estadio de diversificación abre un período de incertidumbre de naturaleza variable individualmente.

2.5.2.4 Nueva evaluación

Aunque la nueva evaluación está sólidamente documentada en los estudios empíricos sobre los ciclos de vida de los profesores, sus orígenes y las características que la definen son vagos. En los perfiles generales, la fase de diversificación da paso a un período de incertidumbre en gran número de casos (Torres, 2005).

No hay una definición clara de la naturaleza de la incertidumbre. Los síntomas de esta fase pueden ir desde un caso suave de rutina hasta una crisis existencial acerca del curso que ha de seguir la carrera en el futuro. En otro perfil típico, a partir de la fase de estabilización surge gradualmente la sensación de rutina sin pasar a través de ningún período particularmente innovador.

Esta fase tiene, claramente, múltiples escenarios y un perfil único de ella sería cuestionable. Para algunos es la monotonía de la vida diaria en el aula, año tras año, lo que les lleva a una nueva evaluación o a tener dudas personales. Para otros, lo que hace estallar la crisis es el desencanto con los resultados de las reformas sucesivas en las que han participado enérgicamente. Sin embargo, detrás de todo esto, lo que hay es un momento del ciclo de la carrera que a menudo juega un papel importante. Este suceso se da aproximadamente entre los 35 y 50 años, o entre el decimoquinto y el vigésimo quinto año de docencia. Según diversos estudios empíricos (Torres, 2005), es el momento de hacer un balance de la vida profesional y de proponerse, algunas veces en un estado de ansiedad leve, empezar otras carreras durante el poco tiempo que queda, cuando todavía es posible.

No hay indicios en la literatura empírica revisada de que la mayoría de los profesores pasen por una fase de incertidumbre. Esta situación es apreciable en los estudios más

generales sobre los ciclos de la vida humana. La crisis de los 40 es un fenómeno estadísticamente marginal –y propio de la clase media–. Más allá de esto, es evidente que las características familiares y otros factores parecidos son elementos determinantes de igual importancia, como las condiciones de trabajo, los cuales pueden acentuar o disminuir la monotonía de la vida en el aula, propiciando con esto la necesidad de efectuar una nueva evaluación en esta etapa.

Es importante mencionar los indicios que muestran que una fase de incertidumbre y de dudas personales en la enseñanza no es experimentada del mismo modo por los hombres que por las mujeres, siendo los primeros quienes suelen experimentar esta etapa en edades más tempranas, generalmente motivados por factores de promoción profesional. Por otro lado, se ha observado que las mujeres, experimentan la reevaluación más en términos de aspectos no deseados de la definición del trabajo o condiciones de trabajo desagradables (Prick, citado por Biddle et al., 2000).

2.5.2.5 Serenidad y distanciamiento en las relaciones

Una síntesis de los estudios revisados, hace ver que la serenidad no parece ser tanto una fase diferenciada en la progresión de la carrera como un *estado de la mente* entre los profesores de 45 a 50 años. Es posible llegar a ese estado –no todos llegan– mediante diversos caminos, pero uno de los más comunes, que acaba en este punto, es el que viene después de una fase de incertidumbre y evaluación (Biddle et al. citado por Torres, 2005).

Los profesores que se encuentran en el grupo de edad entre 45 y 50 años empiezan por arrepentirse del abandono de su período más activo. Hay, en contraparte, un sentimiento que lo compensa; algunos de estos profesores se refieren a una fuerte sensación de relajación en el

aula: “Puedo anticipar casi todo lo que va a venir y tengo casi todas las respuestas preparadas” (Biddle et al., 2000, p. 63). Se describen a sí mismos como menos vulnerables por las opiniones de los demás, ya sean los directores, los colegas o los alumnos. Hablan explícitamente de serenidad o de ser capaz de aceptarse a sí mismos tal y como son y no como los otros los querrían ver.

Sobre todas las cosas, los niveles de ambición decaen con un efecto sobre la dedicación profesional; pero la confianza y la serenidad son mayores. Hay menos cosas que demostrar ante los demás o ante uno mismo. La distancia entre lo que uno había deseado conseguir en su carrera y lo que realmente ha alcanzado se hace más pequeña. En general, esta tendencia se manifiesta en cambios cualitativos en el aula y en un alejamiento de los compromisos institucionales.

Aquí los estudios de psicodinámica subrayan las dimensiones más generales que hay detrás de la serenidad. Por ejemplo, la serenidad puede corresponder a una *integridad del ego*, la percepción de la propia vida como inevitable, única y al mismo tiempo arquetípica (Erickson, citado por Torres, 2005). Para otros, es la integración sucesiva de los componentes inconscientes del yo lo que lleva a una paz interior. Prick (citado por Torres, 2005), lo hace ver “como una cuestión de reconciliación, en términos neofreudianos, entre el yo ideal y el yo real” (p. 63). Así entonces, tener éxito corresponde con lo que llamaríamos un distanciamiento sereno de la enseñanza; fracasar corresponde con la perspectiva de estancamiento presentada por Erikson, lo que aquí se traduce a un distanciamiento amargo por parte de los profesores veteranos.

En las relaciones de aula se aprecia un mayor distanciamiento con los alumnos, que parece ser afirmada también por los estudiantes, que tienden a ver a los profesores jóvenes

como si fueran hermanos y hermanas mayores, pero que niegan abiertamente este estatus a profesores que tienen la misma edad que sus padres. Otra explicación posible se da con argumentos sociológicos, aduciendo que la relación distante se debe a que tanto alumnos como profesores son miembros de generaciones distintas, lo cual los ubica en subculturas distintas con un diálogo más forzado. Aunque no se niega la posibilidad de la presencia de estos factores, es algo que todavía está por probarse.

Para Huberman (citado por Torres, 2005), esta fase de serenidad/distanciamiento efectivo es la cuarta y suele presentarse entre los 19 y 30 de vida profesional. Todos los estudios concuerdan en que durante esta fase -entre 44 y 55 años, aproximadamente-, se presentan la mayor parte de las características citadas.

2.5.2.6 Conservadurismo y quejas

Según Peterson (1964, citado por Biddle, et al., 2000) en un estudio sobre las etapas o ciclos de vida de los profesores encontró, estudiando una muestra de profesores de secundaria entre los 50 y 60 años, que éstos se quejan muy ardientemente. Las quejas son variables: el comportamiento y actitudes de los alumnos, la actitud de los organismos públicos hacia la educación, las políticas educativas y los colegas más jóvenes. Prick (1996, citado por Torres, 2005) encuentra que las profesoras manifiestan un conservadurismo hacia las actitudes de las nuevas generaciones de estudiantes, en tanto sus colegas varones expresan abiertamente sus quejas sobre los fracasos de las reformas al sistema educativo. A lo anterior puede agregarse la perspectiva de Huberman (1989, citado por Torres, 2005), el cual señala que los profesores conservadores llegan a esta etapa por varios caminos, entre las que destacan la extensión de un periodo de evaluación o a continuación del fracaso de una reforma estructural o una reforma a la que se oponían.

De hecho, existe una relación entre el conservadurismo existente en la vida biológica y en la vida profesional, apoyado tanto en el saber popular como en estudios empíricos reales. La investigación psicológica (Lowenthal, Thurnher y Chirikoga, 1975; Neugarten y Datan, 1973; Riley, Johnson y Foner, 1968; Ryff y Baltes, 1976, citados por Biddle et al., 2000) muestran que, con los años, se tiende a una mayor rigidez y dogmatismo, a una mayor prudencia, a una mayor resistencia a las innovaciones y a una mayor nostalgia por el pasado. Se aprecia también un cambio de actitud por lo concerniente al futuro: disminuye la búsqueda de lo que no se tiene y aumenta la protección a lo que se posee. En general, esta etapa se da entre los 31 y 40 años de experiencia docente y está representada por los profesores que en promedio superan los 50 años de edad biológica. Concluyendo este capítulo, puede decirse entonces que la identidad profesional, como esencia de lo que constituye el *ser* y el *hacer* de un individuo, es un producto evolutivo y cambiante, en el cual convergen múltiples variables -intrínsecas y extrínsecas- a la persona. Así se tiene que el contexto cultural, -como factor extrínseco-, influye como elemento diferenciador y a la vez unificador, permitiéndole al profesor formar parte de un grupo social pero con características específicas de acuerdo a la función laboral que desarrolla.

La presente aproximación teórica muestra como el contexto cultural ha cambiado a través del tiempo, otorgando al profesor como ser profesional, cada vez mayores responsabilidades, pero sin otorgarle los incentivos y reconocimientos requeridos para desarrollar las tareas que se le imponen. Específicamente se aprecia como el entorno de trabajo de los profesores de educación básica a nivel secundaria en México dificulta su ejercicio docente, desgastando y desmotivando a los maestros, afectando con ello el producto de su actividad profesional; la educación de la mayoría de los adolescentes de este país.

Para entender la dinámica de trabajo de los profesores, la narrativa, como forma de investigación, aporta ese diálogo entre la teoría y la práctica en el que se desarrolla este quehacer profesional docente, lo que puede hacer posible a los profesores –si se dan las condiciones necesarias para ello-, reflexionar sobre su praxis y, de esta manera, tener la capacidad de reconfigurarse para responder a nuevas expectativas y demandas sociales.

Finalmente, el análisis de los ciclos de vida profesional docente, aporta los elementos de discusión que se aplicarán en capítulos posteriores para la interpretación de los resultados de la presente investigación, donde se contrastarán los hallazgos del estudio con las hipótesis efectuadas en el capítulo anterior, a fin de determinar su validez.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA GENERAL

Considerando a la metodología como el camino o ruta a seguir para el logro de un propósito, en este capítulo se abordan significativos aspectos tales como el enfoque del presente estudio y el criterio utilizado para la elección de la población y muestra. Otro punto que se trata en este apartado es el planteamiento del tema, la descripción de las categorías e indicadores del estudio, las fuentes de información, los pautas que se consideraron para la recolección de datos, la forma en que se aplicó el instrumento, la captura de datos derivados de éste y, finalmente, el plan a seguir para el posterior análisis de la información.

Cabe destacar que esta fase, al igual que las demás etapas de investigación, fue determinante para el logro de los propósitos de la misma, ya que el diseño “señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio y para contestar las interrogantes de conocimiento que se ha planteado” (Hernández S., Fernández C. y Baptista L., 2003, p. 184).

3.1 Método de Investigación

3.1.1. Diseño de investigación

La hipótesis rectora del proyecto de acuerdo a Torres (2005), consiste en que “la identidad profesional en el docente de educación básica se refiere como un concepto que se reconstruye y se renueva constantemente, de acuerdo con el periodo biológico, profesional y social que enfrenta cada uno” (p. 33). Añade este mismo autor que los patrones que cada profesor deberá experimentar presentan referentes similares, por lo que establece que es

posible explicarla a través de la teoría de los ciclos de vida del profesor que establecen autores como Biddle et al. (2000).

Con base en las anteriores consideraciones, el diseño elegido para desarrollar este proyecto es el estudio descriptivo, ya que, tal y como establece el mismo Torres (2005), se pretende valorar ciertas variables relativas a la vida del profesor para describir como es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés –la identidad profesional docente-.

Uno de los argumentos esenciales para elegir el método cualitativo como enfoque de estudio, es el interés en profundizar en situaciones particulares de la vida profesional de los profesores ya que, como comenta Hernández et al. (2003), de esta forma la investigación se conduce de tal manera que los participantes se desenvuelven en su ambiente natural; las variables de estudio se observan sin manipularse o controlarse y la recolección de datos está fuertemente influida por las experiencias de los participantes.

Además de lo anterior, los estudios cualitativos no requieren necesariamente la obtención de muestras representativas ni buscan que los estudios lleguen a replicarse. Se fundamentan más bien en un proceso inductivo, explorando y describiendo, para poder generar perspectivas teóricas, yendo de lo particular a lo general. Otro argumento adicional a favor de este enfoque es su riqueza interpretativa, la atención que da a la contextualización del ambiente, los detalles y las experiencias únicas, aportando un punto de vista fresco, natural y holístico, además de la flexibilidad que le da a la investigación por sobre el rigor que impera en los estudios cuantitativos (Hernández et al., 2003).

Particularmente, la flexibilidad que permiten los estudios no experimentales es de gran valor, ya que otorgan la posibilidad de la combinación de diseños, obteniendo lo mejor de los

mismos sin sacrificar los propósitos de la investigación. En el presente estudio, se hizo necesario combinar características de los diseños transeccionales y longitudinales, ya que, por una parte, se buscó identificar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad – profesores de educación básica en México de escuelas públicas- respecto a un fenómeno –la construcción de su identidad profesional-, lo cual es posible a través desarrollar mediante diseños transeccionales. Sin embargo, simultáneamente, se desea conocer y describir los cambios que la comunidad presenta respecto al fenómeno de interés a través del tiempo, siendo esta particularidad la característica dominante de los diseños longitudinales. La combinación de ambos tipos de diseño –transeccionales y longitudinales- es posible de acuerdo a autores como Hernández et al. (2003), esto es, analizar el fenómeno de interés y ver su evolución en determinados periodos cronológicos. Para lograr lo anterior, la elección de la muestra y los instrumentos de investigación fueron determinantes, como se detallará más adelante.

Uno de los grandes beneficios de la investigación descriptiva es la riqueza epistemológica que es posible lograr, ya que en este tipo de estudios es requerido que el investigador tenga un referente teórico sólido, como señala Dankhe citado por Torres (2005):

...la investigación descriptiva, en comparación con la naturaleza poco estructurada de los estudios exploratorios, requiere considerables conocimientos del área que se investiga para formular las preguntas específicas que se desea responder. Un estudio como éste ofrece la posibilidad de hacer predicciones (p. 34).

En esencia, los objetivos de investigación determinaron críticamente la metodología a seguir para la conducción del estudio, ya que la pretensión de identificar situaciones muy particulares de la vida magisterial -los factores que determinan la identidad profesional docente y sus posibles cambios a través del tiempo-, así como situaciones determinantes para la

construcción de dicha identidad, como lo son la percepción que tienen los profesores de su actividad profesional y la evolución de las aspiraciones y expectativas que éstos tienen de su trabajo a medida que transcurren los años, son posibles de lograr a través de la hibridación de diseños mencionada con anterioridad.

3.1.2 Metodología base

Es importante precisar que este proyecto forma parte de un estudio más amplio llamado “Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México” que pretende realizar estudios iguales en escuelas públicas a nivel básico en diferentes países latinoamericanos y diferentes regiones en esos países (Torres, 2005), ubicándose así en un contexto más amplio. Es por este motivo que la metodología específica a utilizar, incluyendo instrumentos a aplicar e indicaciones específicas de cómo aplicarlos, cómo capturarlos y el marco teórico base del análisis, ya está preestablecido, por lo que los resultados del presente estudio serán incorporados al proyecto general citado. Aunque para efectos de la presente investigación tanto los instrumentos como el modelo de análisis ya están determinados, es un requisito fundamental que el sustentante aplique personalmente los instrumentos de recolección de datos.

La estrategia fundamental de trabajo consistió en ubicar a un grupo de profesores (4 personas) de educación básica de la localidad geográfica donde reside la tesista y que tengan diversas edades profesionales, abordando la investigación de manera cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas a profundidad, a partir de las cuales se colectaron los datos sobre los indicadores y variables de interés. Así entonces, el trabajo de campo requirió de un contacto personal con los participantes para conocer con más detalle su historia de vida y el contexto en que se desarrolla su labor docente.

Valenzuela (2004), señala respecto a las técnicas y procedimientos empleados en estudios con enfoque cualitativo que se fundamentan atendiendo a los propósitos de la investigación. Todas estas técnicas presentan grandes similitudes, como la colección de datos en el ambiente natural, la presencia de una dimensión subjetiva en el comportamiento humano y la prioridad a los estudios descriptivos de la realidad, sobre todo a aquellos orientados por teorías y su comprobación. Este mismo autor comenta que su diferencia esencial radica en la importancia que cada técnica da al aseguramiento de la mayor neutralidad posible al coleccionar y analizar los datos.

Atendiendo a esta clasificación y partiendo de los propósitos de investigación, la metodología, además de clasificación mencionada en el apartado anterior, tipifica también como *historias de vida o narrativa biográfica*. Este tipo de estudios refieren un camino sociológico, en el cual se exponen uno o varios relatos de vida, para ilustrar aspectos globales de la vida social de un grupo, para lo cual se requiere una doble hermenéutica; donde el entrevistado interpreta su vida y posteriormente donde el investigador expresa esa interpretación.

El argumento base de este método de investigación tiene un tinte etnográfico desde la perspectiva de que el comportamiento de las personas sólo puede ser entendido dentro del contexto cultural. Las personas se comportan y se espera que se comporten en formas diferentes en función de diversos contextos, además de tener un proceso de investigación flexible sin un esquema rígido. En este tipo de estudios las técnicas para la obtención de la información ponen mayor énfasis en la observación y la entrevista y en la descripción amplia de los fenómenos estudiados, para interpretarlos, explicarlos, evaluarlos o transformarlos, dependiendo de los objetivos y delimitaciones de la investigación (Guardián-Fernández, 2007).

Polkinghorne, citado por Mc Ewan y Egan (2005), apoya esta perspectiva al sustentar que “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” (p. 187). Si esto es así, la narrativa entonces se convierte en el vehículo más adecuado tanto para captar la manera en que las personas construyen su autoconocimiento como para solicitarles que transmitan su sentido personal organizando su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial.

Uno de los mejores argumentos a favor de este método de trabajo radica en la posibilidad de que contar la historia de vida suele coadyuvar a convertirla en un objeto de reflexión. Para algunos fenomenólogos y muchos teóricos críticos, la entrevista interactiva sobre las historias de vida de los profesores constituye “una excelente vía para el cambio de actitud y desde allí, hacia una suerte de emancipación de los trillados caminos de pensamiento acerca del propio trabajo” (Mc Ewan y Egan, 2005, p. 188). Estos mismos autores añaden que esto sugiere una visión mucho más crítica del lugar que cada individuo guarda en la profesión y en la organización social de la profesión, siendo de esta forma mucho más fácil avanzar hasta hacer frente a los determinantes sociales o políticos de la vida laboral del maestro. “Las invisibles cuerdas del poder y de la influencia dentro del sistema se hacen entonces más visibles y comienza a cobrar impulso de comprenderlas y de actuar sobre ellas” (p. 189).

3.1.3 Fases del estudio

Valenzuela (2004), sugiere que, más que seguir una sucesión cronológica de pasos, los métodos cualitativos incluyen cuatro actividades que se efectúan de manera más o menos simultánea:

1. Colección de datos

2. Reducción de datos
3. Despliegue de datos
4. Obtención y verificación de conclusiones

Tanto la reducción y despliegue de datos como la obtención de conclusiones, se dan cronológicamente a la par de su obtención, en una especie de espiral de filtración y refinación cognitiva que permite eliminar información intrascendente para los propósitos de la investigación (Valenzuela, 2004).

Dado que el presente estudio forma parte de un proyecto de mayor alcance, este esquema describe, de manera general, las fases de investigación, considerando que tanto los objetivos, el diseño, los instrumentos y las técnicas de análisis ya están definidas (Torres, 2005). Sin embargo, deben incluirse otros aspectos sustanciales como la justificación del estudio; la estructuración del marco teórico; la búsqueda y el contacto inicial con los participantes y finalmente, la redacción y entrega del informe de investigación. De acuerdo a lo anterior, a continuación se enlistan las etapas que se efectuaron para la realización de este proyecto:

- Justificación del estudio y preparación del marco teórico
- Búsqueda e identificación de participantes
- Colección de datos –trabajo de campo-.
- Reducción y despliegue de datos –presentación y análisis de resultados-
- Obtención y verificación de conclusiones –presentación de conclusiones y recomendaciones-.
- Presentación del informe final

Justificación del estudio y preparación del marco teórico. Esta etapa fue esencialmente de investigación y análisis documental, para lo cual se recurrió a los apoyos bibliográficos obligatorios indicados por el investigador en jefe (Proyectos de Tesis MAD, 2007), así como a documentos adicionales sugeridos por éste para enriquecer el aspecto conceptual de la investigación. Este paso involucró todo el trabajo plasmado en el Capítulo 1 -Justificación del Proyecto- y Capítulo 2 -Marco Teórico- del presente documento.

Simultáneamente a esta etapa fue necesario proceder a la *búsqueda e identificación de candidatos a participar en el estudio*. Cada candidato debió cubrir cinco requisitos para poder ser considerado como participante, como se detalla en el apartado 3.2.1. Satisfacer estas condiciones requirió algún tiempo de búsqueda, ya que no fue sencillo encontrar participantes que cubrieran estos cinco aspectos y que además desearan invertir tiempo en responder la entrevista.

La *colección de datos* que se realizó como tercera etapa consistió, en esencia, en el trabajo de campo efectuado en la presente tesis, para lo cual se aplicaron entrevistas estructuradas a profundidad a los participantes de acuerdo a los lineamientos preestablecidos (Proyectos de Tesis MAD, s/f). Todas las entrevistas fueron grabadas en audio cassettes, requiriendo un tiempo previo de preparación de materiales y para contextualización de los participantes con los objetivos y dinámica de la entrevista. El trabajo de campo se realizó en ambientes distintos –el domicilio de la investigadora y el centro de trabajo de los participantes-. Una dificultad que se presentó en esta fase surgió ante la eventualidad de reprogramar en diversas ocasiones a dos de los participantes a solicitud expresa de los mismos.

Además de efectuar grabaciones de las entrevistas, fue necesario efectuar una transcripción de las mismas en procesador de textos para su entrega para revisión y

aprobación. En promedio cada transcripción requirió de ocho horas de trabajo. Todo este trabajo de campo fue compilado en un documento para la aprobación del investigador en jefe del presente proyecto (Proyectos de Tesis MAD, s/f).

Las siguientes dos etapas, la *reducción y el despliegue de datos*, se desarrollaron de manera simultánea, implicando una labor de análisis exhaustiva para organizar, discriminar, categorizar y codificar la información con base en el enfoque y tema de investigación lo que conlleva la revisión de cada caso a la luz de la teoría para extraer la información que hizo posible la verificación de las hipótesis de estudio y, por ende, el cumplimiento de los objetivos de investigación. Este trabajo de análisis corresponde a los Capítulos 4 y 5 de este estudio - Presentación y Análisis de Resultados -, respectivamente.

En la *obtención y verificación de conclusiones*, tras la contrastación con las teorías, se determinó la posibilidad de establecer las relaciones de causa-efecto sugeridas en las hipótesis de trabajo, así como la búsqueda de patrones o tendencias de comportamiento. Análogamente, se establecieron con mayor certidumbre los alcances y limitaciones del estudio y las recomendaciones con base en el hallazgo de valores subyacentes. Este punto abarcó el trabajo desarrollado en el Capítulo 6 –Conclusiones y Recomendaciones-.

La conclusión de esta investigación se dio mediante el acto de *presentación del informe final* para la aprobación del investigador en jefe y defensa de tesis.

El desarrollo del presente estudio requirió de aproximadamente ocho meses de trabajo – dos semestres-, esto es, de Febrero a Mayo y de Agosto a Octubre del 2008.

3.2 Población y muestra

3.2.1 Criterios de selección

Dado que el objetivo del proyecto se centra en los factores que contribuyen a la construcción y evolución de la identidad docente de los profesores de educación básica de escuelas públicas en México (Torres, 2005), debe considerarse a la población del estudio como discreta y el muestro como no aleatorio –muestra propositiva-, dado el interés por profundizar en la temática descrita. Esto, de acuerdo a Valenzuela (2004), conlleva al riesgo de no poder generalizar los resultados de la investigación, pero incluye casos particulares que son de gran valor por la calidad de la información que de ellos es posible obtener por su profundidad.

En la presente investigación, se establecieron cinco requisitos obligatorios para la elección de los sujetos de la muestra (Proyectos de Tesis MAD, 2007). El primero fue que el número de participantes debería ser un mínimo de cuatro profesores. El segundo fue que su nivel de preparación mínimo debería ser la Normal Superior. El tercero fue que estuvieran laborando activamente en escuelas públicas de educación básica en México durante el proceso de investigación. El cuarto requisito consistió en que todos los participantes deberían de estar ubicados en diferentes etapas cronológicas de su vida profesional y el quinto criterio de elegibilidad fue que su lugar de residencia fuera el mismo que el investigador. Aspectos como el género de los participantes –masculino o femenino- y el nivel de estudios de educación básica en el que éstos laboran –preescolar, primaria, secundaria o sus respectivos equivalentes-, fueron libremente elegidos por el investigador.

La muestra, además de clasificar como propositiva, puede adicionalmente tipificarse como *estudio de caso*, atendiendo al tamaño de la muestra requerido para este estudio -cuatro

participantes como mínimo-(Torres, 2005 y Proyectos de Tesis MAD, 2007). Esta perspectiva es sustentada por Hernández et al. (2003), los cuales argumentan que este tipo de estudios tienen el propósito de analizar individuos o sistemas que poseen claramente las características que se pretende describir o conocer; teniendo la flexibilidad de aplicarse con enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto. Con enfoque cualitativo pueden utilizarse como diseños transeccionales o longitudinales. El estudio de casos es útil para asesorar y desarrollar recomendaciones, por lo que requieren de descripciones detalladas del caso en sí y de su contexto. Todo lo anterior aplica adecuadamente para los propósitos de la investigación efectuada, donde existe la finalidad de identificar los factores que determinan y permiten evolucionar la identidad profesional docente de los profesores de educación básica en México, con la perspectiva de crear un antecedente que contribuya a la mejora de las condiciones de vida de los docentes y por ende, del sistema educativo.

Considerando que los resultados de los casos analizados en esta investigación se conjuntarán en una base de datos para conformar el estudio a nivel nacional, el *estudio de casos* realizado en este caso puede considerarse *instrumental-colectivo* (Hernández et al., 2003).

3.2.2 La fuente de información: los sujetos de la muestra

En esta sección se describen con mayor detalle las fuentes que fueron consultadas para recopilar los datos necesarios en la investigación; en otras palabras, los sujetos o grupo social sobre quienes se colectaron los datos. Cabe resaltar, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, que en estudios cualitativos, la muestra no es necesariamente representativa del universo o población que se estudia.

Valenzuela (2004), indica que la valoración de un proceso o fenómeno se complica cuando en él intervienen seres humanos, lo que hace importante acatar criterios de ética que aseguren el respeto y bienestar de los participantes, por lo que requiere su consentimiento libre y voluntario; así como de honestidad intelectual por parte del investigador, siendo la búsqueda de la realidad la premisa fundamental.

Los sujetos de la muestra que participaron en esta investigación son dos varones de 36 y 44 años y dos mujeres de 32 y 43 años al momento de aplicar los instrumentos de colección de datos. Todos laboran en instituciones públicas de educación secundaria en la zona conurbada de Tampico-Madero-Altamira del Estado de Tamaulipas, México.

La zona geográfica donde se llevó a cabo la investigación está en creciente expansión económica, gracias a su privilegiada posición –sur del estado, colindando con Veracruz y San Luis Potosí. La industria petroquímica, el comercio, el negocio del transporte, la ganadería y la pesca son los motores de su economía. La población ha crecido vertiginosamente en los últimos diez años, generando con ello la urgencia de cubrir necesidades y servicios para la población –entre ellos la educación-.

Puede decirse *a priori* que la infraestructura educativa pública de la zona se encuentra bien posicionada dentro de los estándares nacionales, lo cual significa que las escuelas donde laboran los entrevistados cuentan con el equipo y personal básico para su operación; algunas instituciones incluso cuentan con mejor equipamiento que escuelas privadas en la opinión de los entrevistados, ya que poseen, entre otras cosas, equipo de vanguardia, coincidiendo todos con el ejemplo del aula de medios. Respecto a esta situación, tres de los profesores entrevistados manifestaron su satisfacción con este hecho, considerándose afortunados de contar con el material indispensable para desempeñar su labor. Aunque una de las

entrevistadas -la profesora de inglés-, destacó que estos logros se han dado en fechas relativamente recientes.

Todos los profesores entrevistados se ubican, en su propia opinión, en un nivel socioeconómico medio. Las dos participantes femeninas son solteras, sin hijos. En contraparte, los dos participantes masculinos son casados, con hijos cuyas edades fluctúan entre los cinco y los diecinueve años de edad. Tres de los participantes laboran como profesores por horas en instituciones públicas, por lo que adujeron la necesidad de complementar sus ingresos laborando en instituciones privadas del mismo nivel. Sólo uno de los participantes labora de tiempo completo como supervisor de zona, esto es, en un puesto administrativo sin contacto directo con estudiantes. Los participantes ejercen sus funciones en diferentes disciplinas; Matemáticas, Inglés, Formación Cívica y Ética y Educación Física.

La razón de elegir profesores de educación a nivel secundaria radicó esencialmente en la facilidad de la investigadora para encontrar sujetos dispuestos a participar en los términos y condiciones requeridos para los propósitos de la investigación. Se consideró de interés que dos de los participantes fueran del género masculino y otros dos del género femenino a fin de apreciar, aun de modo muy subjetivo y general, posibles tendencias o diferencias por este motivo.

Los cuatro profesores se han desarrollado durante toda su vida profesional en instituciones urbanas públicas ubicadas en colonias de clase media baja, donde el porcentaje dominante de alumnos pertenece a ese estrato socioeconómico; la mayoría de los padres de los estudiantes pertenecen a la clase obrera y las madres se dedican a labores del hogar.

Otros datos de interés es que todos los participantes han efectuado estudios profesionales en otras áreas distintas al magisterio; sin embargo, sólo tres de ellos tienen estudios de Posgrado en Docencia. También tres de los sujetos bajo estudio indican tener parientes que laboran o han laborado en el magisterio.

Finalmente, los cuatro participantes están ubicados en diferentes estadios cronológicos de su vida profesional (preconsolidado, consolidado, en plenitud y en inicio de dispersión). A continuación se presenta un resumen de las características generales de los participantes, el cual incluye en que etapa cronológica de su vida laboral se les ubica para efectos de la presente investigación:

- **Primera participante;** género femenino; soltera, sin hijos; 32 años de edad; Ingeniero Industrial y maestra Normalista con especialidad en Matemáticas; con nueve años de experiencia laboral en escuela secundaria pública (etapa: preconsolidada). Imparte clases de Matemáticas en primero y segundo de secundaria.
- **Segundo participante:** género masculino; casado, con una hija; 36 años de edad; Licenciado en Relaciones Industriales y maestro Normalista con especialidad en Ciencias Sociales; con 12 años de experiencia laboral en escuela secundaria pública (etapa: consolidado). Imparte clases de Educación Cívica y Ética en segundo de secundaria.
- **Tercer participante;** género masculino; casado, con dos hijos de edades de 19 y 15 años; con una edad de 44 años; maestro Normalista con especialidad en Educación Física, Biología y Psicología; con 25 años de experiencia profesional (etapa: en inicio de dispersión). Es supervisor de zona en Educación Física.

- **Cuarta participante;** género femenino; soltera, sin hijos; 43 años de edad; con estudios de Contador Público y maestra de Normal Superior con especialidad en Inglés; 17 años de experiencia laboral en escuela secundaria pública (etapa: en plenitud). Imparte clases de Inglés en Primero de Secundaria.

3.3 Tema, Categorías e Indicadores de Estudio

3.3.1 Definición del tema

De acuerdo a Torres (2005), la crisis de identidad aparece como resultado de una serie de factores acumulados sobre los hombros del agente más visible del sistema educativo: el profesor. La degradación social de su imagen, agudizada en los años setenta en España, en los años ochenta en México y el resto de América Latina, parece mantener una cierta similitud en el orden de factores que hace posible este fenómeno, para 1990 se había logrado abatir, en cifras oficiales, el rezago educativo y México comunicaba a la comunidad internacional haber logrado un 100% de cobertura del sector de educación primaria y tener más del 90% de cobertura en el sector de educación preescolar (Proyectos de Tesis MAD, 2007).

Esta problemática que afecta a gran proporción de la población de este país -estudiantes, profesores, administradores y familias en general- dan la pauta que define y a la vez justifica el tema de investigación, el cual consiste en ubicar y apreciar los posibles cambios de los factores que determinan la identidad profesional de los docentes de educación básica en México.

Derivada de esta temática surge la necesidad de conocer y describir 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, así como de identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente y la construcción de la identidad profesional de éste. Para tal efecto se toma, como ya se ha señalado, la teoría de los ciclos de vida profesional, así como factores como la edad biológica y la antigüedad dentro del sistema e institución, el estatus institucional y la ubicación laboral específica de los profesores (Torres, 2005).

3.3.2 Categorías del estudio

Para fines del presente proyecto, las categorías se consideran como los constructos o conceptos en los que se desglosa la temática a estudiar -la identidad profesional docente del profesor de educación básica en México-. Dichos conceptos constituyen las grandes áreas del fenómeno a indagar. Partiendo de este supuesto, las categorías que se trabajan en esta investigación quedan definidas a partir de los factores que, de acuerdo a la evidencia teórica disponible (Torres, 2005), son determinantes para la construcción y evolución de la identidad docente. Estos factores, al ser los referentes con los que el profesor se autodefine y valora profesionalmente, son los ejes rectores del análisis que se realizará en capítulos posteriores. Dichos elementos son los siguientes:

- La edad biológica
- La edad profesional
- El nivel de estudios profesionales
- El nivel de estudios de postgrado
- El nivel de satisfacción profesional
- La pertenencia a asociaciones profesionales
- La motivación para la elección de la carrera docente
- La valoración individual del desempeño y

- Los elementos de la auto descripción de su perfil profesional

La determinación de estas categorías de estudio facilita la realización de inferencias sobre los datos obtenidos con un margen mayor de validez y confiabilidad respecto al contexto.

3.3.3. Indicadores del estudio

Los indicadores son los aspectos más pequeños que permiten el estudio de las grandes áreas (categorías) y a su vez, estos elementos son los que permiten hacer el desglose en cuestionamientos concretos (preguntas). Así entonces, se da un efecto en cascada, donde un elemento da pauta o entrada para el siguiente: del tema se desprenden o derivan las categorías para estudiarlo; cada categoría se desglosa en indicadores y de los indicadores surgen las preguntas que se plasman en los instrumentos destinados a coleccionar los datos que permitirán responderlas.

En el documento titulado “La identidad Profesional Docente en el Profesor de Educación Básica; Trabajo de Campo” (Torres, 2008) se establecen los 18 indicadores para efectuar el análisis de datos, mismos que a continuación se describen.

1. Características y condiciones que rodean la infancia del participante. Este indicador fue importante porque permitió describir en cierta forma el tipo de auto concepto del profesor a partir de la narrativa obtenida y de la descripción de su casa, su familia, su interacción con abuelos (paternos-maternos), padres y hermanos.

En este indicador las preguntas desarrolladas fueron: ¿Qué lugar que ocupa en la familia? ¿Quiénes son sus padres y abuelos? ¿Cuáles son los oficios de los padres y de sus

abuelos? ¿Cuál es su lugar de residencia? ¿Cuáles son las condiciones materiales y económicas de su familia? ¿Sus hermanos cuentan o no con estudios (técnico, universitario, sin estudios)? ¿Hay maestros en la familia?

2. Elección de la carrera. La intención de este indicador fue conocer y describir si la elección de carrera se vio un tanto condicionada por la posición de un familiar ya en el magisterio, ya que se considera que la familiaridad con el ambiente y el ámbito magisterial facilita la incorporación o el tránsito hacia una plaza de maestro de escuela pública, por lo que se intenta despejar este cuestionamiento.

Las preguntas de este indicador fueron: ¿Porqué decide ser profesor (a)? ¿Cómo y cuándo lo decidió? ¿En su familia hay profesores? ¿Qué recuerdos tiene de ellos?

3. Acceso a la carrera. Aquí interesó ubicar si la carrera de maestro fue su primera carrera o no, si el profesor tuvo otras opciones y expectativas, universitarias, técnicas, oficios; si se tuvieron presiones de algún tipo -elección condicionada-, o si la elección fue libre y espontánea.

Las preguntas que facilitaron obtener estos datos fueron: ¿Tuvo otras opciones profesionales previas a la docencia?

4. Primer año de ejercicio profesional. Ya que, de acuerdo al marco teórico propuesto, la identidad profesional está concebida como un constructo, la intención de este indicador fue revisar a través de los recuerdos del profesor cómo aprecia en el momento de la entrevista lo que vivió en su primer año de trabajo, la valoración que tiene para estos años y la diferencia que establece con los años actuales.

Las preguntas clave del indicador fueron: ¿Cómo fue su primer año de labores?
¿Empezó a trabajar inmediatamente después de graduarse? ¿Qué es lo que para usted fue lo más importante de su primer año de labores (comunidad, padres de familia, recibimiento, aceptación...? ¿Cómo eran esos días de ese primer año de trabajo?

5. Matrimonio, maternidad, formación de familia. Dada la importancia que, a nivel personal y social, tienen la incidencia de eventos decisivos críticos como los mencionados, la idea aquí fue revisar con el o la profesora cómo se llevó a cabo la expectativa de matrimonio y que situaciones se presentaron colateralmente; por ejemplo, un cambio de residencia, la petición de cambio de zona de trabajo, la suspensión de estudios de especialidad, la llegada de un primer hijo que pudo o no condicionar las decisiones en su ejercicio profesional.

Las preguntas que permitieron obtener información al respecto fueron: ¿Cuándo y con quién se casó? ¿Su pareja es profesor (a) de educación básica? ¿Qué tan distante fue su matrimonio de su primer año de trabajo y su graduación? ¿Cuándo nacieron sus hijos?

6. Traslado de zona rural a zona urbana. Mediante este indicador se pretendió conocer y describir la valoración del profesor o profesora respecto a su trabajo, comparando la opinión de la comunidad de la zona rural con la opinión de los padres en una zona urbana. También se buscó conocer su percepción sobre su aceptación en la nueva escuela, así como su proceso de incorporación a la misma. Para finalizar, fue importante indagar qué representó para el o la profesora esta reubicación que posiblemente le aproximó más a su familia y contexto de origen.

En este indicador las preguntas desarrolladas fueron: ¿En qué condiciones se da su traslado de la zona rural a la zona urbana? ¿Qué cambios ocurren en su vida laboral, social y personal –si aplica-? ¿Qué encuentra usted diferente entre aquellas comunidades rurales y la comunidad urbana en la que usted llega y se instala?

7. Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente. En este punto se pretendió revisar los códigos de aceptación o rechazo por parte del grupo que recibe al o a la nueva maestra” y en qué condiciones se estableció esta incorporación al grupo. Se intentó conocer si este suceso se dio desde el punto cronológico en el que el profesor(a) era un novato que quiere ser aceptado o bien desde el momento en que era un profesor ya consolidado, ¿maduro o próximo a jubilarse?

Las preguntas decisivas en este punto fueron: ¿Cómo fue su adaptación en su nueva escuela con sus compañeros y su nuevo director? ¿Ocurrieron cambios en su forma de enseñar? ¿De qué tipo? ¿A los cinco años de ser profesor cómo era ser docente?

8. Estudios a nivel licenciatura. Aquí fue importante revisar si el profesor o la profesora mantuvieron una expectativa por desarrollar otros estudios diferentes a la carrera magisterial. Esto permitió corroborar si la docencia fue su primera opción de carrera.

Las preguntas realizadas fueron: después de la Normal, ¿cursó otros estudios de nivel profesional? ¿Cuáles? ¿Por qué y para qué?

9. Estudios de posgrado. El interés aquí se centró en analizar si el profesor la profesora realizó estudios posteriores a la licenciatura y en qué condiciones se cumplió esa expectativa.

Para obtener estos datos se preguntó: después de la licenciatura, ¿cursó otros estudios de posgrado? ¿Cuáles? ¿Por qué y para qué?

10. Apreciación de sí mismo como un docente identificado con su carrera. Este indicador se incluyó para revisar la autovaloración del profesor para determinar si, al momento de efectuar la investigación, se considera o no identificado con su profesión -nivel de realización, satisfacción, plenitud-.

Preguntas importantes aquí fueron: ¿Qué es lo que a usted le gusta más de ser docente? ¿Por qué?

11. Apreciación de los nuevos docentes. La idea en este indicador fue revisar la apreciación del profesor o profesora acerca de *los nuevos docentes* en relación a *los maestros de antes*.

Preguntas rectoras: ¿Cómo observa usted a las nuevas generaciones de docentes? ¿Encuentra diferencias con su generación como docente? ¿Considera que estos nuevos docentes tienen una vocación definida similar a la de su generación?

12. Visualización de la vocación. El punto focal de este indicador fue analizar su concepción de vocación, de la entrega y de compromiso, para poder categorizar cuál el modelo con el que se identificó a nivel de idealización.

Preguntas efectuadas: ¿Qué elementos o características considera usted que se integran en un profesor con vocación? ¿En qué medida se nota identificado con su profesión? ¿Por qué motivos?

13. Valoración social para el trabajo docente. Aquí fue de interés indagar cómo perciben los participantes la valoración de su trabajo a través de los comentarios, las anécdotas que reflejan la interacción sostenida con los padres de familia.

Las preguntas que se realizaron para este indicador: ¿Considera usted que los padres de familia valoran su trabajo docente?

14. Valoración del trabajo docente de sus compañeros. En este punto se consideró importante identificar cómo perciben los profesores entrevistados la valoración de su trabajo a través de los comentarios, las anécdotas que reflejaron la interacción sostenida con sus compañeros.

Las preguntas clave fueron: ¿Considera usted que el trabajo de sus compañeros docentes es valioso o mediocre?

15. Percepción del profesor ideal: conocimientos, habilidades y actitudes. En este punto interesó identificar la valoración del profesor acerca de lo que es un *profesor ideal* desde la edad profesional con la que cuentan al momento de la investigación.

La pregunta clave fue: ¿Desde su percepción qué características debe tener un buen profesor?

16. Variaciones en la autopercepción de la identidad docente. En este indicador se buscó identificar y describir, a partir de la narrativa del profesor, las variaciones registradas acerca de su vinculación -o desvinculación emocional con relación a la docencia.

Respecto a lo anterior se preguntó lo siguiente: ¿Ha ido variando su visión de la docencia, desde que empezó hasta la fecha? ¿Ha notado lo largo de sus años dedicados a la enseñanza si se siente más vinculado emocionalmente a esa tarea?

17. Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia. Aquí fue importante revisar la trayectoria del profesor con relación a los diferentes ámbitos de influencia en los que ha tenido oportunidad de impactar; como maestro en el salón de clases; como director en la escuela; como inspector, en la comunidad, municipio o estado y revisar la influencia de estos factores en la formación o transformación de su identidad profesional docente.

Las preguntas en este indicador fueron: ¿Cómo ha variado su interés por influir o impactar en las diversas áreas bajo su control o responsabilidad (como maestro en el salón de clases; como director en la escuela; como inspector, en la comunidad, municipio o estado)? De lo que usted planeaba lograr cuando empezó a trabajar como docente, ¿todo lo ha logrado? ¿Qué le falta por lograr?

18. Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas: novatez, abandono de la novatez, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente. En este último indicador interesó que el profesor o profesora describiera detalladamente su vida cotidiana, haciendo énfasis en todo lo que comprende su día, incluyendo su preparación para salir de casa, sus traslados y sus trayectos entre los trabajos.

Las preguntas rectoras fueron: ¿Cómo es un día normal de labores para usted? ¿Esta caracterización es diferente a la de un día de labores de su primer año de trabajo? ¿Qué es lo

que le ha proporcionado mayor satisfacción durante el ejercicio de su carrera docente? ¿Podría darme un ejemplo de esto? Si volviera la vista atrás y pudiera detener la vida en la etapa de su vida profesional de mayor realización, ¿cuál sería? Al revisar lo que es su vida profesional actualmente, ¿era esto lo que usted esperaba de ella? ¿Podría detallar elementos en sus recuerdos que le hayan dado satisfacción en su ejercicio con algunos ejemplos?

3.4 La Recolección de Datos

Para el enfoque cualitativo, al igual para el cuantitativo, la recolección de datos resulta fundamental, siendo su propósito obtener información de la población bajo estudio –profesores de educación básica en México- sobre ciertos factores que faciliten su análisis en situaciones que faciliten la participación de los sujetos que las viven. Aquí el predominio de la reflexión es esencial, buscando la realidad. Es decir, se colectan datos para comprenderlos y así responder a las preguntas de investigación –los factores que conforman la identidad y evolución de la identidad docente del grupo bajo estudio-. Esta clase de datos es muy útil para comprender los motivos subyacentes, los significados y razones internas del comportamiento humano, ya que las personas, tal como señalan Fullan y Stiegelbauer (1997), no aceptan fríamente imposiciones o cambios si perciben que sus intereses son afectados.

3.4.1 El acercamiento inicial

La fase de recolección de datos implicó dos movimientos; un acercamiento inicial a los profesores preseleccionados para explicarles los propósitos del estudio y buscar su consentimiento para participar, así como para recabar datos generales de interés para el estudio. Una ventaja observada de este momento fue que esta inmersión de campo facilitó la confianza entre los participantes y la investigadora, lo cual propició mayor apertura de su parte

para proporcionar detalles y aclarar puntos dudosos, ya que ciertas preguntas del cuestionario les ocasionaron confusión, citando como ejemplo que las habilidades y actitudes del profesor ideal les parecían sinónimas. Esto pudo aclararse satisfactoriamente y continuar la entrevista sin novedades.

3.4.2 La recolección de datos

La recolección de datos se efectuó, tal como recomienda la teoría, en ambientes que faciliten la libre expresión de los participantes, incrementando así las posibilidades de un acercamiento más fidedigno a la realidad que se pretende describir. En esta investigación se trabajó básicamente en dos ambientes; el domicilio de la investigadora y el lugar de trabajo de los profesores. La primera y el tercer participante respondieron el instrumento en el hogar de la entrevistadora. La entrevista se efectuó en un estudio amplio, con adecuada luz y ventilación y con materiales necesarios para la toma de datos: grabadora, libreta de notas y plumas. Durante la entrevista se tuvo total privacidad y no hubo interrupciones. Se procuró que el ambiente estuviese libre de distractores.

Los otros dos participantes respondieron el instrumento en sus lugares de trabajo; en estos casos, dado que la investigadora no tuvo total control del ambiente, se solicitó que el lugar y la hora de entrevista fueran propicias para responder con calma y sin interrupciones, lo cual se logró con uno de los entrevistados; el segundo participante fue interrumpido en una ocasión; sin embargo, se pudo concluir la entrevista satisfactoriamente.

3.4.3 El instrumento

El instrumento utilizado para la toma de datos consistió en la aplicación de un formato de entrevista diseñado por el investigador en jefe del proyecto (Proyectos de Tesis MAD, s/f). Este instrumento proporciona los indicadores y las preguntas que guían la entrevista; además proporciona una orientación para facilitar el trabajo de análisis e interpretación. El lineamiento para su aplicación fue basarse en la serie de preguntas formuladas para cada indicador y, de ser necesario, solicitar extensión de la respuesta por el entrevistado para obtener una información más detallada. En este tipo de instrumentos aplica el análisis de contenido pero enfocado esencialmente al significado, expresiones, patrones y profundidad del mismo (Hernández et. al., 2003).

Todas las entrevistas fueron grabadas en cassettes y transcritas posteriormente. La duración de las mismas fluctuó entre los 47 y 84 minutos sin considerar el tiempo de preparación de materiales, los traslados y los agradecimientos a cada participante por su colaboración. El periodo de aplicación de las entrevistas fue entre Febrero y Abril del 2008. Un ejemplo de las transcripciones de las entrevistas se anexa a este documento (Anexo 1).

La entrevista semiestructurada se consideró el instrumento más apropiado para los propósitos de la investigación ya que permite exploraciones más profundas del tema de interés, utilizando una guía base pero con la flexibilidad de hacer preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre aspectos de interés. Este tipo de instrumentos presta una especial atención al contenido y narrativa de cada respuesta. Hernández et al. (2003), recomiendan las entrevistas en la narrativa o historias de vida, ya que en su aplicación se le pide a los participantes una reflexión retrospectiva sobre sus experiencias de manera cronológica sobre aspectos específicos de interés. En este método el entrevistador solicita

detalles y circunstancias de las experiencias (como fue su infancia, como se dio la elección de carrera, cómo fue su primer año de trabajo, etc.) y las vincula con la vida del sujeto. Las influencias e interrelaciones con otras personas (familia, cónyuge, compañeros de trabajo, jefes, alumnos) y el contexto en el que se dio cada experiencia ofrecen una gran riqueza de información.

3.5 Captura y Análisis de Datos

3.5.1 Captura de datos

Tras la recolección de datos el paso subsecuente se desarrolló la revisión y comparación del material obtenido contra los objetivos de investigación.

En esta fase se procedió a la lectura repetida de los materiales, reflexionando sobre los mismos y comparándolos contra la teoría, en un proceso netamente inductivo. Tras la reflexión, la realización de inferencias y la generación de ideas fue un proceso que se dio con mayor facilidad.

El paso posterior consistió en preparar los datos para el análisis, eliminando la información trivial, reduciendo o resumiendo si conviene y clasificando cuidadosamente. La reducción de datos tiene que ser cuidadosa para no descartar información valiosa, vinculada de manera directa con los propósitos de la investigación. Para facilitar el análisis, las cuatro entrevistas que se obtuvieron como trabajo de campo en la fase de recolección de datos se transcribieron a un archivo en Word (Anexo 1).

3.5.2 El análisis de datos

La gran cantidad de información generada hace imperativo que el material se encuentre muy bien organizado. Una tentación frecuente de acuerdo a Hernández et al. (2003), es reducir datos y de hecho es recomendable hacerlo, pero sin eliminar información valiosa por lo que las transcripciones deben estar completas aunque sean repetitivas.

Una característica del análisis cualitativo es que puede inicialmente seguir un plan general, pero su desarrollo va sufriendo modificaciones de acuerdo a los resultados obtenidos. Este plan, de acuerdo a lo mencionado por Hernández et al. (2003), abarca los siguientes pasos, mismos que se planean seguir como estrategia general en el análisis de los cuatro casos:

1. *Revisar el material*, verificando que se encuentra preparado para el análisis, organizado por criterios lógicos. El producto de esta revisión es el Capítulo 4 .Presentación de Resultados-, donde se presentan individualmente los hallazgos obtenidos tras la aplicación de documentos, atendiendo a las categorías e indicadores del estudio.
2. *Establecer un plan de trabajo inicial* que, aunque pueda sufrir modificaciones como se mencionó anteriormente, proporciona solidez y estructura a la investigación. (Este aspecto es particularmente importante en investigaciones donde interviene un equipo de trabajo). Considerando que el desarrollo de este estudio fue individual, el plan de trabajo consistió esencialmente en el desarrollo de las etapas descritas en el apartado 3.1.3 de este capítulo.

3. *Codificar los datos de forma primaria*, que generalmente son las categorías del estudio, en su forma más concreta y general. Este paso se desarrolló casi simultáneamente a la par de la revisión de material para análisis, ya que la preparación de éste implicó su contrastación con base en las categorías preestablecidas para la investigación.

4. *Codificar los datos de manera secundaria*, refinando la primera codificación e interpretando el significado de las categorías del primer nivel. Aquí se consideró conveniente ejemplificar para apoyar la categorización. Una tarea esencial en este punto fue identificar diferencias y similitudes entre categorías. Tras filtrar los datos de la investigación a través del tamiz de las categorías del estudio, se procedió a efectuar un mayor proceso de refinación de los datos comparando con los indicadores desarrollados para las categorías.

5. *Interpretar los datos*, donde se busca darle sentido a las descripciones, significados, presencia y relaciones de cada categoría. Una vez preparada la información, se realizó un análisis con más detalle comparando toda la información organizada contra el Marco Contextual y Teórico desarrollado.

6. *Describir el contexto, las situaciones o los sujetos de estudio; encontrar tendencias o patrones y explicar hechos o sucesos*. Baptist, citado por Hernández et al. (2003), destaca que los estudios cualitativos deben proporcionar un sentido de entendimiento profundo. Tras contrastar los datos obtenidos con el Marco Contextual y Teórico, fue posible identificar los patrones y tendencias que confirman las hipótesis establecidas.

7. *Asegurarse de la confiabilidad y validez de los resultados* en términos de profundidad, entendida ésta como el producto de la reflexión., cuestionando sobre cómo desarrolló el proceso y si se cubrieron los aspectos metodológicos satisfactoriamente. Este punto se efectuó mediante un auto cuestionamiento del proceso de investigación, tras lo cual surgieron las conclusiones y recomendaciones que se desarrollan en el último capítulo.

Así entonces, puede advertirse que, aunque el enfoque cualitativo otorga gran libertad y flexibilidad al investigador en un sentido metodológico, existen pautas generales que deben satisfacerse en aras de lograr los propósitos del estudio de la manera más fidedigna posible.

Para finalizar este capítulo dedicado a la Metodología de Trabajo desarrollada, no queda sino destacar como ésta determina, como se comentó al inicio del capítulo, la ruta a seguir para el logro del objetivo con una óptima administración de recursos. La correcta planeación de esta etapa de la investigación se consideró decisiva para el éxito del proyecto.

A continuación se procede a presentar los resultados por el método de casos –Capítulo 4- para proseguir con el análisis de los mismos –Capítulo 5-, cuyos lineamientos y políticas generales ya se han esbozado en este capítulo por concluir.

CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del trabajo de campo, el cual consiste en la descripción de la historia de vida de cada uno de los cuatro profesores participantes en este estudio. La descripción de cada caso se efectuó atendiendo a los 18 indicadores referidos en el apartado 3.3.3. Indicadores del estudio.

Actualmente, tres de los profesores se encuentran ejerciendo como docentes frente a un grupo a nivel secundaria en la zona conurbada de Tampico-Madero-Altamira en el estado de Tamaulipas, México. El cuarto participante, con mayor antigüedad laboral, se desempeña como supervisor de zona escolar.

Es importante destacar que, el estudio de las historias de vida, va más allá de la mera comprensión de la idiosincracia individual del docente; cada caso aporta documentación precisa de cada profesor sobre el proceso en el cual, mediante su interacción profesional, cambian ellos mismos y a la vez alteran el medio ambiente que los rodea, actuando de esta forma como importantes agentes de cambio social (Biddle et al., 2000).

Las instituciones educativas están conformadas por personas, así que, si se desea profundizar en su estudio, se hallarán muchas historias de vida entrelazadas en una actividad construida socialmente, donde los participantes pueden, simultáneamente, compartir objetivos y presentar intereses muy particulares. Esto se muestra en los cuatro casos que se consideran en este segmento del estudio, los cuales manifiestan la forma en la que cada profesor vive y evoluciona su docencia, en un permanente juego dialéctico entre su realidad social y personal.

Puede decirse que el desarrollo de la carrera de los maestros es una co-creación, entendida ésta como el resultado de cambios voluntarios o adaptativos que realizan los individuos al interactuar en un ambiente determinado (Biddle et al., 2000).

A continuación se presentan los cuatro casos, mostrados por el método de casos:

4.1 Presentación del Primer Caso: Profesora Martha Elvia Rodríguez

Morán

- 32 años
- 9 años de servicio docente
- Etapa: Preconsolidada –entrando a consolidación-.

El caso que se presenta, la historia de vida de la profesora Martha Elvia, muestra, desde su perspectiva particular, la influencia del entorno familiar en su elección profesional. También el género fue un factor determinante en su decisión, ya que la profesora tuvo la oportunidad de ejercer en un área distinta y finalmente optó por el magisterio. Ella asegura que, en su opinión, es una profesión más compatible con el hecho de ser mujer. Se considera en este momento plenamente identificada con su profesión, lo cual la ubica en la transición de preconsolidada a consolidada. En lo particular, asume su docencia dándole un gran valor a las relaciones interpersonales, tanto con sus estudiantes, como con sus compañeros y jefes.

4.1.1 Biograma de la profesora Martha Elvia Rodríguez Morán

- Edad: 32 años
- Edad profesional: 9 años
- Estado civil: soltera

- Hermanos: dos; el mayor varón; biólogo y la segunda mujer; licenciada en Ciencias de la Comunicación.
- Ubicación en la línea familiar: tercera.
- Padre: Profesor Jesús Rodríguez Tapia, docente de secundaria; impartió la materia de Historia.
- Madre: Profesora María del Carmen Morán Castillo, docente de secundaria; impartió la materia de Tecnología.
- Sin hijos.

Evento	Año	Edad
Nacimiento	1975	32 años
Ingreso a la carrera	1992 (Ing. Industrial) 1993 (Normal Superior en cursos de verano)	17 años 18 años
Se gradúa	1996 (Ing. Industrial) 1997 (Normal Superior en cursos de verano)	21 años 22 años
Ejercicio en carrera alterna (Ing. Industrial)	1997-1999	22-24 años
Ingreso al servicio	1997-2002 (Docente a nivel licenciatura y secundaria en institución privada) 1999 (apoyo administrativo en oficinas locales COEBA) 2001 (docente de Matemáticas)	22-28 años 24 años 26 años
Recibe su plaza de base	1999	24 años

Tabla 4.1. Biograma caso 1

4.1.2 Circunstancias en que transcurrió su infancia

La profesora Martha Elvia es una joven docente de 32 de edad, la tercera hija del matrimonio conformado por el profesor Jesús Rodríguez Terán y la profesora María del Carmen Morán Castillo. Ambos padres se desarrollaron profesionalmente como docentes en secundaria, impartiendo clases de Historia y Tecnología respectivamente. Los padres de la profesora Martha Elvia, además contaban con la preparación para ejercer a nivel primaria, según ella misma señala; “los dos tienen los dos niveles, uno de nivel básico y el nivel medio, pero se inclinaron por estar en nivel secundaria”.

Se observa que la profesora Martha Elvia se desarrolló durante su infancia en un ambiente familiar donde la docencia es un factor relativamente común. Al respecto dijo:

Tengo, bueno, tías por parte de mi mamá que son maestras de primaria, una de ellas, y a su vez, este, dos primas mías también son maestras de primaria. Y otra hermana de mi mamá tuvo una academia de taquí, que antes lo llamaban academia de comercio en un poblado aquí cerca de Victoria.

Admite que por línea paterna, no existe este mismo antecedente; “...de mi papá no, mi papá no tiene familiares maestros”. La maestra forma parte de la segunda generación de profesores en su familia, ya que sus abuelos tenían otro medio de subsistencia; “Mis abuelos, bueno, ...mi abuelo perteneció a un sindicato de albañiles, uno de ellos creo que estuvo en la oficina del ferrocarril, y mis abuelas pues fueron amas de casa dedicadas en algún tiempo al comercio, una de ellas”.

Los padres de la profesora le otorgaron tanto a ella como a sus hermanos, libertad para decidir sobre su carrera profesional; los tres compartieron la inquietud de desempeñarse en un campo laboral diferente a la docencia pero a la vez los tres optaron por recibir preparación

formal que los capacitara para ejercer profesionalmente la docencia en la escuela secundaria, al igual que sus progenitores. Además de esta preparación, estudiaron un posgrado. Al respecto citó lo siguiente:

Los tres tenemos nuestra propia carrera; mi hermano cursó la carrera de Biología y aparte cursó la Normal Superior con la especialidad en Ciencias. Mi hermana estudió Comunicación y la Normal, con especialidad en Español; y yo estudié Ingeniería y la Normal con especialidad en Matemáticas. Aparte de eso, los tres hicimos la Maestría en Educación.

La maestra rememora su infancia como una etapa tranquila y sin sobresaltos donde ella y sus hermanos gozaron de estabilidad económica. Expresó su admiración acerca del trabajo de sus padres y familiares docentes de esta forma:

Mi tía, que estaba trabajando de maestra de primaria, pues de ella me acuerdo, eh, tengo muy presente y todavía es una mujer muy dinámica, muy activa, muy agradable, muy eh...contenta ella, o sea le ve el optimismo a todo y pudieron ser como trabajar con niños es mucho mérito a eso, porque tiene que estar activa en todo momento. Y este, pues bueno, de mis papás pues ahora sí que la responsabilidad ante todo con el trabajo y este, y siempre están preocupados por el bien de los alumnos, entre ellos siempre llegaban y contaban alguna anécdota de lo que les había pasado en la escuela, o de cosas que sucedían pero se tenían que ir, encontrar la forma de arreglarlo o de solucionarlo algún problema que tuvieran.

La maestra Martha Elvia vive con sus padres en una colonia residencial de Ciudad Madero, Tamaulipas y se ubica, según ella misma declara, en un nivel socioeconómico medio alto. Su vida laboral actual transcurre en dos instituciones; por las mañanas labora como docente en tercer año de secundaria en una institución privada, cuyos estudiantes pertenecen a la clase media alta. Por la tardes ejerce en impartiendo clases de Matemáticas a estudiantes de primero y segundo de secundaria en una escuela federal que goza de buena reputación académica localmente.

4.1.3 Elección y acceso a la carrera

La profesora declaró que su elección y acceso a la carrera docente le viene por línea familiar. Sobre esta decisión aclaró:

Bueno, pues ahora sí que, este, que a veces van (la elección de la docencia como carrera) por medio de familia, de acuerdo a las conveniencias personales de cada quien. Nos dieron primero la libertad de estudiar nosotros la carrera que nosotros eligiéramos, pero si nos inclinaron a que tuviéramos la opción de estudiar para profesor, aún sin que lo hubiésemos planeado, o sea, a futuro ser profesores, porque primero cada quien nos desempeñamos en el área que deseamos y ya posteriormente...eh, incursionamos en lo que es, este, ser profesores, o sea nos convenció más la carrera de profesores, porque, al final de cuentas, antes de que tuviéramos la plaza, con las mismas carreras estábamos en las universidades trabajando, en diversas universidades donde podíamos dar, este, clases de las materias de nuestra carrera.

Martha Elvia comenzó a estudiar a los 17 años la carrera de Ingeniería Industrial; un año después, por recomendación familiar, inició estudios en la Normal Superior, estudiando la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Matemáticas en los veranos. Terminó ambas carreras con un año de diferencia y su vida laboral comenzó combinando la docencia con su preparación en Ingeniería Industrial a partir de 1997, con tan solo 22 años de edad. Mencionó: “Estuve trabajando en Negromex y, bueno, pues ya a las cinco de la tarde pero ya llegaba a clases de 7 a 9 de la noche”.

Posteriormente tuvo que tomar la decisión de elegir entre ambas opciones: “...ya después que me hablaron de secundaria, pues fue cuando ya empecé a tomar decisiones sobre que carrera seguir; qué era lo mejor para mí”. La profesora Martha Elvia resume su proceso de elección de esta manera: “...comparé ventajas y desventajas de una y de otra y bueno, como mujer, pues tenemos mucha facilidad de, este, es muy noble la carrera del magisterio”.

Sin embargo, aunque su acceso a la plaza docente fue relativamente sencillo, gracias al apoyo de su familia, Martha Elvia no comenzó a ejercer de manera inmediata como docente, sino asistiendo administrativamente en las oficinas locales del COEBA (Sistema de Computación Electrónica en Educación Básica). Posteriormente logró colocarse apoyando en el Taller de Computación de la Secundaria General No. 8 “Rigoberto Castillo Mireles”. Finalmente pudo comenzar su ejercicio docente en forma a partir del año 2001, impartiendo clases de Matemáticas en la Secundaria General No. 3 “Club de Leones” en el turno vespertino. Dos años más tarde, entró a laboral en el turno matutino en una secundaria privada.

4.1.4 Primer año de ejercicio profesional

La maestra Martha Elvia hizo la remembranza de su primer año de labores como una etapa de incertidumbre y retos para ella, ya que su ingreso al magisterio se dio primero a nivel licenciatura con alumnos casi de su edad:

“De labores bueno, empecé trabajando como maestra pero de mi Universidad, de Licenciatura. Eh...los pingos creo que eran casi de mi edad porque también era curso vespertino y...e iban trabajadores de empresas a tomar la carrera, por el título, me imagino que era más que nada lo que ellos pretendían, pero pues era un ambiente agradable hasta cierto punto, porque había cierta empatía por no tanta diferencia de edad, verdad, y porque nos podíamos apoyar unos a otros”.

Su traslado del nivel licenciatura a secundaria se dio de la siguiente manera:

Este, posteriormente, de la misma escuela tenían sección secundaria y me mandaron llamar para cubrir unos grupos de tercer año y este, pues fue ahí que empecé la odisea de ser maestro y este, pues me agradó, o sea, como que supe que ahí iba a estar mi ambiente porque soy un poco...eh, digamos, dinámica, alegre, pues para los que siempre irradiamos mucho feeling... y todavía yo creo que también como empecé chica a ser maestra como que se hallaban cómodos para...se identificaban para ciertas pláticas, o ciertas confianzas con la materia.

Comenta la profesora que su mayor interés en esa etapa era lograr una adecuada interacción entre ella y sus alumnos, tanto a nivel académico como personal. Al respecto sus comentarios fueron:

Lo que más me importaba era de que, eh, realmente los muchachos estuvieran comprendiendo lo que les estaba enseñando, porque en base a eso iba a generar que me sigan contratando y si seguía yo en el centro. Pero la relación con mis alumnos definitivamente siempre la he tenido muy por encima de lo demás porque si no hay una buena comunicación con ellos pues no hay un avance en el programa académico.

Así entonces, es visible como la profesora Martha Elvia enfrentó muy particularmente la circunstancia de ser una profesora novata, con una profunda necesidad de probarse a sí misma y a sus superiores su competencia profesional en este campo. Es destacable observar que su estrategia preferente fue establecer una interrelación maestro-alumno efectiva.

4.1.5 Matrimonio/maternidad/formación de familia

La profesora Martha Elvia actualmente no ha contraído matrimonio aún; declara no tener pareja sentimental ni hijos.

4.1.6 Traslado de zona urbana a zona rural

La profesora Martha Elvia siempre ha laborado en zona urbana.

4.1.7 Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente

La maestra Martha Elvia considera muy afortunado su proceso de adaptación a la carrera docente, gracias a su buen talante y su personalidad sociable. También señala que se dieron

ciertas diferencias entre la aceptación que recibió de sus compañeros en la escuela federal respecto a los de la escuela privada:

Pues ahora sí como...como que he tratado de hacer amistades. Pues los grupos que he formado o de los grupos que he pertenecido de maestros, pues siempre me ha tocado, pues siempre me ha tocado que son, este...maestros unidos que nos apoyamos unos a otros en cuestiones laborales y en cuestiones personales, he encontrado buenas este...buenas personas, pues he tenido la suerte de tener buena relación con todos, eh...si es en ese plan he estado muy contenta, estoy hablando de las escuelas primeras con las que empecé a trabajar. Ahorita actualmente que estoy en la secundaria 3 también hay muy buena relación con mis compañeros, pero no es tan...no es tan cercana como la que hago con los del Félix, con ellos me siento más en familia.

La profesora Martha Elvia explica las diferencias percibidas de la siguiente forma:

Es que desafortunadamente son dos sistemas completamente diferentes, lo que es particular uno está luchando por su trabajo, por tener su trabajo, y pues todos estamos encaminados a lo mismo, y en cuestiones federal o de secundaria general, está muy bien todo, nada más que ahí, como hay varios intereses, y somos muchos en una escuela, y son muchos intereses particulares que tienen, pues cada quien piensa para sí mismo, y a veces la fraternidad que pudiera existir pues no se da del todo, la lealtad es para contigo mismo y con tus intereses. Así es la mentalidad allá en la Secundaria 3...

Además de los cambios percibidos en su forma de trabajar, señaló que, en su caso, se dio una apropiación progresiva de su rol como docente. Agregó que percibió la necesidad de mantenerse actualizada en su área:

...ha habido cambios en el momento que uno llega todo desorientado, uno no está convencido de lo que está haciendo en cuanto a información que se está dando a los muchachos o a las personas que se tenga al frente. Conforme va avanzando todo esto, uno va aprendiendo y va sintiéndose uno más como maestro, como compañero, como ve a uno las generaciones que vienen, que traen cosas nuevas porque uno no se quiere quedar atrás y está en constante cambio.

A la vez que percibe cambios en su forma de desarrollar su magisterio, sintiéndose más segura de sí misma. Martha Elvia está convencida que esto le dio mayor tranquilidad en cuanto a la necesidad de probarse a sí misma su competencia como profesora, permitiendo esto

enfocar su atención a otros aspectos importantes de su ejercicio laboral. Agregó que estos cambios también han influido en su persona:

Pues yo creo que sí, que sí he cambiado. Para empezar, la paciencia que es básica en el nivel de secundaria, pero este, pero personalmente he aprendido a adaptarme a circunstancias de otras personas, como caracteres diferentes para estar bien con todos, y no llegar a imponer mi forma de pensar para todos. Bueno, en el salón tenemos unos 50 alumnos y tengo que estar encontrando la forma de transmitir algo y poder al mismo tiempo entender algo o aprender algo.

Creo que en transcurso del tiempo, uno va viendo que está uno dominando los temas y que sabe uno lo que estás viendo se está relajando uno un poco en cuestión de exigencia a uno mismo. Al principio llega uno y quiere hacer todo bien y ser perfecto, que nada falle y quedar bien con todos. Pues ya como va viendo uno que la cosa es tranquila, este, tiene que ser uno ordenado y organizado y responsable con todos pero no presionarte de más. Querer enseñar más de lo que se debe.

Considera que, gracias a su buen carácter, goza de buenas relaciones con sus compañeros y sus jefes: "...pues ahí nunca he tenido problema porque siempre he tenido buenas relaciones con compañeros maestros y con personal directivo".

4.1.8. Estudios de nivel licenciatura

La profesora se considera como una persona muy sociable, ya que le gusta interactuar de manera directa con las personas. A la vez, se ve a sí misma dinámica y metódica. Por este motivo se decidió a estudiar la carrera de Ingeniería Industrial:

Cuando estaba en la preparatoria siempre dije que iba a ser médico y, este, cuando me tocó escoger el bachillerato pues, me decidí por las ciencias exactas; como que la carrera me gustó mucho porque trataba mucho del manejo de personal, era como una carrera de administración de empresas, pero con algo de ingeniería, algo de producción, y bueno, como complementar con esa carrera lo que es, este, manejo de personal que es la carrera de administración de empresas con algo mecánico, porque fui ahí donde iba empezando creo también la carrera a estar en esa zona de Ingeniería Industrial y al mencionar la currícula y todo pues, fue que me incliné por ella y estuve estudiándola y sí me convenció porque realmente los dos primeros semestres en el tronco común con puras materias básicas me gustaron mucho esas materias.

La profesora tuvo la inquietud de trabajar como Ingeniero Industrial antes de dedicarse a la docencia de tiempo completo. Narró la experiencia así:

...boletiné mi mis hojas de...de buscando trabajo, este, y me hablaron de la empresa Negromex, que estaba dividida anteriormente en solución y emulsión, me ubicaron en el área de emulsión haciendo un proyecto ahí, ...de México, y nos ubicaron a dos ingenieros industriales en el proyecto, y estuvimos trabajando ahí por dos años.

Es destacable apreciar que en ambas opciones profesionales –La Ingeniería Industrial y la Normal Superior-, fueron elegidas y abordadas por la maestra Martha Elvia atendiendo a su gusto por los números y las relaciones humanas.

4.1.9 Estudios de Posgrado

Martha Elvia afirma que el ejemplo familiar fue determinante en la decisión de superarse profesionalmente a través del estudio de un Posgrado en Educación, el cual efectuó en una universidad local:

Siempre he tenido como de muestra, o de ejemplo, a mi hermano, lo que va superándose mi hermano, ahí vamos las dos hermanas tratando de lograr algo productivo. -Aquí está este curso, mira, aquí está esto-. Cuando empecé la Maestría en Educación yo tenía un año de haber egresado de la Universidad y mi hermano ya tenía dos de haber egresado de la Maestría. y como en ese entonces estaba todavía vigente la posibilidad de inscripción y todo, fueron ellos los que me animaron -Ya estúdiala de una vez, ahorita que no tienes tanto compromiso, etc., y para que te esperas a que todo esté más pesado-. Y este, con el apoyo de ellos, de hecho, la empecé a estudiar y todo, y cosas que no entendía, o cosas que necesitaba hacer algún trabajo pues para lograrlo, o sacarlo, estaban ellos.

Respecto a sus expectativas en relación a estos estudios comentó que, aunque se siente satisfecha con haberlos cursado, hubo incidentes que le desagradaron, como la mala

preparación de los profesores o el contenido de ciertas asignaturas que no era de su interés.

Con respecto a su satisfacción dijo lo siguiente:

...las materias de docencia pues siempre me han llamado la atención, es trabajo con personas ¿no? Es trabajo con recursos humanos. Pero sentí que había unas dos o tres materias por ahí... o los profesores no eran tan competentes, o la información que nos daban no era de mi interés total; o sea, no lo sentí muy acorde a la maestría.

4.1.10 Apreciación de sí misma como docente

La apreciación de la profesora Martha Elvia respecto a sí misma como docente es positiva; argumentando que le agrada su trabajo por el hecho de estar en un ambiente donde se desenvuelve con gente joven, alegre y llena de ganas de vivir:

Lo que más me gusta de ser docente yo creo que es el contacto con los jóvenes, como que... posiblemente se escuche, se escuche mal, pero como que uno recuerda al adolescente que tuvo con los muchachos y a veces entiende uno mucho la cultura que tienen como estudiantes. Como estudiantes, nada más, pero...no sé, me identifico mucho con ellos en cuestiones...cuestiones personales y aparte, bueno, pues lo que es al dinámica que hay entre el maestro, entre el alumno, no sé, me gusta, me gusta mucho. Como que se forma una hermandad, una familia pequeña en cada salón.

Por este comentario se puede ver que la maestra Martha Elvia le da importancia a los aspectos emocionales de su trabajo y se involucra, en este sentido, con sus estudiantes. Sobre esto, añadió:

Bueno, yo creo que como todo mundo, hay unos días que completamente no quiere uno para nada...el humor que trae uno no le ayuda, pero este, pero otras veces va uno con la preocupación de que si va uno en el tema correcto, de si va uno en el programa correcto, a veces es la presión de la escuela, a veces es la presión de los jefes de enseñanza, y a veces es la presión de uno mismo que tiene uno que...se da uno cuenta que se ha atrasado en algunos temas pero ahí vamos, pero vamos con ganas y con la consigna de que tenemos que ir a trabajar porque es obligación de nosotros.

4.1.11 Visualización de la vocación

Para la profesora Martha Elvia un buen profesor debe estar muy consciente de la responsabilidad de estar al frente de un grupo de personas. Concibe al docente como un modelo a seguir, por lo que considera que se debe estar en esta profesión por convicción personal más que por la estabilidad económica que ésta ofrece. Su argumento es:

Pues, yo considero primero la responsabilidad que tiene, estar consciente de la responsabilidad que tiene al estar frente a un grupo de personas. En este caso estamos hablando de nivel secundaria, son personas que se están formando y que de alguna u otra manera somos...como los que ellos ven todos los días, más que lo vean en el curso, es lo que los alumnos absorben, más que los conocimientos que uno les puede dar. Mantener el compromiso, y...el tipo de persona que uno pueda ser, tener la entrega de ser maestro, mucha paciencia para el nivel en el que estamos, este, empatía, y compromiso, compromiso de convencerse de lo que está haciendo realmente le gusta, porque no es lo mismo, no es lo mismo que uno se equivoque de carrera y esté haciendo...esté uno poniendo sellos...no es igual estudiar alguna máquina que estar frente a un grupo de personas que nada más están en el escritorio para consumir su hora, y los muchachos se dan cuenta de eso; se quedan sin el conocimiento, se quedan en mente con la actitud del maestro, se quedan con el ejemplo del maestro este...y se quedan sin el conocimiento que les pudieron haber transmitido.

La profesora se ubica a sí misma como una profesora plenamente convencida de su vocación, mismo que manifiesta a través del empeño con el que procura sacar adelante su magisterio y en su preocupación por prepararse para estar más capacitada para ejercerlo. De esto destacó:

Lo intento día con día (ser una buena profesora), como que la misma lucha por lo mismo que comentaba hacía un momento que a veces no tiene uno el humor como para ir y estar...este...con tanto ruido, porque bueno, si es mucho ruido, pero este, pero bueno, está uno en el camino y hace uno el máximo esfuerzo, al menos yo soy de las que todavía anda con lo de neurolingüística y me tengo que programar porque tengo que, este...trabajar y tengo que lograr bien mi trabajo, o al menos el objetivo que planteado para la semana.

Al ser requerida sobre los motivos de su identificación con el magisterio como forma de vida, ella dijo:

Bueno, me gusta lo que estoy haciendo, lo disfruto, porque después del curso me gusta estar con los muchachos en el grupo, eh... disfruto las ocurrencias de cada uno de ellos, disfruto las travesuras aunque sean regañados, pero después las disfrutas hasta determinado punto, y...me gusta mucho, me agrada mucho tener la oportunidad de poder ubicarlos, en un momento o un rato que tenga, para...este...para que ellos desarrollen o se vayan formando de una forma adecuada, de acuerdo a los valores que manejamos en la Secretaría.

Este comentario permite ver que la profesora se sabe observada y procura encajar en la imagen que se espera de ella.

4.1.12 Apreciación de los nuevos docentes

La percepción que la maestra Martha Elvia tiene sobre los nuevos docentes es positiva en cuanto a sus características personales, pero agregó que dependen mucho de los recursos didácticos:

A las nuevas generaciones pues, ahorita no tengo muchos compañeros de... en cuanto a docentes. Los que conozco, que son como tres o cuatro, pues yo los veo como muy activos, con muchas ganas de trabajar, pero...hay que ponerles como que un poquito más de pimienta al quehacer del maestro, pues como que ya vienen muy mecanizados a cosas tecnológicas y no aplican recursos manuales, recursos que pueden ser atractivos para los muchachos, y lo dejan todo a la tecnología.

Con esta descripción, la maestra parece dar a entender que el criterio esencial de valoración docente para ella radica en las cualidades y habilidades personales que cada maestro, más que en su competencia para manejar herramientas tecnológicas.

Sobre la vocación que observa en los nuevos profesores declaró:

...la mayoría de los que nos dedicamos a la docencia, es porque tenemos familiares, porque sabemos que está un trabajo seguro en la familia y nos integramos por ese sentido. Desafortunadamente, hay personas que sí tomamos en serio el trabajo, pero hay otras que no, y se meten a la docencia por tener un trabajo seguro y porque ya están dentro del sistema. Y a ver que más hay, y ya, no hay alguna retribución, algunas ganas, interés sincero, de transmitir algún conocimiento...

4.1.13. Valoración social del trabajo docente

Martha Elvia reconoce que, en su ejercicio como profesora de educación pública, la valoración social de su labor está polarizada, ya que unos padres están muy al tanto de lo que ocurre con sus hijos y lo aprecian, en tanto que otros, al parecer, muestran más indiferencia en estos asuntos. Al respecto dijo:

Pues sí, pues sí y no, o sea, es como en todo, como son grupos muy grandes, hay papás muy conscientes del trabajo que uno está desempeñando, por que al igual que, al igual que se preocupan por el maestro se preocupan por los hijos, y hay otro porcentaje de papás que ni siquiera saben quienes somos los maestros del hijo y tampoco saben que materias lleva y...bueno, total, están completamente desconectados de los muchachos. Pero este...pero al menos los que conozco, como que sí saben del compromiso que uno tiene, porque hasta que estás con ellos de los comentarios que hacen y de las actitudes que tienen los jóvenes para con uno.

Martha Elvia admitió que la percepción social del magisterio es más bien pobre y que esto lo ocasionó, en lo personal, ciertas dudas al elegir esta profesión como forma de vida, aunque el hecho de que gran parte de su familia se dedicara a esta labor fue determinante en su decisión.

...yo crecí en una familia de docentes; sin embargo, yo también escuché mucha crítica acerca de la docencia, eh...cosa que me espantaba a mí, y por lo tanto hubo un tiempo que yo dije -maestro no voy a ser-. Pero bueno, eso fue...que sería...a los nueve años, que escuchaba uno comentarios nada más, pero como fue pasando el tiempo, pues a los 13 ó 15 años empecé a dar clases a los vecinos de alguna materia de que fueran mal de la primaria o algo, que justamente eran Matemáticas, porque yo doy Matemáticas, y yo creo que ya desde ahí ya trae uno de...no sé como se le puede llamar...pero ya trae uno...la sensación o las ganas de ayudar a alguien más y posiblemente uno como maestro es lo que pretende al final de todo; ayudar o auxiliar a alguien que esté en algún...problema...matemático, en este caso.

La maestra añadió que las críticas más frecuentes sobre su profesión son:

¿Qué críticas escuchaba? Pues que los maestros eran flojos, que este...que no trabajaban, que nada más se la pasaban en juntas, y que lo más fácil era ser maestro, pero pues eran comentarios que uno escuchaba en las escuelas de lo que decían los demás, nada más, en la escuela primaria, de que los amiguitos era lo que decían, pues sus papás eran ingenieros o eran arquitectos o eran...se decía uno hasta cierto punto como que era pues, ni a votar maestro, y fue de ahí que hubo un momento en que dije -yo maestra no-, pero yo creo que fue un ciclo escolar nada más fue eso, porque ya después pues automáticamente fue cambiando mi punto de vista hacia eso.

Los factores que influyen en la valoración social y la docencia, según la experiencia de la profesora se resumen así:

...Por el tipo de horarios que tenemos, por el tipo de planeación que tenemos anualmente, este...sin ellos, vaya, bueno, yo creo que todo el mundo lo comenta, dicen: -es que ser maestro nada más vas de lunes a viernes, vas durante determinadas horas que tengas, que chiste tiene meterse a un grupo si están los alumnos, este...y todas las vacaciones que tienes, y todos los puentes que se agarran...; o sea todo, no...Pero pues realmente si uno... yo estuve trabajando en empresa y si ciertamente estás metido ahí de 8 de la mañana hasta las 5 de la tarde o más, cuando el tiempo...digo, cuando el trabajo lo amerita, pues sí, sí es cierto, pero está uno cómodamente, no está escuchando tanto ruido, está también bajo presión...son cosas muy diferentes; pero...pues ser maestro tiene una carga muy fuerte, eh, porque todas las cabecitas que tenemos enfrente de nosotros, detrás de ellos están todavía los papás de ellos, entonces nosotros tenemos que dar cuentas tanto a los muchachos como a los papás, aparte del tiempo extra que nadie toma en cuenta de la preparación de clase, este...calificar los exámenes, sacar los registros, este...las juntas que hacemos que a veces nos dicen es pura broma...no es cierto, sí va uno a trabajar en serio, y bueno... esa es... las discusiones de siempre.

Estas declaraciones ponen de relieve que la valoración social que aprecia la profesora sobre su trabajo es positiva, pero no carente de problemas.

4.1. 14 Valoración del trabajo docente de sus compañeros

La profesora se limitó a opinar que observa que sus compañeros de trabajo son muy activos.

4.1.15 Percepción del profesor ideal: Conocimientos, habilidades/actitudes

La maestra Martha Elvia resumió de la siguiente manera las características que debe manifestar un buen profesor:

Pues los conocimientos básicos los que son de la materia; bueno, no básicos, los conocimientos que deben de tener, a base de la materia que estén dando. ¿Las actitudes? Pues tiene que ser una actitud abierta al cambio de algún tipo de programa o de forma o de...estructura de la clase, o de los cambios que se han venido generando últimamente con los cambios de gobierno. Este...y bueno, en cuanto a...alineamiento con los jóvenes, pues que sean más abiertos con ellos, que sean más eh...conocedores en cuanto a...que haya cierta...hay muchas personas que consideran que si se acerca uno mucho a los muchachos en cuestión... afectivamente, está perdiendo uno el control de ellos, pero yo considero que es realmente hasta que uno les da un poco de afecto, no es indiferente uno con los muchachos, este...yo creo que ellos lo perciben, y con eso se gana uno más la confianza de ellos, y no se pierde el respeto.

A través de este comentario, nuevamente se manifestó la importancia que la profesora da a la relación afectiva que considera debe existir entre alumno y maestro, sin que esto signifique que éste último sacrifique su posición y autoridad. Añade que: "...el respeto no se pierde, siempre y cuando uno ponga siempre las reglas bien establecidas la clase, pero sí considero que sí es básico que debe de haber afecto entre maestro y alumno".

4.1.16 Variaciones en la autopercepción de la identidad docente

Respecto a los cambios que ha tenido en su visión de la profesión docente, la maestra Elvia afirma haber experimentado en algún momento ciertas dudas al respecto, considerando los aspectos positivos y negativos de su trabajo docente en relación a sus otras opciones profesionales. Sin embargo, afirma que las experiencias transcurridas no la han hecho desistir

sobre la certeza de que su decisión de optar por el magisterio como forma de vida fue la opción más correcta en su caso. Ella narró:

Sí, efectivamente, desde el principio fue que como que el medio influye en cómo iba a responder o que rumbo iba a tomar; luego se van viendo la...las opciones que nos daban cada uno de los trabajos, verdad, las ventajas y desventajas. Pero ahorita sí estoy con la docencia definitivamente, al inicio, la empecé por mi propio pie, pues no tenía porque verla mal, porque fue decisión mía ejercer como maestra. Y hasta ahorita...no...o sea bueno, hace un momento dije que sí, ahorita pues rajo y digo que no, no he visto el cambio, no he visto el cambio en cuanto digo; -antes era mejor y luego me metí por satisfacer mis necesidades económicas o por el turno-. De hecho estoy, desde que empecé estoy consciente de lo que es mi estilo con una misma línea, no he encontrado un trabajo que pueda decir yo: -lo cambio por la docencia-.

En este momento de su vida, la profesora declara continua totalmente identificada con su trabajo. En esto comenta: "...al principio dice uno -a ver que tal me va- y no le toma uno mucho amor, mucho...cariño al tipo de trabajo. Pero ya ahorita, ya podría decir que posiblemente al inicio no defendía tanto ser maestra como ahora".

4.1.17 Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia

En esta etapa de su vida profesional, Martha Elvia consideró que su labor ha trascendido esencialmente en la trinchera de su salón de clases.

...realmente siempre me he enfocado a los alumnos, a tener impacto ahora sí con los alumnos nada más, pues ya si trasciende con ellos, llega a casa la información y también con los papás. Ya en un momento si hay algo extra de que -usted le dijo-; -ella mejoró-; -que buen día que...-, y me saludan para conocer a la maestra de Matemáticas...igual que -por su culpa mi hijo estuvo llorando toda la tarde porque lo regañó-, pues vienen y me cuestionan. Este...pues se da uno cuenta de que todo trasciende. Entonces, es bueno si hay alguna...algún cambio o algún interés en que esto cambie no...estoy muy cómoda y estoy tranquila con lo que he logrado hasta ahorita, o con lo que he estado haciendo hasta ahorita, yo sé el impacto que pretendía que vieran por ser netamente una mujer, y con los compañeros de trabajo, eh...pos' ahí si este...considero que desde casa me

inculcaron la responsabilidad y...y hasta el momento pues es ése el legado que tengo, o sea, de ser responsable en el trabajo, en lo elemental.

La maestra reconoció que aún lleva poco tiempo en la carrera docente y que hay retos que todavía desea alcanzar, pero considera que todo llegará en su momento. En sus palabras lo manifiesta:

Todavía...este...se me hace que son poquitos años los que he estado laborando, pero yo creo que todavía falta...este...tener más experiencias...eh...tener más situaciones difíciles, hasta el momento no se me ha dificultado la vida o algo, las situaciones no se me han complicado, gracias a Dios, hasta el momento, pero yo creo que siempre está uno pendiente o que Dios nos de un nuevo reto, para ver qué pasa, y como maestra estoy muy bien, estoy muy bien eh...he estado en situaciones o he estado muy cerca de personas que manejan la subdirección o manejan la dirección, pero yo creo que es más difícil trabajar con adultos que con los jóvenes. Como maestra me considero ahorita en la etapa perfecta, pero todavía me falta tener más experiencias para dominar bien todos los temas.

4.1.18 Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas: novatez, abandono de la novatez, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente

Sobre las satisfacciones que le ha proporcionado su trabajo hasta el momento, Martha Elvia resumió:

Una satisfacción...yo creo que el reconocimiento, el simple hecho de que luego le digan a uno: -Maestra, es que esto me lo enseñó usted, por eso puedo hacer esto-; o: -Maestra, estoy en el CBTis y fíjese que aquí me dijeron lo que usted me dijo-. Como que digo: - Bueno, algo se les quedó de lo que uno les enseñó-.

Admitió que la mejor etapa, considerando su trayectoria, se dio en un momento relativamente temprano –a los 3 ó 4 años de haberse dedicado de lleno a la docencia- .

Resume este momento como retador y de gran satisfacción:

Yo creo que en el momento en que los alumnos se dan cuenta, que los alumnos valoran lo que uno hace por ellos, o lo que uno les da. Si es un trabajo, porque si te dice que esto es un trabajo, y lo tienes que cumplir y por eso lo haces, pues sí, pero también es un motorcito, pues si no fuera así no diría uno no le tomaría interés a los jóvenes. Pero yo creo que es el afecto o es la...el tipo de relación que uno tenga con los alumnos lo que a uno lo llena más. En este caso de la ...de clases pues, mayor satisfacción así, creo que han sido los concursos cuando los muchachos van a participar y que es uno el que los prepara y que dieran con buenos lugares, creo que es uno de los momentos de más realización para uno como maestro.

Las razones que ostentó para evaluar ese periodo de su vida concuerdan con su interés inicial en probarse a sí misma y a los demás sus capacidades. Reforzó sus argumentos con los siguientes comentarios:

Porque en ese momento eh...precisamente o sea, parte fue por unos grupos que nunca había manejado, un lado que nunca había manejado y este...tuve la oportunidad de, y me dieron el cargo a que yo lo viera, y como que me sentí muy tranquila conmigo porque, aunque sea de diferencia un año de edad, pero pues es mucho en cuestión de...comportamiento, y ya en el momento de decir: -Logré con este grupo lo que muchos me decían estaba muy difícil de lograr-. Creo que este...va uno con eso, se queda uno con eso, esa satisfacción propia que a lo mejor no la muestra uno a los demás. Es el típico grupo que uno dice: -Este es el grupo que está hasta abajo, nadie paso, y bueno pues, conmigo no reprobaban, trabajaban, cuando me hablaban mal de ellos, pero no...-

Para concluir la presentación de este caso, se observa que, aunque la profesora Martha Elvia es una profesora totalmente identificada con su docencia, todavía considera que le faltan muchas experiencias por vivir para sentirse plena en la profesión. En este momento de su carrera, su interés se centra en su salón de clases, más que en el logro de ascensos a puestos superiores.

En la presentación del caso de la maestra Martha Elvia se aprecian, sin duda alguna, muchos de los rasgos comunes a los profesores jóvenes; incertidumbre, deseos de probar su capacidad y búsqueda de estabilidad. Simultáneamente, su historia presenta tintes muy particulares, en virtud de sus características personales y circunstancias de vida.

4.2 Presentación del segundo caso: Profesor Rodolfo Francisco Díaz

Rosales

- 36 años
- 12 años de servicio docente
- Etapa: Consolidado

En la presentación del caso del profesor Rodolfo Díaz Rosales se aprecia una fuerte influencia familiar en su elección profesional. Lo anterior y su interés por lograr una estabilidad económica, fueron los factores que determinaron su ingreso a la docencia.

En su ejercicio, el maestro se aprecia a sí mismo como una persona satisfecha, aunque plenamente conciente de que está en el proceso de mejora continua, tanto en aspectos técnicos como humanos. Se observa, por su narración, que le agrada la autoridad y que el vehículo mediante el cual la ejerce es la disciplina. Sin embargo, ha suavizado su rigidez inicial, equilibrando más este aspecto y dando mayor atención a la interacción con sus alumnos, misma que es una de las fuentes de mayor satisfacción profesional para él hasta el momento.

4.2.1 Biograma del profesor Rodolfo Francisco Díaz Rosales

- Edad: 36 años
- Edad profesional: 12 años
- Estado civil: casado
- Hermanos: un varón; Ingeniero Electrónico
- Ubicación en la línea familiar: segundo
- Padre: Mario Díaz López, profesor de Educación Superior

- Madre: Rosaura Rosales Chávez, profesora de Educación Primaria
- Esposa: Amelia Burgoin Carrera, ama de casa
- Hijos: Una hija de seis años; María Fernanda Díaz Burgoin

Evento	Año	Edad
Nacimiento	1972	36 años
Ingreso a la carrera	1992 (Lic. en Relaciones Industriales) 1996 (Lic. en Educ. Media con especialidad en C. Sociales)	20 años 24 años
Se gradúa	1995 (Lic. en Relaciones Industriales) 2001 (Lic. en Educación Media con especialidad en Ciencias Sociales)	23 años 29 años
Incurción en actividad profesional diferente a la docencia	1995-1997 (Encargado de Recursos humanos)	23-25 años
Ingreso al servicio	1996 (Asistente de laboratorio) 1999 (Docente frente a grupo)	24 años 27 años
Recibe su plaza de base	1996	24 años
Matrimonio	2000	28 años
Nacimiento de los hijos	2002	30 años

Tabla 4.2. Biograma caso 2

4.2.2 Circunstancias en que transcurrió su infancia

El profesor Rodolfo Francisco Díaz Rosales es un docente de 36 años, el segundo hijo del matrimonio conformado por el profesor Mario Díaz López y la profesora Rosaura Rosales

Chávez; su padre impartió clases en nivel superior y su madre a nivel primaria, en instituciones públicas en Ciudad Madero, Tamaulipas. Sus abuelos no tuvieron estudios profesionales y para vivir se dedicaron a oficios. El hermano mayor del profesor cuenta con estudios profesionales de Ingeniería Electrónica. El profesor cuenta con al menos dos familiares que ejercen la docencia como modo de vida, pero no son parientes muy cercanos a él.

Por otra parte, añadió que las condiciones económicas en las que transcurrió su infancia fueron satisfactorias. Actualmente radica con su propia familia en Ciudad Madero, Tamaulipas.

4.2.3 Elección y acceso de la carrera

Sobre este punto, el deseo de ser maestro llegó de manera espontánea a la vida del profesor Rodolfo, tomando la decisión definitiva de ser profesor a los veinte años, aunque reconoce que si pesó sobre él la influencia familiar. Su carácter también influyó porque el profesor gusta de hablar en público. Por este mismo motivo estudió además otra carrera profesional –Licenciatura en Relaciones Industriales-. Otro aspecto que influyó en su elección de carrera fue la motivación de contar con la seguridad económica que ofrece una plaza federal. En sus palabras lo hizo saber:

...yo estudié la carrera de hecho por las Relaciones Industriales, son básicas, porque siempre me ha gustado lo que es exponer, la gente, desde la Prepa, me ha gustado mucho ejercer la oportunidad de hablar...también, además de que, bueno, la facilidad de cómo es en escuela pública, mis padres me han dado la facilidad de poder ejercer una plaza, por seguridad también, aparte no estoy desenganchado de mi carrera, pero con la diferencia de la seguridad que le brinda a uno el trabajo de maestro con plaza federal.

El ejemplo de su padre, el cual lo llevaba consigo a sus clases, fue una experiencia muy notable en la vida del profesor. De esto, guarda excelentes recuerdos, como el siguiente:

Me gustaba porque mi papá me llevaba mucho a la escuela...cuando trabajaba en el Tec de Madero; me llevaba mucho, entonces ahí veía como trabajaba, me llamaba la atención, pero ya decidirme fue en el 92...en la universidad; ya le habían ofrecido también la oportunidad a mi hermano de la plaza, no la quiso, y me metieron a mí y allí se dio la oportunidad de poder estudiar la carrera de maestro.

También el trabajo de su madre, impresionó fuertemente al profesor. En sus palabras se observa cómo la manera en que ella ejercía le causó admiración y deseos de imitarla:

...mi madre; yo estuve en la primaria donde daba clases, yo estuve ahí con ella. Y me gustaba mucho, me gustó mucho porque mi mamá era como en la escuela antigua; era muy dura, muy estricta; me gustaba porque los muchachos la querían, la respetaban, los papás que ya no eran alumnos, que había tenido ella antes le llevaban a sus hijos para que los educara igual como los educaba a ellos. Aunque bueno, ya ahorita ya eso está gastado, pero en ese tiempo, bueno, todavía se permitía cierta rigidez. Pero me gustaba mucho; sobre todo me quedó una escena tengo grabada, cuando yo estaba en primaria, con unos muchachos ya grandes que habían sido alumnos de mi mamá; por el rumbo donde ella daba clases se daba mucho lo de la droga, y que los muchachos a pesar de que eran, bueno...de que se veían totalmente drogados, la respetaban, la saludaban, y yo decía que cómo era posible de que a pesar de los métodos antiguos de mi mamá, todavía los muchachos después de eso, ya grandes que no tenían ninguna obligación ni nada, la respetaban, y a pesar del estado en que estaban, porque mi mamá a todos los regañaba, en la calle, algunos de ellos tenían 18, 20 años, y ellos todavía la respetaban. Eso fue fundamental.

4.2.4 Primer año de ejercicio profesional

El maestro Rodolfo comenzó a trabajar desde antes de concluir con sus estudios profesionales. De esto mencionó: “Yo me gradué en el 2000, y empecé a trabajar ahí en el 96, porque se dio la oportunidad y en lugar de tener terminada la Normal, bueno, me dieron la oportunidad de terminarla, pero ya había empezado a practicar”.

Su ingreso al mundo magisterial se dio cuando adquirió su plaza federal en el año de 1996. Sin embargo, no impartió clases inmediatamente, sino hasta después de tres años, ya que no contaba con estudios docentes. Durante este periodo, se desempeñó como asistente de laboratorio y estudió la Normal Superior. Reconoció que el no tener la responsabilidad

inmediata de estar frente al grupo, hizo más llevadera la experiencia de su ingreso al ambiente laboral:

No fue tanto tan duro porque yo entré antes de terminar la carrera; como no era docente de una secundaria estaba condicionado a trabajar en un laboratorio; entonces fue mucho más fácil porque no entré directamente frente a un grupo, sino que, bueno, estaba el grupo en el laboratorio; pero es diferente, no tenía a cargo el grupo, ya después me empezaron a dar algunas oportunidades de suplir a maestros que estaban incapacitados, y bueno, allí poco a poco se fue dando la oportunidad de dar clases. Yo creo que se me facilitó porque eran niños, niños de 12 o 13 años, y aunque es complejo por la etapa del crecimiento, pero bueno, me sirvió que fue poco a poco, no fue de golpe.

Admitió que su primer año de labores no le fue fácil, ya que se sentía comprometido a causar una buena impresión y se sentía intimidado ante las nuevas experiencias; al hacer nuevas amistades con maestros noveles como él, sentirse con responsabilidad; todo esto le provocó grandes emociones:

Bueno, lo que mencionaba, crear un ambiente diferente, era el tener ya a los muchachos, el estar del otro lado a la actividad que estaba acostumbrado, fue difícil, porque luego ya se ven las formas, ese temor, o esa imagen, esa perspectiva, pero fue bonito por ellos, y sobre todo porque en ese año también entramos varios de la misma edad,...y empecé a hacer amistades, a participar en el trabajo, todo eso...era emocionante...

Tomó como referencia el ejemplo de sus padres, por lo que, en sus inicios profesionales como docente, se enfocó en mantener la disciplina y el control en su grupo, más que en fomentar las relaciones alumno-profesor:

Bueno, ya frente al grupo, cuando me asignaron las horas frente al grupo, pues lo que pasaba era como yo viví la otra etapa, y era ahora la de profesor, y la única escuela que yo tenía era la de mi madre; y mi papá que también era bastante estricto y a ese nivel, pues, obviamente lo primero que pensé es que había que implantar una disciplina dentro del grupo, tratar de que no se descontrolara, que no se me fueran de las manos. A lo mejor, sí; al principio era mucho más rígido, más estricto, me enfocaba más a las tareas y a la disciplina que a la relación con el grupo.

4.2.5 Matrimonio y formación de familia

El maestro Rodolfo contrajo matrimonio en el año 2000 con Amelia Burgoin Carrera. Su esposa en algún tiempo, antes de su maternidad, impartió clases a nivel licenciatura además de trabajar en una empresa privada. La única hija del profesor y su esposa nació el 2002, seis años después de lograr su plaza docente.

El profesor comentó que el nacimiento de su hijita le hizo disminuir un poco su carga de trabajo, a fin de pasar un poco de tiempo con su familia.

4.2.6 Traslado de zona rural a zona urbana

Sobre las oportunidades de laborar en el contexto rural, el profesor declaró: “Si ha habido oportunidad, pero pues por la familia...por otros trabajos no he aceptado, pero si ha habido la oportunidad. Pero yo entré a la Secundaria 6, aquí cerca, gracias a Dios, con mucha facilidad”.

4.2.7 Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente

El maestro expresó que la adaptación al trabajo como docente no le fue muy difícil, porque siempre ha logrado entablar una buena relación con los directivos y con sus compañeros. Su primera directora fue su mentora y causó en él una fuerte impresión, ya que su estilo de trabajo era similar al de sus padres. Esta profesora constituyó un fuerte apoyo para él en aquellos primeros años de su ejercicio:

...tuve la fortuna también de que cuando yo entré, he tenido buenos directores; hasta la fecha así es, son los directores que me han tocado; pero la directora cuando yo entré, me ayudó porque, bueno, tuve una buena relación inmediatamente. Es una persona grande, pero era una relación familiar para mí porque ella se enfocaba mucho a la disciplina; de hecho actualmente es la directora de la Secundaria No. 3, la del Club de Leones, y su escuela tiene un lugar privilegiado entre las escuelas públicas, como muestra, cheque usted los resultados del ENLACE. Ella desde que entró se enfocó en la disciplina; sí, mucha disciplina, que era lo yo que al principio quería implantar por el miedo a que el grupo se me fuera, que no lo pudiera controlar; así que con la ayuda de ella y con la escuela de mis papás que yo tenía, pues trabajé en la disciplina. Ella me ayudaba mucho porque tenía mucho control de la situación.

Respecto a sus compañeros de trabajo, comentó que le fue más fácil entenderse con los otros maestros novatos al igual que él, ya que se dio cierto apoyo entre ellos; reconociendo que el ambiente laboral de una escuela pública es muy difícil, ya que hay muchos intereses de por medio que obstaculizan las relaciones interpersonales. Lo expresó de este modo:

Ahí la ventaja que tuve también, como mencionaba, fue que entraron al mismo tiempo que yo...en ese mismo año entraron varios maestros de la misma edad. Entonces éramos nuevos; los nuevos nos relacionamos bien, nos relacionamos fácilmente. Es difícil que en las escuelas haya una buena relación, generalmente hay muchas cargas...hay conveniencias; las amistades muchas veces se pierden por cuestiones personales, por cuestiones políticas; es muy difícil establecer una relación real de amistad... es muy difícil. De compañerismo si se puede dar...de hecho, sí se da, pero una amistad... es muy, muy complicado el medio ambiente. Hay muchos intereses de por medio...sí, muchos intereses; las amistades se pierden. Se tiene uno que estar cuidando. Es muy difícil...muy difícil.

Sobre los cambios que se han dado en su forma de trabajar, Rodolfo indicó que, efectivamente, los ha habido, ya que se ha relajado un poco en cuanto a la rigidez de su disciplina inicial. Paulatinamente fue buscando conectarse más con sus estudiantes. No le fue sencillo, ya que opinó que para implementar algo en su clase debe tenerse un dominio de la técnica. Así expresó su experiencia en este aspecto:

De cuando empecé si, porque al principio era muy chapado a la antigua. He aprendido más; he empezado a tener mas relación con los jóvenes; es difícil, yo de ejemplo

siempre he dicho que si no domina algo uno, pues no puede implementarlo...así que admiro a muchos maestros que tienen sus métodos y sistemas...pero que los dominen; entonces siento que eso es algo que todavía me falta; he ido poco a poco. Sí, han habido cambios...más que nada en interacción con ellos; sobre todo, más charla más seguido con ellos; creo que un mejor ambiente he desarrollado. Como le digo, me falta mucho, pero sí, ha habido cambios; he perdido la rigidez...

Conforme avanzó en su vida magisterial, observó que debe ser muy adaptable a las necesidades de cada grupo, ya que hay factores que influyen en su ejercicio, como el nivel de estudio, el tipo de escuela, la edad de los estudiantes y por estas razones no se puede, desde su perspectiva, tratar a todos de la misma manera. Sus palabras en este sentido fueron las siguientes:

...hay que irse adaptando porque en cada grupo trabaja uno diferente, surgen cosas...oportunidades diferentes y también depende del tipo de escuela; no puedes hacer lo mismo en una escuela pública que en una particular. Ahora también trabajo en una universidad particular. Aunque yo trato de ser igual, no puedo ser igual con todos los grupos; con algunos grupos hay mucha relación, hay mucha confianza y con otros grupos hay más disciplina; trato de ver como es el grupo y entonces decido como hay que ser.

Respecto a su desempeño en las escuelas públicas y privadas, estableció los siguientes contrastes:

Pues...tengo tres grupos, de la misma materia y ni aún así con ellos...bueno, no con todos los grupos soy igual; no cabe duda, de hecho los muchachos a mí me reclaman que por qué con otro grupo soy más flexible y con ellos soy más estricto. Entonces yo trato de que ellos vean...de que entiendan, que si el grupo trabaja no tengo que ser tan estricto. Trato, trato yo, a veces yo me puedo equivocar; trato yo de ser de acuerdo al grupo; voy cambiando, con cada grupo soy diferente...

4.2.8 Estudios a nivel licenciatura

Además de sus estudios docentes en la Normal Superior el maestro Rodolfo, como ya se mencionó, es Licenciado en Relaciones Industriales. Estudió esta carrera profesional previamente a sus estudios como normalista, y ejerció en este ámbito profesional en el Departamento de Recursos Humanos de una empresa local por dos años tras concluir sus estudios universitarios. Al obtener su plaza docente, dejó este trabajo y se dedicó de lleno al magisterio. En sus palabras explicó sus motivos para efectuar esta elección profesional alternativa: "...yo estudié la carrera de hecho por las Relaciones Industriales, son básicas, porque siempre me ha gustado lo que es exponer, la gente, desde la Prepa, me ha gustado mucho ejercer la oportunidad de hablar..."

De lo anterior puede observarse que el profesor le concede importancia a mantener contacto con las personas, desde una posición de autoridad.

4.2.9 Estudios de posgrado

La actualización y la mejora en su desarrollo profesional como docente fue lo que llevó al maestro a cursar una Maestría en Educación. Aseguró que estos estudios le concedieron mayores oportunidades de trabajo:

Obviamente hay mas oportunidad de trabajo, porque puedes trabajar en profesional...He tratado también de no estancarme en lo que yo ya estoy, de estar renovando el conocimiento. Aparte como doy clases en universidad, como le dije, bueno, necesito tener un grado superior académico.

Actualmente se encuentra concluyendo estos estudios y preparándose para defender su tesis.

4.2.10 Apreciación de sí mismo como docente

La satisfacción de ver bien encaminados y realizados a sus exalumnos, es uno de los aspectos que disfruta más el profesor Rodolfo de su trabajo en el magisterio. También el aprendizaje logrado y puesto exitosamente en práctica, así como el ser reconocido por sus estudiantes, son factores que le proporcionan agrado:

Que es lo mas me gusta...mmm...ahorita hablamos de lo que es un ejemplo con mi mamá. A lo mejor no es tan fundamental para decir que es lo que más me gusta porque realmente tengo pocas horas en la escuela pública; trabajo más tiempo en escuelas privadas...pero a mi lo que me sienta mejor es que lo que yo haga, les sirva de algo. Ya tengo varias generaciones...ya hay muchachos que he tenido que ya tienen familia y bueno, pues que vayan a buscarte, que te saluden, que te agradezcan...bueno, eso ya es producto del trabajo de uno, el que hace que valga la pena el que te esfuerces... el que te "cases" con ellos, cuando estás en una etapa que te estás peleando con ellos...pero que el día de mañana te los encuentres y que sean buenos...

Así entonces, se aprecia que el profesor experimenta un sentido de realización profesional, con base en los resultados de su trabajo.

4.2.11 Visualización de la vocación

Para el maestro Rodolfo, un docente debe ser competente en su disciplina, facilidad para comunicarla eficazmente y ejercer liderazgo. Además consideró esencial que los profesores pongan en práctica valores como la tolerancia, la congruencia y la fidelidad hacia el bien de sus alumnos; añadió que es fundamental que los maestros ejerzan con la plena conciencia de la responsabilidad que tienen al estar formando personas en cuanto a conocimientos, valores y actitudes:

Liderazgo, conocimiento, debe de caracterizarse por poder transmitir, transmitir lo que quiere, debe poder saberle contestar a los alumnos. Tener esa capacidad para

desarrollar determinadas tácticas; tolerancia, tolerancia para poder respetar puntos de vista, sobre todo el don de ser humano, de que estás construyendo seres humanos, que estás construyendo la conciencia...que estás construyendo gente; sobre todo, ser congruente, ser totalmente fiel con ellos, es la principal característica. Ser congruente, lo que uno piensa es lo que uno hace, que no lo hacemos comúnmente. Sobre todo por eso, porque de alguna manera es mucha la responsabilidad que se tiene.

A estas alturas de su carrera, Rodolfo considera que ya está plenamente identificado con su profesión, haciendo ver que, en su caso particular, esta identidad de “ser maestro” ha sido progresiva; es decir, se ha ido dando con el tiempo. A pesar de su gusto por la docencia, agregó con añoranza que le agradecería poder compaginar su magisterio con su profesión alterna:

Si, es algo que me gusta (la carrera docente), me ha ido gustando sobre todo con el tiempo. Claro, en la otra profesión también me estuve desempeñando un tiempo; nada más que desgraciadamente por los horarios ahí si ya no se permitía...ya no se podía hacer las dos cosas al mismo tiempo. Pero me gusta mucho y algún día, quizá...pueda darse lo de compaginar las dos carreras.

4.2.12 Apreciación de los nuevos docentes

Los cambios que destacan en las nuevas generaciones de docentes en la opinión del profesor, radican esencialmente en los métodos y estrategias de trabajo. Aunque acepta como positivos estos cambios, también considera que hay otros aspectos que se han ido perdiendo y que él considera importantes, como el respeto y la disciplina en el aula. Estas fueron sus palabras:

Sí hay cambios en los docentes, sí, por supuesto; pero más que en la creencia o en la forma de ser del docente yo creo lo que ha cambiado ha sido...son las políticas, las normas que se le establecen al profesor. Por ejemplo, la disciplina era fundamental en mi época, y a veces es paradójico que ahora que se habla de más derechos, de más respeto, de más involucrarse con el alumno, pues creo que hay menos respeto, menos disciplina que antes... Sí es difícil ese cambio, ha costado mucho trabajo. Bueno, la idea

es que se logre, pero sí ha habido diferencia entre cuando yo estaba estudiando y actualmente han cambiado los métodos.

Añadió al respecto, que él sostiene la convicción de que para implementar nuevas técnicas en un grupo, debe tenerse dominio sobre las mismas. Reconoció que, en este sentido, él procede con cautela:

Pues como le decía, puede haber muchos sistemas, muchos métodos, pero una cosa es que los haya y otra cosa es que se dominen. Yo trato, pero como le dije, a mí, que es por quien puedo hablar, a mí me falta...

Sobre la vocación profesional, él opinó que es una cualidad que puede darse y crecer con el tiempo, como en su caso. Comentó sobre esto que los nuevos profesores, a su pesar, pueden entrar al magisterio por el factor de seguridad económica que ofrece, pero nunca desarrollan el amor a la profesión:

No. Bueno, lo que pasa es que el mismo sistema ha establecido...bueno, no hay ese filtro necesario...No se han movido muchas veces las políticas. A mi me gustaba ver a mi hermano en su carrera y yo de más joven...más chico, tenía también tenía otras perspectivas... Pero se da la oportunidad, se da lo que mencionamos, el factor seguridad, que es fundamental en esto, y la oportunidad de tener un trabajo que en la familia tienes seguro. Muchos de nosotros hemos entrado al sistema por tener esa ventaja, pero sin tener realmente la vocación definida. Yo he visto... hay otros que a través del tiempo han ido desarrollando esa vocación, pero cuando entramos muchas veces es por muchos intereses diferentes a la docencia y el mismo sistema te invita a eso.

4.2.13 Valoración social para el trabajo docente

Por las experiencias de su infancia, Rodolfo considera que si existe valoración social de la labor docente, pero que ésta es variable. De manera breve narró una vivencia que ilustra esta opinión:

...cuando mi mamá falleció, la funeraria se llenó de gente, de sus compañeros y de alumnos que habían estado con ella; a ella la estimaban, y a pesar de que era muy dura, muy dura, pues sí, ellos comprendían de cierta forma, que les ayudó, sobre todo por el medio en que se desarrollaba.

En su caso particular, fungiendo él como docente, confirmó que la estimación social de su trabajo es relativa, ya que hay quienes la aprecian y se comprometen a apoyar su trabajo, pero también hay quienes tratan a los profesores como “cuidadores de niños”:

Hay padres que participan, hay papás que colaboran, que están dentro... Desgraciadamente también, vamos, hay otros que no les interesa mucho, no van cuando se les cita; sus hijos tienen muchas materias reprobadas, y nunca van a recoger las boletas. A veces hay algunos padres que ven la escuela como si fuera una guardería, que ahí les vamos a cuidar a sus niños seis horas y que van descansar de ellos. Sí hay, hay de todo, hay papás que sí participan y hay papás que desgraciadamente no están involucrados, creen que ellos no participan en este proceso y son fundamentales, porque el maestro solo está cincuenta minutos con ellos y ellos están todos los días y toda la vida; creo que les falta también involucrarse.

4.2.14 Valoración del trabajo docente de sus compañeros

En este aspecto la opinión del profesor también es variable, ya que expresó, por una parte, su profunda admiración por algunos de sus compañeros; en la contraparte, dio a entender que ha vivido experiencias poco agradables en las que prefirió no profundizar. De

esta situación responsabiliza en parte al sistema de trabajo que permite este tipo de situaciones y además desaprovecha el potencial de muchos maestros. En lo general admitió la capacidad de sus compañeros, pero con las limitantes expresadas. Sus palabras textuales fueron:

Es muy difícil medirlo, porque hay maestros que yo admiro mucho, son muy buenos y hay maestros que tienen algunas actitudes o algunas acciones que no corresponden, pero que, bueno, que desgraciadamente muchas veces somos o son víctimas de un sistema que permite muchas cosas y que desaprovecha el tiempo efectivo de un docente que pudiera aprovecharse; se pierde en actividades u otras cosas que no corresponden. Ahí si es difícil calificarlo, pero en términos generales yo creo todos tienen una buena capacidad de ayudar y de colaborar en el trabajo.

4.2.15 Percepción del profesor ideal: conocimientos, habilidades y actitudes

Para el maestro Rodolfo, el profesor ideal en cuanto a conocimientos debe ser competente en su especialidad, dominando los tecnicismos de ésta y mantenerse actualizado.

Lo dice de esta forma:

Bueno... conocimientos, obviamente debe estar calificado, debe saber del tema; hay materias que a veces en los que uno desconoce algunos términos y trata de evitarlos. No, yo creo el maestro debe estar comprometido a saber de lo que está hablando y a prepararse, obviamente para eso se hacen evaluaciones, para que uno esté preparado en su momento, para ver si estoy involucrado con lo que estoy haciendo, sobre todo actualizado y saber, desde luego.

Respecto a las actitudes del profesor ideal, el maestro volvió a enfatizar sobre la tolerancia que éste debe mostrar, pero enfocando esta actitud, además del respeto a las opiniones divergentes, hacia los alumnos difíciles de tratar, para evitar transmitirles un sentimiento de rechazo que los aisle. Consideró que un docente comprometido debe mantener un vínculo con el alumno, pero reconoció que esto es difícil en una escuela pública por la matrícula tan numerosa de cada grupo. Sin embargo, expresó que si realmente se quiere

establecer una relación con los estudiantes, es posible hacerlo y ayudarlos efectivamente, aprendiendo a trabajar en equipo con el personal de apoyo como los trabajadores sociales. Dijo lo siguiente sobre este punto:

...pues en actitudes debe ser realmente paciente, tolerante, tolerancia de aceptar, debe ser una persona que se comprometa con el alumno, que se acerque el alumno. Es difícil porque sobre todo en las escuelas públicas los grupos son de 40 o 50 alumnos. Es muy difícil realmente compenetrarse con ellos, pero sí se puede tratar de establecer un vínculo, si no se puede personal, en el salón identificar cuales son los alumnos que un momento dado algunos llamamos "problema", lo que esos alumnos te están pidiendo. A veces es muy difícil escoger perder los 50 minutos con él o dando la clase; entonces es muy difícil realmente tener cercanía... pero siempre hay otros medios, hay otras vías que podemos realizar en la misma secundaria; recurrir a las orientadoras o trabajadores sociales que nos pueden ayudar en ese aspecto. Yo creo que lo primero es eso, la tolerancia, no rechazarlos.

Tocante a las habilidades de un buen profesor, puntualizó en el buen manejo del grupo, lo cual es posible de lograr a través del dominio de técnicas grupales. Comentó que el humor es muy útil para romper el hielo e introducir el tema, pero que esto es difícil de lograr por la edad de los estudiantes. Recalcó que si no se tienen estas habilidades se deben empezar a practicar para lograr dominarlas. Así lo expresó textualmente:

En habilidades que debe poseer el maestro, sobre todo el manejo del grupo, el manejar técnicas grupales es importantísimo...a veces tienes que recurrir a métodos humorísticos para romper el hielo, para meterlos al tema...Es difícil manejar esa edad, en mi materia tienes que involucrarlos, hay que utilizar cierta estrategia de repente, que el maestro si no la tiene debe procurar empezar a manejarla para dominarla; ésa es la forma en que el alumno puede adquirir el conocimiento de manera rápida.

Lo anterior confirma la observación sobre la importancia que el profesor le concede al maestro como figura de autoridad, por sus conocimientos y su habilidad para mantener el control de la situación en todo momento, aunque en un estilo más relajado en esta etapa de su

edad profesional, que contrasta con la rigidez con la que se autodefinió al inicio de su trabajo docente.

4.2.16 Variaciones en la autopercepción de la identidad docente

Sobre los cambios experimentados en la forma como percibe a esta profesión, el profesor Rodolfo admitió que su ingreso a la misma se dio sin una plena conciencia de sus implicaciones. Su opinión es que esta falta de conciencia es una situación generalizada, ya que más que por vocación, cree que muchas personas entran al magisterio por motivos de seguridad y estabilidad económica. Volvió a expresar que esta situación puede cambiar –como en su caso-, y que es factible ir desarrollando un verdadero interés por la educación más allá del factor de remuneración económica.

...entra uno sin mucha idea, como creo que ya le había dicho, somos muchos los que entramos en esto buscando sobre todo la seguridad de la plaza y eso es en lo que se fija más uno; pero cuando ya cuando estás metido en esto y te das cuenta de toda la responsabilidad que implica trabajar con los muchachos, empiezas a volverte más responsable, a ponerle más cuidado a las cosas.

Respecto a su vinculación emocional con su profesión magisterial, consintió en que hay una plena convicción de estar en ella por el gusto de educar. Este lazo emocional, en su caso, se debe a las relaciones que se dan con sus estudiantes, en las que reconoció que se involucra plenamente, con el ánimo de ayudarlos y también por el agrado que le proporciona el ambiente escolar y estar con gente joven. Dijo a la letra lo siguiente sobre este particular:

...como uno vive de esto, pues te involucras para poder vivir lo mejor posible, para tratar de estar bien y sacar adelante a la familia. Pero claro que sí; te involucras emocionalmente con los muchachos; ellos te llenan de su energía, de su entusiasmo, de sus ganas de vivir pese a las broncas que luego se cargan y que a veces tú tienes que

ver si la puedes manejar tú en la clase o de plano se la pasas al orientador o a los trabajadores sociales. Pero definitivamente si te comprometes mucho en esta profesión; por lo menos yo sí.

Esta declaración del maestro parece confirmar que actualmente se encuentra en plena etapa de consolidación profesional.

4.2. 17 Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia

La percepción actual de Rodolfo respecto al impacto de su labor en la comunidad, es que este aspecto es trabajo que compete al director a través de espacios como la Escuela para Padres y otras actividades; pero no es algo en lo que él tenga que ver. Así lo comentó literalmente: “Bueno, de lo de la comunidad se encarga principalmente el director; se trabaja con pláticas de salud, de nutrición; se da la escuela para padres y todo eso es la ayuda que se ofrece a la comunidad”.

Respecto a su interés por impactar en la trinchera del aula, el maestro reconoció que no está satisfecho aún con su desempeño actual, pero que busca superar sus deficiencias con voluntad. Añadió que, pese a sus errores de juicio, siempre ha procurado ser muy congruente con sus alumnos a través de su ejemplo, poniéndose como modelo a seguir en cuanto a la conducta que debe observarse en el salón.

...en el salón de clases yo estoy consciente de que me faltan muchas cosas por corregir, pero algo que yo siempre he manejado a los alumnos es no pedirles algo que yo no haga primero. Por ejemplo, con lo de los celulares. Si tienes clase debes de apagarlo o al menos ponerlo en vibrador, y eso es algo en lo que yo hago mucho hincapié. Como le digo, hay cosas que yo sé que me faltan, quizá si he cometido errores o injusticias con

mis alumnos pero estoy tratando de ser un ejemplo para ellos y de superarme día con día.

Con sus compañeros de trabajo confesó que no es nada sencillo lograr un impacto en ellos, sobre todo en la escuela pública, ya que en este ambiente las relaciones se vuelven complicadas y poco sinceras por la gran cantidad de intereses creados que existen. Consideró que, en este nivel, en el punto más factible de influir es en el aspecto técnico o académico, pero reconoció que hasta allí cuesta trabajo establecer acuerdos. Consintió que él también está en la posición de ver por sus intereses. Sus palabras fueron:

Con los compañeros allí si más difícil; en la escuela pública hay, ¿cómo decirlo? Muchos intereses: Ves muchas caras y puedes tener compañeros, como le dije antes, pero amigos, muy pocos y allí pues sí, no hay mucho que hacer para influir. Solo que sea en el trabajo por academias, cuando tratamos de ponernos de acuerdo en las mejores estrategias para trabajar la clase. Como que allí si puede hacer un poco más. Pero hasta allí. Porque es muy difícil ponerse de acuerdo para ciertas cosas porque hay muchos intereses de por medio y cada quién debe ver por lo suyo.

Respecto a sus expectativas de la profesión, volvió a resaltar que todavía no se siente satisfecho de lo que ha logrado, tanto en los aspectos técnicos y relacionales de su labor, como también el en el ámbito económico, ya que, al compararse con la posición alcanzada por sus padres, piensa su situación actual dista de parecésele.

Tiene expectativas de continuar su preparación mediante cursos de capacitación y de mejorar su posición incrementando el número de horas que tiene de base –doce horas-, pero esta conciente de que esto es difícil de lograr.

Con sus alumnos expresó que le falta continuar mejorando la calidad de su interacción, pero advirtió que esto es un proceso que le tomará tiempo:

Me falta mucho. Yo me comparo con mis papás y los dos nos tenían pues... bastante bien, porque los dos trabajaban y como que te alcanzaba para hacer más cosas. Eran otros tiempos. Yo creo que sí he avanzado, que he logrado salir adelante, no me quejo; tengo mi trabajo, mi familia. Pero me faltan cosas... quizá mejorar mi posición en la escuela pública; eso está difícil, porque hay mucha demanda. También quisiera estudiar un diplomado en Docencia y algo relacionado con mi especialidad. Hay oportunidades de intercambios pero eso también está muy peleado y pues hay que tener paciencia. Por lo pronto, terminar mi Maestría... bueno, la tesis. Y tratar de ser mejor con los muchachos, de tenerles más paciencia; en fin, se puede mejorar mucho, pero poco a poco.

4.2.18 Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas: novatez, abandono de la novatez, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente

Sobre su rutina diaria el profesor admitió que ha habido cambios a raíz de su paternidad, ya que antes de nacer su hija tenía muchos compromisos de trabajo que lo mantenían fuera de casa. Sin embargo, ahora procura estar presente para su familia, compartiendo con su esposa e hija en diversos espacios. Esto lo ha llevado a disminuir un poco su carga de trabajo y a ser más selectivo en sus compromisos que cuando comenzó a trabajar, a fin de hacerles frente con mayor calidad. Dijo sobre esto:

Pues yo voy a la Universidad de las siete a las nueve y media de la mañana y luego me vengo para acá y salgo como hasta las dos del Colegio. Luego voy por mi hija y como en mi casa. Entro a la secundaria de cuatro a ocho y luego regreso a la Universidad y salgo hasta las diez. Más o menos así es todos los días. Cuando empecé, como le dije, fue en el laboratorio y no estaba frente a grupo; todavía estudiaba. Luego cuando ya terminé pues sí tenía bastantes horas; podía entrar a las siete de la mañana y salir hasta las diez de la noche trabajando corrido. Pero ahora me mido más. He tenido ofertas de trabajar en otros lados pero no las he aceptado porque si no me pongo límites no rindo. Y todo eso como que si te afecta porque trabajas cansado, o de malas y eso le afecta a los muchachos. Además está mi familia. Ahora yo voy por mi

hija y estoy con ella en la comida y me gusta estar con ellas, con mi esposa y con mi hija, aunque salga más tarde. Ese tiempo que les dedico me da energías. Y por eso prefiero ahora medirme más aunque gane un poco menos pero estar bien, de buenas, para rendir más, para trabajar mejor.

Sobre los aspectos que le han ocasionado mayor satisfacción en su carrera docente está la buena relación que ha logrado desarrollar con sus estudiantes. Expresó con gusto que cuando se encuentra con exalumnos ya con su propia familia, éstos se acercan espontáneamente a saludarlo y él considera que esto es una señal de una buena impresión que generó en ellos. Enfatizó que lograr esta relación, sobre todo en escuelas públicas, es un gran mérito, ya que se trabaja en condiciones adversas -ambiente laboral e instalaciones insuficientes-. Su experiencia en esto es que con voluntad es factible salir adelante. Así lo dijo:

Pues más que nada el trato con los muchachos. Que te saluden, aunque ya no seas su maestro. Que te los encuentras, algunos ya con su propia familia y te dan las gracias por lo que aprendieron contigo. Eso es lo mejor. Porque en la escuela pública o hay mucha competencia o muchas carencias, pero tienes que trabajar con lo que te dan y salir adelante. Así que hay que echarle ganas y trabajar para que los muchachos aprendan; hay más mérito en lo que logras porque tienes más en contra; el ambiente, la carga de trabajo; las políticas; la burocracia; pero yo he tenido el ejemplo que sí se pueden lograr muchas cosas si te lo propones y pues en eso estoy, dando la pelea todos los días.

Para el maestro Rodolfo, la etapa actual es la más satisfactoria en el terreno profesional, pese a que reconoce que todavía no está en el nivel que quiere lograr en cuanto a su desempeño técnico y humano. Se ve a sí mismo más relajado, disfrutando más su trabajo y esto ayuda a esta percepción:

...como le digo, soy consciente de que tengo que mejorar muchas cosas. Pero ahora como que ya no me concentro tanto como antes en la disciplina, sino en llegarle a los muchachos para que aprendan, para apoyarlos... Además, ahora tengo a mi familia y eso es una responsabilidad fuerte que me motiva a salir adelante, a avanzar. Me siento bien en mi trabajo y creo que estoy avanzando, poco a poco, pero ahí la llevo.

Aquí se observa la evolución del maestro, ya que, a pesar de ser una persona que le da gran peso a la autoridad, la disciplina y el control, paulatinamente ha logrado sublimarla y darle un tinte más suave, que lo hace sentirse más optimista.

Respecto a sus expectativas de la profesión, consideró que los logros más significativos hasta el momento se han dado en aspectos psíquicos, ya que lo llena de satisfacción el trabajar con gente joven y con alegría de vivir. La parte económica es un factor que desea mejorar, ya que espera poder lograr incrementar el nivel de su plaza. Pero, advirtió que, poniendo todo en una balanza, está satisfecho con lo que ha conseguido hasta el momento, volviendo a enfatizar en el hecho de que su compromiso a la profesión es algo que llegó paulatinamente.

...por una parte está lo económico y comparado con mis papás, que los dos tenían su plaza y estaban muy bien, pues definitivamente me falta, ya que yo tengo pocas horas en el sistema federal. Solo tengo doce horas a la semana. Allí si me siento como que atorado, porque hay que esperar que la gente se jubile o ascienda y luego buscar el cambio, y está muy peleado. Por eso tengo que trabajar en escuelas privadas, como aquí en el Colegio y en la Universidad, para salir adelante mientras llega la oportunidad de consolidarse en algo más seguro, que es más horas en la plaza federal. Por otra parte, tampoco esperaba tanto de esta profesión. Realmente siento que los muchachos me dan mucho; me llenan de vitalidad, me hacen reír; me dan muchas cosas que yo nunca esperaba de este trabajo y allí si como que estoy muy contento. Como le dije, a veces entra uno sin mucha conciencia, como que te van llevando...los intereses, la seguridad, pero luego tú ya decides si te comprometes o no. Yo creo estoy comprometido con mi trabajo, que lo que me falta poco a poco va saliendo. Pero creo que, poniéndolo en balanza, estoy muy bien, satisfecho.

Así entonces, puede apreciarse a través del caso del profesor Rodolfo Francisco Díaz Rosales que existen profesores que pueden ingresar a la carrera por motivos diferentes a la vocación -como la seguridad económica- pero que, a través del tiempo, desarrollan apego a la profesión y se identifican plenamente con este trabajo.

4.3 Presentación del tercer caso: Profesor Natanael Pineda Morín

- 44 años
- 25 años de servicio docente
- Etapa: en inicio de dispersión

El caso del profesor Natanael Pineda Morín se caracteriza por su continuo afán de superación, manifestado a través de todos los estudios realizados a través de sus años de servicio en la docencia. El maestro Natanael, además de la Normal Básica con la que comenzó a ejercer en el magisterio, ha realizado adicionalmente estudios en tres especialidades en la Normal Superior –Biología, Educación Física y Psicología-, tomando cursos de verano en diferentes instituciones educativas. Además, cuenta a la fecha con dos posgrados, el primero en Educación de la cultura física y el segundo en Desarrollo humano. Esto le ha valido ascender a los niveles más altos de la carrera magisterial, además de ser promovido de su base de profesor de Educación física a la de Asesor técnico pedagógico de la Zona 13 de Secundarias Generales, donde atiende a seis localidades en el estado de Tamaulipas –Tampico, Altamira, González, Estación Manuel, Graciano Sánchez, Aldama y Progreso-.

4.3.1 Biograma del profesor Natanael Pineda Morín

- Edad: 44 años
- Edad profesional: 25 años
- Estado civil: casado
- Hermanos: 7; 5 varones y dos mujeres; sólo uno con estudios profesionales
- Ubicación en la línea familiar: cuarto
- Padre: Gregorio Pineda Martínez, carpintero

- Madre: Manuela Morín Garza, ama de casa
- Esposa: Laura Pérez Martínez, docente de secundaria; maestra normalista con especialidad en Inglés
- Hijos: Dos hijos: una hija de 19 años, estudiante de Normal Superior con especialidad en Español y un varón de 15 años, estudiante de preparatoria.

Evento	Año	Edad
Nacimiento	1964	44 años
Ingreso a la carrera y estudios docentes	1979 (Normal Básica) 1985 (Normal Superior con especialidad en Biología) 1993 (Normal Superior con especialidad en Educación Física) 2001 (Normal Superior con especialidad en Psicología)	15 años 21 años 29 años 37 años
Se gradúa de carrera y otros estudios docentes	1983 (Normal Básica) 1991 (Normal Superior con especialidad en Biología) 1997 (Normal Superior con especialidad en Educación Física) 2004 (Normal Superior con especialidad en Psicología)	19 años 27 años 33 años 40 años
Ingreso al servicio	1983 (Maestro de Educación Física en escuela Secundaria)	19 años
Recibe su plaza de base	1983 (Maestro de Educación Física en escuela Secundaria)	19 años
Ascensos	2006 (Asesor Técnico Pedagógico)	42 años
Matrimonio	1988	24 años
Nacimiento de los hijos	1989 (hija mayor) 1993 (hijo menor)	25 años 29 años

Tabla 4.3. Biograma caso 3

4.3.2 Circunstancias en las que transcurrió su infancia

El profesor Natanael Pineda Morin es un docente de 44 años de edad y 25 años de servicio en la educación media básica. Sus abuelos se dedicaron al comercio; su padre, el señor Gregorio Pineda Martínez fue carpintero de oficio y su madre, Manuela Morín Garza, se dedicó al hogar y a la crianza de su numerosa familia –seis hijos y dos hijas-, de los cuales sólo el maestro Natanael y un hermano menor hicieron estudios profesionales, en Educación y Agronomía respectivamente; sus demás hermanos varones trabajan en el comercio, en la política y en empresas maquiladoras como obreros; sus dos hermanas se dedican a las labores del hogar.

El profesor agregó que en su familia no hay familiares que se dediquen a la docencia, además de él. Detalló que su infancia se caracterizó por una situación económica difícil:

...la situación económica fue difícil, ya que se vivía en aquellos tiempos cuando mamá no trabajaba, cuando solamente papá sustentaba el hogar y él era el único que llevaba el sustento económico a la casa, de tal manera que con 8 hermanos pues...nunca nos faltó nada gracias a Dios; pero sí las condiciones eran precarias...eran difíciles; no gozábamos tal vez de todas las cosas que hoy en día podemos disfrutar.

El maestro Natanael radica desde hace 25 años en Ciudad Madero, Tamaulipas, junto con su esposa –también profesora de educación media- y sus dos hijos; su hija mayor actualmente estudia la Normal Superior con la especialidad en Español y su hijo la preparatoria.

4.3.3 Elección y acceso a la carrera

El profesor Natanael manifestó que las razones que lo llevaron a dedicarse a la docencia fueron más bien de índole religiosa, ya que su familia se congregaba en un templo evangélico

en su ciudad natal –Gustavo Díaz Ordaz, Tamaulipas- y, desde edad temprana, él recibió instrucción religiosa en el seno de la iglesia que se congregaba allí. Las enseñanzas y los profesores que las impartían lo impresionaron fuertemente, despertando en él, el deseo de emularlos. De esta forma nació su gusto por la docencia. Al respecto, su comentario fue:

En el contexto religioso donde se nos llevaba donde veíamos como las personas daban una clase, explicaban, había una escuela, verdad, de base bíblica y todo eso fue como el detonador, podríamos decir, que nos impulsó a querer esta profesión.

El profesor añadió que desde pequeño le ha gustado mucho aprender de diversos temas y éste fue un motivo que lo acercó aún más a la docencia como forma de vida, además de que observó que en el ejercicio de esta profesión va implícita, desde su punto de vista, una decidida vocación de servicio a la comunidad. Sus comentarios textuales fueron éstos:

Creo que mi infancia estuvo mucho marcada por la cuestión de una relación...religiosa, si podemos decirlo; relativo a la fe y a la creencia que profesamos y que tenemos. En base a eso, yo siempre vi muy interesante el acto de enseñar y de aprender, y fue allí en ese contexto donde nació la inquietud desde muy pequeño de que yo quería ser profesor.

En este marco de referencia el maestro decidió, desde su infancia, que quería ser profesor, pese a que en su familia conocida no hay ninguna persona que se dedique a esta carrera y que, por lo tanto, le pudiera haber proporcionado consejo u otra clase de apoyo al respecto. El mismo lo ratificó de la siguiente manera: “Yo recuerdo que desde mi infancia... yo creo que desde mi escuela primaria, quinto o sexto año, yo ya me decidí que iba a ser un profesor”.

Es destacable apreciar como a pesar de que el profesor no tuvo una influencia familia consanguínea que lo indujese a la docencia, si existió en su niñez una fuerte influencia psíquica

–o espiritual-, que lo acercó a esta profesión, la cual fue de tal magnitud, que el profesor no consideró ninguna otra opción de vida más que el magisterio.

4.3.4. Primer año de ejercicio profesional

El maestro Natanael comenzó su vida profesional docente siendo aún muy joven -19 años-. El aseveró que su ingreso al mundo laboral a esta edad obedeció a que en esos años el acceso al ejercicio magisterial no requería estudios de Normal Superior, sino tan solo de Normal Básica, a la cual era posible ingresar después de concluir la secundaria, lo cual fue su caso.

Al maestro Natanael se le presentó la oportunidad de trabajar como profesor de Educación Física en la Secundaria Federal No. 1, “Profesor Francisco Nicodemo” en Tampico, Tamaulipas, tan pronto terminó sus estudios normalistas en el estado de Nuevo León, por lo que se mudó a esta ciudad para tomar su puesto. El aseguró que su primer año de labores fue un vaivén emocional entre la novedad y expectativa de ser maestro y el desencanto de enfrentar el funcionamiento del sistema educativo. El lo expresó así:

El primer año de labores fue el año más romántico; podríamos decir... el primer año donde hay muchas expectativas por parte de la persona que entra al magisterio. No estamos todavía inmersos en un sistema, en una forma de trabajo y todo lo demás, siempre motivados a hacer las cosas lo mejor posible; pero este año también fue el año de los desencantos y de muchas realidades que antes no estábamos viendo. Estuvimos estudiando y como en aquel tiempo no era muy común que se tuviera mucho contacto con el trabajo docente antes de salir de las Escuelas Normales, entonces ya cuando llegas a una realidad y empiezas a ver todo lo que ahí sucede y como sucede, y que pasa, y todos los problemas que tienes que enfrentar para poder salir adelante, pues sí, hay un poquito a veces de desencanto, pero yo creo que cuando se tiene la vocación de ser, tú sigues adelante con el mismo deseo.

En su primer año de labores, uno de los objetivos del profesor fue que se le tomara en serio como docente y lograr obtener el respeto y atención de sus alumnos, pese a que solo había unos pocos años de diferencia entre sus estudiantes y él. Al respecto comentó:

Creo que en el primer año lo que más me marcó y lo que más me acuerdo fue que yo entré a trabajar a un nivel de secundaria, y en ese tiempo todavía no se pedía una preparatoria para estar graduando de Normal. Entonces yo tenía 19 años cuando empecé de nivel secundaria; yo recuerdo las palabras de una maestra que me dijo cuando me vio y en una escuela secundaria, como la Secundaria No. 1 de Tampico; me vio y me dijo: - ¡Cómo lo van a hacer los muchachos! -. Yo me dije: -Bueno... vamos a ver si me van a hacer o que va a pasar-. Eso marcó mucho mi vida en cuestión de determinar qué es lo que realmente, como yo tenía que marcar lo que yo iba a realizar, el rol que yo iba a jugar, fue el año en que yo tenía que determinar todas las cosas que tenía que llevar a cabo para que mi profesión y el trabajo que yo iba a desarrollar fuera un trabajo digno.

El maestro Natanael recordó esa época de su vida como una etapa de mucha incertidumbre, ya que era muy joven y no tenía experiencia laboral, estaba en una ciudad desconocida para él y además su escaso conocimiento práctico se dio en una escuela primaria donde la forma de trabajo era –y sigue siendo- muy distinta. El admitió que le costó acoplarse porque había discontinuidades en su horario y también por su constante temor de cometer errores en su desempeño. Otro aspecto que fue difícil para él, fue el manejo de la disciplina, ya que su propósito era encontrar un adecuado balance en el ejercicio de su autoridad. Así refirió las experiencias de aquella etapa:

Mira, realmente, es un año en donde tú entras con mucha inseguridad, por supuesto, yo...le pensaba, me veía firmando aquella nómina que todos los maestros firmaban y todas esas cosas... entonces sí entras tú con mucha inseguridad porque no has tenido experiencia; de hecho, yo quiero comentarte que yo hice mi servicio social en una escuela primaria, y era muy diferente a la secundaria; cuando llego a la secundaria y me encuentro muchachos que tenían cuatro años menos que yo; es bastante difícil, verdad, y te encuentras otra forma... los maestros de primaria están toda la mañana con los muchachos y ahí están, y tienen otra etapa de vida los muchachos, pero cuando llegas a secundaria y encuentras que hay muchas asignaturas o áreas, verdad, que es muy común en el tiempo que le haya tocado a uno vivir, dices: -Oye, aquí esto es totalmente diferente-. Luego te dan un horario donde tienes una hora y luego tienes dos horas libres

y luego tienes otra hora. Entonces, a todo esto dices tú: -¿A qué me voy a enfrentar? ¿Qué es lo que yo voy a tener que pasar? ¿Qué es lo que yo iba a tener que hacer?-, y es un poquito difícil. El primer año andas tú buscando no cometer un error, no cometer otro error y lógico: como estás en tu primer año de trabajo pues vas a cometer muchos errores; algunos de ellos, verdad, tú no los querías hacer y los haces de una manera, como dijéramos... inconsciente, y luego dices: -Ah, ya cometí este error, o ya cometí este otro error-. Es algo difícil, porque tienes que ir dándole el equilibrio a tu rol que estás jugando para que no caigas tampoco en la dureza con los alumnos, pero tampoco en la laxitud con ellos.

De esta forma fue como el maestro aseveró que su ingreso al magisterio fue una de los periodos más difíciles que le ha tocado asumir en su experiencia profesional.

4.3.5 Matrimonio y formación de familia

El profesor Natanael refirió que su matrimonio y paternidad no han afectado su vida profesional y que ha sabido compaginar ambos aspectos de manera satisfactoria. Actualmente tiene veinte años de haber contraído matrimonio con la profesora Laura Pérez Martínez, a quien conoció durante su primer año de trabajo, ya que ambos impartieron clases en la misma escuela secundaria. Así narró la forma en que se conocieron:

Bueno, tuve la fortuna de conocer a mi esposa dentro del trabajo donde estaba; ella venía de otro contexto, de trabajar en otro estado, en el estado de San Luis, llegó a la secundaria donde estaba yo laborando y ahí nos conocimos. Mi esposa es Laura Pérez Martínez, también es profesora; es profesora de Inglés y ahí nos conocimos y ahí empezamos a tener una relación muy amistosa. Empezamos a congeniar y todo lo demás...nos dimos cuenta que había cosas en común, y hasta la fecha pues estamos felizmente casados.

El maestro declaró que contrajo matrimonio a los cinco años de comenzar a trabajar, teniendo entonces, tanto él como su esposa, la edad de veintitrés años. Consideró que era un buen momento para formar su propio hogar ya que gozaba de estabilidad económica; además,

acordó con su cónyuge que ambos trabajarían y cuidarían a la familia. El nacimiento de su primogénita no se hizo esperar, tal como lo narró el profesor:

Muy bien. Mi hija, mi primera hija, yo estaba así...que quería tener ya un bebé, un niño, y mi hija, en el primer año de matrimonio nació. Yo decía que yo deseaba mucho tener un hijo y ella nació en el primer año. Después, verdad, vino otro bebé pero ese bebé pues no pudo llegar por algunas condiciones y luego llegó mi hijo que está separado de Laurita - que es mi primera hija- cuatro años.

De esta manera la familia del profesor quedó conformada por él, su esposa y sus dos hijos, Laura y Natanael, ya que desafortunadamente sufrió la pérdida de su segundo vástago.

4.3.6 Traslado de zona rural a zona urbana

El maestro declaró que, durante sus veinticinco años de trabajo magisterial, siempre se ha desarrollado en el medio urbano. Desde hace dos años, al ser ascendido al puesto de asesor técnico pedagógico, tiene la responsabilidad de supervisar escuelas en comunidades rurales, a no más de hora y media de la ciudad donde radica, pero asegura que estas visitas son eventuales ya que se programan durante el ciclo escolar.

4.3.7 Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente

Durante sus primeros años de trabajo, el profesor advirtió que sus compañeros resentían su entusiasmo y empeño por tratar de realizar bien su trabajo, haciendo comentarios negativos para desanimarlo. Su opinión al respecto fue que su proceder causó inquietud entre el grupo de profesores que tenía más antigüedad, ya que las comparaciones que se suscitaron por parte de los directivos, padres y alumnos, los desfavorecieron. Sus comentarios textuales fueron éstos:

Bueno, siempre cuando llegamos a una nueva institución empezamos a conocer a las personas por primera vez y... pues sí fue un poquito difícil porque ya las personas que están trabajando tienen un camino recorrido y empiezan a decirnos cosas; a tratar de desanimarnos: -No, tú ahorita... tú le estás echando muchas ganas porque es tu primer año, pero conforme va a pasar el tiempo, todo va a cambiar -. Y empiezan a escucharse ese tipo de cosas, verdad, incluso, cuando tú quieres hacer las cosas correctamente te dicen que no tiene sentido, porque ya hay ciertos vicios y ese actuar, ese hacer correctamente como que les inquieta un poco al grupo que ya tiene varios años y que ha estado trabajando con ciertos vicios.

Algunos de los vicios del sistema educativo más comunes que el profesor advirtió desde su ingreso a la profesión docente por parte de sus compañeros de mayor antigüedad, fueron actitudes displicentes y apáticas con las que él no concordó. Dejó entrever otro tipo de situaciones, pero por respeto, prefirió omitirlas. A la letra, señaló lo siguiente:

.... por decir lo más sencillo: suena el timbre que nos está llamando a ir al salón para atender a los muchachos y, a veces, no atenderlo expresamente, rápidamente; tardarnos un poquito, perder un poquito el tiempo, incluso comentan y te dicen: -¿Y tú por qué vas tan rápido al salón, te pagan en dólares, o qué?- Comentarios así, medio sarcásticos, que escuchamos de los compañeros. Por decir algo, de lo más sencillo que podríamos ejemplificar.

Con respecto a los directivos a los cuales debía responder, el maestro opinó de manera muy general que son una especie de “producto” del sistema y aseveró que tuvo que aprender a lidiar con esa realidad para sacar adelante su trabajo:

En cuestión de directivos, bueno, yo he tenido muchos directivos en el tiempo que me ha tocado trabajar, he conocido a muchas personas con diferentes formas, diferentes estilos de trabajo, verdad, pero a veces siempre con algunas cosas, algunos detalles que si analizamos, nos vamos a dar cuenta que están y que son una realidad dentro del sistema donde estamos inmersos...ellos mantienen o tienen, verdad, un estilo muy propio de cierto autoritarismo, de cierto... guardar el control dentro de una escuela y todos estos detalles uno tiene que ir lidiando, tiene que ir viendo, verdad, sabiendo que siempre en una institución del gobierno existen las dos partes: la parte administrativa, la parte directiva, y existe también la parte sindical, y entonces ahí es donde uno tiene que buscar... a ver cómo va a lidiar con estas dos partes para que no necesariamente decir que uno está bien con uno y está bien con otro, sino sobrellevar la situación.

Así fue como el maestro Natanael, superada la crisis inicial de su ingreso a la docencia, tuvo posteriormente que aprender a adaptarse a laborar en un ambiente de cierta tensión, donde ambas partes-la administrativa y la sindical-, presentaron ciertos conflictos que él debió sobrellevar.

En cuanto a su forma de enseñar, el profesor reflexionó que siempre busco adaptarse a las necesidades de sus grupos y de respetar las diferencias que entre éstos se daban para poder ser más efectivo en su trabajo. Manifestó que, a lo largo de su carrera, siempre procuró efectuar innovaciones en sus técnicas de trabajo. De hecho, aseguró que dicha actitud de auto cuestionamiento y mejora constante, forma parte de la vocación docente:

Creo que siempre cuando realmente se tiene vocación del trabajo que tú estás realizando, siempre habrá inquietudes que siempre te estarás preguntando: -Lo que estoy haciendo... ¿es lo mejor, o habrá otras cosas que pueda hacer para mejorar lo que estoy realizando?- Siempre, siempre, y en lo personal, para mí sería muy monótono, sería muy aburrido hacer siempre lo mismo y de la misma manera. Siempre en mi trabajo que realicé, siempre traté de cambiar un poco, de ir cambiando. Y yo creo que en el transcurso de los años de trabajo, de las experiencias que vas teniendo, nunca las cosas son iguales, nunca una clase es igual, aun cuando uno va a la clase a un primer año A, por decir así, y luego va y da la clase a un primer año B. Es la misma clase, es el mismo contenido, pero siempre hay cosas que nos hacen diferente en cuestión de la aplicación de esa clase, en cuestión de la reacción de los alumnos hacia esa clase.

En el caso concreto de la asignatura que él impartió, que fue Educación Física, comentó que los cambios que tuvo que implementar desde sus primeros años fueron diversos; un ejemplo fue la organización de su programa de trabajo, ya que en los inicios de su carrera no se contaba con toda la infraestructura de apoyo docente de los últimos tiempos, por lo que no contó con una referencia de la cual partir.

Otro cambio que refirió el profesor fue en relación a la forma de manejar la asignatura con sus grupos, ya que, por lo general, la tendencia de muchos profesores de Educación Física era, al menos en su contexto, limitarse a la práctica de un deporte sin atender a otros aspectos relevantes, como el desarrollo consciente del sistema psicomotor. Su lucha en esos momentos fue hacerles ver a sus estudiantes que una buena educación física contribuye al correcto desempeño deportivo. Él expresó su experiencia con las siguientes palabras:

Primeramente, la educación pública ha ido también evolucionando. Yo recuerdo que cuando llegué a la institución... no es muy fácil allá en el año '83, no era muy fácil conseguir un programa, por ejemplo, o que alguien te diera un programa. Tú tenías que buscarlo, tú tenías que andar viendo cómo, verdad, ibas a llevar a cabo aquel trabajo. Hoy en día está mucho más organizado, hoy en día se tiene muchos más materiales, con mucha más... digamos, mucha más base científica, mucho fundamento filosófico, pedagógico, didáctico, de lo que antes se hacía. Un ejemplo... Llego yo a la clase y lo primero que uno quiere, verdad, en educación física, ejemplo, lo primero que los muchachos quieren es el deporte y sabemos que la educación física es diferente, y siempre te estás preguntando: -Bueno... ¿realmente qué es lo que estoy haciendo... o voy a ser un entrenador o voy a ser un maestro de Educación Física?- Ésa es una disyuntiva que siempre está ahí, verdad, y no porque digamos que el deporte es malo; el deporte es bueno, pero el deporte es un medio solamente que tú vas a utilizar. La educación física conlleva muchas más cosas, entonces tú tienes... el ejemplo el cual tú me pides, sería equilibrar lo que era el deporte y realmente lo que era la educación física.

La lucha contra lo establecido que, en su caso, era limitar la clase de Educación Física a la práctica del deporte de preferencia del grupo, fue fuerte, según expresó el profesor:

Muchos muchachos creen que la educación física es solamente la práctica del deporte y entonces sí se crea un conflicto. Pues tú tienes que equilibrar, verdad, tú tienes que negociar con los muchachos y decirles: -Si a ustedes les gusta el deporte, eso es bueno, pero aquí tenemos un programa de educación física que también les va a ayudar a ustedes en su desarrollo psicomotor y en todos los aspectos de su vida-. Entonces tú tienes que ir equilibrando una cosa y otra para que te vaya dando bien ese desarrollo de programa en su desarrollo de la actividad que tienes que realizar sin caer en uno de los dos extremos.

El maestro advirtió que, en el ámbito pedagógico y en su interacción con el grupo, a los cinco años de magisterio ya se sentía más seguro y confiado de sí mismo. Recordó que en ese tiempo dedicaba mucho tiempo extra a su trabajo, ya que aún no contraía matrimonio y radicaba solo en Tampico. Para él, esos tiempos fueron muy agradables por su contacto con los alumnos y los evocó con gusto:

En ese tiempo de trabajo, pues ya las cosas ya no eran como el primer año de inicio; ya se había asumido... ya se tenía un poquito más de seguridad en lo que estaba haciendo, en lo que se estaba realizando, ya estábamos aprendiendo algunas cosas que nos iban facilitando el trabajo. Porque no se trata de no trabajar, lo que se trata es de buscar maneras, formas, métodos para poder hacer las cosas de una mejor manera y no tener que desgastarse tanto físicamente. Entonces, a los cinco años yo recuerdo que seguía con el ímpetu, verdad, era por el tiempo, más o menos, en que andábamos haciendo ya los preparativos de la boda, de casarnos también, de entrar a otra situación de vida, y recuerdo que era el mismo deseo estar con los alumnos, trabajar con los alumnos. Fueron tiempos bonitos porque en esos momentos pues todavía no contraíamos un compromiso matrimonial, de tal manera que uno va los sábados, va en las tardes, la escuela donde estuve casi todo el tiempo era una escuela de un solo turno. Yo iba en las tardes, los lunes, los miércoles, el viernes, iba los sábados en las mañanas... dedicaba mucho tiempo al trabajo.

4.3.8 Estudios a nivel licenciatura

El profesor indicó que, en su caso, nunca existieron otras opciones profesionales adicionales a la docencia. Por lo mismo, su interés se centró desde los primeros años de su magisterio en ir superándose dentro de este ámbito. Esto lo llevó a estudiar diversas licenciaturas con acentuaciones en áreas de su interés, a través de la modalidad de cursos de verano; primero fue Biología por seis veranos en la ciudad de Monterrey, Nuevo León; posteriormente se especializó en Educación Física en la Universidad Regional "Miguel Hidalgo" de Ciudad Madero, Tamaulipas por un periodo de cuatro veranos y finalmente optó por cursar estudios de Psicología en la Normal Superior de Tampico, Tamaulipas por cuatro veranos. Sus

logros académicos lo llevaron a ascender en la carrera magisterial, lo cual mantuvo siempre su motivación en alto, como él mismo explicó:

Sabemos que cuando realizamos algo vamos a tener un resultado, siempre ha sido nuestra convicción que en todo lo que podamos prepararnos y mejorar va a traer buenos resultados tanto en el campo personal como en el campo profesional. Eso ha quedado comprobado en mi persona, de cómo afortunadamente yo entré en el '83 a trabajar al sistema, y entré con pocas horas, entré con doce horas de trabajo al sistema, pero en cinco años yo ya tenía mi tiempo completo. Entonces todas estas cosas fueron motivantes para mí y yo siempre me dije: -Si he recibido este beneficio, yo creo que si me sigo superando yo voy a poder tener otros beneficios -. Y han sido beneficios tanto personales como profesionales.

4.3.9 Estudios de posgrado

El maestro Natanael, además de sus diversas especialidades a nivel licenciatura, cuenta con dos estudios de Posgrado; el primero es en Docencia de la Cultura Física, efectuado en la Universidad Regional "Miguel Hidalgo" de Ciudad Madero, Tamaulipas y el segundo lo cursó en Desarrollo Humano con énfasis en Educación y Orientación Familiar, en el Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Campus Tampico. Los argumentos del profesor para desarrollar estos estudios fueron, esencialmente, lograr su superación en el plano personal -tanto a nivel psíquico como económico-; el otro beneficio recibido fue el profesional, a través de un ejercicio docente más experto e informado. Esto le significó el esfuerzo de trabajar de tiempo completo y estudiar durante los fines de semana, pero consideró que, por los logros alcanzados, valió la pena. Sus palabras textuales al respecto fueron éstas:

...la superación personal es muy importante. Creo que a cada momento se nos van presentando oportunidades y las tenemos que aprovechar. Sobre todo cuando esas oportunidades se pueden llevar a cabo a la vez que realizamos el trabajo, porque para hacer estos estudios de posgrado nunca dejamos el trabajo que teníamos que realizar diariamente, así que la labor es un poquito a veces... un poquito más difícil, porque hay que seguir atendiendo el trabajo que tenemos que realizar y llevar a cabo también los

estudios de posgrado, que era ir los fines de semana, estudiar cada fin de semana; llevar a cabo estos estudios.

4.3.10 Apreciación de sí mismo como docente

Para el profesor Natanael, uno de los aspectos más gratificantes de su trabajo es apreciar como sus estudiantes interiorizan los conocimientos y luego los llevan a la práctica como parte de su vida cotidiana. Si se logró este resultado, opinó que puede decir que ha cumplido su misión docente, tal y como lo él lo manifestó con este comentario:

Lo que más me gusta de ser docente es ver el resultado del trabajo que realizamos. Un ejemplo es el siguiente: yo siempre dije, en mi trabajo que realizo no habría mayor satisfacción que ver a las personas a las cuales hemos tenido la oportunidad de dar... enseñar, y de aprender también nosotros de ellas, pero lo más bonito es cuanto tú ves a esa persona aplicando lo que tú has tratado de mostrarle, lo que tú has tratado de enseñarle.

4.3.11 Apreciación de los nuevos docentes

El concepto que tiene el profesor sobre los nuevos docentes es que actualmente, los maestros cuentan con más recursos tecnológicos que antes para trabajar, lo cual puede y debe, en su opinión, ser benéfico para los estudiantes. Argumentó que las características esenciales que hacen a un docente bueno en su trabajo no han cambiado con el tiempo. Consideró que, en el ambiente en el que se ha desenvuelto profesionalmente, ha encontrado docentes con vocación con los que se ha identificado; también se ha topado con profesores sin vocación que sobreviven dentro del sistema porque las condiciones del mismo así lo permiten. Así mismo, aclaró que esta situación se da también en otras profesiones, no sólo entre maestros, por lo que

puntualizó que su apreciación personal es que un profesor con ética, compromiso y vocación, siempre cumplirá su misión educativa. Sus opiniones en este sentido fueron:

Bueno, creo que la esencia...en lo esencial, el ser docente es lo mismo. A lo mejor han cambiado algunas cosas como lo sabemos que tienen que ir cambiando, de contenidos como antes lo señalé, ahora tenemos mayores métodos que se han ido revolucionando, han ido cambiando, y a la mejor ellos tienen otras condiciones, tienen mayores medios de comunicación, tienen mayor tecnología para poder trabajar. Pero yo creo que en esencia el trabajar o el ser maestro es en sí lo mismo, y siempre he creído que un maestro, si lo pones a enseñar a una persona, esencialmente lo va a poder hacer, sea en el rubro que sea: Si se tiene la vocación de ser maestro, va a usar la manera, la forma de cómo va a poder ayudar a esa persona.

Bueno, las nuevas generaciones de docentes...yo no puedo decir que el pasado o el presente fue mejor o fue peor. Yo creo que así como hay médicos que tienen una vocación de serlo, así como hay ingenieros, así también hay maestros, y dentro de todo un conglomerado, dentro de un grupo grande de personas, siempre va a haber personas con vocación. La escuela donde yo trabajé tenía una característica que yo siempre he notado: Vamos a decir...un 50%, yo encuentro personas con vocación de ser maestros, y eso ha sido muy beneficioso para la escuela y ha sido de beneficio también para mí, porque puedes muy rápidamente identificar a las personas que realmente tienen una vocación de ser maestros en este caso. Entonces yo no creo que la generación esté marcada de una forma o de otra, yo creo que la persona ya tiene esa vocación, y si tiene esa vocación, y si tiene un fundamento axiológico también de valores, va a desarrollar su trabajo, sea en este siglo o en el siglo que viene, en el siglo que le toque vivir, lo va a desarrollar bien.

Adicionalmente, el profesor señaló que considera que los jóvenes no están siendo bien orientados vocacionalmente hablando, lo que repercute negativamente en sus decisiones de vida. Declaró que muchas veces predomina la mercadotecnia que se haga de ciertas profesiones y que eso influye en las opciones que toman los jóvenes para ingresar a ciertas carreras, dejando a un lado sus cualidades o potencial. Argumentó que se debe prestar más atención a este aspecto para que puedan surgir generaciones de profesionistas más comprometidos con su trabajo:

Yo creo que sí, creo que hay personas que francamente tienen la vocación. Lo que creo también que ha pasado es que estamos siendo muy mediatizados, y a veces no tenemos un propósito muy bien definido de lo que realmente queremos ser, o de los talentos o dones que tenemos para ser. Entonces, a veces nos dejamos llevar, el muchacho de

preparatoria quiere ir a tal escuela o a tal universidad o a tal carrera, porque ahí van los amigos, pero no va realmente porque él sabe que ésa es su vocación, no se le ha ayudado o no se le ha prestado mucha atención a ese aspecto de que la persona realmente vea qué es el propósito que tiene francamente.

4.3.12 Visualización de la vocación

Nuevamente el profesor enfatizó en que un docente con vocación debe tener un correcto sistema de valores para poder ejercer eficazmente su profesión. Otro aspecto esencial para él, es la honestidad consigo mismo, ya que, en su opinión, cada persona al escoger la forma como se va a ganar la vida, debe hacerlo tomando en cuenta sus habilidades y características personales, así como sus limitaciones. El magisterio, según argumentó, no es una excepción a esta regla y, por lo tanto, cualquier persona que decida abrazar esta carrera debe hacerlo porque tiene facultades para desarrollarla. Éstas fueron sus palabras exactas al respecto:

Bueno, las características... yo siempre he pensado que las características están fundamentadas en valores. Y estos son universales, aquí o en cualquier parte donde nos encontremos del planeta Tierra esos valores son muy importantes para el desarrollo de la vocación. Primeramente, se tiene que ser honesto con uno mismo, para que de otra manera podamos ser honestos con los demás, y al decir: -Ser honesto con uno mismo-, uno tiene que ver sus dones, sus talentos que tiene, pero también sus limitaciones, y ser muy franco y honesto a sí mismo, de tal manera que tú de ahí vas a partir y vas a decir: -Creo que esta es mi vocación y esto es lo que yo puedo hacer-. Y no siempre pensando de una forma mediática, de que -con esta profesión me voy a hacer rico-; -con esta profesión va a pasar esto o va a pasar lo otro-. Yo me digo: -No, realmente que es lo que yo creo que puedo hacer-.

Al ser inquirido sobre si él consideraba ser un modelo de estos valores, respondió afirmativamente, ratificando que el fundamento filosófico –axiológico-, es el punto de partida y la brújula para cualquier decisión de este tipo. Los valores cristalizan en acciones, aseguró, y por lo tanto, un profesor con vocación va a hacer lo necesario para lograr mejorar su práctica, aunque esto signifique invertir o dar más allá de lo que se espera de él. Sus expresiones fueron:

Yo creo que el valor es muy importante para cualquier profesión que se va a desarrollar. Los valores son sumamente importantes, yo creo que son el fundamento de toda profesión y de toda forma de vida humana. De ahí va a depender mucho, de las cosas que van a resultar de nuestra profesión o de nuestro trabajo o de nuestra vocación que vamos a realizar. Los valores son los que le van a dar el fundamento al trabajo que nosotros realizamos... Yo me siento muy identificado con ellos, por eso hace un momento yo refería y decía que cuando realmente no hay un valor en nuestra vida pues podemos caer en hacer un trabajo rutinario, hacer un trabajo porque tenemos que realizarlo, así lo ordenan, así lo mandan. Pero cuando hay un valor en uno y uno realmente cree en la honestidad y dice: -Estoy realizando esto, estoy llevando a cabo esto, pero no será que si me esfuerzo un poquito podría hacerlo mejor o podría cambiar la actitud de estos jóvenes, de estas personas-. Si me esfuerzo a lo mejor voy a tener que desembolsar un poco de economía personal, porque en el sistema donde yo he laborado a veces hay que sacar de la bolsa para comprar un material porque no lo vamos a tener y no lo vamos a encontrar tan fácilmente, y cuando lo encontramos tenemos que pasar todo un camino burocrático muy largo, de tal manera que uno dice: -Puedo comprar este objeto y a lo mejor mi clase va a ser un poco más interesante-. Yo sí me siento muy identificado con la cuestión de los valores. Creo que la vocación va muy unida a la cuestión de los valores.

Los comentarios del maestro permiten apreciar que, pese a veinticinco años en un sistema de trabajo complicado, no han mermado su sentido de compromiso y gusto por su profesión; antes bien, le llevan a esforzarse aún más por ver cambios positivos en su entorno.

4.3.13 Valoración social para el trabajo docente

El maestro Natanael cuenta que su experiencia personal es que los padres de familia y ex alumnos sí aprecian su trabajo docente, ya que ellos mismos se lo expresan verbalmente cuando se topa con ellos ocasionalmente o cuando visita la institución en su carácter de asesor pedagógico y ve a sus ex compañeros de trabajo. Aseguró que la dedicación y el compromiso marcan una diferencia notable y siempre que una persona ejerza su profesión atendiendo estas características, será reconocida con afecto. Textualmente lo dijo así:

Yo creo que sí. Creo que sí lo valoran, en el tiempo que estuvimos frente a los grupos, yo siempre creí que el trabajo fue valorado, y no solamente porque yo lo creyera de esa

manera, sino porque lo vi, vi como los padres valoran el trabajo de un maestro, sí lo valoran. A veces las circunstancias nos dan oportunidad, ahora sí, como dicen verdad, -- -Nunca supe lo que tuve hasta que lo perdí-. Y luego cuando ya no lo tenemos, pues lo valoramos. A veces regresa uno a las escuelas cuando... en el caso mío, cuando regreso a la escuela y todavía hay alumnos de las generaciones que alcanzaron a ser instruidos o tocados por ti, dicen: -Maestro, queremos que vuelva; maestro, usted nos enseñaba esto, hacíamos esto, o hacíamos aquello; ahora ya no pasa así-. Puede suceder así, esto no es una regla, puede ser así, a lo mejor puede llegar un maestro también, eso no lo podemos descartar, que se está esforzando mucho más que nosotros o que tiene mucha más facilidad para desarrollar su trabajo. Pero yo creo que sí hay una valoración de la sociedad, incluso de los alumnos, porque te los encuentras y te recuerdan con cariño.

4.3.14 Valoración del trabajo docente de sus compañeros

El profesor Natanael opinó que, su percepción personal sobre el trabajo de sus compañeros y sobre el sistema educativo mexicano –escuelas públicas-, es mediocre, ya que muchos profesores dejan pasar todos los años de su ejercicio profesional sin actualizarse y desempeñando sus funciones apáticamente por obligación, sin entusiasmo. Añadió que son muchas circunstancias las que contribuyen a este fenómeno y citó literalmente como una de ellas al exceso de horas frente a grupo, lo que provoca que los maestros que laboran dos jornadas es muy lógico que por la tarde ya no desempeñen sus funciones con el mismo vigor que en el turno matutino. Otro factor contribuyente es la falta de motivación que pueda experimentar el profesor. Sus palabras textuales fueron éstas:

Pues creo que es una pregunta un poco difícil de contestar, porque sí yo quisiera ser honesto, pero también tengo que ser ético, verdad, en esta cuestión. Yo creo que sí estamos... yo no solamente diría mis compañeros, incluirme también yo. Hay momentos en nuestra vida que a veces caemos en esa mediocridad. La cuestión es sencilla, la cuestión es no quedarnos ahí en esa mediocridad. Por eso hace un momento yo refería que hoy tengo compañeros que con la única licenciatura que han estado durante 20, 30 años, ha sido su única licenciatura que han tenido y no han tenido deseos de superación. Soy muy respetuoso, yo respeto sus decisiones, pero creo que no es lo más conveniente, de tal manera que yo creo que sí, mucho del trabajo que se está realizando hoy en el sistema de educación pública en México es un trabajo mediocre, y por muchas razones. No quiero decir quién es el culpable, porque hay muchas variables que se pueden manejar para descubrir el porqué de esa mediocridad. A veces es una falta de motivación

interna de la persona, a veces... hay un sinfín de causas que pueden propiciar que estemos realizando un trabajo mediocre. Tampoco podría yo decir que siempre vamos a estar en una plenitud en el trabajo, no es así, hay muchas razones. A veces físicamente nos sentimos cansados, trabajamos dos turnos, y a veces realmente en la mañana empezamos muy bien y tenemos que reconocer que ya en la tarde estamos haciendo el trabajo, pero no estamos haciéndolo igual y con las mismas energías que teníamos en la mañana.

El profesor consideró que, para mejorar esta situación de mediocridad que impera en la educación pública, es fundamental el desarrollo de la persona –el docente en este caso-. Argumentó que, hoy por hoy, se capacita a los profesores en sus asignaturas y en la forma como éstas deben impartirse, pero no se les desarrolla como personas con intereses y necesidades y eso puede ser uno de los factores que pueden contribuir a revertir la situación actual de la educación en México. Su comentario al respecto fue:

Pues realmente creo que ya el decir que mi trabajo, cómo es mi trabajo, ya va muy relacionado directamente a la persona, al ser. Hoy en día se ha hablado mucho de tres aspectos que en educación se están manejando y que también la UNESCO lo está manejando mucho, verdad, que es el desarrollar el ser de la persona, el desarrollar el hacer y el desarrollar el desempeño con la enseñanza, o sea la relación con la enseñanza. Y siempre yo he pensado que cuando tú desarrollas tu ser lo demás ya lo tienes ganado. Cuando tú desarrollas el ser la persona va a desarrollar bien, se va a desarrollar en su hacer, en su conocer y en su desempeño. Pero primero tenemos que desarrollar el ser. Entonces a veces hemos buscado muchas situaciones, verdad, muchas situaciones de cómo solucionar los problemas del conocimiento en matemáticas, en muchas áreas, pero yo creo que la base principal está en desarrollar al ser, a la persona, y cuando desarrollemos al ser en valores tendremos un fundamento correcto y lo demás pues va a ser mucho más fácil.

4.3.15 Percepción del profesor ideal: conocimientos, habilidades y actitudes

Nuevamente el maestro Natanael expresó que la honestidad consigo mismo y con lo que se hace es esencial para ser un buen profesor. Añadió además que se debe tener la capacidad

de reconocer las propias limitaciones y de manera muy importante, disfrutar del trabajo que se realiza y ganas de servir a la comunidad:

Las características que debe tener un buen profesor, pues... yo creo que, como lo dije hace un momento, verdad, deben ser honestos, deben ser sinceros, deben tener humildad para reconocer que a veces, aunque seamos profesores, podemos equivocarnos. Debe amar lo que hace, el trabajo que realiza, debe disfrutarlo también lo que él lleva a cabo, verdad, y sobre todo debe de sentir un deseo muy profundo de ayudar a su prójimo.

4.3.16 Variaciones en la autopercepción de la identidad docente

El profesor Natanael expresó que se siente muy satisfecho de lo que en veinticinco años de trabajo profesional en educación secundaria ha podido realizar. Para él es muy importante que todo esfuerzo tenga un resultado concreto; un beneficio tangible. Así lo dijo textualmente:

Así es. Siempre que me han preguntado cuando empezamos un curso, una maestría: - ¿Cuál es tu expectativa...qué es lo que más deseas?- Yo siempre externo, digo, para mí, lo más importante es que lo que podamos aprender y llevar a cabo en este curso, lo más importante para mí es que lo podamos aplicar, no solamente que lo tengamos... como una teoría y ahí termine, nada más a ese nivel llegamos, sino que todo lo que podamos aprender, tratemos en su gran medida poder aplicarlo. Eso es importante para, creo que eso es muy importante para mí, incluso en el área familiar o en cualquier área donde nos desenvolvamos, lo más importante es ver el beneficio de lo que hemos realizado.

Su visión de la docencia ha sufrido cambios tan solo en las formas, aseguró, ya que los valores esenciales que deben caracterizar a los profesores son inmutables. Ahora hay más recursos tecnológicos y más apoyos para mejorar la dinámica con los grupos y él consideró que es necesario saber aprovecharlos. Recordó las épocas difíciles en las que sufrió de obstáculos en su afán de proceder correctamente de acuerdo a sus criterios en el ejercicio de su trabajo,

para enfatizar que su decisión de ser leal a su vocación y a su trabajo permanecieron

inalterables:

...lo fundamental ahí está. Los principios, los valores, ahí siguen, y yo creo van a seguir, nos van a acompañar siempre. Pero en otros aspectos sí van cambiando, como lo dije hace un momento; tu persona no cambia, a veces uno tuvo detalles, hubo problemas en el mismo sistema, donde se veían frustrados, donde tú con buenas intenciones hacías las cosas, pero surgía una persona que te ponía obstáculos, decía algo para desanimarte o para truncar lo que tú estabas realizando, pero siempre la respuesta personal fue: -Yo voy a seguir siendo igual-. O sea mi vocación sigue igual, no va a cambiar, no va a ser diferente. Entonces lo fundamental yo creo que no cambia las cosas. En otros aspectos de formas, ahí sí, vamos cambiando. Las condiciones que nos van dando son diferentes, el tiempo que nos ha tocado vivir, el desarrollo tecnológico, de las comunicaciones y todo lo demás, sí, va cambiando un poco, pero son solamente formas.

En esta etapa de su vida, aseguró que todo lo vivido, tanto lo positivo como lo negativo, lo ha motivado a superarse y ser fiel a sus convicciones. Su percepción de sí mismo es que es un ser en constante aprendizaje de todo lo que vive. Hoy en día, a dos años de que dejara el trabajo docente para ascender al puesto de asesor docente, expresó su nostalgia por estar frente a los grupos de adolescentes. Consideró que se siente totalmente comprometido y vinculado emocionalmente con su trabajo, tanto de profesor, como de asesor educativo y, por lo mismo, exhorta constantemente a sus compañeros a dar lo mejor de sí mismos en esta profesión, haciendo les ver que un buen trabajo no solo les beneficia laboralmente, sino en su vida personal y familiar:

Creo que sí, que uno verdad, realmente se va pues, vinculando cada día más, y aprendiendo nuevas cosas. No es el mismo Natanael de hace diez años al que ahora tenemos. Ahorita, por ejemplo, yo... mi trabajo a veces es estar con maestros...veinte o veinticinco maestros dándoles un curso, dándoles una plática y esto que estoy comentando aquí no es una teoría, es una realidad, yo insisto con ellos de que si ellos como maestros mejoran su ser van a mejorar mucho su trabajo, su quehacer, el hacer lo van a mejorar, pero primero tenemos que desarrollar ese aspecto personal y realmente amar lo que realizamos, lo que llevamos a cabo. Y después de que ahora ya no estoy con grupos, con los alumnos directamente, frente a grupos, añoro a veces dar, cuando visito las escuelas por ahí, verdad...como que quiero tomar el grupo y quiero tomar el rol de ese maestro que fui por veintitrés años frente a grupos, y cuando veamos compañeros, le

seguimos echando las mismas ganas que antes y les seguimos diciendo lo fundamental:- Tenemos que mejorar como personas y creo que va a resultar esto-; y no solamente va a resultar en el aspecto profesional, va a resultar en el aspecto familiar, que es otra situación que nosotros tenemos que vivir. Yo siempre les comento ahí que la vida no es solo trabajo, la vida tiene otros aspectos también, pero si nos equilibramos y los hacemos con gusto va a redundar en todo nuestro beneficio.

4.3.17 Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia

El maestro aseguró que su interés por influir en todos los ámbitos posibles de su ingerencia ha sido una constante en su carrera pero que, por las experiencias que le ha tocado vivir en su ejercicio, ha tenido que aprender a ser prudente ya que hay aspectos que quedan fuera de su control y que competen a los directivos, por lo que se ha limitado a asesorar y a recomendar al respecto de situaciones que ha observado. Concluyó que hay muchas variables que confluyen para limitar el posible impacto de su influencia:

Creo que el interés de influir siempre ha sido el mismo. Creo que el influir no está mal direccionado, no está mal ubicado, siempre el interés ha sido eso: mejorar, siempre el interés ha sido aprender para que ese aprendizaje lo podamos practicar, lo podamos, en un momento dado, darle una aplicación, hacerlo operativo. Yo creo que siempre ha sido así, influir, de buena fe, de buena forma, el detalle es que a veces uno tiene que ser prudente también, porque hay mandos directivos, hay otras cuestiones en las cuales uno no puede, verdad, influir como quisiera, o a lo mejor sí lo puede externar, pero solamente hasta ahí llegas, porque hay muchas condiciones que no se prestan para que esa influencia pudiera tener un mayor beneficio.

4.3.18 Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas: novatez, abandono de la novatez, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente

A estas alturas de su carrera magisterial, el profesor Natanael consideró que ha obtenido mucho más de lo que se había propuesto o imaginado en el curso de estos años; su nivel y calidad de vida es muy superior al que tenía en su infancia; su ascenso a asesor también le permite no solo disfrutar de un mayor ingreso, sino además de un horario más cómodo de trabajo y, por lo tanto, puede disponer de más tiempo para proyectos personales y para disfrutar a su familia. Así lo dijo textualmente:

Yo creo que sí he logrado muchas cosas. Creo que he logrado cosas que ni me imaginaba, la verdad, tengo que ser sincero y honesto, creo que ha habido muchos beneficios que no pensábamos tener, pero que han sido el fruto y el resultado del esfuerzo, de la dedicación y de todas esas cosas que se necesitan; yo insisto, la medida no es solamente el trabajo, es todo y tiene uno que buscar equilibrar todas las cosas. Yo creo que han sido muchos beneficios, yo llegue aquí a Tampico solamente con mi maleta de ropa y a 25 años de vivir aquí, de trabajar, pues he visto muchas cosas muy interesantes que agradezco, verdad, a la educación que nos ha dado, aparte de cuestiones materiales, podemos decir que nos ha dado satisfacciones que son invaluable y que llevamos muy profundamente.

Reflexionó que lo que le falta por lograr en su carrera es seguirse manteniendo en una constante superación personal y profesional. Esta fórmula, aseguró, le ha valido el éxito que ahora disfruta y agradece, además de que el aprendizaje es algo que él valora en gran medida:

Siempre, siempre, siempre hay una inquietud de superación y de mejorar. A veces me preguntaban el porqué de estas tres licenciaturas, y mucha gente me decía: -¿Porqué no estudiaste la primer licenciatura, y luego la maestría y luego el doctorado?- Incluso ahora, verdad, estamos pensando en estudiar otra licenciatura –Filosofía-, porque yo creo que siempre el ser humano vamos a sentir ese deseo de más y yo creo que no es como una cuestión de decir: -Tengo muchos títulos-; no, yo creo que es una cuestión que nos va

motivando para seguir, porque yo creo que el día que dejemos de pensar que necesitamos algo más, o aprender algo más, en este trabajo y en esta vocación yo creo que, definitivamente, hasta que ya, como se dice vulgarmente; -entreguemos el equipo-, hasta entonces dejaremos de estar pensando en superarnos y aprender. Yo creo que la vocación, cuando tú tienes la vocación eres una persona...

Actualmente, en su trabajo de asesor técnico pedagógico, expresó que tiene una agenda diaria que cumplir, que oscila entre visitas a las escuelas de su zona, capacitación a los profesores bajo su mando e investigación para impartir dicha capacitación:

Bueno, un día normal de labores para un servidor es llegar a nuestro trabajo, ya por lo general tenemos una agenda que tenemos que realizar. Ahí donde nos encontramos tenemos que tener siempre para leer, para escribir, para llevar a cabo algunas programaciones, si hay algo pendiente, si tenemos que realizar algún curso con los compañeros maestros tenemos que ir preparándolo, y más o menos ese es el trabajo que va realizando uno y hay que llamar a los compañeros y hay que ir a visitar alguna escuela donde nos están requiriendo para alguna asesoría tenemos que trasladarnos hacia ese lugar. No hay una rutina bien definida totalmente, pero las actividades que acabamos de señalar anteriormente son las que más o menos desarrollamos diariamente.

Expresó que su rutina actual es diferente a la que tenía cuando comenzó a ejercer, ya que su puesto hoy en día es administrativo y en sus inicios era docente. Los aspectos que han cambiado más radicalmente son sus horarios, ya que ahora solo trabaja en turno matutino, así como la naturaleza de sus funciones. Antes tenía que seguir un programa y ahora tiene que reflexionar e investigar mucho para poder apoyar, asesorar y supervisar eficazmente a sus profesores:

Claro que sí, verdad. Cuando ya estamos desempeñando un puesto un poquito más administrativo, es muy diferente, es demasiado diferente a cuando realizábamos el trabajo frente a los grupos, que teníamos que estar preparados, llegar a las siete de la mañana a la escuela, llevar nuestro horario, llevar nuestros registros, ir planeando las clases que teníamos que realizar. Aun aquí donde nos encontramos ese aspecto que estaba soslayando por ahí, estaba pasando por alto, tenemos que también nosotros ir haciendo programaciones personales porque con esas nosotros nos estamos dando cuenta también del trabajo que está realizando el maestro y a la vez con la programación

que nosotros estamos haciendo, la programación que él está haciendo o que los maestros están haciendo podemos enriquecer más el trabajo.

Expresó que uno de los mejores momentos que le ha tocado vivir en su carrera es el ser reconocido a nivel estatal en el 2004, a los veintiún años de haber ingresado al magisterio, como un profesor destacado en el ejercicio de sus funciones. Aseguró que dicho reconocimiento no sólo ha sido de gran estímulo para su persona, sino para su esposa e hijos, que se sintieron muy orgullosos y honrados con este premio:

...ha habido muchas cosas, pero especialmente, verdad, cuando se nos dio la oportunidad de recibir un estímulo a nivel estatal, como dentro de un programa que hay en la Secretaría de Educación Pública para los maestros que se destacan en el trabajo que realizan. Fue muy bonito llevar a la familia, entregarnos ese reconocimiento público ante muchas personas y después tener un convivio, una cena con la familia y con otros maestros que también estaban recibiendo ese estímulo. Esta es una de las cosas, porque hay muchas más, pero esto ha sido algo bonito porque ha trascendido, no solamente ha estado como estímulo para mi persona, sino para mi familia, especialmente para mis hijos y para mi esposa.

Otro recuerdo sumamente satisfactorio para el profesor fue evocar las hazañas deportivas logradas con sus estudiantes en toda su trayectoria docente:

Pues creo que satisfacciones va teniendo uno muchas, sobre todo, verdad, cuando se desempeña como maestro y se desempeña dentro de la educación física, y se llevan los eventos deportivos y se preparan a los equipos y continuamente tuvimos, gracias a Dios, muchos trofeos, muchos primeros lugares, y muchas... Pero todo siempre en base al esfuerzo. Llega un momento en que tú dices: -Pues ya la escuela o el trabajo que hemos realizado ya fuimos campeones en esto, fuimos campeones en esto otro...fuimos campeones en muchas cosas...- Entonces, todas esas son satisfacciones que ahí van quedando, a veces no guardamos las fotos que esas son muy importantes, el recuerdo no lo tomamos muy en cuenta para un futuro. Pero a veces cuando vemos esas fotos, poquitas fotos que tenemos, pues son satisfacciones muy bonitas.

El maestro Natanael, haciendo un análisis de su carrera, realizó la siguiente consideración:

...Todas las etapas para mí han sido muy interesantes, pero creo que... como todas las cosas, salimos, verdad, pesamos, y hay un estado máximo, un nivel máximo, donde ahora sí, como si lo ponemos como una gráfica, llegamos a la cresta, al lugar específico de eso, creo que fue a la mitad, más o menos, en ese espacio intermedio. Si pudiéramos decir que tenemos 25 años, que sería... más o menos... un intermedio... 12, 13 años, más o menos, o en ese lapso. Podríamos poner así... yo lo podría señalar así: diríamos, 10 años de inicio, 10 años de final, y diríamos, 5 intermedios. Yo creo que esos 5 años intermedios fueron muy importantes.

El argumento para asegurar que la etapa de los once a los dieciséis años de servicio fue el punto más alto de su carrera, es que en ese momento se sentía en pleno dominio de sus facultades profesionales. Agregó que la edad cronológica es un factor muy influyente en el desempeño de un profesor, ya que no se puede rendir igual con el paso del tiempo y él ha podido apreciar a maestros mayores teniendo problemas para trabajar con sus grupos:

Bueno, creo que fueron importantes porque primeramente, la primera parte va uno luchando, va batallando, pero creo que ya después, cuando uno va teniendo un poquito más de experiencia, va teniendo un poquito más de equilibrio emocional y muchas cosas más, llega ese punto verdad, cuando está uno en la plenitud del trabajo que está realizando. Después viene ahora sí, como en todo, como es la naturaleza, la ola, inicia... poco a poquito, va subiendo y lo podemos ejemplificar y luego otra vez vuelve, verdad. No queremos decir tampoco que después de esos 5 años intermedios ya venga, no... todas las etapas de la vida tienen sus cosas interesantes, tienen sus detalles, pero yo creo que sí hay una plenitud de vida, tanto física, de hecho yo siempre he pensado que la vida del maestro biológicamente hablando, cronológicamente hablando, para estar frente a grupos, debería de tener cierta edad y ciertos límites, porque a veces sí vemos personas ya muy grandes frente a grupos, batallando con los grupos, y yo creo que ya se dificulta un poco más.

El maestro confesó que nunca esperó recibir tantas satisfacciones por su elección profesional en todos los aspectos de su vida: personal, familiar y profesionalmente hablando. Aseguró que, en su caso personal, se aplica la máxima de que cada persona recibe conforme siembra y él siempre ha procurado sembrar actos positivos, por lo que le resulta lógico aceptar que reciba lo mismo a cambio:

Francamente no tenía la bola mágica todavía... Francamente no esperaba todo lo que ha sucedido. Yo sí creo, siempre he esperado, siempre he sido enseñado y siempre he comprobado que cuando uno se esfuerza, cuando uno trabaja, va a venir el resultado. Ahora sí, como poniéndonos un poquito poéticos, románticos, ahora sí como la "ley de la siembra y la cosecha". Cuando uno... sí espero siempre cosas buenas, cuando estamos sembrando cosas buenas. De tal manera... Pero no me esperaba tantas cosas, así tan buenas como he recibido, y no vuelvo a señalarlo, no porque sean cosas materiales, sino cuando tienes una familia, tienes unos hijos, que podemos decir que dentro de lo normal ahí están y ahí van, y tú los estás viendo crecer en valores y en formas, y en obediencia, y en muchas cosas, y tienes un matrimonio a lo mejor no perfecto, pero equilibrado, o sea esas cosas más aún verdad, que cierta manera tu profesión te ha ayudado para que se complementen todos esos aspectos de la vida.

De esta manera concluye la presentación del caso del profesor Natanael Pineda Morín, el cual es inspirador desde la perspectiva de su continuo afán de superación como de su vocación de servicio a través del ejercicio de su magisterio.

4.4 Presentación del cuarto caso: Profesora Elsa Guerra Olguín

- 43 años
- 17 años de servicio docente en escuelas públicas
- Etapa: en plenitud

En este apartado se expone el caso de la profesora Elsa Guerra Olguín, una experimentada profesora de inglés con diecisiete años de servicio en la educación pública. En su historia de vida se aprecia como las experiencias personales, el contexto familiar y sus características personales le imprimen un sello muy particular al ejercicio de su docencia.

4.4.1 Biograma de la profesora Elsa Guerra Olguín

- Edad: 43 años
- Edad profesional: 17 años en secundaria federal; 22 años de ejercicio en total en escuelas públicas y privadas
- Estado civil: soltera
- Hermanos: tres; dos mujeres y un varón; todos con estudios profesionales
- Ubicación en la línea familiar: tercera
- Padre: Alberto Dionisio Guerra Martínez; Secretario el Ministerio Público en Chicontepec, Veracruz
- Madre: Salustia Olguín Morales, ama de casa; tiene un negocio propio de panadería
- Sin hijos

Evento	Año	Edad
Nacimiento	1964	43 años
Ingreso a la estudios docentes y carreras alternas	1977 (Técnico Contable) 1982 (Licenciatura Normal Superior)	13 años 18 años
Se gradúa de estudios docentes y carreras alternas	1980 (Técnico Contable) 1986 (Licenciatura Normal Superior)	15 años 22 años
Ejercicio en carreras alternas	1980-1982 (Técnico Contable)	15-18 años
Ingreso al servicio	1982 (Maestra de Inglés en escuelas privadas) 1991 (Maestra de Inglés y Computación en escuela pública)	18 años 27 años
Recibe su plaza de base	1991 (plaza docente en Secundaria No. 3 de Tampico, Tamaulipas)	27 años

Tabla 4.4. Biograma caso 4

4.4.2 Circunstancias en las que transcurrió su infancia

La profesora Elsa Guerra Olgún es una docente especializada en la enseñanza del idioma Inglés. Ha ejercido por veintidós años como profesora de esta asignatura pero sólo los últimos diecisiete años ha trabajado como maestra en escuela pública. Su base es la Secundaria General No. 3 “Club de Leones”, en la ciudad de Tampico, Tamaulipas. Es hija del matrimonio formado por el Lic. Alberto Dionisio Guerra Ramírez, quien se desempeñó como Secretario del Ministerio Público en el lugar natal de la profesora –Chicontepec, Veracruz-. Su madre es la señora Salustia Olgún Morales, quien se dedicó al cuidado de su familia y a la

atención del negocio familiar de panadería ubicado en su hogar. La profesora Elsa tiene tres hermanos vivos; la mayor de ellos radica en Poza Rica, Veracruz y ejerce como Directora de Preescolar en turno matutino y como maestra de Preescolar y Primaria en turno vespertino, sumando veintinueve años de servicio en su haber dentro de escuelas públicas. Su segunda hermana falleció; su hermano varón es Licenciado en Música y en Educación Física, radica en Chicontepec y ejerce desde hace quince años como docente, tanto en escuelas públicas como privadas. Su hermana más joven es médico familiar y ejerce en González, Tamaulipas, en una clínica del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

La profesora Elsa refirió que la suya es una familia de docentes, ya sus abuelos eran maestros rurales y además, tanto por línea paterna como materna, un elevado porcentaje de integrantes se dedican al magisterio. Añadió que tuvo una infancia feliz, sin grandes comodidades, pero con lo necesario y el ambiente familiar era de unión y armonía.

4.4.3 Elección y acceso a la carrera

La profesora Elsa opinó que el ambiente del magisterio siempre fue de su agrado y que sus cualidades docentes destacaron desde su infancia. Narró lo siguiente:

Desde que estudié la primaria, la maestra, mis maestras de grupo, me pedían que les ayudara a ensayar los bailables para festivales, entonces ya dirigía yo el grupo de baile, pasaba al frente, me gustaba ayudar a los que no entendían cuando la maestra explicaba.

Además, añadió que tiene muy gratos recuerdos de sus familiares maestros en su natal Chicontepec, un hermoso poblado de la Huasteca Veracruzana. En esos lugares pequeños - platicó la maestra-, la gente llega a conocerse más y los profesores tienden a establecer

vínculos más estrechos con la comunidad que en la ciudad. Ése fue el entorno en el que creció ella:

...teníamos reuniones familiares cada periodo vacacional, toda la familia comentando que tan bien les había ido, qué tantos logros habían tenido con sus alumnos, con los padres de familia, en la comunidad, la siembra, porque allá en las comunidades se acostumbra tener la parcela escolar, y apoyar sobre todo a la comunidad, al medio donde la escuela estaba colocada.

La maestra Elsa reflexionó que desde muy temprana edad deseó ser profesora; optó por otro oficio por cuestiones económicas, ya que no había muchas opciones a su alcance en esa época y la economía familiar no daba para que todos estudiaran en ese momento. Sin embargo, cuando se enfrentó a la realidad de ejercer como Técnico Contable, decidió que no quería pasar su vida en una oficina, sino en un salón de clases. Ella lo refirió de esta forma:

...considero que desde siempre lo deseé (ser profesora), pero no lo pude hacer; no recuerdo el motivo en este momento. La única alternativa era estudiar el CECyT. ¿Por qué? No lo recuerdo. Tal vez porque mi hermana estaba estudiando en una escuela particular y no había para colegiatura. No lo recuerdo eso. Pero en cuanto tuve ya conocimiento, así, conciencia, digo yo: -No sirvo para estar encerrada entre cuatro paredes; yo necesito estar de salón en salón apoyando niños. No puedo...-

De esta forma tan contundente, la profesora hizo su elección profesional definitiva y entró a estudiar la Normal Superior con especialidad en Inglés a partir de 1982.

4.4.4 Primer año de ejercicio profesional

El carisma y las cualidades docentes de la profesora contribuyeron a que empezara a ejercer como profesora siendo aún estudiante de la Normal Superior. Sus profesores contribuyeron a su acceso a estas oportunidades:

Mi primer año de labores fue con niños de Preescolar y primer grado de Primaria, enseñando inglés como segundo idioma. Al siguiente año tenía ya ofertas de trabajo en otros... en colegios pequeños, particulares; todavía yo me encontraba estudiando en la Normal Superior y alguien -quien era mi maestra- dijo: -¿Por qué estás trabajando en Preescolar, si tú eres de nivel Secundaria?- Entonces ella me invitó a trabajar en el Instituto Anglo Mexicano, en Secundaria, y ahí fue donde inicié ya prácticamente mi carrera como maestra en la enseñanza media y dí inglés como segundo idioma.

La profesora consideró que fue afortunada, ya que no solamente se le facilitó el acceso al trabajo docente como maestra de niños y adolescentes, sino inclusive en la Normal Superior.

Refirió con nostalgia lo siguiente:

...estaba yo en mi primer año de Normal y ya yo trabajaba como maestra a nivel Secundaria, y en veranos la Normal Superior confió e mí y también me dio la oportunidad de desempeñarme como maestra en los cursos de verano en la Normal Superior.

Lo más importante para la maestra en esa etapa de su vida era apreciar la evolución de sus estudiantes, comparando los resultados obtenidos con la evaluación diagnóstica que les aplicaba al inicio del ciclo escolar. Observar los cambios era algo que la llenaba de satisfacción:

...el desarrollo de los niños; el poder hacer una evaluación diagnóstica de cómo los recibes y el resultado que entregas al fin del año escolar es muy satisfactorio. Ver el cambio a la madurez, eso es, y el agradecimiento de los padres, porque ellos ven como sus niños van mejorando.

En su época de principiante, la maestra comentó se trabajaba con menos recursos tecnológicos que ahora, pero que para ella era agradable buscar y preparar material acorde a las necesidades de sus alumnos. Su rutina era más o menos la siguiente:

...Levantarme muy temprano, agarrar un camioncito, bajarme en una avenida por donde pasaba el transporte y de ahí caminar hacia la escuela; empezar las clases con la tecnología que se tuviera a la mano. Eran copias básicamente lo que se utilizaba, no había tanta tecnología como ahora; sí había acceso, pero no tanto. Era bonito porque tú buscabas material, lo que el niño necesitaba tú lo buscabas.

4.4.5 Matrimonio, maternidad y formación de familia

La profesora Elsa Guerra es soltera y declara textualmente: “Estoy casada...¡pero con mi trabajo!”

4.4.6 Traslado de zona rural a zona urbana

La Maestra Elsa indicó que toda su vida profesional la ha desarrollado en la zona urbana de Tampico, Tamaulipas, aunque gran parte de su parentela ejerce en el medio rural en la Huasteca Veracruzana.

4.4.7 Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente

La profesora comentó que el cambio de ambiente fue una experiencia muy fuerte para ella, ya que comenzó a trabajar desde estudiante en escuelas privadas donde se contaba con

más recursos y en ese momento –su ingreso a escuelas públicas a través de su plaza docente-, se enfrentó a una realidad muy distinta; una escuela repleta de estudiantes sin el material que ella estaba acostumbrada a manejar. Aseguró que allí se puso a prueba su vocación docente, ya que decidió que iba a sacar adelante a sus alumnos con los recursos disponibles y con todo su empeño:

Primero fue un cambio muy drástico, porque ya traía siete años de experiencia en un colegio particular, donde el inglés se enseña de manera bilingüe, como primera lengua. Al ingresar a esta Secundaria Federal general hay un cambio desde el número de alumnos, desde el programa, desde la metodología, desde el acceso a material para trabajar, para apoyar el aprendizaje del alumno. Pues sí, hubo noches que yo lloré, yo lloré de ver la diferencia de trabajar en el instituto privado y llegar aquí, donde están los hijos de todas mis mamás, con menos opciones, pero con muchas ganas dentro del corazón. Entonces tu trabajo empieza a salir por sí solo, por tus ganas, por la madera que traes de trabajo, de responsabilidad y va para adelante hasta que... seguimos preparándonos todavía.

La profesora refirió que el director la recibió con agrado, ya que la escuela privada de la que procedía pertenece a la misma zona escolar, por lo que solicitó referencias de ella y éstas fueron muy positivas. En relación a sus compañeros, textualmente declaró: “Todo muy bien, todos muy bien. Todos muy amables, muy atentos, directores, subdirectores, bendito Dios. Las relaciones aquí con la escuela son muy buenas, muy respetables”.

En su opinión, los cambios que experimentó de su ingreso al quinto año de su ejercicio magisterial fueron esencialmente irse adaptando a las modificaciones que le imponía el programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Enfatizó que tuvo que afrontar la disparidad de trabajar en dos ámbitos totalmente diferentes; el público y el privado; esa decisión le costó mucho esfuerzo, pero fue definitiva en su carrera:

Me sentía... al principio, me sentía desilusionada por el cambio de niveles en cuanto a los programas. En el quinto año tomé la decisión: -Esto es lo que hay-; y ya me sentí un poco más tranquila, menos nerviosa de no poderles dar más a los muchachos, pero con lo que tenía entregando el cien por ciento; ya me sentía relajada.

4.4.8 Estudios a nivel licenciatura y posgrado

La maestra declaró que, además de su Normal Superior, ha realizado diplomados de actualización profesional a nivel local, nacional e internacional, a fin de mantenerse vigente en su especialidad. Cuenta con una certificación por parte de la SEP para impartir su asignatura y además con una certificación internacional denominada TKT –Teaching Knowledge Test-, que la acredita como profesora de este idioma por parte de la Universidad de Cambridge, Inglaterra.

4.4.9 Apreciación de sí misma como docente

La profesora reafirmó categóricamente que lo que más le gusta de su trabajo es ayudar a sus alumnos. Textualmente dijo:

Ayudar a los alumnos. Lo que me encanta es ayudar a los alumnos a que ellos descubran sus verdaderos potenciales y sean autodidactas para su futuro, porque van para la prepa. Entonces las técnicas que nosotros usamos, o las que yo uso, por lo menos, es ayudarles a que ellos descubran cuáles son... todas sus áreas de oportunidad para mejorarlas y también todas las ventajas que tienen ellos en su forma de ser natural.

4.4.10 Apreciación de los nuevos docentes

Una declaración interesante de la profesora respecto a la vocación de los nuevos profesores, fue que percibe que las nuevas generaciones docentes están técnicamente más

preparadas que la suya; así mismo, tienen más recursos disponibles para enriquecer sus clases pero, paradójicamente, aprecia menos compromiso de los maestros hacia su trabajo con los alumnos. Su opinión textual sobre los nuevos maestros fue:

Yo soy tutora de un grupo y los comentarios de los jóvenes pues les da... como qué tristeza que teniendo un maestro tan preparado quieren ellos más, y el maestro de repente como qué... no sé cuál es el problema; pueden ser problemas personales, problemas de salud; puede ser el clima, pueden ser mil cosas, los niños quieren más...

4.4.11 Visualización de la vocación

Al pedir su opinión sobre las características que debe tener un profesor con vocación, la maestra aseveró en primera instancia: "Responsable, puntual, entregado, preparado, respetuoso..." Posteriormente, al preguntarle si consideraba que ella posee todas estas cualidades, añadió el siguiente comentario:

No tan perfeccionista, pero sí... pues pecaría de modestia si yo dijera; -Yo soy tan responsable-. Me gusta ser puntual, me gusta llegar a tiempo a mi salón de clases. Un día alguien me expresó: -Teacher, usted siempre llega a tiempo -. Lo oí a mi espalda y eso me llamó la atención. Los alumnos te observan siempre. Entonces quiere decir que estoy tratando de mejorar mi puntualidad; llegar siempre antes que el alumno; sí, soy puntual. Dicen que los mexicanos no somos puntuales, entonces yo quiero ser un mexicano puntual. Como estoy entregada a mi trabajo entonces soy responsable, no tengo otra cosa en la casa que hacer más que atender a mi mamá, a mis primos, mi sobrino, mi hermano, y ellos ocupan su lugar en casa, en familia. Y acá en la escuela es escuela, cien por ciento.

Aseguró que se siente plenamente satisfecha e identificada con su profesión, en estas palabras:

Hasta ahorita, en los veinte años que llevo trabajando me he encontrado a padres de familia en los lugares más inesperados, y siempre ha habido un saludo y un recuerdo con mucho cariño. Ese es el mejor pago que he recibido siempre.

4.4.12 Valoración social para el trabajo docente

La profesora explicó, que las evidencias muestran que los padres de familia si valoran lo que ella trata de hacer por sus hijos en su papel docente y tutora de grupo. Lo expresó de esta forma, incluyendo una anécdota:

Aunque les haya jalado los pelos, que no lo hago, no se debe hacer, pero las llamadas de atención son fuertes como tutor, precisamente, en el grupo que nos asignan. Tenemos que hablarles a los jóvenes en el lenguaje que ellos hablan, que nos entiendan, y a los papás también, hacerles ver que son sus hijos, que son nuestros alumnos durante un tiempo, pero finalmente siguen siendo sus hijos. No les gustan los consejos, pues bueno, no lo voy a decir, pero parece que sí les gustan porque: -Maestra, qué bueno que nos lo dijo; maestra, que bueno que me dijo...-; y esos comentarios los tengo en el súper, en el doctor, me encuentro a ex alumnos médicos. Un día me caí en la parte de enfrente del Seguro, y me recibe en urgencias un ex alumno.

Para ilustrar mejor su punto de vista, agregó una segunda experiencia personal:

Entonces dices... Bueno, ayer en el curso del domingo, una ex alumna, teacher de inglés también, me dice: -Ella fue mi maestra -. -¿Qué dijo?- preguntaron -. -Ella es parte de mi vida, y escuchen lo que dice, porque lo que dice es cierto-. Yo también venía como alumna y sí, esa satisfacción yo pienso que es el mejor pago, la verdad.

4.4.13 Valoración del trabajo docente de sus compañeros

Respecto a la valoración del trabajo de sus compañeros, la profesora fue muy discreta, haciendo cortas declaraciones sobre este punto y diciendo textualmente sobre las funciones que éstos desarrollan, lo siguiente: “Es valioso en la medida que lo dan”. Los argumentos en los que apoyó su comentario fueron: “Como no puedo observarlos porque no entro en sus clases, pero sí veo que llegan, sí veo que entran, más no sé lo que hacen adentro; pero están, y eso ya es ganancia”.

4.4.14 Percepción del profesor ideal: conocimientos, habilidades y actitudes

Como punto principal de la percepción del profesor ideal desde su perspectiva es que se debe tener pleno dominio de la especialidad; adicionalmente, debe haber otras características que la maestra estableció con estas palabras:

...primero que conozca la materia, conocedor de su materia, de su especialidad; después, con todas las demás, la responsabilidad, la puntualidad, bueno pues ahí va dentro de, el querer su profesión, la entrega a la profesión y por supuesto la actualización, porque ahorita quien no se actualiza pues ya nada más te quedaste atrás. El alumno trae información de primero mano con el acceso al “triple w”. Entonces, tenemos que estar todavía mejor preparados que ellos.

Como comentario final indicó que en su área, que es el idioma inglés, se hace aún más necesario estar actualizado y conocer de diferentes temas, ya que los estudiantes tienen acceso a mucha información, gracias a las nuevas tecnologías.

4.4.15 Variaciones en la autopercepción de la identidad docente

La profesora Elsa fue determinante respecto a que conforme pasa el tiempo se siente más identificada y vinculada a su trabajo que cuando comenzó a ejercer. Explicó que su visión se ha ido enriqueciendo con el paso del tiempo y mientras más se prepara, más reconoce que le falta camino que andar. En tono jovial dijo esto:

Mientras más te preparas, más conoces, más sabes, y al final ya no sabes nada, como el filósofo de Güémez. Pero sí, definitivamente sí, llega un momento en que dices: - ¿Alguien necesita ayuda? Que venga y que observe mis clases-. Pero pues no quieren.

De esta manera, la maestra estableció que se siente comprometida y eficazmente preparada en su asignatura.

4.4.16 Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia

La maestra aseguró que, desde su trinchera de trabajo que es su laboratorio de cómputo y el salón de clases, procura ejercer una influencia positiva en sus alumnos, sus compañeros y en general, en su medio. Al respecto dijo:

Yo participo activamente en todos los eventos de la escuela, como miembro de la misma. Si la escuela tiene planeada alguna actividad; una ida al cine, o una visita al museo y la dirección nos pide apoyo, estamos siempre dispuestos a acompañar a los alumnos, porque es beneficio para ellos. Entonces aquí hay una cooperación, una colaboración estrecha en ese engranaje que es una escuela de turnos completos, son seis grupos de cada grado por ambos turnos; estamos hablando de... seis por tres...dieciocho grupos en el turno matutino; dieciocho grupos en el turno vespertino, seis de primero, seis de segundo y seis de tercero. Es una escuela de organización completa que requiere que cada quien haga su parte; si no, pues las cosas ya no salen bien. Entonces estamos todos integrados.

Aunque se expresó satisfecha de sus logros en todos los años de su servicio, se refirió en especial a una meta muy concreta que ella misma se estableció como parte de sus objetivos profesionales. Así lo expresó:

Primero, (quería) conocer y estudiar en el país donde se origina la lengua, como maestra de inglés como segundo idioma. Cuando logro llegar a Londres, cuando logro llegar a la Universidad de Oxford, y digo: -Esto ya lo conozco-, porque lo había leído: -Aquí está esto, aquí está lo otro- y me comunico en el idioma natal y me entienden y explico que conozco y los locales no conocen lo que yo conozco. Dices: -Bueno, pues sé yo más de su país, pero también sé del mío-, ya que antes de ir allá viaje por mi país. Conozco, bendito Dios, varios estados, festividades locales; trabajé como maestra de cultura en un intercambio en el IEST con alumnos de una universidad del norte de los Estados Unidos. Entonces conozco mi país y después conozco el otro; entonces dices: -Bueno, ya logré una meta-, pero siempre te pones otra y quieres más y más y más.

Declaró que como docente, otro objetivo que le gustaría consolidar sería apoyar a los nuevos maestros a integrarse más fácilmente al ambiente de trabajo, para que sus funciones sean más eficaces y de beneficio para los alumnos. Puntualizó de la siguiente manera:

No sé. Ahorita tengo un objetivo, un plan así como que ayudar a los... porque se acaban de jubilar; unas compañeras ya de treinta, treinta y cinco años y va a venir gente nueva. Gente nueva que a lo mejor yo me estoy reflejando en ellos y decir: -Bueno, si no hubo quien me ayudara, por qué no puedo yo ayudar a la gente que viene-. Pues a lo mejor eso hay por ahí, o a lo mejor ya lo hice inconscientemente, en apoyar o compartir todo lo que sé con quien llegue: -Mira, aquí está, así trabajamos, y lo tomas o traes lo tuyo, como quieras-.

4.4.17 Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas: novatez, abandono de la novatez, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente

La profesora Elsa se expresó con las siguientes palabras de su rutina diaria:

¿Un día normal de labores? Llego, tomo mi bolsa con mi material, que son mis libros; ahora cargamos memoria USB; tenemos equipos multimedia en todos los salones de primer grado, ya que tenemos el acceso a internet. Entonces ya las clases se preparan de manera diferente, la planeación es diferente; tenemos que anexar todo eso nuevo. Tomamos nuestro material, lo revisamos, llegamos con tiempo y veo a los alumnos: cómo están, cómo se sienten, para poder empezar con la sesión, y termino preguntando que se les grabó, para que les va a servir, y tocan el timbre y nos vamos, y así a la siguiente clase y la siguiente clase.

Explicó que esta forma de trabajar difiere mucho de sus inicios, cuando debía trabajar solo con la ayuda de un pizarrón y gis. Aseguró que las nuevas tecnologías han beneficiado mucho la impartición de su materia, haciendo que ésta sea más dinámica e interesante, lo cual repercute en el aprovechamiento académico de los alumnos. Enfatizó que hoy en día tienen más recursos y estrategias para apoyar a los jóvenes. Así lo dijo:

(Tenemos más) recursos y manera de que el alumno aprenda mejor, que se sienta él más tranquilo, un poquito más relajado, y no tener que estar copie, copie y copie, y escribe, escribe, y escribe, sino que también produzca en forma oral el idioma, que el idioma es para hablarse.

Puntualizó que una de las cosas que más orgullo y satisfacción le ha dado su trabajo es que algunos de sus alumnos han optado por ser profesores de inglés gracias a su ejemplo. Sus palabras fueron: "...que te digan: -Es que soy teacher porque me gustó tu clase, porque explicabas bien-. Eso, tal vez y qué te traigan a los hijos de los alumnos: -Quiero que conozcas a mi marido, a mi esposo-. Cosas así..."

La etapa de su vida profesional que más añora es su estancia en Inglaterra porque considera que le quedaron muchas cosas que aprender y que solo podría lograr asimilarlas estando allá y que ni aún con la tecnología disponible puede lograrse ese aprendizaje, ya que

necesita darse a través del contacto humano. Aseguró que su carrera la ha llenado de satisfacciones y alegría y que ninguna otra opción profesional le habría dado todo lo que ella ha recibido de la educación.

Así entonces, para cerrar la exposición del caso de la profesora Elsa Guerra Olguín puede decirse que su vida profesional se ha caracterizado por su entrega y dedicación a sus estudiantes y ha sido enriquecido por todas las experiencias personales y profesionales que la profesora ha vivido a través del tiempo.

De esta forma concluye este capítulo donde se exponen los resultados de la investigación a través de la presentación de las cuatro historias de vida de profesores de educación secundaria ubicados en diferentes etapas de su vida profesional. A través de la narrativa de sus historias, resulta palpable como el contexto de procedencia, su personalidad, sus vivencias a través del tiempo, han ido moldeando su identidad para hacer de ellos lo que son ahora. En palabras de todos ellos, se sienten satisfechos y realizados con su elección profesional, pese a que están plenamente conscientes de los obstáculos y conflictos que se dan en el ámbito de la educación pública en nuestro país. Cada uno de ellos, desde su plataforma de trabajo, busca satisfacer tanto sus necesidades personales como psíquicas, que parecen tener el común denominador de dejar huella a través de la vida de sus estudiantes. En el siguiente capítulo se procederá a analizar, a la luz de la teoría, cada una de estas historias y posteriormente, a compararlas en conjunto.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se expone el análisis efectuado de los cuatro casos presentados, con el fin de responder las preguntas de investigación, tomando como punto de partida el propósito del estudio; identificar las características que tipifican las etapas o estadios que conforman la carrera de los profesores. Para lograrlo se procedió al abordaje por una parte, de las condiciones personales de la vida del profesor –elección de la carrera, matrimonio, nivel socioeconómico, entre otros- ; pero también se examinó al docente como miembro de una organización donde presta sus servicios.

El concepto de ciclo de vida profesional se convierte, en este estudio, como el concepto que enlaza la profesión en cuestión –la docencia-, con la trayectoria personal de los docentes. Pese a las limitaciones que se imponen en los estudios cualitativos, este escrutinio permitió efectuar algunas generalizaciones a partir de las tendencias observadas.

Así entonces, el eje central de esta investigación es identificar los factores que conforman la identidad del docente de educación básica en México, así como buscar patrones o tendencias que permitan caracterizar las diferentes etapas o ciclos de vida profesional. No hay que perder de vista que el concepto de identidad profesional responde a la imagen que se forma una persona de sí misma en función de una labor que ejerce; en otras palabras, depende de su contexto cultural, ya que, de acuerdo a autores como Giménez (s/f) las personas son actores sociales que tienen un proyecto de vida que aspiran a realizar, vinculando fuertemente su identidad a este proyecto. Añade este mismo autor que la identidad surge de la interacción con otros, ya que es precisamente este contexto el que le otorga sentido y significado a la acción que en él se desarrolla, por lo que puede decirse que la identidad, en cierta forma, es un

atributo relacional y requiere del reconocimiento de otros para ser validada social y públicamente.

5.1 Definición del Problema

Siendo el objetivo general de esta investigación conocer los elementos que conforman la identidad profesional docente a la luz de la teoría de los ciclos de vida, a través de la narración de las historias de vida de profesores de educación básica en México, se formularon las siguientes preguntas de investigación en el primer capítulo de este estudio:

- ¿Cuáles son los factores críticos que determinan la identidad profesional docente?
- Los factores que determinan la identidad profesional de los profesores; ¿permanecen invariables o experimentan cambios en el transcurso de su vida magisterial?
- ¿Cuál es el concepto que tienen los profesores de su trabajo como actividad profesional?
- ¿Cuál es el concepto que tienen los profesores del trabajo que desarrollan como docentes?
- ¿Qué aspiraciones y expectativas tienen los profesores respecto a su carrera magisterial?
- ¿Las expectativas y aspiraciones de los profesores respecto a su carrera experimentan cambios a través de su ciclo de vida laboral?

- ¿Cómo influyen en la identidad profesional de los profesores los siguientes factores;
 - la edad biológica,
 - el sentido de pertenencia a una institución,
 - el estatus laboral, la antigüedad en su puesto y
 - su ubicación y movilidad laboral?

- ¿Los factores mencionados ocasionan variaciones en las expectativas y aspiraciones de vida laboral de los docentes?

Para responder a las anteriores preguntas y facilitar el análisis de la información generada, se recurrió a la siguiente tabla propuesta por Torres (2008) donde dichas preguntas se traducen a objetivos de investigación. Estos objetivos generales se agrupan en tres categorías que conforman, a su vez, los objetivos específicos del estudio.

- **Categoría I.** Identificar cuáles son los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera magisterial y cómo surge la adaptación a éstos por parte del profesor, describiendo cómo afecta en ello su concepto de la “identidad profesional docente”.

- **Categoría II.** Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo y a su desempeño dentro de él.

- **Categoría III.** Identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente sobre su identidad profesional a partir de sus ciclos de vida laboral, con

base los factores de: edad biológica, experiencia de trabajo, antigüedad dentro del sistema e institución, estatus institucional, ubicación laboral específica y de su formación inicial.

De estas tres grandes categorías surgen los 18 indicadores bajo los cuales se realizó el análisis. En la Tabla 5.1 se muestra la relación entre objetivos, indicadores y preguntas de investigación (Torres, 2008).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	INCIDENTES CRITICOS	PREGUNTAS
<p>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</p>	<p>1. Características que rodean la infancia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué lugar que ocupa en la familia? • ¿Quiénes son sus padres y abuelos? • ¿Cuáles son los oficios de los padres y de sus abuelos? • ¿Cuál es su lugar de residencia? ¿Cuáles son las condiciones materiales y económicas de su familia? • ¿Sus hermanos cuentan o no con estudios? • ¿Hay maestros en la familia?
	<p>2. Elección de la carrera</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué decide ser profesor? • ¿Cómo y cuándo lo decidió? • ¿En su familia hay profesores? • ¿Qué recuerdos tiene de ellos?
	<p>3. Acceso a la carrera</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tuvo otras opciones profesionales previas a la docencia?
	<p>4. Primer año de ejercicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue su primer año de labores? • ¿Empezó a trabajar inmediatamente después de graduarse? • ¿Qué es lo que para usted fue lo más importante de su primer año de labores? • ¿Cómo eran esos días de ese primer año de trabajo?
	<p>5. Matrimonio y conformación de su familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo y con quién se casó? ¿Su pareja es profesor (a) de educación básica? • ¿Qué tan distante fue su

		<p>matrimonio de su primer año de trabajo y su graduación?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo nacieron sus hijos?
	6. Traslado de zona rural a zona urbana	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué condiciones se da su traslado de la zona rural a la zona urbana? • ¿Qué cambios ocurren en su vida laboral, social y personal? • ¿Qué encuentra diferente entre aquellas comunidades y la comunidad urbana en la que llega y se instala?
	7. Consolidación como docente	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue su adaptación en su nueva escuela con sus compañeros y su nuevo director? • ¿Ocurrieron cambios en su forma de enseñar? ¿De qué tipo? • ¿A los cinco años de ser profesor cómo era ser docente?
	8. Estudios de licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez que finalizó la escuela Normal, ¿cursó otros estudios de licenciatura? ¿Porqué y para qué?
	9. Estudios de posgrado	<ul style="list-style-type: none"> • Después de la licenciatura, ¿cursó otros estudios de postgrado? ¿Cuáles? ¿Porqué y para qué?

<p>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 en el mismo</p>	<p>10. Apreciación acerca de si misma como una maestra identificada con su carrera</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que más le gusta de ser docente? ¿Por qué?
	<p>11. Visualización de la vocación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos considera que tiene un maestro con verdadera vocación? • ¿En qué medida se nota identificado con su profesión? ¿Por qué motivos?
	<p>12. Apreciación de los nuevos docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo observa usted a las nuevas generaciones de docentes? • ¿Encuentra diferencias con su generación como docente? • ¿Considera que estos nuevos docentes tienen una vocación definida similar a la de su generación?
	<p>13. Valoración social para el trabajo docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que los padres de familia valoran su trabajo docente?
	<p>14. Valoración del trabajo docente de sus compañeros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que el trabajo de sus compañeros es valioso o mediocre?
	<p>15. Percepción del profesor ideal: conocimientos, habilidades, actitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Desde su percepción que características debe tener un buen profesor?
<p>III. Identificar los 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 y la ubicación laboral específica</p>	<p>16. Variaciones en la auto percepción de la identidad docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha sufrido cambios su visión sobre la docencia a través del tiempo? • ¿Ha percibido si a lo largo de los años dedicados a la docencia se siente más o menos vinculado emocionalmente a ella?
	<p>17. Expectativas de trascendencia e ideas de impacto social desde las posibilidades de ingerencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo ha variado su interés por influir o impactar en las diversas áreas bajo su control y responsabilidad? • De lo que usted planeaba lograr ¿todo lo ha realizado? • ¿Qué le falta por lograr?
	<p>18. Elementos que conforman el discurso en las distintas etapas: iniciación, consolidación docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es un día normal de labores? • ¿Es similar esta rutina a sus primeros años de trabajo? • ¿Qué es lo que le ha proporcionado mayor satisfacción en su carrera docente? Dar ejemplos

		<ul style="list-style-type: none"> • Si volviera la vista atrás y pudiera detenerse en la etapa de mayor realización profesional, ¿cuál sería? • Al revisar lo que es su vida profesional actualmente, ¿era esto lo que usted esperaba de ella? Dar ejemplos
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 5.1 Relación de preguntas establecidas en conexión a los incidentes críticos referenciados en los objetivos específicos de investigación

En un primer momento, se procedió al análisis de todos los casos para cada categoría con sus respectivos indicadores. Posteriormente se compararon los resultados obtenidos a fin de encontrar patrones o tendencias.

En la Tabla 5.2 se aprecia información general sobre los casos analizados.

Caso	Nombre del participante	Edad	Tiempo de servicio	Puesto actual en educación secundaria pública	Etapa en que se le ubica	Otros estudios profesionales alternos a la docencia
1	Martha Elvia Rodríguez Morán	32 años	9 años	Docente de Matemáticas	Preconsolidada	Ingeniero Industrial
2	Rodolfo Francisco Díaz Rosales	36 años	12 años	Docente de Educación Cívica y Ética	Consolidado	Licenciado en Relaciones Industriales
3	Natanael Pineda Morín	44 años	25 años	Asesor Técnico Pedagógico	En inicio de dispersión	No tiene
4	Elsa Guerra Olgún	43 años	17 años	Docente de Inglés y Computación	En plenitud	Técnico Contable

Tabla 5.2. Información general sobre los casos analizados

5.2 Análisis de la Categoría I: Factores Críticos que determinan la Identidad Profesional Docente

En este apartado se analizan los indicadores relacionados a la categoría en donde se pretende Identificar cuáles son incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente de los cuatro participantes y cómo surge la adaptación a éstos por parte de los profesores, describiendo cómo afecta en ello su concepto de la identidad profesional docente.

En esta primera categoría, el análisis se centró en observar, a partir de la narrativa de cada participante, como los diferentes factores que se describen en este apartado influyen en la construcción de su auto concepto de la identidad profesional docente.

5.2.1 Características y condiciones que rodean la infancia de los participantes

5.2.1.1 Primer caso (pre consolidada). Se aprecia una fuerte influencia familiar que inclinó a la profesora a la docencia, ya que ambos padres fueron maestros de secundaria y un número importante de familiares cercanos se desempeña en este medio. La profesora desde su infancia mostró una fuerte inclinación a las relaciones interpersonales y actividades que las favorecieran; además, es destacable mencionar su apreciación de como la docencia contribuyó al bienestar familiar, expresado a través de solvencia económica que le otorgó tanto a ella como a sus dos hermanos –quienes también se desempeñan como docentes-, el acceso a estudios profesionales además de los estudios normalistas. Es de destacarse que la profesora refirió que, desde este periodo de su vida, enfrentó la desvalorización social de la profesión docente por parte de sus compañeros de estudios que criticaban la profesión de los padres de la maestra.

5.2.1.2 Segundo caso (consolidado). Aquí también se pone en evidencia un fuerte condicionamiento familiar en la elección de carrera, ya que ambos padres se desempeñaron como profesores de tiempo completo. Aunque no se reportan más familiares cercanos dedicados al magisterio, es evidente que el ejemplo y estilo docente de sus padres causó una honda impresión en el profesor durante su infancia y adolescencia. El modelo que asumió del profesor en esta etapa fue el de una figura de autoridad, capaz de imponer disciplina e inspirar respeto en las personas. El maestro Rodolfo agregó que, desde niño, sintió agrado por hablar en público y exponer sus ideas, característica que, en su opinión, es una de las actividades que desarrolla un profesor en su clase. Así mismo, reconoció que la posición económica de su familia de procedencia fue estable gracias a la aportación económica de ambos cónyuges.

5.2.1.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). La estrechez económica estuvo presente durante la infancia y adolescencia del tercer participante, ya que procede de una familia de ocho hermanos donde sólo el padre –carpintero de oficio-, sostenía a la familia. El profesor refirió sentirse atraído a la docencia desde su infancia -a pesar de no tener parientes cercanos vinculados gracias al magisterio-, debido a la influencia moral y psíquica de los profesores que le impartieron religión en la iglesia a la que él asistió en esa época. Además, el maestro admitió el gusto por el estudio y el proceso de enseñanza-aprendizaje desde edad temprana.

5.2.1.4 Cuarto caso (en plenitud). Aunque los progenitores de la cuarta participante no fueron docentes de carrera, sí existe, en su contexto de vida, un ambiente familiar vinculado a esta ocupación gracias a la convivencia con sus parientes cercanos en su pueblo natal. Dos de los tres hermanos de la profesora, cuentan también con plaza federal docente. La maestra Elsa aseveró que su gusto por trabajar con niños y ayudarles en los estudios lo manifestó a edad muy temprana; así mismo, su carácter sociable le ha abierto las oportunidades desde muy joven

para desarrollarse en el magisterio. Sus condiciones económicas fueron modestas en esta etapa de su vida.

Aquí puede observarse como desde la infancia, los docentes asimilan formas culturales que forjan modelos o imágenes de profesores que considera aceptables y que dicha asimilación continua en su vida adulta mediante relaciones con maestros de mayor experiencia (Bolívar et al., 2004). Del mismo modo, el proceso de convertirse en profesor puede comenzar en etapas muy tempranas de la vida, mediante el aprendizaje por observación que menciona Lortie (Biddle et al., 2000), ya que muchos docentes proceden de familias de profesores.

5.2.2 Elección de la carrera

5.2.2.1 Primer caso (pre consolidada). La situación familiar y las impresiones positivas hacia la ocupación fueron los condicionantes para la elección de la carrera docente para esta profesora. Es evidente que el hecho de que tanto sus padres como hermanos ejercen la docencia en instituciones públicas, facilitó su acceso a la plaza docente, aunque ésta no se dio de manera inmediata. Por otra parte y tocante al género, es destacable que la profesora advierte que el magisterio es una carrera propia para las mujeres, en términos de compatibilidad de ésta con las responsabilidades de una familia.

5.2.2.2 Segundo caso (consolidado). Aquí también es palpable la influencia y condicionamiento familiar en la elección de carrera, ya que el profesor aceptó la plaza docente que le ofrecieron sus padres. El profesor refirió tomar su decisión definitiva cursando ya sus estudios universitarios en Relaciones Industriales; su argumento de mayor peso fue la seguridad económica que ofrece esta ocupación.

5.2.2.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). El profesor refirió que su elección de carrera se dio antes de concluir sus estudios de educación primaria, fuertemente influido por el ambiente religioso en el que se vio inmerso y que generó en él impresiones positivas hacia la docencia.

5.2.2.4 Cuarto caso (en plenitud). El estilo de vida de los docentes en su ambiente de procedencia, la influencia de sus hermanos – dos de ellos docentes de carrera-, así como sus cualidades personales, fueron los factores que destacó la maestra Elsa para elegir ser profesora. Ingresó a la Normal Superior a los 18 años.

Así entonces, del anterior análisis puede concluirse que la elección de la carrera viene fuertemente influida por el entorno de procedencia y se ve reforzada por las impresiones positivas de los cuatro participantes. Adicionalmente, destaca en este indicador resalta como hoy en día, la ocupación laboral es casi el único factor determinante de la posición social de las personas y por lo tanto, es natural que los cuatro participantes le otorguen gran valor a las actividades que contribuyan a la satisfacción de sus necesidades, en términos materiales, psíquicos y sociales (Super, citado por Torres, 2005). En suma, la elección de la carrera es la plataforma desde la cual cada persona busca acceder al cumplimiento de sus aspiraciones personales y alcanzar la calidad de vida que considere digna.

5.2.3 Acceso a la carrera

5.2.3.1 Primer caso (pre consolidada). La profesora tuvo oportunidad de estudiar Ingeniería Industrial; inició estos estudios con un año de antelación al comienzo de iniciar su carrera normalista, misma que realizó durante los veranos, por lo que concluyó ambos estudios profesionales con un año de diferencia. Profesionalmente, se ocupó como Ingeniero Industrial en una empresa privada durante dos años y simultáneamente comenzó a ejercer la docencia en instituciones privadas. Esto le permitió efectuar un balance de los beneficios ofrecidos en cada

ocupación y finalmente se decidió por el magisterio, una vez que logró obtener su plaza docente. Así entonces, puede decirse que, aunque la elección de la profesora fue libre, sí hubo un marcado condicionamiento por la línea familiar para su elección y acceso al magisterio.

5.2.3.2 Segundo caso (consolidado). El profesor cuenta con una Licenciatura en Relaciones Industriales; comenzó la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Ciencias Sociales de manera simultánea a la obtención de su plaza, la cual empezó a trabajar como asistente de laboratorio. Ejerció en una empresa privada por dos años, pero se dedicó definitivamente a la docencia a partir de 1997. Al igual que el caso anterior, el acceso a la carrera estuvo condicionado por la familia y la expectativa de la seguridad económica.

5.2.3.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). En este caso, el profesor no tuvo condicionantes de índole familiar que favorecieran su ingreso al magisterio, por lo que puede decirse que su elección fue más espontánea que en los casos anteriores. El profesor no tiene otros estudios alternos a la docencia, por lo que su decisión fue definitiva desde que terminó su Normal Básica.

5.2.3.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora Elsa cuenta con estudios como Técnico Contable aparte de su Licenciatura en Educación Media con especialidad en el idioma inglés. Ejerció alrededor de dos años en este oficio e ingresó a la Normal a los 18 años, dedicándose desde ese momento por completo a la docencia. Así entonces, su elección puede considerarse definitiva desde esa edad. Su acceso a la carrera magisterial se dio también a través del apoyo familiar, ya que dos de sus hermanos y no pocos parientes cercanos cuentan con su respectiva plaza federal.

Respecto a estos dos últimos indicadores –elección y acceso a la carrera-, destacan al menos dos puntos; el primero es que la hipótesis de que el acceso a la plaza federal está influido por la familia de procedencia (Proyectos de Tesis MAD, s/f) parece confirmarse.

En segundo término, al menos dos de los casos permiten ver que la elección y acceso a la carrera no es un proceso sencillo en términos psíquicos, ya que esta decisión lleva una renuncia casi implícita a otras opciones. Biddle et al. (2000) lo expresan así:

...la elección de una identidad profesional conlleva a una renuncia, por lo menos durante unos años, a identidades iguales o más atractivas. Y este acto de renuncia marca claramente una transición de la adolescencia, cuando todavía es posible, a la vida adulta, cuando los actos están cargados de consecuencias (p. 58).

Esta declaración parece confirmarse al efectuar el análisis del acceso a la carrera de los cuatro participantes; los dos profesores de menos experiencia (pre consolidada y consolidado) tienen carreras alternas a la docencia que permiten inferir mayor margen de duda en la elección de la profesión. Por otra parte, los dos profesores más expertos (en inicio de dispersión y en plenitud) eligen y acceden de manera definitiva a la docencia, sin carreras alternas, pero sí procurando especialización en el área del magisterio elegida.

5.2.4 Primer año de ejercicio profesional

5.2.4.1 Primer caso (pre consolidada) En el inicio de su ejercicio docente fue notoria la necesidad de la profesora de mostrar su competencia para esta profesión, tanto en el ámbito privado como en el público. Esta etapa fue de retos –lograr ser aceptada por sus superiores, compañeros y alumnos como una profesora-, y de incertidumbre al ingresar en un ambiente nuevo. Así mismo, fue en este periodo cuando la profesora refiere que tomó su decisión de ser

docente de forma definitiva, argumentando la compatibilidad de su carácter con el ambiente escolar entre adolescentes.

5.2.4.2. Segundo caso (consolidado). Este profesor refirió que ingreso al ambiente magisterial fue por etapas; primero tuvo oportunidad indirecta de trabajar con alumnos porque empezó como asistente de laboratorio; luego cubrió ausencia de profesores como maestro y finalmente llegó su oportunidad de ser profesor titular. Estas transiciones facilitaron su adaptación al mundo laboral; sin embargo, admitió sentirse presionado a causar una buena impresión, por lo que decidió ejercer una fuerte disciplina y control de sus grupos.

5.2.4.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). El maestro Natanel experimentó fuertemente la presión de ser un profesor novato; era apenas cuatro años mayor que sus alumnos cuando comenzó a ejercer como docente y sus prácticas las desarrolló en un ambiente distinto – escuela primaria-. Sintió constante temor de equivocarse. Además luchó por ejercer un adecuado balance de su autoridad en sus grupos y por ganarse el respeto de sus compañeros y superiores. Es destacable la mención que hace del desencanto que experimentó al enfrentar la realidad del ambiente de trabajo de una escuela federal.

5.2.4.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora Elsa también refirió que su incursión a la docencia se dio por etapas; trabajó en escuelas privadas antes de recibir su plaza docente. Su inicio docente en escuela privada –secundaria- lo consideró afortunado, aunque no disponía de las herramientas idóneas para desarrollar su trabajo. Sin embargo, al ingresar a la secundaria pública, destacó que emocionalmente fue muy difícil para ella aceptar las diferencias entre ambos ambientes escolares en términos de recursos y personal.

Watts opina que esta fase de la vida profesional de un profesor está muy polarizada; por una parte está la incertidumbre que siente por su escasa experiencia para afrontar airoosamente los retos de ser docente y, en contraparte, está el hecho embriagador de sentirse con poder y autoridad frente a un grupo de estudiantes. Esta descripción encaja muy bien con las experiencias referidas por los participantes de este estudio.

Respecto a la complejidad que entraña el proceso de convertirse en profesor, Huberman (citado por Biddle, et. al., 2000) añade que el género parece ser un factor influyente al decir que, en los primeros años de ejercicio, los profesores varones se centran más en el contenido y la disciplina, en tanto las mujeres buscan más fortalecer sus relaciones con los estudiantes, lo que parece confirmarse en este análisis. Añade este autor que, de acuerdo a Lortie, la competencia de un profesor radica en el control de la clase, “equilibrando el afecto con el respeto al mismo tiempo que consigue que los alumnos trabajen mucho” (p. 53). Esto refuerza la idea de que el profesor es una persona que se hace a sí misma; un individuo *sui generis*.

El ambiente de procedencia parece influir en las participantes femeninas (preconsolidada y en plenitud). La primera profesora (pre consolidada), al provenir de un ambiente más masculinizado en términos profesionales, experimenta una fuerte necesidad de probar su valía no solo por sus conocimientos, sino en cuanto a sus características personales –capacidad para imponer disciplina, firmeza-. La segunda profesora no parece vivir este mismo conflicto, ya que ella se ha desenvuelto siempre en el ámbito docente, el cual, de acuerdo a Biddle et al. (2000) está más feminizado.

También puede apreciarse que los profesores que tuvieron la oportunidad de integrarse paulatinamente a la docencia (consolidado y en plenitud), aunque experimentan la inquietud e

incertidumbre de los novatos, lo hacen sin la misma presión de quienes se enfrentan esta responsabilidad terminando la carrera (preconsolidada y en inicio de dispersión).

5.2.5 Matrimonio, maternidad, formación de familia

5.2.5.1 Primer caso (pre consolidada). La profesora es soltera, sin hijos y vive con sus padres. Labora dos turnos a nivel secundaria; por la mañana en una institución privada y por la tarde, en una escuela pública impartiendo Matemáticas.

5.2.5.2 Segundo caso (consolidado). El profesor tiene 8 años de casado y tiene una hija de seis años. Su cónyuge tiene estudios de licenciatura y ejerció la docencia antes del nacimiento de su hija. El maestro advirtió que, tras el nacimiento de su niña, procuró laborar menos horas para poder estar más tiempo con su familia.

5.2.5.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). El profesor tiene 20 años de matrimonio en el cual procreó dos hijos –de 19 y 15 años respectivamente. Su esposa es docente de Inglés en secundaria pública –casi con tiempo completo y 25 años de experiencia magisterial-. El profesor aseveró no haber tenido cambios significativos en su rutina laboral en estos incidentes de su vida.

5.2.5.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora es soltera, sin hijos; vive sola y dedicada a su trabajo.

Es destacable apreciar la diferencia entre los estados civiles de los profesores –ambos casados- y las profesoras –ambas solteras-. Aunque no hay explicación directa al respecto de que la soltería de las participantes femeninas (pre consolidada y en plenitud) tenga relación con su carga de trabajo –dos turnos-, sí existe un antecedente de estudios desarrollados por Acker

(Biddle et al., 2000) que ponen de manifiesto el hecho de los mayores obstáculos que las mujeres deben afrontar para combinar el mundo del trabajo con el de la familia. El comentario del segundo participante (consolidado) respecto a disminuir su carga laboral para estar más tiempo con su niña, parece confirmar el hecho de que el nacimiento de los hijos si es un factor que afecta la vida profesional docente.

5.2.6 Traslado de zona rural a zona urbana

5.2.6.1 Primer caso (pre consolidada). La profesora se ha ejercido como docente exclusivamente en zona urbana.

5.2.6.2 Segundo caso (consolidado). El profesor expresó haber tenido oportunidades de trabajar en zonas rurales que no concretó, pues obtuvo sus horas docentes en su lugar de residencia; la zona conurbada de Tampico-Madero-Altamira en el estado de Tamaulipas, México.

5.2.6.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). El profesor desempeñó 23 años de servicio docente en zona urbana; los dos últimos años se ha desempeñado como asesor técnico pedagógico por lo que ha tenido que trasladarse a zonas rurales, pero exclusivamente en calidad de supervisión y esporádicamente.

5.2.6.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora ha desarrollado sus 17 años de trayectoria docente en una escuela secundaria de la zona urbana.

De este punto puede inferirse que los participantes buscan preferentemente ubicarse en zonas urbanas –preferentemente en su lugar de procedencia-, aun teniendo oportunidad de

mayor número de horas de servicio en áreas rurales. Esto concuerda con la opinión de Fullan y Stiegelbauer (1997) respecto a que los profesores rigen sus decisiones, atendiendo en primera instancia, a sus intereses personales.

5.2.7 Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente

5.2.7.1 Primer caso (pre consolidada). La personalidad sociable de la profesora favoreció su aceptación entre sus compañeros y superiores. Sin embargo, admitió las acusadas diferencias entre el ambiente de trabajo de una institución pública con respecto a las instituciones privadas, destacando entre otras cosas el conflicto de intereses que se da por obtener el acceso a los recursos limitados entre un mayor número de aspirantes –profesores-, lo que inhibe el acercamiento y la colaboración entre ellos.

Respecto a los cambios en su ejercicio docente, la profesora se apreció más relajada y segura de sí misma, tanto en el plano académico como en el laboral, lo que le permitió enfocarse en otros aspectos de su trabajo -actualización profesional-.

La maestra describe su evolución con la frase; "...conforme va avanzando uno más en todo esto uno va aprendiendo y va sintiéndose uno más como maestro, como compañero...", lo que refuerza la tesis de que la identidad docente es eminentemente relacional y evolutiva.

5.2.7.2 Segundo caso (consolidado). El profesor reconoció que recibió inmediata aceptación de los compañeros que ingresaron junto con él al servicio docente, pero que el panorama fue diferente con los maestros de más antigüedad, ya que, en sus propias palabras, los intereses creados de los grupos ya existentes dificultan el trabajo colaborativo.

Por parte de sus superiores, el profesor se sintió acogido por la directora del plantel, cuyo estilo docente es muy similar al de sus padres, lo que le llevó a identificarse con ella y a emular su ejemplo.

En cuanto a la forma de trabajo, los principales cambios desarrollados fueron una pérdida de su rigidez inicial, una búsqueda de mayor conexión con sus estudiantes y adaptarse a las necesidades detectadas de cada grupo con el que trabaja.

5.2.7.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). El profesor resintió el rechazo de sus compañeros de mayor antigüedad por la forma en que el entusiasmo con el que acometió sus funciones. Respecto a los directivos resintió el autoritarismo con el que afrontan los deberes de su cargo. Añadió que se vive un ambiente tenso, de pugna constante entre la parte administrativa y la sindical.

Los cambios que se dieron en su docencia fueron varios; experimentó mayor seguridad en sí mismo y en su competencia profesional. También pudo efectuar cambios en la organización de su trabajo que le facilitaran el desempeño de sus labores y tratar de equilibrar los intereses de sus estudiantes con los que le imponían las disposiciones de la SEP.

5.2.7.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora experimentó el cambio de la escuela privada a la pública alrededor del quinto año de su vida laboral. La disparidad de ambientes le ocasionó conflictos psíquicos que, una vez superados, la hicieron relajarse más en su trabajo. Fue bien recibida por sus compañeros y profesores.

Destacan en este indicador tres aspectos; el primero tiene que ver con la confirmación por al menos de tres participantes -pre consolidada, consolidado y en inicio de dispersión-, del aislamiento que experimentan los profesores en secundaria, mismos que en parte son

derivados de las tensiones generadas por relaciones de poder y fuerza entre los representantes del Estado –administración- y de las organizaciones docentes -sindicato- (Ibarra, 2006). En segundo término están las difíciles condiciones de trabajo que enfrentan los profesores – contratación por horas, grupos numerosos, recursos limitados- y que dificultan aún más el trabajo de enseñanza (Sandoval, 2001).

Tomando en cuenta los comentarios de Ibarra (2006) y Sandoval (2001), es encomiable apreciar cómo todos los participantes sin excepción asumen los difíciles retos que les impone el sistema educativo y procuran -con base en su preparación profesional y características personales- desarrollar su trabajo educativo con responsabilidad y empeño. Como ejemplo, la declaración de la cuarta participante (en plenitud) es elocuente; "...en el quinto año tomé la decisión; -esto es lo que hay-y ya me sentí un poco más tranquila, menos nerviosa de no poderles dar más a los muchachos, pero con lo que tenía, entregando el cien por ciento..." .

Lo anterior muestra que, en educación, los profesores fueron, son y seguirán siendo la tecnología y, por lo tanto, todo esfuerzo que mejore las condiciones en las que desarrollen su trabajo trascenderá hacia los alumnos y, en consecuencia, a sus familias. Lo anterior concuerda con las declaraciones de Fullan y Stiegelbauer (1997) acerca de que cualquier cambio educativo parte de la labor de los profesores.

Por último, es apreciable como los participantes, a los cinco años de ingreso a la docencia, experimentan en general una estabilización, donde comienzan a sentirse más relajados y cómodos consigo mismos, habiendo alcanzado un mayor dominio de la docencia. En este momento su autoridad se vuelve más natural y se está más preparado para establecer límites realistas y hacerlos respetar (Biddle et al. 2000 y Torres, 2005).

5.2.8 Estudios a nivel licenciatura

5.2.8.1 Primer caso (pre consolidada). La profesora estudió Ingeniería Industrial y se desempeñó en esta área previamente a su ejercicio laboral docente. Sin embargo, no mostró interés en continuar desarrollándose en esta carrera, ya que no consideró muy factible la combinación de su ejercicio con el horario que le impone su trabajo docente –dos turnos- y además, se siente satisfecha con su trabajo como profesora.

5.2.8.2 Segundo caso (consolidado). El profesor también tuvo de estudiar otra carrera universitaria –Relaciones Industriales-, de forma previa a sus estudios normalistas. Manifestó interés en poder combinar ambas profesiones aunque en esta etapa no lo considera viable por sus compromisos laborales – trabaja en tres instituciones distintas-.

5.2.8.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). El maestro no tiene estudios alternos a la docencia. Sin embargo, en el ámbito del magisterio ha podido estudiar, además de la Normal Básica con la que comenzó su ejercicio docente, tres grados de Licenciatura en Educación Media en tres especialidades diferentes: Biología, Educación Física y Psicología.

5.2.8.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora tampoco tiene estudios profesionales alternos a la docencia, pero si fue necesario lograr la acreditación de la SEP para impartir la asignatura de Inglés y además cuenta con una certificación internacional para la enseñanza de este idioma.

Se puede decir que actualmente existen dos conceptos del maestro de secundaria: el concepto tradicional, que comprende a la gran mayoría y que se caracteriza por ser “enseñante de una disciplina” (Pacheco, citado por Guevara y González, 2004, p. 21). El segundo concepto está más relacionado con el perfil de egreso planteado en el nuevo currículo de la Licenciatura

en Educación Secundaria, Plan 1999, en particular con el rasgo que se asocia con un “educador de adolescentes que enseña contenidos disciplinarios” (Guevara y González, 2004, p.21) . En este indicador se observa el interés de todos los participantes del estudio por encajar en este último, ya que por educador se entiende una persona que ha cursado estudios normalistas.

En México actualmente no es obligatorio que los docentes de secundaria sean egresados de la Normal Superior. Esta ambigüedad en la definición del perfil del profesor de secundaria ha concedido acceso a profesores no normalistas –universitarios- al trabajo magisterial. Sandoval (2001) explica la heterogeneidad de esta composición docente argumentando que la contracción del mercado laboral de las últimas décadas en el país, ha ocasionado que los egresados universitarios busquen acomodo en la docencia como modo de vida. La elección ocupacional de los dos primeros participantes (pre consolidada y consolidado) ambos con estudios universitarios-, parece estar influida por esta realidad nacional, ya que ambos argumentan la seguridad económica que otorga una plaza federal docente para su elección laboral definitiva.

Finalmente, Biddle et al. (2000) menciona que los profesores para los cuales la docencia es su segunda profesión aportan una fuerza especial a la enseñanza como consecuencia de una mayor experiencia de la vida, incluyendo la habilidad para abrirse camino en la burocracia. Sin embargo, también presentan problemas particulares, como mayor dificultad de adaptación e intereses en conflicto, lo cual se aprecia en el caso del segundo participante (consolidado) que pese a los doce años de carrera docente expresó tener cierto conflicto interno por su deseo de poder alternar sus dos profesiones como modo de vida.

5.2.9 Estudios de posgrado

5.2.9.1 Primer caso (pre consolidada). La superación profesional y la influencia de sus hermanos mayores, fueron los detonantes que llevaron a la profesora a estudiar el posgrado en Educación. Sus experiencias en este sentido no fueron del todo gratas, ya que reportó falta de preparación de algunos de sus profesores y materias que no consideró adecuadas.

5.2.9.2 Segundo caso (consolidado). El profesor estudió un posgrado en Educación por tener mayores oportunidades de trabajo, ya que estos estudios le posibilitaron el acceso a la docencia a nivel universitario.

5.2.9.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). El profesor ha estudiado dos posgrados; el primero en la Normal y el segundo en una universidad pública. Ambos grados le han otorgado la oportunidad de ascender en la carrera magisterial.

5.2.9.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora no cuenta con estudios de posgrado, pero sí con reconocimiento internacional para ejercer la docencia como segundo idioma.

Un análisis de este indicador permite inferir que los estudios adicionales a la licenciatura son desarrollados por los profesores con fines predominantemente utilitarios, esto es, para ascender profesional o económicamente y estar mejor preparados en su especialidad. Cabe destacar que la preparación profesional otorga un puntaje de 10 en todas las categorías dentro de la carrera magisterial.

Tres de los cuatro participantes han efectuado este tipo de estudios en instituciones no normalistas. Al respecto, Guevara y González (2004) realizan una crítica sobre este tipo de estudios, argumentando su enfoque en aspectos teóricos que ofrece poca respuesta a las

necesidades profesionales de los maestros y que mantiene poco contacto con la problemática educativa nacional y con las necesidades de la educación básica, lo cual puede explicar el comentario de la profesora en el primer caso (pre consolidada) respecto a la falta de adecuación de los estudios y mala preparación de los profesores.

5.3. Análisis de la Categoría II: Percepciones Organizativas de los Profesores

El análisis de esta categoría se centró en la apreciación del punto de vista de los participantes sobre lo que es su trabajo como docentes y sobre cómo perciben su desempeño dentro del mismo, en el contexto de la organización donde se desempeñan.

5.3.1 Apreciación de sí mismos como docentes identificados con su carrera

5.3.1.1 Primer caso (pre consolidada). Es elocuente la expresión de la profesora al decir: “...yo creo que es el afecto o es la...el tipo de relación que uno tenga con los alumnos lo que a uno lo llena más”. El agrado por trabajar con gente joven y fresca sumado a su gusto personal por el ambiente académico, logran que pueda sentir identificación con su carrera. Aunque su apreciación es en general positiva, acusó también sentir la presión que ejercen sobre ella los administrativos, los padres y la necesidad de mantenerse al corriente en sus programas.

El énfasis con el que defiende el compromiso que se debe ejercer la profesión, independientemente que su ingreso a la misma se haya dado por influencia familiar o búsqueda de estabilidad económica, hace evidente que la profesora se *siente* como profesora, esto es, plenamente identificada con su trabajo.

5.3.1.2 Segundo caso (consolidado). El profesor expresó satisfacción al recibir el reconocimiento de sus ex alumnos y de apreciar que lo que aprendieron con él contribuyó positivamente a su formación.

5.3.1.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). En el caso de este maestro, la aplicación de los conocimientos impartidos es uno de las cosas que más le agrada y le lleva a sentirse identificado con su trabajo.

5.3.1.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora expresó que ayudar a sus alumnos es lo que más le gusta de su trabajo, así como comprobar que todo lo que ella les ha enseñado les es útil al llegar a la preparatoria.

Así entonces, puede decirse que todos los profesores se identifican con una imagen docente de abnegación y servicio, dándole un valor importante a los aspectos psíquicos de la profesión. Como esto depende de la valoración subjetiva de cada persona hacia su trabajo, presenta una alta variabilidad y al mismo tiempo está forzada por la naturaleza de la tarea. En este caso, si la esencia de la naturaleza requiere un trato directo con los estudiantes, por consecuencia la buena relación que pueda lograrse entre alumnos y maestro es estimada y recompensada. Lortie (citado por Biddle et al., 2000) expresó que los profesores le otorgan mucha importancia a este tipo de recompensas; aspiran a ejercer una influencia moral sobre sus alumnos, “valorando especialmente la habilidad para ganarse y retener el afecto o el respeto de los estudiantes al mismo tiempo que se espera un alto rendimiento de los mismos” (p. 54).

Este mismo autor declara que la preferencia mostrada por estas situaciones –muestras de respeto, afecto, logros de los estudiantes- parecen ser el producto de las numerosas

incertidumbres que circundan a la enseñanza; como establecer relaciones de respeto y colaboración; como hacer entender los contenidos a los estudiantes y cómo y cuando valorar lo que los estudiantes aprenden y aquello en lo que se están convirtiendo.

5.3.2 Visualización de la vocación

5.3.2.1 Primer caso (preconsolidada). La percepción de la maestra acerca del profesor ideal es el de un modelo a seguir; comprometido con su trabajo, consciente de la responsabilidad de contribuir a la formación de personas y de su influencia con sus alumnos; procura encajar en lo que se espera de ella institucionalmente, como se advierte en este comentario; "...me agrada mucho poder ubicarlos, en un momento o rato que tenga...para que ellos se desarrollen o se vayan formando de una forma adecuada, conforme a los valores que manejamos en la Secretaría". Se aprecia plenamente identificada con su profesión y considera que personifica las características que debe tener un buen profesor, aunque no sin ciertas luchas, pues es frecuente que el ambiente de trabajo no propicie el estar en óptimas condiciones para trabajar.

5.3.2.2 Segundo caso (consolidado). Para este participante la competencia en su disciplina, la habilidad para comunicar los contenidos, el liderazgo del grupo y el ejercicio conciente de su trabajo, son las características del profesor ideal. Se asume comprometido con su trabajo, reconociendo que la apropiación de la identidad docente se ha dado de forma progresiva en su caso.

5.3.2.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). Para el maestro Natanael es fundamental ejercer el magisterio desde un fundamento axiológico y con honestidad de que se tiene vocación para la docencia. También consideró que un buen profesor hace más de lo que se espera de él pese a las dificultades que impone el sistema educativo.

5.3.2.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora cree que el profesor ideal es responsable, entregado, puntual y respetuoso. Opina que ella posee estas características y además se siente plenamente identificada con su trabajo, agregando que el afecto es su mejor recompensa.

En este indicador aplica la afirmación que hacen Biddle et al. (2000) acerca de que "...en la enseñanza, el medio es el mensaje, y el mensaje consiste en quién y qué es el profesor como persona...es difícil separar, de forma convincente y fiable, el yo de la imagen profesional" (p. 121). Puede entonces afirmarse que la identidad profesional es la autodefinición que cada participante hace de sí mismo en función de cómo ejerce su profesión, tomando como referencia las imágenes modélicas que han asimilado a través del tiempo y que no se circunscribe exclusivamente al contexto de su trabajo, sino que trasciende a su vida personal.

Sobre esto mismo, Giménez (s/f) sostiene que la identidad social debe ser reconocida por los sujetos con quienes se interactúa para que exista públicamente. Esta identidad externamente imputada entra en una especie de negociación con la identidad internamente definida que cada persona tiene de sí, en un proceso no exento de cierta complejidad psíquica. Es por esta razón que se considera a la identidad como una configuración evolutiva que se integra gradualmente dependiendo de la confluencia de múltiples eventos que se dan de forma interna y externa en cada actor social.

5.3.3 Apreciación de los nuevos docentes

5.3.3.1 Primer caso (pre consolidada). Aquí se pone de manifiesto la importancia que la profesora otorga a las características personales que debe tener un profesor, por sobre la habilidad que éste tenga en herramientas tecnológicas. Su punto de vista al respecto es que las nuevas generaciones de maestros confían demasiado en la tecnología y no desarrollan otras habilidades.

Sobre la vocación de los nuevos maestros, lamentó que muchos profesores se allegan a la docencia por la influencia familiar y la seguridad económica –como en su caso-, pero sin un pleno compromiso para ejercer su magisterio apropiadamente.

5.3.3.2 Segundo caso (consolidado). El profesor considera que los cambios en las nuevas generaciones docentes radican en el acceso a nuevas formas de trabajo que él percibe como positivas, pero cuya efectividad radica en el que se desarrollen con pleno dominio de las mismas. Opinó que hay cualidades muy valiosas como el respeto y la disciplina que se han ido perdiendo.

Sobre la vocación de los nuevos docentes afirmó que ésta se puede ir desarrollando progresivamente, como en su caso, pero que desde su perspectiva, muchos ingresan a la profesión por la seguridad económica que ofrece la plaza sin llegar a generar un compromiso con su trabajo.

5.3.3.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). El profesor afirmó que los cambios de las nuevas generaciones vienen en función de su mejor preparación con recursos didácticos y tecnología más avanzada. Su experiencia laboral le ha enseñado que muchos profesores llegan a este trabajo sin la debida vocación y sobreviven en el sistema porque éste lo permite. Considera que en esto influye mucho que no se otorga la debida orientación a los jóvenes aspirantes a la docencia.

5.3.3.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora opina que técnicamente las nuevas generaciones docentes están más calificadas que la suya y cuentan con más recursos para ejercer su trabajo pero, paradójicamente, aprecia menos compromiso hacia los estudiantes.

Las opiniones de los participantes coinciden con la opinión de Biddle et al. (2000) sobre el hecho de que muchos docentes ejercen este trabajo como mero medio de subsistencia. Sandoval (2001) también reflexiona que la realidad de muchos maestros en este nivel de estudios es la de un ejercicio apático de sus funciones, mostrando cansancio y escepticismo sobre su labor e incluso afirmando la necesidad de estar en este trabajo ante la carencia de otras opciones laborales. Añade esta misma autora y Torres (Proyectos de Tesis MAD, 2007) la forma como los vicios del sindicalismo se han infiltrado en el magisterio, restándole fuerza y eficacia a la profesión.

Por último, considerando que los comentarios de los participantes se dan desde la perspectiva de una edad profesional más madura, es de interés destacar como coinciden estas opiniones con las afirmaciones de Biddle et al. (2000), en torno al hecho de la complejidad que reviste convertirse en profesor, en virtud de las difíciles interacciones que suelen darse entre los nuevos profesores y los experimentados ante las situaciones que ambos grupos afrontan.

5.3.4 Valoración social del trabajo docente

5.3.4.1 Primer caso (pre consolidada). La maestra advirtió que no todos los padres de familia valoran su trabajo y que, en general, no hay aprecio social por la profesión docente. Un ejemplo son las críticas que refiere la profesora que escuchó en su niñez sobre la carrera de sus padres: “...escuchaba que los maestros eran flojos...que no trabajaban...que nada más se la pasaban en juntas y que lo más fácil era ser maestro...”

5.3.4.2 Segundo caso (consolidado). El profesor considera que el reconocimiento social de la profesión es variable; se reconoce la trayectoria y el trabajo de profesores destacados pero, en general, se trata a los docentes como cuidadores de adolescentes.

5.3.4.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). La experiencia de este profesor es que el reconocimiento social está en función del desempeño del profesor; se goza de respeto social cuando el desempeño es bueno y se pierde si el trabajo es deficiente.

5.3.4.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora afirma que, pese a lo fuertes que puede ser la interacción entre ella y los padres de familia en sus funciones de tutora de grupo, siempre ha obtenido el reconocimiento tanto de los estudiantes como de sus familias.

Respecto a este indicador se pone de relieve como la enseñanza ha sido una ocupación que no ha gozado de una posición social honrosa, pero a la que se le exige mucho en términos de dedicación personal y profesional. Ibarra (2006) hace ver hoy se espera de los profesores mucho más que el común de los mortales, mientras éstos están inmersos en el permanente dilema de habitar entre dos mundos; el de los jóvenes y el de los adultos, como mediadores que tratan de responder a las expectativas y exigencias de ambos grupos y de la sociedad en general. Lo anterior añade, sin duda, mayor tensión al ser –identidad- y hacer –ejercicio profesional- de los maestros.

Sandoval (2001) afirma por su parte que, pese a las difíciles condiciones de trabajo de la secundaria, afortunadamente hay profesores que se encuentran a gusto con su trabajo porque han sabido el respeto de los alumnos y sus familias y por la influencia que gozan entre los jóvenes.

5.3.5 Valoración del trabajo docente de sus compañeros

5.3.5.1 Primer caso (pre consolidada). La declaración de la profesora es elocuente al decir;

...la mayoría de los docentes o de los que nos dedicamos a la docencia es porque tenemos familiares, porque sabemos que está un trabajo seguro en la familia y nos integramos por ese sentido. Desafortunadamente, hay personas que sí tomamos en serio el trabajo, pero hay otras que no, y se meten a la docencia por tener un trabajo seguro y porque ya están dentro del sistema. “

5.3.5.2 Segundo caso (consolidado). El profesor admitió sentir mucho admiración por algunos de sus compañeros pero advirtió que el sistema de trabajo no aprovecha todo el potencial de los maestros y también que hay compañeros que no tienen las actitudes correctas en el trabajo.

5.3.5.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). El profesor admitió abiertamente que en general, el trabajo docente en las escuelas públicas es mediocre, ya que muchos profesores trabajan por obligación y sin entusiasmo, además de que no se actualizan profesionalmente, aunque reconoció que el mismo sistema contribuye a esta situación porque muchos profesores están muy sobrecargados de trabajo por la necesidad de laborar en diversas instituciones. De igual modo, aseguró que la edad biológica contribuye en cierta forma en el desempeño, ya que, por lo general, los profesores de edad avanzada presentan más problemas para trabajar con sus grupos.

5.3.5.4 Cuarto caso (en plenitud). Aunque las opiniones de la profesora fueron muy discretas en este sentido, de las mismas se infiere que los profesores se limitan a cumplir su trabajo, sin asegurar que su desempeño sea el adecuado.

Estas percepciones coinciden con los comentarios de Sandoval (2001) e Ibarra (2006) sobre la situación que impera entre los docentes de escuelas públicas; apáticos y resentidos con el sistema que los sostiene pero que, a la vez, los sobrecarga de trabajo.

Sandoval (2001) agrega que los salarios de los maestros son de los más bajos a nivel profesional, orillando a los docentes a incrementar sus horas de clase como una estrategia para aumentar sus ingresos. También la alta conflictividad de los contextos educativos -donde las organizaciones sindicales docentes están en constante pugna con el estado- desgastan y desmotivan a los docentes, afectando negativamente su identidad y en consecuencia, su desempeño laboral. Esto, aunado a la pérdida de prestigio social ante la creencia de que la enseñanza es una labor que exige poca preparación, contribuye adversamente en la auto percepción de los profesores acerca de su trabajo y el de sus compañeros.

Bolívar et al. (2004) agrega que las complejas situaciones que viven los profesores los conducen a desarrollar estrategias de autodefensa psicológica para resguardar su *psique*, aunque esta situación genera un desencanto paulatino de su trabajo. Por lo tanto, coincide con la opinión de Sandoval (2001) en relación a que el trabajo profesional –en este caso docente-, adquiere un valor meramente instrumental.

5.3.6 Percepción del profesor ideal: conocimientos, habilidades y actitudes

5.3.6.1 Primer caso (pre consolidada). El dominio de la asignatura; una actitud perenne de apertura hacia el cambio, así como habilidad para relacionarse con los estudiantes afectivamente son, en esencia, las características que conforman a un profesor ideal, mismas que coinciden con las características que la profesora aprecia en sí misma.

5.3.6.2 Segundo caso (consolidado). Este participante fue el que enlistó mayor número de características que debe tener un docente modelo; entre las más destacadas están la competencia en cuanto al dominio de los contenidos y habilidades propias de la especialidad; interés por la actualización continua; mostrar tolerancia; saber manejar a alumnos problemáticos; desarrollar la capacidad de vincularse efectivamente con los estudiantes y

definitivamente estar comprometido con su trabajo. Añadió que un buen profesor debe mantener un adecuado control de su grupo, lo que reafirma la importancia que el maestro le concede al profesor como una figura de autoridad.

5.3.6.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). Para este profesor, el maestro modelo debe ser honesto, reconocer sus límites, disfrutar su trabajo y mucha disposición por ayudar a sus alumnos.

5.3.6.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora opinó que el profesor ideal debe tener pleno dominio de su especialidad, ser responsable, puntual, amar y estar comprometido con su trabajo y mantenerse en constante actualización.

Ibarra (2006) al hablar de altas expectativas sociales que hay en torno a la persona del profesor, asegura que se espera de él que sea “un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, profesional reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (p. 4). Como puede apreciarse, estas características se relacionan no solo con la apropiación y asimilación del conocimiento, sino con aspectos fundamentales de socialización, como la formación ética y moral y el trabajo colaborativo, lo cual concuerda con las percepciones compartidas por los participantes del estudio.

5.4 Análisis de la Categoría III: Identificación de los Diferentes Conceptos dentro del Discurso del Docente sobre su Identidad Profesional

En este punto del análisis se pretende identificar diferentes conceptos de la identidad profesional de los participantes, tomando como referencia los ciclos de vida profesionales que atraviesan, su edad biológica, su experiencia docente y la antigüedad que tienen dentro del

sistema y de la institución donde laboran, así como de su estatus institucional y su ubicación laboral específica.

5.4.1 Variaciones en la autopercepción de la identidad docente

5.4.1.1 Primer caso (pre consolidada). Los cambios observados por la profesora en su vinculación hacia la carrera se describen en las siguientes declaraciones; "...al principio dice uno; -a ver que tal me va- y, no le toma uno mucho amor...cariño al tipo de trabajo...". Su perspectiva, hoy en día, es; "...ahorita sí estoy en la docencia definitivamente...no he encontrado ningún trabajo que pueda decir; -lo cambio por la docencia-..."

Esta vinculación no ha estado exenta de altibajos que la profesora ha debido superar, como se aprecia en esta declaración "...desde el principio fue como que el medio influye en cómo iba a responder o que rumbo iba a tomar; luego se ven las opciones que nos daban los trabajos, verdad, las ventajas y desventajas..."

5.4.1.2 Segundo caso (consolidado). Uno de los cambios más fundamentales que experimentó el profesor fue su apropiación de la responsabilidad que implica trabajar con adolescentes, lo que lo llevó a poner más empeño en su trabajo. Admitió que ingresó a la carrera sin plena conciencia, más que nada por la búsqueda de la estabilidad económica y que su caso es similar al de muchos otros profesores.

Aseguró que, hoy en día, se siente vinculado emocionalmente a su trabajo y que uno de los aspectos más agradables de su trabajo es relacionarse con sus alumnos y trabajar en un ambiente con gente joven.

5.4.1.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). Para este profesor, los logros profesionales y, en consecuencia, el aprendizaje alcanzado, son su fuente de mayor satisfacción. Los cambios

en el ejercicio de su docencia solo se han dado en cuanto a la actualización de sus estrategias, ya que considera que su fundamento axiológico sigue siendo el mismo. Se ve a sí mismo totalmente comprometido con su trabajo y extraña sus tiempos de docente, trabajando frente a grupo. Sin embargo, considera que en su puesto actual de asesor pedagógico, puede continuar sirviendo en esta profesión a través del apoyo que brinda a los profesores a su cargo.

Es destacable su comentario sobre los momentos difíciles que vivió en el ejercicio del magisterio, experimentando rechazo y obstáculos con compañeros con los que difería en opiniones.

5.4.1.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora considera que conforme pasa el tiempo se siente vinculada a su trabajo y convencida de que un profesor es una persona en continua evolución y preparación.

Considerando el trabajo docente como un producto cultural que evoluciona a través del tiempo, es aplicable el comentario de Giménez (s/f) respecto a que los significados culturales presentan zonas de movilidad; unos requieren adaptarse a nuevas circunstancias en tanto otros permanecen invariables, como opinó el participante de mayor experiencia. Así entonces el contexto cultural es el que le otorga sentido a la acción que en él se desarrolla y por lo tanto, contribuye a forjar y moldear la identidad laboral de las personas. Así entonces, la identidad profesional docente es, como dice Torres (2005) un constructo dinámico, altamente interactivo, caracterizado por un juego dialéctico por las elecciones que cada maestro debe hacer y las restricciones que enfrenta, influido por su etapa de vida, es estatus organizacional que posee, su energía física, sus intereses personales y las relaciones de poder que se dan en su trabajo.

La realidad descrita se hace presente en la narrativa de los participantes, donde se aprecian las perspectivas de los profesores; los de menor experiencia (pre consolidada, consolidado y en plenitud) mencionan más las recompensas psíquicas y los aspectos positivos del trabajo. El tercer participante (en inicio de dispersión) aunque tiene una imagen y vinculación positiva hacia su profesión, resalta los aspectos difíciles del trabajo.

5.4.2 Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de ingerencia

5.4.2.1 Primer caso (pre consolidada). Dado el poco tiempo que lleva en ejercicio, la profesora reconoce que el impacto social de su trabajo se ha dado esencialmente con sus alumnos y con los padres de familia, desde su salón de clases. Destaca de manera particular, la satisfacción de ser aceptada por sus compañeros de trabajo y de impactar en su comunidad educativa siendo una mujer, como una persona responsable en su trabajo. Consideró que le hace falta adquirir más experiencia para dominar mejor el ejercicio de su profesión.

5.4.2.2 Segundo caso (consolidado). Este participante opinó que el impacto de la escuela con la comunidad es responsabilidad del director, más que suya. Con sus compañeros de trabajo consideró que no es fácil influir, dada la conflictividad del ambiente por los múltiples intereses que se dan en el sistema educativo. La insatisfacción expresada por no estar en el mismo nivel económico que tenían sus padres a su edad; por las situaciones en la interacción con sus alumnos que debe superar y por su deseo de avanzar en su preparación profesional permiten inferir que actualmente está atravesando la etapa que Biddle et al. (2000) denomina *la nueva evaluación*.

5.4.2.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). El participante de más experiencia comentó el ambiente de trabajo limita mucho las posibilidades de trascendencia y que, en lo personal, ha

tenido que ser muy prudente en su interés de influir desde su plataforma laboral, a fin de evitar conflicto de intereses.

Analizando sus logros, se percibe como este profesor ha logrado *hacer carrera* en el magisterio, ya que, además de alcanzar los niveles más altos de la carrera magisterial, ha sido ascendido escalafonariamente. Esto le ha permitido lograr una calidad de vida muy superior a la de su infancia. Así mismo, los logros psíquicos de su trayectoria; campeonatos de equipos que como docente preparó; el reconocimiento de sus ex alumnos y ex compañeros, son de gran valor psíquico para él.

5.4.2.4. Cuarto caso (en plenitud). La profesora asume con más serenidad las limitaciones que le impone el medio laboral para influir en la comunidad educativa; su postura es la de estar dispuesta a colaborar en lo que se le pida.

Respecto a los logros de su carrera destacan también las recompensas psicológicas; afecto y reconocimiento de sus ex alumnos; además, el reto de saberse competente y preparada a nivel internacional, representa una fuente de satisfacción personal para la maestra.

En este indicador de análisis de los logros y de la influencia alcanzada en su trayectoria profesional es donde se aprecian con mayor énfasis las diferentes etapas en las que se ubican cada uno de los participantes del estudio. La primera profesora –preconsolidada- asume que todavía no ha experimentado situaciones muy difíciles porque su trayectoria es todavía corta. Por otra parte, el segundo participante (consolidado) expresó cierta inconformidad que hace suponer que está en una re evaluación, misma que Biddle et al. (2000) aseguran que se da de forma diferente en los varones que en las mujeres, ya que éstos últimos las experimentan

en etapas más tempranas por factores asociados al estatus profesional, lo que coincide con los comentarios del profesor.

El tercer participante (en inicio de dispersión) se aprecia en una etapa de serenidad, donde es común la nostalgia del abandono de su período más activo, tal y como lo expresó el profesor al decir; "...añoro a veces dar –cuando visito las escuelas por ahí, verdad- ...como que quiero tomar el rol del maestro que fui por veintitrés años frente a grupos...": Otra característica de esta etapa que se aprecia en el profesor es la necesidad de probar menos cosas a los demás y a uno mismo, ya que la distancia entre lo que ha alcanzado y lo deseado es cada vez más pequeña. Los comentarios de este maestro, respecto a la inmutabilidad del fundamento axiológico que debe tener los profesores, también muestran como dice Erickson (citado por Torres, 2005), una serenidad asociada a la integridad de su ego, que en este caso corresponde a la identidad profesional docente del participante, conduciéndolo a un estado de paz interior, lo que corresponde a un distanciamiento sereno de la enseñanza (Biddle et al., 2000).

La cuarta participante (en plenitud) puede decirse que está en la fase de "experimentación y diversificación" (Biddle et al., 2000, p. 60). Los profesores en esta etapa, -de acuerdo a Sikes citado por Biddle (et al., 2000), son los más motivados y dinámicos, dispuestos a hacer más allá de lo que se les pide en el salón de clases, lo cual encaja bien en las experiencias de esta profesora. Además, en esta etapa se considera que los profesores tienen pleno dominio de su especialidad, razón por la cual tienden a la experimentación y diversificación para evitar el aburrimiento. Esto también resulta compatible con las vivencias de la maestra, como puede apreciarse en su siguiente declaración que pone en evidencia la confianza que le otorga su trayectoria; "...llega un momento en que dices: ¿Alguien necesita ayuda? Que venga y observe mis clases..."

Todas estas apreciaciones confirman que el desarrollo de la carrera docente es una co creación del cambio adaptativo de los profesores en el ambiente cultural en el que se desarrollan (Biddle et al., 2000).

5.4.3 Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas: novatez, abandono de la novatez, consolidación docente, plenitud docente, inicio de dispersión, preparación para la salida, salida inminente.

5.4.3.1 Primer caso (pre consolidada). Sobre las satisfacciones recibidas en su trabajo, destaca el haber superado los retos impuestos por el sistema educativo en su primera etapa como maestra, sacando adelante académicamente a grupos difíciles de manejar. Así mismo, el recibir el reconocimiento de sus ex alumnos, es una de las mejores recompensas de su labor. En su opinión personal, está en la etapa perfecta de su carrera, aunque admite que le falta mucho camino por andar.

Su rutina actual consiste esencialmente en impartir sus clases; por la mañana, en una escuela privada y, por la tarde, atendiendo su plaza docente.

5.4.3.2 Segundo caso (consolidado). Este profesor considera que en su evolución de su carrera, ha muy atinado aprender a manejar sus energías y equilibrar el tiempo de trabajo con la familia. Le otorga un gran valor a la relación con sus alumnos y al reconocimiento social que recibe por su trabajo, sobre todo en la escuela pública, ya que el ambiente es más difícil y por lo tanto los resultados positivos alcanzados son, desde su perspectiva, más meritorios.

Dado que se siente más relajado y a gusto con su profesión, considera que está en la mejor etapa de su carrera, pese a que admite que hay muchas cosas de sí mismo que le gustaría cambiar.

Su rutina diaria consiste en atender sus compromisos laborales; por la mañana, en una escuela privada; por la tarde en su plaza docente y por la noche en la universidad.

5.4.3.3 Tercer caso (en inicio de dispersión). Este profesor siente, como señala Biddle et al. (2000) que la brecha entre lo deseado y lo logrado es cada vez más pequeña e incluso percibe que ha logrado llegar más lejos de lo que él mismo esperaba al ingresar a la carrera. Una de sus mayores satisfacciones ha sido recibir, en el año 2004, el reconocimiento que otorga la SEP a nivel estatal a los profesores destacados en su área.

Su rutina actual consiste en atender su agenda de asesor pedagógico, supervisando y capacitando profesores en seis áreas rurales vecinas al municipio donde reside.

5.4.3.4 Cuarto caso (en plenitud). La profesora Elsa asegura, de manera literal, que está “casada con su trabajo”, ya que es la ocupación perfecta para ella. Su mayor orgullo consiste en que su ejemplo ha motivado a algunos de sus ex alumnos a cursar la carrera de profesores del idioma inglés. Desea continuar aprendiendo más sobre su especialidad en Inglaterra.

Su rutina consiste en atender sus dos turnos de trabajo; por la mañana en escuela privada y por la tarde en su plaza federal. Uno de los proyectos que le gustaría consolidar en breve consiste en preparar un programa de apoyo pedagógico a profesores de nuevo ingreso, donde nuevamente se manifiestan los esfuerzos de la profesora por diversificarse en su profesión.

De este último indicador puede acertadamente decirse que la definición de logro es diferente en cada etapa de la vida profesional. Para la participante más joven –pre consolidada- significa ratificar su competencia y obtener el respeto de sus alumnos, compañeros y superiores. Para el segundo participante –consolidado-, implica mejor calidad de vida, reconocimiento y buenas relaciones con sus alumnos. Para el tercer profesor –en inicio de dispersión- es experimentar la serenidad de ver sus expectativas cumplidas y para la cuarta participante –en plenitud- entraña lo que Biddle et al. (2000) llaman; “marcar la diferencia en el aula, lo cual puede traducirse en marcar la diferencia en la propia vida” (p. 83).

5.5 Tendencias Observadas en las Categorías del Estudio

En este apartado se efectuó una comparación de los resultados del análisis de las tres categorías que abarcan este estudio, con el fin de encontrar patrones o tendencias que puedan conducir a efectuar las conclusiones y recomendaciones que se exponen en el próximo capítulo.

5.5.1 Tendencias apreciadas en la categoría I; factores críticos que determinan la identidad profesional docente

Respecto a las condiciones que rodean su infancia, los participantes en etapa de pre consolidado, consolidado y en plenitud, manifiestan fueron influidos familiarmente a la docencia; el tercer participante (en inicio de dispersión) experimentó una influencia moral que lo inclinó a la docencia, atribuida a la enseñanza religiosa de su infancia.

En relación a los estudios de licenciatura, dos de los cuatro participantes (pre consolidada y consolidado), tienen estudios universitarios alternos a la docencia; ambos admitieron haber ingresado a la docencia atraídos por la seguridad económica que ofrece la plaza federal docente.

En cuanto a los estudios de posgrado, tres de los cuatro participantes (pre consolidada, consolidado y en inicio de dispersión) cuentan con ellos, mismos que estudiaron para acrecentar sus competencias profesionales y mejorar su nivel de vida. La cuarta participante (en plenitud) cuenta con certificación en su especialidad a nivel internacional (enseñanza del idioma inglés).

En cuanto al indicador de matrimonio y formación de familia, las dos participantes femeninas (pre consolidada y en plenitud) son solteras y los dos participantes masculinos (consolidado y en inicio de dispersión) son casados, lo que puede sugerir mayor dificultad y esfuerzo para las mujeres combinar el mundo laboral con el cuidado de una familia.

Respecto al primer año de su ejercicio, tres de los cuatro participantes (pre consolidada, consolidado y en inicio de dispersión) ratificaron que su primer año de trabajo fue de incertidumbre, donde experimentaron la necesidad de mostrar su competencia docente a sus compañeros, superiores y alumnos. La cuarta participante (en plenitud) experimentó tensión por trabajar en dos escuelas con diferente acceso a los recursos necesarios para el desarrollo de su trabajo –escuela privada y pública-.

5.5.2 Tendencias observadas en la categoría II; percepciones organizativas de los profesores

El análisis de los indicadores de esta categoría arroja las siguientes tendencias:

- Todos los participantes manifiestan que el ambiente laboral de la secundaria pública es difícil por la pugna de intereses entre los diferentes grupos de poder.
- Todos los participantes manifiestan alta estima por las recompensas psíquicas de su trabajo; reconocimiento social, afecto e influencia moral en sus alumnos.
- Todos los profesores tienen una imagen arquetípica del trabajo del profesor; competente en su especialidad y modelo de valores cívicos y morales.
- Todos los participantes reconocen que las nuevas generaciones docentes están mejor preparadas tecnológicamente y tres de ellos (consolidado, en inicio de dispersión y en plenitud) con mayor experiencia en el sistema educativo, manifiestan que no aprecian en muchos de ellos una verdadera vocación hacia el trabajo.
- Dos de los cuatro profesores (pre consolidada y consolidado) expresaron que no existe amplio reconocimiento social de su trabajo. Los profesores en inicio de dispersión y en plenitud, con mayor experiencia, consideran que sí existe este reconocimiento y que cada docente se lo gana en función de su desempeño y compromiso hacia su labor.
- Sobre su valoración del trabajo docente de sus compañeros, los dos participantes masculinos (consolidado y en inicio de dispersión), declararon sin ambages que muchos profesores realizan su trabajo de manera apática y sin compromiso; consideran que están en el sistema educativo público por conveniencia económica y no perciben en ellos una verdadera vocación docente. Las profesoras (pre consolidada y en plenitud) comparten esta opinión de manera más velada, lo cual

permite también inferir diferencias en como perciben los puntos conflictivos del sistema los profesores atendiendo al género.

5.5.3 Tendencias observadas en la categoría III; identificación de los diferentes conceptos dentro del discurso del docente sobre su identidad profesional

En esta categoría es donde más se aprecian las especificidades de las etapas que cada profesor experimenta en función de su edad profesional. Sin embargo, un punto común que todos tienen es que, pese a los obstáculos del sistema, se sienten vinculados a su profesión y se asumen a sí mismos como profesores plenos de un sentido de realización o logro; aunque éste presenta variaciones en función de la edad profesional de cada uno de ellos. En todos los casos, el poder que sienten que tienen viene dado por las recompensas psíquicas, en términos de ejercer una influencia positiva en términos académicos y morales en sus estudiantes que se refleje en el futuro de los mismos.

Para concluir esta fase de análisis puede comentarse que, en todos los casos, se aprecia la complejidad que reviste el proceso de convertirse en profesor, en el que convergen factores tanto internos –inherentes a la personalidad y contexto del individuo- como externos –las formas y contenidos culturales que deben asimilar para ocupar su puesto como actores sociales-.

En el próximo capítulo se describen las conclusiones de este estudio, así como las recomendaciones sobre la utilidad potencial de estos hallazgos.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este último capítulo, se establecen las conclusiones del estudio derivadas de los hallazgos de la investigación. En un primer apartado, se desarrollan conclusiones generales donde se pretende dar a conocer una visión holística del fenómeno analizado. A continuación se desarrollan las conclusiones para cada uno de los ejes rectores que dirigieron la investigación. Finalmente, se sugieren algunas recomendaciones que puedan dar continuidad al presente estudio.

6.1 Conclusiones Generales

Considerando que la ocupación profesional que desarrolla un individuo como resultado de un proceso educativo formal es casi la única oportunidad que muchas personas tienen para acceder a una mejor calidad de vida puede decirse, tal y como señala Torres (2005), que el docente es una pieza clave en el desarrollo de México como nación, como país y como entorno de posibilidades. Así entonces, el lugar del maestro en la historia del país permanece asegurado.

Las consideraciones anteriores no conducen sino a concluir que la mejora de las escuelas está íntimamente vinculada a lo que los maestros hacen y piensan. De esto se infiere que el proceso educativo puede verse estimulado cuando se recluta para la enseñanza a personas de calidad y adicionalmente, el lugar de trabajo está organizado para estimular y recompensar los logros.

Históricamente, la docencia se ha caracterizado por ser una ocupación con una pobre valoración social pero con altas exigencias en cuanto al resultado de sus funciones. La realidad

actual de los profesores es, sin duda, la sobrecarga, la rutina y los límites que el mismo *status quo* impone a las reformas propuestas. Es evidente que se demanda mucho de los maestros en términos de desempeño en el aula, con una pobre correspondencia en factores fundamentales para llevar a cabo su función educativa, tales como; tiempo para planeación, análisis, reflexión, recuperación, sin mencionar que las recompensas en términos materiales son, por lo general, insuficientes.

Los profesores centran su preocupación en la preservación de su identidad profesional y en la cada vez mayor necesidad de incrementar sus ingresos, por encima de la búsqueda de un sentido de comunidad compartida. Esto recrudece su aislamiento y reduce las posibilidades de colaboración en proyectos que puedan revertir esta situación.

Inicialmente se planteó que el punto focal de esta investigación es contribuir a la creación de un concepto de identidad del profesor de educación básica en México, a partir de la reflexión de su historia profesional, identificando los factores que lo conforman, sus relaciones y la evolución de los mismos a través del tiempo, a partir de la premisa de que la identidad docente está estrechamente vinculada al éxito del proceso educativo; para ser capaz de desarrollar su labor, el maestro debe apropiarse y afirmarse positivamente en su identidad profesional.

Para lograr este propósito, necesariamente deben considerarse las circunstancias en las que los docentes desarrollan su trabajo, ya que, si se pretende promover la colaboración de los profesores en las innovaciones educativas, es fundamental considerar las particularidades que enfrentan los maestros en el nivel de estudios en el que desarrollan su ejercicio profesional pues, de lo contrario, cualquier iniciativa de mejora enfrentará serios problemas en su ejecución.

Una de las primeras aseveraciones que resulta de esta investigación es el hecho irrefutable de que tanto la creación como la evolución de la identidad profesional docente del profesor de educación básica en México, es un fenómeno complejo e inacabado, ya que cada maestro es, en cierta forma, el resultado de su contexto y éste se encuentra en un continuo devenir. Por otra parte, la percepción de las personas está íntimamente relacionada con sus experiencias y etapas de vida -las necesidades y expectativas de un) profesor de veinticinco años son diferentes a las de un docente con medio siglo de edad-. Luego entonces, se constata lo que señala Torres (2005); "...las cosas cambian porque ellos cambian; todo cambia porque cada uno ha cambiado" (p. 69).

Por lo anterior, el análisis de las particularidades sobre lo que cambia en la percepción del profesor en las diferentes fases o períodos de su vida laboral y profesional, representa una de las aportaciones más significativas del presente trabajo tal y como indica Torres (2005), al establecer la línea que dirige esta investigación. El supuesto básico del cual se ha partido postula que el período y la etapa que se viven constituyen condiciones paradigmáticas sobre las cuales opera la percepción del profesor —como individuo— respecto de su grupo particular y en relación con las edades biológica y profesional.

Es importante manifestar nuevamente que, considerando las características metodológicas de la presente investigación – muestra propositiva con cuatro participantes utilizando el método de análisis de casos-, no es factible llegar a una generalización de las conclusiones. Sin embargo, sí es posible profundizar en algunos aspectos que se espera sean de utilidad, al integrarse al estudio amplio "Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México" que realiza estudios iguales en escuelas públicas a nivel básico a nivel nacional (Torres, 2005).

Otras de las aportaciones de este trabajo radica en la posibilidad de que sus resultados permitan una visión más crítica del fenómeno de estudio y, así mismo, favorezcan la reflexión que pueda ser traducida en un necesario cambio de actitud ante el difícil entorno que caracteriza la educación básica de México y que repercute críticamente en la construcción y evolución de la identidad profesional docente.

Tras el análisis de los resultados obtenidos de los cuatro casos presentados, se concluye que las preguntas de investigación fueron respondidas, los objetivos de investigación alcanzados y las hipótesis relacionadas con éstos, confirmadas. Las conclusiones a cada una de estas preguntas se integran en apartados específicos de este capítulo.

6.2 Incidentes Críticos que Contribuyen a la Creación de la Identidad Profesional Docente

Respecto a las primeras preguntas de investigación: *¿Cuáles son los incidentes críticos acontecidos durante la vida magisterial que influyen decisivamente en la creación del concepto de la identidad profesional docente? ¿Cómo se adaptan los profesores a estos factores?*, los hallazgos del estudio muestran que los cuatro profesores han construido su identidad profesional a partir de la apropiación de las formas culturales provenientes de su entorno inmediato –familia de procedencia, imágenes modélicas de profesores, percepción y trascendencia social de la carrera-. Esta apropiación de formas culturales, tal como señala Giménez (s/f) han sido elementos definidores -al interior de los participantes- y diferenciadores -al exterior-, derivando en una auto imagen personal que cada profesor(a) construye y recrea a partir de la imagen pública que le impuesta.

Así entonces, puede afirmarse que los cuatro participantes tienen un auto concepto positivo de sí mismos como profesores fundamentado en al menos tres factores: características personales; preparación académica y ambiente familiar de procedencia. Sobre este último se aprecia que la cercanía física o psíquica con docentes de experiencia que han fungido como arquetipos –padres, hermanos, familiares cercanos, profesores- fueron determinantes en la elección de la carrera. Por lo tanto, la hipótesis de que la motivación y el acceso al magisterio como profesión están relacionados con la presencia de familiares cercanos que ejercen la docencia, parece confirmarse.

Aunque el acceso a la carrera se ha visto facilitado a través de la familia en tres de los participantes (preconsolidado, consolidado y en dispersión), sus condiciones de contratación – por horas- no son las mismas que sus antecesores –tiempo completo-. Sólo el profesor con 25 años de servicio (en inicio de dispersión) cuenta con plaza de tiempo completo y ha logrado ascender escalafonariamente a puestos administrativos, lo cual permite constatar el deterioro de las condiciones laborales para los profesores de secundaria en México en los últimos veinte años, mencionado por Sandoval (2001), Bolívar (2004) y Guevara y González (2004). Lo anterior, aunado a factores ya citados, como pobre valoración social de la carrera, parece influir en dos de los participantes para estudiar profesiones alternas al magisterio y desarrollarlas laboralmente antes de tomar una elección definitiva por la docencia.

Aunque la elección de carrera por parte de los sujetos de estudio puede considerarse libre y voluntaria, es evidente que al menos dos de los participantes ven influida su decisión por la contracción del mercado laboral en México y deciden desarrollarse profesionalmente en ella, por la seguridad económica que ofrece. Éste es otro factor que debe continuarse estudiando con mayor profundidad, ya que la realidad actual del magisterio en el país parece ajustarse a

los hallazgos de esta investigación, siendo un factor de creciente preocupación el hecho de que en esta fundamental decisión de vida predomine el factor económico sobre el vocacional.

En cuanto al género, es poca la evidencia que permita fundamentar diferencias sustanciales; sin embargo, el hecho de que las participantes femeninas permanezcan en soltería y sin hijos, sugiere una mayor dificultad para combinar el trabajo con la crianza de una familia, denotando así una desigualdad que desfavorece a las mujeres. Así mismo, la percepción de una de las participantes respecto a la docencia, pone en evidencia que el magisterio es una profesión feminizada. Una última singularidad respecto al género estriba en que las docentes femeninas –al menos en el inicio de la carrera-, dan mayor importancia a las relaciones entre ellas y los estudiantes, en tanto que los participantes varones se concentran más en el contenido de la asignatura y la disciplina en el aula. Éste es otro interesante hecho que puede ser objeto de una línea de investigación que permita una mayor comprensión de este fenómeno.

Por otra parte, la marcada tendencia a permanecer en zonas urbanas, pese al hecho de que esto limita su crecimiento profesional –mayor número de horas de trabajo o un posible ascenso escalafonario-, coincide con la tesis de Fullan y Stiegelbauer (1997), de que los profesores rigen sus decisiones atendiendo prioritariamente a sus intereses personales. Esta evidencia pone de manifiesto la existencia de motivaciones e intereses que, al ser investigados, podrían posibilitar alternativas de desarrollo laboral para los profesores de educación básica en México.

Es evidente en todos los participantes la creación de un discurso trascendentalista (Torres, 2005), que justifique para sí mismos y para los demás la elección y permanencia en una ocupación con una valoración social polarizada y con un alto grado de complejidad en

función del servicio que presta. En el auto concepto creado por los sujetos de estudio, la relevancia de la labor magisterial como promotora de los valores de la cultura la dignifica y enaltece, proporcionando así una compensación psíquica que reconcilia y tranquiliza a los profesores con la dura realidad de su trabajo. Este elemento se incorpora a la creación de la identidad docente e incluso al perfil profesional que describe su función social; “educador de adolescentes que enseña contenidos disciplinarios” (Guevara y González, 2004, p.21). Así entonces, el término *educador* engloba al de *enseñante*, elevando a la profesión –al menos psíquicamente- ante la comunidad a la que pretende servir.

Predominan en todos los participantes los logros simbólicos en el ejercicio de sus funciones. Estos elementos, sin duda, también son factores que coadyuvan decididamente a la formación identitaria del profesor, reafirmando su elección y el discurso trascendentalista mencionado anteriormente. Es interesante que los logros y expectativas de índole material en el trabajo sólo son mencionados por los participantes masculinos. Éste es otro punto que puede generar una línea de investigación que contribuya a un mayor entendimiento de la realidad magisterial y, desde allí, a la generación de alternativas que posibiliten mejores condiciones de trabajo a los docentes.

6.3 Opinión de los Profesores sobre su Trabajo y su Desempeño

Profesional

Los resultados de la investigación confirman la hipótesis de trabajo; la valoración experimenta cambios de acuerdo a la etapa de vida en la que se ubican los participantes. En general, se aprecia satisfacción con el trabajo como ocupación. Aunque ninguno de los sujetos bajo estudio expresó deseo de abandonar la docencia por otra ocupación, se infiere de la narrativa de los participantes pre consolidado y consolidado cierta reticencia a dejar

definitivamente su profesión alterna, en especial el participante masculino –casado y con solo 12 horas de trabajo en secundaria federal-. La docente pre consolidada –con medio tiempo en secundaria federal-, consideró difícil combinar ambas ocupaciones por la incompatibilidad de horarios. Esto pone de relieve que, en estas etapas hay mayor cuestionamiento por el futuro profesional, expresado a través de su insatisfacción con su estatus actual, lo cual ratifica la hipótesis planteada sobre este punto específico.

La opinión de los participantes sobre su desempeño profesional va en ascenso conforme avanza el tiempo; en los inicios se asume que hay más errores ante la falta de experiencia de los profesores; conforme se llega a la fase de estabilización la auto percepción del desempeño mejora y se acerca al arquetipo de profesor ideal que se han forjado, lo que lleva a los profesores a un estado de identificación con la docencia. Este hallazgo confirma una más de las hipótesis iniciales del estudio.

Las recompensas psíquicas del trabajo presentan sutiles diferencias en la auto apreciación del desempeño entre los participantes masculinos y femeninos; la valoración personal del trabajo de los profesores varones está en función de factores como reconocimiento de la labor y aplicación del contenido de la asignatura; a diferencia de las profesoras, quienes se auto evalúan más subjetivamente en función del afecto y ayuda que otorgan a sus estudiantes.

La tercera hipótesis de trabajo, respecto a que los elementos de la auto descripción del perfil profesional docente están vinculados a términos como *dominio de la materia*, *control de grupo*, relación respetuosa y positiva con los estudiantes y cumplimiento de las normas y políticas administrativas preponderantemente, también se ve confirmada. Los participantes se asumen competentes no solo por el dominio de su disciplina, sino por su habilidad de manejar

adecuadamente los aspectos mencionados, hecho que reviste mayor mérito ante ellos por las tensionantes condiciones laborales.

6.4 Las Expectativas de los Profesores

Sobre la tercera pregunta de investigación: *¿Cuáles son las expectativas de los profesores respecto a su carrera profesional? ¿Permanecen sin variación o se modifican dependiendo de factores como la edad biológica, experiencia laboral, antigüedad y estatus institucional, ubicación laboral específica y su formación inicial?*, se encontró que las expectativas de los profesores -al igual que su auto valoración profesional- sufren modificaciones en el transcurso de los años de servicio de los participantes en el magisterio.

A partir del análisis de las experiencias de los profesores entrevistados en el inicio de su vida profesional, pudo inferirse que, efectivamente, en el periodo de *novatez*, todos ellos experimentaron la necesidad de ser reconocidos como uno más entre sus iguales, competentes no solo en su disciplina, sino capaces de ejercer la autoridad que les confiere su puesto. Esta necesidad se combinó también con una sensación de aislamiento y un cierto desencanto al enfrentar la realidad de su entorno laboral; una estructura burocrática rígida donde cada uno protege sus intereses y por tanto, inhibe el trabajo colaborativo al que idealmente aspiraban al inicio de su magisterio. Así mismo, en la etapa de *noviciado* que atravesaron los cuatro participantes pudo apreciarse, a través del análisis de las entrevistas, que cada uno de ellos procuró desarrollar las habilidades necesarias que lo acercaran al arquetipo del profesor ideal que se han formado.

De igual forma se comprobó que en la fase de *preconsolidación* -primera participante-, los profesores están más relajados, por lo que enfocan sus energías a lograr una mayor

preparación en su especialidad –posgrados o certificaciones- para cumplir al menos tres aspiraciones; incrementar sus oportunidades de trabajo; acreditación escrita de su interés por actualizarse ante el sistema que los gobierna y por último, mayor acceso a incrementar su puntaje en la carrera magisterial.

En la fase de *consolidación* -segundo participante-, la auto imagen profesional ya está confirmada, por lo que el interés se enfoca en mejorar la calidad de sus relaciones con los estudiantes sin sacrificar su nivel de exigencia, ya que la preservación de su identidad profesional es fundamental. Se hizo evidente que en el participante masculino es mayor la insatisfacción con las recompensas materiales del trabajo que en la cuarta participante cuando atravesó esta etapa. Esta insatisfacción se manifiesta por el interés mostrado por el profesor en combinar alternativas profesionales y continuar su preparación profesional para buscar la oportunidad de ascender escalafonariamente. También se puso de relieve una mayor necesidad de recibir manifestaciones de reconocimiento por su labor.

En el periodo de *plenitud* –cuarta participante-, ya con pleno dominio de la docencia, se observó la necesidad de iniciar nuevos proyectos que le permitan diversificarse, hacerse notar por sus aportaciones y combatir el posible tedio de la rutina diaria. De igual manera, se demostró mayor prudencia y serenidad ante las difíciles condiciones de trabajo, que sugiere aceptación con el *status quo* del sistema.

En el inicio de *dispersión* -tercer participante-, se apreció una mayor necesidad de recompensas psíquicas y materiales, posiblemente derivada de una mayor cercanía de su jubilación. El resultado de la investigación pone de manifiesto un incipiente distanciamiento sereno, ya que se han logrado –e incluso superado-, las expectativas iniciales de la profesión. En esta fase, tal como lo señala la teoría, es más común que el docente haya alcanzado

avanzar escalafonariamente, con el consiguiente beneficio económico y de estatus. Para el participante que logró su ascenso a puesto administrativo, la posibilidad de supervisar a nuevos docentes intensifica el discurso trascendentalista que ennoblece su trabajo ante sí mismo, a la vez que lo reconcilia con la idea de su inminente salida en un futuro no lejano.

De esta forma, todos los hallazgos a la vez que permiten cumplir los propósitos del estudio, dan pie a nuevas interrogantes que pueden propiciar nuevas vertientes de investigación que permitan un acercamiento cada vez más fidedigno a este complejo fenómeno y faciliten, de manera directa o indirecta, contribuir a mejores condiciones de vida y trabajo para quienes ejercen la noble labor de formar a las nuevas generaciones.

6.5 Recomendaciones

México vive hoy profundas transformaciones y es una nación con una gran diversidad, donde conviven situaciones extremas, en términos sociales, económicos y demográficos; que reconoce la trascendencia y repercusiones de la función educativa, en el desarrollo presente y futuro del país, por lo que su atención es prioritaria en el conjunto de las políticas públicas. Los tres grandes desafíos de la educación son: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo (Guevara y González, 2004).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece que los maestros son el factor más importante para el desarrollo de una educación de buena calidad, por lo que es necesario que en todos los niveles y servicios educativos se incorporen profesores con los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para asegurar que los estudiantes alcancen los resultados educativos esperados (Guevara y González, 2004).

Las nuevas reformas propuestas para la educación secundaria son una muestra del esfuerzo gubernamental por mejorar las condiciones de trabajo de los maestros, al proponer una mayor presencia del docente en su institución base, con el consiguiente beneficio económico y psíquico.

Así mismo, Guevara y González (2004) en su documento “Atraer, formar y retener profesorado de calidad” ponen de manifiesto el interés que a nivel federal se tiene para regular el ingreso, la promoción y la permanencia de los maestros mediante el establecimiento de mecanismos rigurosos y procesos de evaluación acordes con la función a desempeñar. De igual manera, existe interés en asegurar que la contratación de maestros responda a las necesidades académicas y formativas, antes que a cuestiones políticas o intereses de grupo. Lo anterior busca implementarse a través de acuerdos gubernamentales donde se requiera la sustentación de un examen como requisito para el ingreso al servicio.

Aunque la satisfacción de las propuestas anteriores es, definitivamente, una labor a largo plazo, por la compleja realidad actual que afrontan los profesores -heterogeneidad de contextos sociales y laborales, presencia del sindicalismo magisterial-, sin duda alguna este comienzo es alentador.

La realidad actual de las escuelas y específicamente, de las condiciones laborales de trabajo de los profesores –que impactan en su identidad profesional-, hacen evidente la necesidad de cambios como los ya expuestos que reviertan el estado actual del ámbito de la educación básica. Los cambios que promueven un progreso profesional sostenido durante la carrera para los docentes y que producen beneficios para los estudiantes, pueden ser uno de los pocos incentivos que dispongan favorablemente a los maestros a las innovaciones. Por este motivo, con base en el análisis de los resultados de esta investigación, se plantean algunas

recomendaciones generales que se dirigen, en primera instancia, a los dirigentes de las instituciones educativas y, en un segundo momento, a futuros investigadores, con el propósito de contribuir a la mejora tan necesaria de la escuela.

Una primera recomendación para quienes dirigen las instituciones educativas, derivada de los hallazgos de esta investigación, radica en establecer perfiles claros y concretos que permitan acceder hasta las aulas sólo a los mejores candidatos. Esto requiere de un esfuerzo importante de reclutamiento y selección, donde a través de instrumentos de evaluación confiables, pueda efectuarse la elección de los profesores.

Sin embargo, también es necesario que las instituciones desarrollen programas de desarrollo académico para los profesores, donde los maestros puedan recibir una formación continua que promueva su mejoramiento profesional, a la vez que procure ubicarlos en los puestos más compatibles a sus intereses y expectativas para que, de este modo, el servicio que presten otorgue el máximo beneficio al centro escolar. Estos programas de desarrollo académico deben considerar, sin duda alguna, las necesidades específicas de los profesores de acuerdo a la etapa de vida profesional en la que se ubican. No es menos importante aprovechar la amplia experiencia de los profesores con mayor tiempo en el magisterio como instructores de las nuevas generaciones de profesores.

Es fundamental también que se le otorgue al maestro un tiempo remunerado y debidamente supervisado en el que pueda desarrollar actividades de reflexión, planeación y capacitación, además de sus horas de trabajo frente a grupo.

Aunque las anteriores recomendaciones dirigidas a las escuelas sin duda alguna enfrentan el obstáculo de lidiar con la realidad de un sindicalismo profundamente enraizado en

la vida magisterial, son dignas de tomarse en cuenta si se desea mejorar las condiciones de trabajo de los maestros y en consecuencia, contribuir a la conformación de una identidad profesional más positiva.

Por otra parte, los hallazgos de esta investigación permiten efectuar algunas sugerencias a futuros investigadores. A continuación se enlistan:

En primer lugar, se plantea la posibilidad de abordar el estudio de este fenómeno – creación y evolución de la identidad profesional docente del profesor de educación básica- por zonas geográficas ya que, al parecer, la diversidad de los contextos socioeconómicos difiere en el territorio nacional. Esta recomendación surge a partir de la comparación de los resultados de Torres (2005), con los de esta investigación donde se aprecian diferencias en el autoconcepto de los profesores; los resultados de esta investigación sugieren que el concepto que los participantes tienen de sí mismos es elevado en función de su preparación y origen, en tanto que Torres (2005) encontró, en la muestra de su estudio, un bajo autoconcepto de los maestros. Estas divergencias, de ser investigadas con mayor profundidad, pueden arrojar mayor luz sobre la comprensión del objeto de estudio de esta investigación.

Cada uno de los tres niveles de educación básica en México -preescolar, primaria y secundaria- presenta características *sui generis* en función de la matrícula que atienden; por ejemplo, de acuerdo al censo docente a nivel nacional en el ciclo 2002-2003 citado por Guevara y González (2004), en preescolar y primaria predominan profesores del género femenino - 93.54 y 63.45% de la población docente respectivamente en dicho nivel educativo-, en tanto que en secundaria ya se aprecia mayor presencia de profesores varones -52.81 % son varones y 47.10% son mujeres-. También se observa una mayor heterogeneidad del perfil profesional en los profesores de secundaria -70% de los profesores son universitarios de acuerdo a Guevara y

González (2004). Estas diferencias pueden influir en ciertos aspectos de la formación y evolución de la identidad docente y dan ocasión para sugerir como segunda propuesta profundizar en las particularidades como las ya citadas que permitan un acercamiento más fidedigno a la realidad de los profesores, tanto en lo general como en lo particular.

Especificando aún más la propuesta anterior con base en el hecho de que la docencia es una profesión feminizada -el porcentaje de mujeres en las licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria y especial en las Escuelas Normales es del 97, 66, 60 y 87%, respectivamente- (Guevara y González, 2004); otra posible línea de investigación sugerida podría ser comparar la manera cómo se construye y evoluciona la carrera docente de los profesores y las profesoras en México. Los resultados de la presente investigación sugieren diferencias entre ambos grupos en los que resultaría interesante profundizar.

Uno de los hallazgos del estudio, sugiere que hay una relación entre la contratación laboral del mercado laboral en México durante las últimas décadas y la elección de carrera, por lo que es de interés analizar con más detenimiento este fenómeno que parece influir en el objeto de estudio de la presente investigación.

La tendencia de los profesores a permanecer en zonas urbanas, pese a que esto parece limitar sus posibilidades de desarrollo profesional, también puede derivar en otra línea de investigación de interés.

Un pensamiento final para concluir esta tesis, es que la sociedad en general resulta beneficiada si en las escuelas laboran profesores con una identidad profesional sólidamente fundamentada en los principios culturales que dignifican, ennoblecen y elevan al ser humano. Siendo la educación uno de los pilares en los que se edifican las culturas y las naciones, debe

considerarse con toda seriedad, contribuir a mejorar las condiciones de vida y de trabajo de quienes hacen posible la formación de los niños y jóvenes de este país para que, de esta forma, las posibilidades de una mejor calidad de vida sean una realidad más cercana para millones de mexicanos.

Referencias

- Biddle B., Good T., Goodson I., (2000). *La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bolívar, A., Fernández, M., Molina, E. (2004, Noviembre). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. *Forum: Qualitative Social Research*. Recuperado de la Red el 17 de febrero de 2008 en: <http://www.qualitative-research.net/fgs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Giménez, G. (s/f). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Recuperado de la Red el 17 de Febrero de 2008 en: http://docentes.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/cultura_identidad_gimenez.pdf
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Obtenido de la Red el 13 de Agosto de 2008 en: <http://www.google.com.mx/search?hl=es&q=Tesh%2C+metodos+cualitativos+de+investigacion&btnG=Buscar+con+Google&meta=>
- Guevara M., González L. (2004, Mayo) *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la OECD. Reporte de la situación en México; versión en español*. Recuperado de la Red el 18 de Septiembre del 2008 en <http://www.oecd.org/dataoecd/52/62/32023694.pdf>
- Hargreaves, A. I. (2003), *Profesorado, cultura y postmodernidad; cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata S.L.
- Hernández, S., Fernández D., Baptista L. (2003), *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: Mc Graw & Hill.
- Ibarra, R.O. (2006, julio). *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*. Ponencia presentada en el Encuentro internacional sobre evaluación, carrera y desarrollo profesional docente. Chile. Recuperado de la Red el 17 de Febrero de 2008 en: <http://www.oei.es/docentes/articulos/index.htm>
- McEwan, H. y Egan K. (2003). *La narrativa en enseñanza, el aprendizaje y la investigación: Trabajando con narrativas biográficas*. Madrid, España: Amorrortu.

Osorio, R.R. y Pech. C. S. (2007). *Preocupaciones de los profesores ante la Reforma Integral de la Educación Secundaria en México*, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5, No.3. pp. 173-199

Proyectos de Tesis MAD (2007). *Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México*. Recuperado de la Red el 14 de Enero de 2008:
http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=181944_1

Proyectos de Tesis MAD (s/f). *La identidad Profesional Docente en el Profesor de Educación Básica; Trabajo de Campo*. Recuperado de la Red el 14 de Enero de 2008 en:
http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=181944_1

Sandoval, E. (2001). *Ser maestro de secundaria en México; condiciones de trabajo y reformas educativas*. *Revista Ibero-Americana*, 25. Recuperado de la Red el 14 de Enero del 2008 en <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.

Torres, M. (2005). *La identidad Profesional Docente del Profesor en Educación Básica en México*. Distrito Federal, México: CREFAL.

Valenzuela, J. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. Distrito Federal, México: Trillas.

Yurén. T. y Araujo-Oliveira, S. (2003). *Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria*. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 19. Recuperado de la Red el 14 de Enero del 2008 en <http://lpp-uerj.net/olped/documentos/0578.pdf>