



**Universidad Virtual**

**Escuela de Graduados en Educación**

**La identidad profesional docente del profesor en educación básica,  
estudiada en Aguascalientes.**

**Tesis que para obtener el grado de:**

**Maestría en Administración de Instituciones Educativas**

**presenta:**

**César Alejandro Cantú Antillón**

**Asesor titular:**

**Dra. Carmen Celina Torres Arcadia**

**Asesor tutor:**

**Mtro. Oscar Eliud Ortiz Mendoza**

**Aguascalientes, Ags., México**

**Abril, 2010.**

## **Dedicatorias**

- Primeramente a Jesús, Divino Maestro, ejemplo de docente universal que trasciende el tiempo y el espacio.
- A mi familia, especialmente a mi madre, docente de más de 42 años de experiencia frente a niños.
- En especial al P. Sergio Antonio Aguilar Pérez, que toda su vida ha sido maestro de niños y jóvenes, ejemplo y guía de sacerdotes actuales y futuros.
- A mis amigos Job Rafael y Gloria Martha, por su cercanía, comprensión y ayuda.
- A los Maestros, sujetos de investigación, que conforman parte del gremio de docentes que dedican su vida a la educación de niños y jóvenes en México.

## **Agradecimientos**

- Por principio a Dios, por haberme dado la vida y guiado durante la misma.
- A mi familia, a mi Madre, Padre y Hermanos, por su ayuda y paciencia durante todo el tiempo de mi maestría.
- Especialmente al P. Sergio Antonio Aguilar Pérez por su apoyo especial durante la realización de mis estudios de maestría en el Colegio Portugal.
- Por la amistad y ayuda de Job Rafael y Gloria Martha, que estuvieron conmigo durante todos mis estudios de posgrado.
- Al ITESM por la beca otorgada, sin la cual hubiese sido imposible iniciar y concluir mis estudios de maestría.
- A la Escuela Primaria “Manuel Carpio”, a la Directora, a Lupita y a los Docentes, sujetos de la presente investigación.

# **La identidad profesional docente del profesor en educación básica, estudiada en Aguascalientes.**

## **Resumen**

La presente investigación forma parte de una investigación más amplia, iniciada en México por el Dr. Torres (2005) y que pretende integrar el perfil de la identidad profesional docente del profesor en educación básica en México. Este estudio abarca aspectos como la percepción y construcción de la identidad profesional por parte del docente mismo, las percepciones de su trabajo profesional, las expectativas que tiene a lo largo de toda su vida biológica y profesional y cómo éstas modifican simultáneamente su identidad personal y profesional. El trabajo rescata 4 Estudios de caso de profesores ubicados en diferente edad profesional de su carrera, que prestan sus servicios en una escuela pública de la ciudad de Aguascalientes. Los resultados corroboran y apoyan en lo general los hallazgos de la tesis del Dr. Torres (2005) y son acordes a las teorías de investigadores en otros países. Sin embargo, este tipo de estudios a nivel nacional cobra relevancia en la educación al ofrecer un perfil actual y más completo de la identidad profesional docente en México. Este perfil puede ofrecer nuevas luces acerca de la formación inicial en la carrera, de la formación permanente, de las vicisitudes a las que se enfrentan los profesores, y el grado de autorrealización que tienen en sus vidas y profesión. Un docente que se siente realizado y feliz, sin duda será un docente comprometido con la educación, preparado para educar a la niñez y la juventud de la sociedad del conocimiento.

# Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema .....</b>	<b>6</b>
1.1 Antecedentes .....	7
1.2 Planteamiento del problema.....	9
1.3 Objetivos de investigación .....	10
1.4 Justificación .....	12
1.5 Limitaciones del estudio .....	15
<b>Capítulo 2. Marco Teórico .....</b>	<b>16</b>
2.1 La identidad personal y profesional .....	16
2.2 La profesión docente.....	19
2.3 Formación del docente y de su identidad profesional (aprender, ser, hacer y convivir).....	22
2.4 Ciclos de vida y carrera del profesional docente .....	27
2.5 Normativa educativa .....	33
<b>Capítulo 3. Metodología .....</b>	<b>35</b>
3.1 Método de Investigación.....	35
3.2 Contexto educativo de la Población y muestra .....	36
3.3 Instrumentos.....	39
3.4 Procedimientos.....	42
<b>Capítulo 4. Análisis de los Resultados.....</b>	<b>45</b>
4.1 Identificar cuáles son los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del docente. ....	47
4.2 Ubicar las diferentes percepciones organizacionales alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño dentro de él. ....	61
4.3 Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema y de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica, la formación inicial y los requisitos de ingreso al servicio docente o mejora de su posición docente. ....	69
<b>Capítulo 5. Conclusiones .....</b>	<b>77</b>
5.1 Resultados del Análisis .....	78
5.2 Validez interna y externa .....	95
5.3 Alcances y limitaciones .....	96
5.4 Recomendaciones para estudios futuros .....	96
5.5 Conclusiones .....	97
<b>Referencias.....</b>	<b>100</b>

<b>Anexos .....</b>	<b>106</b>
Anexo A. Preguntas de investigación .....	106
Anexo B: Entrevista a la Docente 1 .....	109
Anexo C: Entrevista al Docente 2.....	119
Anexo D: Entrevista a la Docente 3.....	127
Anexo E: Entrevista al Docente 4 .....	134
 <b>Curriculum Vitae .....</b>	 <b>143</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. Clasificación de las Edades profesionales según los años de experiencia docente .	38
Tabla 2. Incidentes críticos, preguntas de investigación y justificación para el Objetivo 1. .	39
Tabla 3. Incidentes críticos, preguntas de investigación y justificación para el Objetivo 2. .	41
Tabla 4. Incidentes críticos, preguntas de investigación y justificación para el Objetivo 3. .	41
Tabla 5. Ubicación de los docentes entrevistados en su etapa de ciclo de vida.....	46
Tabla 6. Resultados de variables generales de los problemas de investigación .....	46
Tabla 7. Resultados del Objetivo 1. ....	48
Tabla 8. Características y condiciones de las familias de los docentes entrevistados .....	50
Tabla 9. Principales motivaciones para la elección de la carrera docente .....	51
Tabla 10. Opciones de carrera profesional .....	52
Tabla 11. Características del 1er. año de ejercicio.....	54
Tabla 12. Influencia del Matrimonio, maternidad y formación de la familia.....	56
Tabla 13. Características de influencia entre la zona rural y la zona urbana.....	58
Tabla 14. Características de la aceptación como docente y su consolidación .....	59
Tabla 15. Resultados del Objetivo 2. ....	61
Tabla 16. Percepciones organizacionales respecto a sí mismos y a su trabajo.....	66
Tabla 17. Características del profesor ideal (Docentes 1, 2 y 3). ....	68
Tabla 18. Resultados del Objetivo 3. ....	69
Tabla 19. Características de las expectativas de trascendencia .....	72

## Introducción

Recientemente, el interés por mejorar la calidad educativa en México se ha acrecentado. Tanto la Secretaría de Educación Pública como el SNTE reconocen que los principales actores del cambio educativo es el profesor. Sin embargo, el docente no es un ente fortuito, sino una persona conformada por una serie de factores que impactan su vida personal y profesional. Estos factores confluyen en la formación de su identidad profesional docente, misma que va modificándose, adaptándose, puliéndose a lo largo de toda la vida a través de una serie de secuencias conocidas como ciclos de vida.

El rol del docente se ha visto revalorado en los últimos años y la necesidad de establecer un perfil del mismo, que considere su identidad profesional, se ha vuelto apremiante en temas como Calidad Educativa y desarrollo sostenible de los países. El motivo principal es que los docentes son, sin lugar a duda, el elemento más importante de todo sistema educativo. Sin embargo, la poca atención que se les ha puesto en su desarrollo profesional y el desconocimiento de sus inquietudes, expectativas, trayectorias y contextos, ha traído resultados insatisfactorios en las reformas educativas de los países, y México no ha estado exento de esta situación. Por lo mismo, es necesario conocer el perfil de la persona que educa (ciclo de carrera), sus intereses y aspiraciones, sus limitaciones y preocupaciones (ambiente personal), así como las expectativas sociales y profesionales, sus afiliaciones sindicales y el grado de confianza pública (ambiente organizativo) (Day, 2005).

El objeto principal de la presente investigación es precisamente caracterizar e identificar los elementos que influyen en los ciclos de vida del docente. Ésta se realizará en maestros de escuelas públicas de educación básica, pues, proporcionalmente al número de alumnos que atienden, son las que menos apoyos económicos y técnicos reciben, y presentan mayores deficiencias de preparación institucional y condiciones organizacionales más complicadas.



La presente investigación forma parte de un conjunto de esfuerzos a nivel nacional e internacional por identificar los elementos que conforman la identidad profesional del docente en la educación básica en México. Para ello se pretende:

- a) Identificar cuáles son los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del docente, describiendo cómo afecta en ello su concepto de la “identidad profesional docente”;
- b) Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y a su desempeño dentro de él; e
- c) Identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema e institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica, la formación inicial y los requisitos de ingreso al servicio docente o mejora de su posición docente.

La OCDE (2009) ha remarcado la importancia de elaborar perfiles docentes que permitan alinear el desarrollo del profesorado y su rendimiento con las necesidades específicas de las escuelas y, por ende, de los sistemas educativos nacionales. Esto mejoraría los planes de formación docente impartidos en instituciones educativas, tales como las Normales. Además, los procesos de reclutamiento y selección se verán beneficiados.

Asimismo, los planes y programas de Desarrollo de Personal Académico, llámense de formación continua o permanente, atenderán a las necesidades reales del profesional docente. Incluso, los mismos docentes podrán elaborar sus propios proyectos de vida y carrera de forma más pertinente a su autorrealización. Además, en el contexto de la globalización y la competencia internacional, la movilidad laboral se verá favorecida.

En el Capítulo 1, Planteamiento del Problema, se describe el panorama general de los estudios acerca del tema de la identidad profesional del docente. A nivel internacional se han realizado investigaciones en Inglaterra, Suiza, Canadá y EUA, entre otros países. En México, los trabajos de tesis que realizan alumnos de la Universidad Virtual del ITESM pretenden aportar lo suyo al tema, guiados por el proyecto de investigación del Dr. Torres (2005).

Las investigaciones respecto a los ciclos de vida del profesor han tenido dos enfoques principales: el subjetivo, más basado en la autobiografía y la narración, y el objetivo, nacido de la sociología, la antropología, la psicología social, entre otras. El modelo más pertinente para el presente proyecto de investigación, pese a la variedad de los mismos, es el de los ciclos de vida de los profesores propuesto por Huberman, Thompson, & Weiland (2000, en Biddle, Good, & Goodson, 2000). No obstante, también se considerarán estudios como el de Leithwood (1990 en Day, 2005), que señalan la importancia de interrelacionar otras dimensiones del desarrollo profesional docente, tales como las etapas del desarrollo psicológico del docente y las del desarrollo del dominio profesional de conocimientos y destrezas. Esto es a razón de que la identidad profesional del docente se va configurando desde diversos ángulos, tanto personales como externos (matrimonio, familia, colegas, organizaciones, etc.).

En el Capítulo 2, Marco teórico, se describen varios constructos relacionados con ese perfil de la identidad profesional docente: identidad personal y profesional, la profesión docente, la formación profesional del docente, la teoría de los ciclos de vida y carrera del profesional docente. Finalmente se presenta una breve descripción del contexto del lugar donde se realizará la investigación de campo.

Respecto a la teoría de los ciclos de vida y carrera del profesional docente el Marco Teórico se fundamenta principalmente en los trabajos de Huberman, Thompson, & Weiland (2000), los cuales describen cinco fases generales del modelo:

Fase 1.- Acceso a la carrera profesional. Años 1-3. Es considerado como de supervivencia y descubrimientos. La supervivencia se relaciona con la idea de que los nuevos docentes chocan con la realidad, para la cual, poca relevancia tuvieron los

estudios de formación iniciales. Por otro lado, la sensación de descubrimiento es motivante para el neodocente, y presenta rasgos alicientes a la sensación de supervivencia.

Fase 2.- Estabilización. Años 4-6. El profesor es reconocido por los demás como tal, es decir, obtiene la titularidad. La autonomía profesional se ve acrecentada: los sentimientos de libertad y emancipación son frecuentes. Además, pueden darse momentos de ‘experimentación’, lo que les puede provocar una nueva forma de ‘activismo’ en busca de alguna ‘promoción’.

Fase 3.- Nuevos retos y preocupaciones. Años 7-18. Es un periodo de que puede tener dos fases diferentes: o puede estar marcada por una actitud de replanteamiento que puede terminar en crisis o abandono; o bien por una actitud por intereses diversos y un dinamismo emergente (Medina Moya, 2006). En esta fase el docente suele hacer un *balance* de su vida profesional y considerar, en ocasiones, empezar en otra carrera mientras le sea posible.

Fase 4.- Relativa estabilidad profesional. Años 19-30. Es un periodo de serenidad y de distanciamiento en las relaciones. Los sentimientos de tranquilidad y relajación también son frecuentes. El docente se acepta tal cual es, y deja de preocuparse por cómo lo ven los demás. Suele reducirse el trabajo de planificación e incrementar la tolerancia y la espontaneidad en el salón de clases. Sin embargo, también puede darse que los docentes presenten un incremento de conservadurismo y quejas.

Fase 5.- Fase final o Distanciamiento. Años 31-40. El docente abandona gradualmente la profesión. Suelen ir dejando de lado los proyectos institucionales para retomar los personales. Este último periodo de distanciamiento puede darse en tres enfoques: el positivo, el negativo y el desencanto. Pueden darse acciones impregnadas de conservadurismo, quejas por las nuevas generaciones de alumnos y docentes, y subvaloración de las tendencias educativas.

En el Capítulo 3, Metodología de Investigación, se presenta brevemente el método de investigación utilizado, así como el instrumento. Se describe someramente el contexto

educativo de la población y la selección de la muestra. Se explican los instrumentos de investigación empleados y se narra sucintamente el procedimiento de la investigación.

El análisis de resultados se presenta en el Capítulo 4, bajo el esquema de Estudio de caso, estructurados según los incidentes críticos previstos en la investigación. Como incidentes comunes se encuentra un inicio familiar sencillo, con algún contacto cercano con algún docente, sea familiar o amigo. Desde jóvenes tuvieron como inquietud dedicarse a la docencia motivados principalmente por el gusto a los niños y a la enseñanza. Todos son casados, y el matrimonio ha representado una experiencia enriquecedora. Los cuatro maestros han vivido la experiencia de trabajar tanto en ambiente rural como en ambiente urbano, obteniendo experiencias muy satisfactorias de ambas zonas. Asimismo, poseen estudios de licenciatura y una docente estudió una maestría, aunque no se tituló. Han sentido gran aceptación, tanto social como de los mismos colegas docentes y alumnos. Consideran que su carrera docente fue motivada por vocación, que se manifestó en ese gusto por estar cercanos a los niños y participar de su aprendizaje. Piensan que un maestro ideal es aquel que se actualiza constantemente, que es propositivo, positivo, participativo, entregado, comprometido y ético.

Finalmente, el Capítulo 5, Conclusiones, presenta los Resultados del Análisis, entrecruzando los 4 estudios de caso y vinculándolos con aspectos teóricos así como inferencias propias del autor. Se señalan también las características de validez interna y externa del presente estudio. Además, se mencionan los alcances y limitaciones de la investigación y se hacen algunas recomendaciones para estudios futuros. Se termina esta sección con una breve conclusión al trabajo de investigación y un elogio a la labor docente, tan fundamental para la continuidad de las civilizaciones.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema

En aras a la búsqueda de un país incluyente, moderno, democrático y exitoso (Fox, 2003), se han puesto en marcha diversos programas y reformas a nivel educativo en México. El más reciente, la firma de la Alianza por la calidad de la educación, busca voltear a las aulas, a la educación, como una forma de lograr equidad y justicia en México. La alianza es una apuesta al mérito y esfuerzo académico de los profesores, en donde “lo más grande de ser maestro es tener el corazón lleno, lleno de amor y de disposición a transformar; es ser atrevido, es ser audaz, es luchar por la libertad, democracia, tolerancia; es llevar a México adentro, muy adentro, para competir en el mundo universal sin complejos, sin rubores, en igualdad de circunstancias” (Gordillo, 2008).

Este *ser maestro* no es fortuito, sino que es resultado de una serie de factores, tanto intrínsecos como extrínsecos, que impactan la vida personal y profesional de cada persona. Tales factores confluyen en la formación de la *identidad* del docente, es decir, en “qué y quiénes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que les atribuyen otros” (Day, 2007, pág. 68). Tal identidad no es algo estático ni inmutable, sino que, como afirman Huberman, Thompson y Weiland (en Biddle, Good, & Goodson, 2000), va siendo afectada por una serie de secuencias o maxiciclos que la caracterizan, y que no se presentan siempre en el mismo orden ni todos pasan por el conjunto completo. Éstas son también conocidas como *ciclos de vida*.

Si la Alianza por la calidad de la educación centra su atención en el docente, resulta necesario caracterizar su identidad profesional, pues “si ha de suceder un cambio educativo, se requerirá ante todo, que los maestros se entiendan a sí mismos y los entiendan los demás” (Fullan & Stiegelbauer, 1997, pág. 108). La presente investigación atiende a esa necesidad de caracterizar la identidad profesional docente, particularmente bajo la perspectiva de sus ciclos de vida y profesión, iniciada previamente por Torres (2005) con el documento “Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México”.

## 1.1 Antecedentes

Las investigaciones del tema de la identidad profesional del docente y de sus ciclos de vida se circunscriben en el último cuarto del siglo pasado y principios de éste (Biddle, Good, & Goodson, 2000). En México, se ha ido profundizado la investigación especialmente con los trabajos de tesis realizados en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Torres, 2005; Reyes, 2007; Barrera M. L., 2008; Chávez, 2008; Herrera, 2008; Martínez, 2008; Monroy, 2008; Rojas, 2008; Soto, 2008; Valenzuela, 2008; Estrada, 2009; García, 2009; Hernández, 2009; Mejía, 2009; Pérez, 2009).

En general, son dos las líneas principales de investigación acerca de la carrera profesional docente: la primera, de forma subjetiva, emplea un estilo narrativo mediante relatos autobiográficos o historias de vida de las personas; la segunda, más apegada a la objetividad, examina la carrera de los profesores desde perspectivas teóricas y metodológicas, tales como la sociología, la antropología, la psicología social, la teoría de la carrera, la teoría del curso de la vida, etc. (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000). Basados en este segundo conjunto de estudios, diversos investigadores han propuesto varios modelos acerca del ciclo de la carrera en la enseñanza (Unruh y Turner, 1970; Gregorc, 1973; Burden, 1982; Feimen y Floden, 1983; Huberman y otros, 1989; Fessler y Christensen, 1992; en Huberman, Thompson, & Weiland, 2000, pág. 76). No obstante, el modelo del ciclo de la vida de los profesores que proponen Huberman, Thompson, & Weiland (2000) y empleado por otros autores (Day, 2005; Torres, 2005; Medina, 2006) es el que se utilizará en el presente trabajo de investigación.

Según Day (2005, págs. 82-83), “los estudios más autorizados de las experiencias de la carrera profesional y de los determinantes más decisivos de las mismas” son los de Huberman, en suiza, los de Sikes y cols., en Inglaterra, y los de Fessler y Christensen, en EUA. Ellos afirman que los docentes pasan por cinco grandes etapas:

- 1) Iniciación de la carrera profesional,
- 2) Estabilización,
- 3) Nuevos retos y preocupaciones,

- 4) Relativa estabilidad profesional, y
- 5) Fase final.

Dependiendo de los factores internos y externos que configuren la identidad profesional, en las últimas fases pueden experimentarse con tranquilidad o con rencor (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000).

A lo largo de estas etapas, la identidad profesional del docente cambia, se modifica, tanto por cuestiones individuales como por cuestiones sociales u organizacionales, pues “el concepto de *identidad* actúa como un pivote entre lo social y lo individual, de modo que se pueda hablar de lo uno en función de lo otro” (Wenger, 2001, pág. 182). Así, el ciclo específico de carrera del docente, su ambiente personal y su ambiente organizativo (Day, 2005) van influyendo en el desarrollo de la identidad profesional de cada docente en lo particular, y permite extrapolar rasgos comunes de patrones o ciclos aplicables a colectivo profesional de la educación.

Otros estudios, como el de Leithwood (1990 en Day, 2005, pág. 93), señalan la importancia de interrelacionar otras dimensiones del desarrollo profesional docente. Además de las cinco etapas generales del desarrollo del ciclo de la carrera profesional, descritas con anterioridad, pueden vincularse a aquellas cuatro etapas más desde la perspectiva del desarrollo psicológico del docente y seis desde el desarrollo del dominio profesional de conocimientos y destrezas.

Las fases del primero son:

- 1) Autoprotector, premoral, dependencia unilateral;
- 2) Conformista/moral, negativo, independencia;
- 3) Consciente, moral, dependencia condicional; y
- 4) Autónomo/interdependiente, fundando en principios, integrado.

En cambio, las fases del segundo son:

- 1) Desarrollar destrezas de supervivencia,
- 2) Hacerse competente en las técnicas básicas de enseñanza,
- 3) Expandir la propia flexibilidad docente,

- 4) Adquirir el dominio de conocimientos y destrezas necesarios para la enseñanza,
- 5) Contribuir al desarrollo de la maestría de los compañeros en el ejercicio docente, y
- 6) Participar en un amplio conjunto de decisiones educativas en todos los niveles.

Sin embargo, Day (2005) señala que este modelo “no tiene en cuenta las necesidades de confianza en sí mismo, la influencia de los factores emocionales, además de los cognitivos y las condiciones de trabajo” (pág. 92).

## **1.2 Planteamiento del problema**

Todo docente, considerado en sus roles de mediador, orientador, educador, guía, transmisor y acompañador (Frías, 2001), tiene en sus manos la importantísima tarea de la formación de niños y jóvenes. Esta tarea educadora se ha visto revalorada últimamente, y su calidad y excelencia se han tornado una necesidad cada vez más apremiante para la vida y desarrollo sostenible, tanto en el presente como en el futuro, de todos los países.

Esta apremiante necesidad de cambio, entendido como una mejora en la calidad educativa, en gran medida “depende de lo que los maestros hacen y piensan” (Fullan & Stiegelbauer, 1997, pág. 107). Ellos son la columna vertebral de todo sistema educativo. Sin ellos, la labor educativa no existiría. No obstante, la poca atención que se les ha puesto en su desarrollo profesional y el desconocimiento de sus inquietudes, expectativas, trayectorias y contextos, ha traído resultados insatisfactorios en las reformas educativas de los países. México, no ha estado exento de esta situación. Incluso, las tasas actuales de desempleo de los docentes son también parte del problema (Camacho, 2004). Por ejemplo, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, el personal ocupado en actividades educativas en el Estado de Aguascalientes en el cuarto trimestre del 2007 eran 20,526; mientras que en el segundo trimestre del 2009 se redujo a 20,158 (INEGI, 2009).



Para que la Alianza por la calidad de la educación dé los resultados que se esperan, deberá realmente voltear al aula y al maestro, no como simple retórica, sino con efectividad y contundencia. Es decir, la Secretaría de Educación Pública, a través de sus dependencias e institutos de educación estatales, debe revalorar la carrera profesional del docente, y con ello su identidad, su vida y trayectoria. Debe, en otras palabras, conocer el perfil de la persona que educa (ciclo de carrera), sus intereses y aspiraciones, sus limitaciones y preocupaciones (ambiente personal), así como las expectativas sociales y profesionales, sus afiliaciones sindicales y el grado de confianza pública (ambiente organizativo) (Day, 2005).

El objeto principal de la presente investigación es precisamente caracterizar e identificar los elementos que influyen en los ciclos de vida del docente considerando los cuatro pilares en los que se basan las finalidades de la educación expresadas por la UNESCO (Ramírez, 2007): aprender a aprender (su *desarrollo profesional*), aprender a ser (su *desarrollo personal*), aprender a hacer (su *práctica profesional*) y aprender a convivir (su *contexto personal y social*).

La investigación se realizará particularmente en maestros de escuelas públicas de educación básica, en la ciudad de Aguascalientes, pues, proporcionalmente al número de alumnos que atienden, son las que menos apoyos económicos y técnicos reciben, además de ser el lugar de trabajo de profesores con mayores deficiencias de preparación institucional y condiciones organizacionales más complicadas.

### **1.3 Objetivos de investigación**

La presente investigación forma parte de un conjunto de esfuerzos a nivel nacional e internacional por identificar los elementos que conforman la identidad profesional del docente en la 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.

El conocer la forma en que los profesores se identifican a sí mismos es crucial para entender las conductas, decisiones, expectativas, preocupaciones, valores y valoraciones que los llevan a optar por esta función social o desertar luego de algún problema o desencanto. Asimismo, su “sentido de identidad personal y profesional, intelectual, social y emocional es fundamental para ser un profesor eficaz” (Day, 2007, pág. 69), tal como lo exige la sociedad del conocimiento de hoy, y la Alianza por la calidad de la educación, en el contexto particular mexicano.

Se trata de comprender cómo los ciclos de vida de los docentes influyen en su identidad profesional, y por ello, es menester dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación (Torres, 2005, págs. 18-19):

- ¿Cómo percibe y construye el docente de educación básica su identidad profesional a lo largo de su vida magisterial?
- ¿Qué piensa el docente de su trabajo y su actividad profesional?
- ¿Cuáles son sus expectativas dentro de su carrera docente?, ¿son sus expectativas siempre las mismas o experimentan variaciones a partir de las condiciones vinculadas con la edad, con su sentido de pertenencia a la institución, con su estatus dentro de ella, con su antigüedad, con su ubicación y movilidad laboral?, ¿de qué manera influyen, tanto en la construcción de su identidad profesional como en sus expectativas, los requisitos de ingreso o mejora a la labor docente a través de los Concursos Nacionales de Asignación de Plazas Docentes?

Por lo anterior, los objetivos del proyecto de investigación son:

- 1) Identificar cuáles son los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del docente, describiendo cómo afecta en ello su concepto de la “identidad profesional docente”.
- 2) Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y a su desempeño dentro de él.

- 3) Identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema e institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica, la formación inicial y los requisitos de ingreso al servicio docente o mejora de su posición docente.

Para identificar los elementos que conforman la identidad docente, se aplicará un instrumento de recopilación de datos diseñado ex profeso mediante entrevistas de profundidad a cuatro docentes, que recabe la información pertinente. Las preguntas consideran diversas variables que permiten realizar un perfil de la identidad profesional docente. Estas variables son:

- 1) La edad biológica de los profesores,
- 2) La edad profesional de los profesores,
- 3) El nivel de estudios profesionales,
- 4) El nivel de estudios de postgrado,
- 5) El nivel de satisfacción profesional,
- 6) La pertenencia a asociaciones profesionales,
- 7) La motivación para la elección de la carrera docente,
- 8) La valoración individual del desempeño,
- 9) Los elementos de la auto descripción de su perfil profesional, y
- 10) La percepción personal del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes.

#### **1.4 Justificación**

La investigación respecto a la identidad profesional del docente ha ido en aumento, pues la necesidad de entender, definir y valorar la tarea educativa de los profesores no es un asunto que se puede postergar:

Los docentes están en el centro del proceso educativo. Cuanto mayor es la importancia que se otorga a la educación en su conjunto –sea para la

transmisión cultural, para la cohesión y la justicia social o para el desarrollo de los recursos humanos, tan críticos en las economías modernas, basadas en la tecnología–, mayor es la prioridad que debe concederse a los responsables de esa educación (OCDE, 1989; en Day, 2005, pág. 13).

En este sentido, la OCDE (2009) remarca la importancia de elaborar perfiles docentes que permitan alinear el desarrollo del profesorado y su rendimiento con las necesidades específicas de las escuelas y, por ende, de los sistemas educativos nacionales. “Su perfil debe abarcar un sólido conocimiento de las materias, competencias pedagógicas, la capacidad para trabajar eficazmente con una amplia gama de estudiantes y colegas, a fin de contribuir a la escuela y a la profesión, y la capacidad para seguirse desarrollando” (pág. 25).

El desarrollo del profesorado debe considerarse como algo dinámico, progresivo y multidimensional, que incluye tanto aspectos personales (formación profesional, aprendizajes, actitudes, aptitudes, aspiraciones, intereses, preocupaciones, decisiones, etc.), como aspectos interpersonales (matrimonio, familia, colegas, etc.) y extrapersonales (alumnado, sociedad, sistema educativo, etc.), y que impactan y modifican el perfil personal y profesional del docente a lo largo de toda su vida.

Ball (1972, en Day, 2007), por su parte, hace una distinción entre la identidad *situada* y la identidad *sustantiva*, considerando que la primera es una representación del yo que va modificando dependiendo de situaciones concretas (por ejemplo, durante clases en la escuela), mientras que la segunda es una representación básica, más estable y fundamental que el docente tiene acerca de sí mismo. Conocer cuáles son los elementos que integran la identidad (situada y sustantiva) profesional del docente facilitará a las instancias gubernamentales mejorar el proceso formativo-profesional de los trabajadores del Estado, así como establecer programas de desarrollo de personal académico más adecuados a la realidad de los profesores, en otras instituciones educativas de carácter privado, pues sin duda alguna, “los acontecimientos y experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones profesionales” (Day, 2007, pág. 68). Estos acontecimientos y experiencias, considerados como críticos, tienen suma importancia en investigaciones precedentes (Denicolo y Pope, 1990; Eraut, 1991;

Gudmundsdottir, 1990; Leithwood, 1990; Sikes y cols., 1985; Oja, 1989; Ball y Goodson, 1985; Goodson, 1992; Huberman, 1989; Shulman, 1987; en Day, 2005, pág. 90).

Los resultados de la investigación presente favorecerán la adecuación de la formación docente impartida en las escuelas Normales y de Estudios Superiores Docentes a fin de responder a las necesidades reales de los futuros profesionistas en educación y promover un desarrollo pertinente en su posteriores etapas de formación continua.

Además mejorará, tanto en instituciones educativas públicas como privadas, los procesos de reclutamiento, selección e inducción del profesional docente.

Por otro lado, teniendo un panorama más claro del perfil profesional docente, los resultados auxiliarán a directores y encargados de la formación continua a diseñar e implementar planes y programas de Desarrollo de Personal Académico que pondere tanto las necesidades personales de los profesores como los requerimientos institucionales de calidad educativa.

Incluso, los resultados de la investigación ayudarán a los mismos docentes a clarificar su papel en la educación de niños y jóvenes, al permitirles elaborar proyectos de vida y carrera más pertinentes, luego de conocer las etapas de su propio ciclo de vida y las características propias de cada una de estas fases.

Asimismo, en el contexto de la globalización, abriría un panorama más amplio de movilidad laboral interinstitucional, incluso, nacional e internacional, pues podrían ubicarse con amplia certeza docentes que pasen por ciclos de vida semejantes, o promover a profesores específicos a cargos administrativos de la función educativa.

Finalmente, y no con menos importancia, los resultados de la presente investigación coadyuvarán al proyecto de investigación nacional mencionado anteriormente: “Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México”.

## **1.5 Limitaciones del estudio**

Debido a que este proyecto de investigación se circunscribe a una muestra de los docentes de educación básica en una institución de enseñanza pública en el Estado de Aguascalientes, los resultados de este estudio no podrían generalizarse debido a que no se pudo obtener acceso a una muestra representativa de la población, misma que podría dar más información de la situación actual de la identidad profesional docente. No obstante, como se mencionó anteriormente, los resultados de esta investigación apoyan el proyecto de investigación que se está realizando a nivel nacional a fin de que en su conjunto, se pueda contrastar la teoría con la práctica docente en términos del perfil de los profesores en México.

Otra limitación es el tiempo, específicamente del trabajo de campo para la recolección de información, pues el investigador tendrá que adaptarse a las disposiciones que los docentes contactados tengan al momento de realizar las entrevistas de profundidad, lo que puede llevar a un retraso en tiempos, procesamiento de datos y posteriores análisis e interpretación.

Finalmente, la limitación más trascendente es que las entrevistas realizadas no arrojen suficientes datos, no tanto por el instrumento, sino por las circunstancias concretas que puedan presentarse al momento de su realización, tanto por el profesor entrevistado como por el investigador. Estas circunstancias pueden ir desde una personalidad acelerada, respuestas monosílabas, nerviosismos y resistencias a expresar información que los informantes consideren confidenciales o imprudentes.

En el Capítulo siguiente se desarrolla el Marco Teórico bajo el cual se realiza la presente investigación. Los conceptos principales a desarrollar son la identidad personal y profesional, la profesión docente, la formación profesional del docente. Además, se desarrolla brevemente la teoría de los ciclos de vida y carrera del profesional docente y una breve descripción del marco normativo de la educación en México, enfocado principalmente a los aspectos que inciden en la identidad del docente.

## Capítulo 2. Marco Teórico

La formación docente es un proceso que dura prácticamente toda la vida y comprende un conjunto de fases que se desarrollan de formas tan diversas como las personas que pertenecen a esta profesión. Durante este proceso, la identidad de docentes se va conformando, modificando, adaptando. En la literatura respecto al tema, varios autores (Unruh y Turner, 1970; Gregorc, 1973; Burden, 1982; Feimen y Floden, 1983; Huberman y otros, 1989; Fessler y Christensen, 1992; en Huberman, Thompson, & Weiland, 2000, pág. 76) describen un perfil de la identidad profesional docente dependiendo de la perspectiva que abordan.

En el presente capítulo se describirán y analizarán diversos constructos relacionados con ese perfil de la identidad profesional docente, se explicarán los conceptos generales de identidad personal y profesional y se describirán algunas de las características más representativas de la profesión docente. Posteriormente, se hablará de la formación profesional del docente y cómo influye ésta en la conformación de su identidad, tanto por factores personales como ambientales. El apartado medular de este marco teórico lo constituye la teoría de los ciclos de vida y carrera del profesional docente, basándose principalmente en los trabajos de Huberman (2005) y Huberman, Thompson, y Weiland (2000). Finalmente se hará una breve descripción del marco normativo de la educación en México, enfocado principalmente a los aspectos que inciden en la identidad del docente.

### 2.1 La identidad personal y profesional

La identidad es aquel conjunto de características identificables que permiten a una persona, grupo o sociedad reconocerse mutuamente como pertenecientes a algo, y al mismo tiempo distinguirse de lo demás. En ocasiones, la identidad tiene matices tan sutiles que resulta difícil distinguir una persona de otra, incluso grupos sociales de otros. En todo caso, la identidad tiene que ver con significados: “Las identidades son fuentes de

significado para los actores y ellos mismos las construyen mediante el proceso de individuación” (Castells, 1997, pp. 6-7; en Day, 2007, pág. 73).

La identidad se compone, a su vez, de aspectos espaciales y temporales. Los espaciales resaltan cuando se hacen referencias geográficas, sean pequeñas, como una casa, o más grandes, como una nación o un grupo lingüístico (por ejemplo, los latinoamericanos). Los aspectos temporales expresan el carácter evolutivo de la identidad. Ésta no se formaliza de una vez por todas. Al contrario, con el tiempo se especializa o se difumina, se expande o se contrae. En palabras de Frankl (1999, pág. 167), la identidad es una cuestión de elección a lo largo de la vida: “El hombre elige constantemente de entre la gran masa de las posibilidades presentes [...] En todo momento el hombre debe decidir, para bien o para mal, cuál será el monumento de su existencia.” La identidad, considerada bajo el tiempo y el espacio, se configura como una identidad situada (Day, 2007).

Asimismo, la identidad tiene que ver con el ser y el hacer; esto es, la esencia y la existencia. Ambos se entrelazan constantemente y se reconfiguran mutuamente. El ser permite hacer o no hacer determinadas cosas; de igual forma, hacer o no hacer va dejando una impronta en lo que se es. Análogamente, Day (2007, pág. 72) expresa el ser y el hacer en términos de estructura e influencia: la estructura definida como poder y estatus, y la influencia como el “estado de actuar o de ejercer poder”. Wenger (2001) lo define como *identidad en la práctica*. Para la autora, la identidad es el nexo entre lo individual y lo social, y tiene que ver especialmente con el aprendizaje y la práctica. Ella explora el concepto de identidad desde cinco perspectivas: “experiencia negociada del yo [...], afiliación, trayectoria de aprendizaje, nexo de multifiliación, afiliación definida globalmente pero experimentada localmente” (pág. 188). Estas perspectivas están íntimamente relacionadas con la trayectoria de la persona, el pasado, el presente y el futuro, y por tanto, con lo que una persona concibe como su identidad y lo distingue de aquello que no le identifica.

En este sentido, el conocimiento que una persona ha adquirido a lo largo de su vida es el regulador más importante de la estructura que tiene la experiencia acumulada



en lo individual o socialmente. El modo concreto en que dicho conocimiento “se organice, se presente y permita un tipo de relaciones u otro será uno de los canales prioritarios a través de los que esas identidades se generen” (Blanco, 2000, pág. 69).

La identidad cobra suma importancia pues ayuda a clarificar las preguntas existenciales del ser humano: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy? Responder tales preguntas, ya sea desde una perspectiva individual o social, ayuda a definir distintas facetas del ser y quehacer humano. Sea que se hable de identidad en sí misma o se vincule con alguna característica particular del ser humano, es fuente y cumbre de significados. Y mediante “la negociación de significado construimos quiénes somos” (Wenger, 2001, pág. 190). Así, la identidad personal y profesional dan sentido al ser y quehacer de las personas, por un lado, y de los profesionales, por el otro.

La identidad personal es resultado de integrar una imagen coherente del yo, en la que se incluyen: las experiencias, los roles sociales, las funciones, el contexto y las capacidades propias (Day, 2007). En sí, se trata de cómo una persona *es* en la sociedad, es decir, es una identidad *sustantiva*.

En cambio, la identidad profesional es *situada*. En ésta, la imagen que se tiene del yo se va modificando según se van presentando diversas circunstancias concretas que atañen a la persona (Day, 2007).

Cabe señalar que, respecto a la identidad *situada*, si la persona adopta medidas normativas como ejes de conducta, responde a determinados estándares de calidad y acepta retroalimentación a través de mecanismos de evaluación externos, su identidad profesional es de tipo *empresarial*. “Esta identidad puede caracterizarse como individualista, competitiva, controladora y reguladora, definida externamente y orientada de acuerdo con los niveles” (Day, 2007, pág. 69). En cambio, si la persona actúa a favor de una construcción social democrática, basada en valores, colaborativa y trascendente, posee una identidad profesional *activista*.

## 2.2 La profesión docente

La actividad docente no siempre se ha considerado como una profesión. Para la corriente estructural-funcionalista, la docencia apenas es una semiprofesión<sup>1</sup>. Esto se debe a que para diversos teóricos, actividades como la docencia, la enfermería y el trabajo social, no poseen todos los rasgos de una profesión (Day, 2005). Lo que caracteriza una profesión, en palabras de Medina Moya (2006), es que posee un conocimiento experto con una base científica, tiene autonomía respecto al control en el modo como los aspirantes ingresan a la práctica, está relativamente institucionalizada, la sociedad le reconoce una utilidad, es requisito indispensable una formación previa al ingreso a la profesión, y sus miembros poseen un alto prestigio social que determina el estatus dentro de la sociedad. Tal sería el caso, por ejemplo, de los médicos y abogados. Pese a lo anterior, Medina Moya (2006, pág. 69) afirma que varios teóricos consideran sólo dos los rasgos cruciales para que se considere una actividad u ocupación como profesión: “el conocimiento profesional y la autonomía en el ejercicio profesional”.

Para Contreras Domingo (1997, en Medina Moya, 2006) los docentes poseen tres dimensiones que les hacen partícipes de la noción de profesionalidad:

- la obligación moral,
- su compromiso con la comunidad y
- su competencia profesional.

La práctica educativa tiene una naturaleza moral debido a que aquélla adopta como valores reguladores de dicha actividad la libertad y la dignidad humanas. Esto es porque a la vez que no realiza una interrupción agresiva y técnica en la realidad de los estudiantes, sí les facilita alcanzar su proyecto personal al enseñarle diversos valores. El compromiso con la comunidad se asume en el sentido de que en las instituciones educativas, la enseñanza-aprendizaje deja el aislamiento familiar para extender el significado de la vida a un ámbito más extenso y social. La competencia profesional se refiere a “un complejo entramado de habilidades, conocimientos y conciencia del sentido

---

<sup>1</sup> Según esta corriente, “para conocer si una ocupación puede ser denominada profesión basta con determinar si posee las propiedades que la teoría de los rasgos propugna” (Medina, 2006, pág. 55). Estos rasgos son aquellos atributos que la distinguen de las demás.

de la práctica educativa que permiten asumir la obligación moral y el compromiso social que toda educación requiere” (Medina, 2006).

Si la enseñanza es definida como “el flujo constante de las actuaciones del profesor dirigidas hacia la educación de los alumnos” (Vonk, 2000, pág. 26) se entiende que la enseñanza es la actividad principal y fundamental que faculta a un profesional tener carácter de docente. Sin embargo, para que una persona pueda convertirse en profesor requiere de un proceso que dura años, incluso desde el nacimiento (Bullough Jr., 2000). Los que ingresan a la profesión docente han pasado una serie de años bajo la condición de alumnos, aprendiendo por observación y modelado (Ormrod, 2005). Algunos son hijos de profesores y durante su crecimiento jugaron a ser docentes. Estos factores (el modelado y los juegos), les dan una confianza tal que, sea por gusto o necesidad, optan por ingresar a escuelas de formación docente. En estas escuelas, luego de varios años de adquirir conocimientos pedagógicos, habilidades sociales y de comunicación, y algo de práctica docente que les facilita afiliarse a la comunidad de práctica docente. Tal práctica de magisterio “incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos” (Wenger, 2001, pág. 71) específicos de la profesión docente, y que en realidad, se adquiere con la experiencia, y no apriorísticamente.

Este continuo proceso de aprendizaje y experiencia a lo largo de la vida es sumamente necesario para los profesores. “En su profesión, no sólo cambian los contenidos, sino también la metodología. Se convierten en organizadores de todos los considerables recursos humanos y educativos que tienen a su disposición y al servicio de un aprendizaje activamente estimulante” (Longworth, 2005, pág. 54). Por lo mismo, es de vital importancia comprender cómo se va construyendo la identidad profesional del docente a lo largo de su formación, tanto inicial como continua.

Asimismo, la comprensión de la identidad profesional le permitirá a cada docente comprobar si las características por las cuales se reconoce a un profesor como *bueno*

siguen vigentes. Ramírez Montoya (2007, págs. 128-130) señala los siguientes seis rasgos:

1. “El compromiso como fuerza motriz”. El compromiso que el docente tiene hacia su trabajo le motiva a buscar y aplicar los métodos de enseñanza más efectivos según las circunstancias particulares de sus alumnos.
2. “Los sentimientos de afecto por sus alumnos”. El afecto que el docente siente le inspira mantener actitudes de optimismo respecto al aprendizaje de sus alumnos, a la vez que transmiten energía y motivación en un ambiente de respeto y empatía.
3. “El conocimiento del oficio como profesor”. El dominio de la didáctica específica a la materia o asignatura facilita que el currículo sea origen de un aprendizaje realmente significativo. No basta con dominar los contenidos, es necesario hacerlos comprensibles para los alumnos. Este conocimiento engloba diversos conocimientos prácticos: “de la materia, de los procesos de enseñanza, de la interacción entre la representación del contenido y la acción práctica, valorativo, de actuación y comprensión” (Medina, 2006, pág. 157).
4. “El dominio de diversos modelos de enseñanza-aprendizaje”. La habilidad de aplicar un determinado modelo de enseñanza más apropiado a los alumnos o al aprendizaje mismo, la flexibilidad, la combinación del trabajo individual y grupal de los alumnos y la adecuada toma de decisiones respecto a los imprevistos que se presenten, hacen de un profesor un profesional competente.
5. “La reflexión”. Un buen docente es creador de sus propias teorías, no sólo reproductor de las que otros han hecho. Su rol de creador es debido a que reflexiona desde su práctica, en su práctica y sobre su práctica docente (Schön, 1998). La reflexión le permite al profesor saber en qué punto preciso del proceso de enseñanza está a cada momento y adaptar las estrategias didácticas más adecuadas.
6. “La comunicación y el trabajo en equipo”. El intercambio de ideas acerca de iniciativas y estrategias docentes, las vivencias propias, las historias de

vida, los logros, los errores, los proyectos y avances de los mismos es elemento fundamental del trabajo en equipo. Mediante éste, se elaboran proyectos institucionales, se comparte la visión, se alienta la excelencia, se promueve la innovación y la atención a los alumnos. En gran medida facilita que la institución educativa sea una organización inteligente, abierta al aprendizaje (Senge, 2000).

### **2.3 Formación del docente y de su identidad profesional (aprender, ser, hacer y convivir)**

Para cualquier aspirante a docente, el realizar estudios formativos para ser maestro, que tradicionalmente en México han estado bajo la tutela de las escuelas Normales, no significa necesariamente la comprensión de la identidad profesional y su correspondiente asimilación. En el año 2003, la Secretaría de Educación Pública (SEP) aplicó el Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Preescolar a fin de evaluar el cumplimiento de uno de los propósitos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 respecto a que “el país cuente con los profesionales que la educación básica requiere” (SEP-ILCE, 2003). Los resultados bajo el rubro de Identidad profesional fueron los más bajos (Ver Figura 1). Aquí se agruparon competencias como: la profesión como carrera de vida; el significado del trabajo docente para los alumnos, familias y sociedad; conocimiento de los problemas, necesidades y deficiencias del sistema educativo nacional; y el valor del trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación entre colegas (Cantú, 2007).

La identidad profesional del docente no se puede conceptualizar como estática. Para cada persona, la identidad va integrándose con el tiempo, y en su conformación influyen tanto su desarrollo personal como profesional, su práctica profesional y las vicisitudes de la misma, además de su contexto institucional y social (Day, 2007).

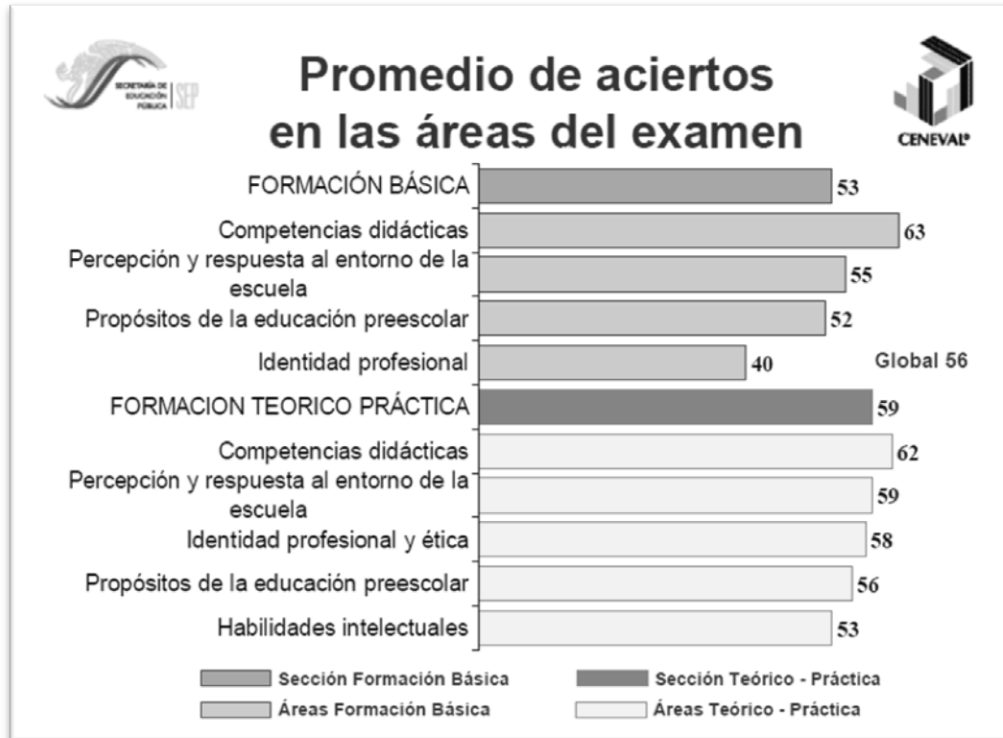


Figura 1. Promedio de aciertos en las áreas del examen (SEP-ILCE, 2003).

De esta forma, la identidad personal y profesional de los docentes está en constante evolución. Según Geert Kelchtermans (1993, en Day, 2007) ambas identidades se constituyen por cinco aspectos relacionados entre sí:

- Su autoimagen: la forma en que se presentan a sí mismos por medio de las historias de sus propias vidas y carreras profesionales.
- Su autoestima: el modo en que evoluciona su yo docente, definido tanto por el docente mismo como por los colegas.
- Su motivación para el trabajo: aquellas cosas que toma en consideración el docente para comprometerse a largo plazo o desistir de su trabajo.
- Su percepción de la tarea: la definición concreta que tiene el docente acerca de su labor educativa.
- Su perspectiva futura: son las expectativas y preocupaciones que cada docente visualiza acerca de su trabajo en el futuro.

Al proceso de formación de la identidad profesional del docente, tanto al inicio como durante toda su carrera, también se le conoce como *desarrollo profesional*. Éste es un “proceso sistemático que se orienta al desarrollo personal, profesional, individual y colectivo de los docentes cuyo objetivo último es mejorar el aprendizaje del alumnado y la renovación y mejora continua de la escuela” (Medina, 2006, pág. 17). Medina (2006), basado en el trabajo de Howey (1985), enuncia cuatro dimensiones para caracterizar el concepto de desarrollo profesional:

1. La dimensión pedagógica: abarca las competencias didácticas, las habilidades instruccionales y la gestión del aula.
2. La dimensión de conocimiento y comprensión de sí mismo: puesto que la docencia es una actividad personal, para desarrollarla es necesario un nivel de madurez específico, un amplio autoconocimiento y una estabilidad emocional constante.
3. La dimensión cognitivo-teórica: con el tiempo, la reflexión desde la práctica, el procesamiento de información y la toma de decisiones resulta en el aumento progresivo de conocimientos.
4. La dimensión profesional: es la carrera docente en sí desde una perspectiva administrativa.

Puesto que la labor docente está basada en procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de la profesión no puede ser sino exactamente eso: un aprendizaje continuado a lo largo de la vida. Ese aprendizaje continuado es entendido como la adquisición o modificación de:

- los conocimientos que poseen los docentes, sean teóricos o prácticos, explícitos o implícitos (Nonaka & Takeuchi, 1999), por socialización o por experiencia;
- las habilidades técnicas y procedimentales propias de la profesión;
- las conductas proactivas, el trabajo en equipo y la colaboración; y
- las creencias y los valores propios de la profesión.

Aquí el conocimiento práctico del profesional docente posee una importancia relevante, pues “subsume y reelabora las teorías y los conocimientos formales previos que el docente posee, transformándolos en un conocimiento personal altamente adaptativo a las distintas situaciones de aula” (Medina, 2006, pág. 140). Este conocimiento es creador de identidades, tanto individuales como sociales, pues es regulador fundamental de la estructura de la experiencia; “así que el modo en que tal conocimiento se organice, se presente y permita un tipo de relaciones u otro, será uno de los canales prioritarios a través de los que esas identidades se generen” (Blanco, 2000, pág. 69).

En un estudio realizado por Freema Elbaz (1980, en Medina, 2006), el autor identificó diversos rasgos respecto al contenido, las orientaciones y la estructura del conocimiento práctico.

Los dominios que identificó en relación al contenido del conocimiento práctico de los docentes son (Medina, 2006, pág. 141; Gudmundsdottir, 2005):

1. Conocimiento del yo. Este conocimiento abarca la idea que el docente tiene respecto a sí mismo como profesional y sus valores y actitudes que más influyen en su desarrollo profesional e idiosincrasia.
2. Conocimiento del medio. Abarca el contexto laboral: los alumnos, los colegas y la institución educativa en donde trabaja.
3. Conocimiento de la materia. Contempla contenidos específicos y destrezas necesarias para impartir una materia. Tiene componentes intelectuales adquiridos previamente por el docente.
4. Conocimiento del currículum. Se refiere a la organización de curso, los materiales didácticos, los objetivos de aprendizaje y las necesidades concretas de los alumnos.
5. Conocimiento de la instrucción. Es la perspectiva de enseñanza propia del profesor.

Respecto a las orientaciones del conocimiento práctico, el autor indica las cinco siguientes formas en que se vincula dicho conocimiento con la práctica docente:



1. Orientación situacional. Es un conocimiento situado, integrado por la experiencia y orienta al docente a resolver los problemas que se presentan en el aula.
2. Orientación personal. Es resultado de integrar y otorgar significado a la experiencia propia del docente. “Refleja la identidad profesional del docente” (Medina, 2006, pág. 142).
3. Orientación social. Se refiere cómo el contexto social modela la práctica docente.
4. Orientación experiencial. Es el modo en que la experiencia va configurando el conocimiento práctico.
5. Orientación teórica. Es el estilo de enseñanza propio del profesor. Generalmente es resultado de la relación entre el conocimiento del docente y el dominio teórico que posee de la materia.

Finalmente, el conocimiento práctico se jerarquiza en una estructura de tres niveles. Estos son:

1. Reglas de la práctica. Breves aseveraciones respecto a qué hacer y cómo hacerlo en momentos específicos.
2. Principios prácticos. Derivados de la experiencia, manifiestan diversas metas personales del profesor al tiempo que integran la práctica con la teoría.
3. Imágenes. Son constructos mentales acerca del modo de enseñar de cada docente, resultado de sus propios “sentimientos, creencias, valores, deseos y necesidades” (Medina, 2006, pág. 143).

La investigación realizada para acercarse al conocimiento práctico de los profesionales docentes y, con ello, al proceso de conformación de la identidad profesional docente a lo largo de su desarrollo profesional, tradicionalmente se ha hecho por dos vías. Una, de carácter subjetivo, hace uso de la narrativa a través de relatos autobiográficos o historias de vida de los profesores. Estas narrativas o relatos constituyen un conjunto de conocimiento situado. Este conocimiento, como ya se vio anteriormente, permite a los

maestros poner en orden ideas caóticas “y proyectan un determinado nivel de saber práctico que informa sus acciones” (Gudmundsdottir, 2005, pág. 61). Cuando los docentes utilizan la narrativa, le asignan sentido a los acontecimientos y los invisten “de coherencia, integridad, amplitud y conclusión (pág. 62). En palabras de Witherell (2005, pág. 73): “los relatos nos convocan a considerar lo que somos, cuáles son nuestras esperanza, quiénes somos y qué anhelamos”.

El segundo camino de investigación, de tintes objetivistas, examina la carrera de los profesores desde diversas perspectivas teóricas. Algunas de éstas son la sociología, la antropología, la psicología social, la teoría de la carrera, la teoría del curso de la vida, etc. (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000). Con base en las metodologías propias de estas ciencias, varios investigadores han propuesto su propio modelo acerca del ciclo de la carrera en la enseñanza (Unruh y Turner, 1970; Gregorc, 1973; Burden, 1982; Feimen y Floden, 1983; Huberman y otros, 1989; Fessler y Christensen, 1992; en Huberman, Thompson, & Weiland, 2000, pág. 76). El modelo del ciclo de la vida de los profesores que proponen Huberman, Thompson, & Weiland (2000) y Huberman (2005), y que ha sido explorado por otros autores (Day, 2005; Torres, 2005; Medina, 2006; Day, 2007) se describe en adelante.

## **2.4 Ciclos de vida y carrera del profesional docente**

Según Day (2005, págs. 82-83), “los estudios más autorizados de las experiencias de la carrera profesional y de los determinantes más decisivos de las mismas” son los de Huberman, en suiza, los de Sikes y cols., en Inglaterra, y los de Fessler y Christensen, en EUA. Ellos afirman que los docentes pasan por cinco grandes etapas:

- 1) Iniciación de la carrera profesional,
- 2) Estabilización,
- 3) Nuevos retos y preocupaciones,
- 4) Relativa estabilidad profesional, y
- 5) Fase final.

Dependiendo de los factores internos y externos que configuren la identidad profesional, en las últimas fases pueden experimentarse con tranquilidad o con rencor (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000).

#### 2.4.1 Acceso a la carrera profesional

Es la fase inmediata posterior a los años de formación inicial. En estos primeros años los docentes que ingresan a la carrera trabajan especialmente para conseguir aceptación y respeto (Day, 2007). Este periodo es considerado como de supervivencia y descubrimientos (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000). La supervivencia se relaciona con la idea de que los nuevos docentes chocan con la realidad, para la cual, poca relevancia tuvieron los estudios de formación iniciales. La complejidad del ambiente, la sensación de incertidumbre, la constante práctica de ensayos y errores, la preocupación por la autoeficacia, las tensiones entre lo que reclama el modelo educativo y las vicisitudes en el aula, las dificultades de integrar los conocimientos teóricos con la práctica situada, el apego o desapego hacia los alumnos (ser empático o no), las limitaciones derivadas de los recursos materiales de la institución educativa y los enfrentamientos con alumnos indisciplinados o con necesidades especiales son características de la faceta de supervivencia. Por otro lado, la sensación de descubrimiento es motivante para el neodocente. Sentirse en una posición de responsabilidad social y miembro de la comunidad de docentes representa un aliciente positivo a esa cara negativa de supervivencia que también experimentan. En suma, este compromiso inicial del docente con su carrera puede ser relativamente fácil o doloroso (Day, 2005). “Con frecuencia, las dimensiones de la ‘supervivencia’ y el ‘descubrimiento’ coexisten; y el descubrimiento permite al docente novel tolerar la supervivencia” (Huberman, 2005, pág. 217). Para los autores, incluyendo a Medina (2006), transcurre entre el año 1 y el año 3 de la carrera docente.

#### 2.4.2 Estabilización

En general, el significado de ‘estabilizarse’, para un docente, “consiste en ratificar una elección única y subjetiva; esto es, la decisión de comprometerse con la *orden* de la enseñanza” (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000, pág. 58). En esta fase, la persona

es profesor y es reconocido por los demás como tal, es decir, obtiene la titularidad (Huberman, 2005). El docente ha elegido serlo, y por tanto, ha renunciado a identificarse con otras comunidades de práctica (Wenger, 2001). Asimismo, durante este periodo, la autonomía profesional se ve acrecentada: los sentimientos de libertad y emancipación son frecuentes. En general, el conocimiento práctico del docente se afianza y el profesor siente que domina su acción. Esto facilita sobrellevar el estrés y la presión propias de la profesión docente. Temas como la flexibilidad laboral, el placer por enseñar y el humor entre alumnos y el docente toman mayor importancia. “En suma, la fase de ‘estabilización’ está estrechamente unida a la consolidación pedagógica y es experimentada positivamente” (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000, pág. 60). Huberman (2005) señala que, adicional a esta fase, los docentes pueden vivir momentos de ‘experimentación’ con materiales o grupos de alumnos. Esto les lleva a desear tener más influencia sobre su clase y toman conciencia de la imposibilidad de ésta derivada del contexto institucional. Entonces, el docente intenta cambiar o subsanar las fallas más graves de la institución educativa a la que pertenece en una nueva forma de ‘activismo’, que puede consistir en responsabilidades y roles paralelos a su labor docente, abriendo posibilidades de ‘promoción’ en la carrera (pág. 218). Sin embargo, no siempre esa búsqueda de nuevos desafíos es una actividad noble, “implícitamente, esta búsqueda de nuevos desafíos se convierte en la respuesta a un miedo emergente al aburrimiento” (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000, pág. 60). Esta fase va del año 4 al 6 de la carrera docente.

#### 2.4.3 Nuevos retos y preocupaciones

Es un periodo de que puede tener dos fases diferentes: o puede estar marcada por una actitud de replanteamiento que puede terminar en crisis o abandono; o bien por una actitud por intereses diversos y un dinamismo emergente (Medina Moya, 2006). El docente la vive como una etapa de experimentación y diversificación de responsabilidades, o como una etapa de abatimiento (Day, 2005) e incertidumbre, con diversas dudas personales acerca del futuro. En esta fase el docente suele hacer un *balance* de su vida profesional y considerar, en ocasiones, empezar en otra carrera mientras le sea posible. Esta fase de incertidumbre y dudas personales se experimenta de

manera diferente entre hombre y mujeres. Los hombres, a mayor edad, contemplan posibilidades de promoción o asunción a cargos administrativos; mientras que las mujeres, algunos años antes que los hombres, está preocupadas más por las condiciones laborales o con el trabajo docente en sí mismo (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000). Esta fase va de los 7 a los 18 años de experiencia docente.

#### 2.4.4 Relativa estabilidad profesional

Esta fase puede experimentarse como un periodo de serenidad y de distanciamiento en las relaciones. Algunos docentes pueden mostrar síntomas de arrepentimiento por abandonar su 'activismo'. Sin embargo, el sentimiento de tranquilidad y relajación también son frecuentes. "Se describen a sí mismos como menos vulnerables por las opiniones de los demás, ya sean los directores, los colegas o los alumnos" (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000, pág. 63). El docente se acepta tal cual es, y deja de preocuparse por cómo lo ven los demás. Suele reducirse el trabajo de planificación e incrementar la tolerancia y la espontaneidad en el salón de clases. Hay una especie de paz interior. Sin embargo, también puede darse que los docentes presenten un incremento de conservadurismo y quejas. Los aspectos por los que las quejas se hacen frecuentes son por los cambios en los alumnos (menos eficientes, más indisciplinados), por las políticas educativas (fracaso de las reformas), y por los colegas más jóvenes (con menor compromiso). Day (2005) describe este periodo con palabras como: sensación de finitud, abandono de la lucha por ascender, disfrute de la docencia o estancamiento (pág. 83). En suma, a los docentes que pasan por esta fase "les interesa cada vez menos internarse en aventuras de campo, en actividades extra curriculares y, en general, se involucran menos con la vida personal de sus alumnos" (Huberman, 2005, pág. 219). Los años que conforman esta fase van de los 19 a los 30.

#### 2.4.5 Fase final o Distanciamiento

Es una periodo de abandono gradual de la profesión docente. "Uno se aleja progresivamente, sin lamentaciones, de los compromisos profesionales, y se toma más tiempo para uno mismo, para actividades fuera del trabajo y, en ocasiones, para un conjunto más selectivo o reflexivo de compromisos" (Huberman, Thompson, & Weiland,

2000, pág. 65). La mayoría de docentes que pasan por esta fase suelen rechazar las reformas educativas, más por el deseo de terminar tranquilamente su carrera que por disonancias profesionales. Este último periodo de distanciamiento puede darse en tres enfoques: el positivo (haciendo ajustes productivos a la propia clase con mínimos compromisos por lo institucional); el negativo (las críticas hacia la administración, alumnos y padres de familia en el contexto de las reformas aprobadas o las tendencias sociales menos conservadoras); y el desencanto (la sensación de fracaso o tracción luego de un duro esfuerzo invertido inútilmente en las reformas implementadas). En este sentido, Huberman (2005) describe a las acciones docentes impregnadas de conservadurismo: “Acusan a las nuevas generaciones de alumnos; denuncian la imagen pública negativa de la educación, la índole laxista u oportunista de los funcionarios docentes, la falta de compromiso con la profesión que cunde entre los colegas más jóvenes, etc.” (pág. 219). Esta actitud es un *patrón defensivo* al final de la carrera docente (Medina Moya, 2006). Esta fase va de los 31 a los 40 años de experiencia docente, y es inmediatamente previa a la jubilación o retiro por vejez.

Otros estudios, como el de Leithwood (1990 en Day, 2005, pág. 93), señalan la importancia de interrelacionar otras dimensiones del desarrollo profesional docente. Además de las cinco etapas generales del desarrollo del ciclo de la carrera profesional, descritas con anterioridad, pueden vincularse a aquellas cuatro etapas más desde la perspectiva del desarrollo psicológico del docente y seis desde el desarrollo del dominio profesional de conocimientos y destrezas.

Las fases del primero son:

- 1) Autoprotector, premoral, dependencia unilateral;
- 2) Conformista/moral, negativo, independencia;
- 3) Consciente, moral, dependencia condicional; y
- 4) Autónomo/interdependiente, fundando en principios, integrado.

En cambio, las fases del segundo son:

- 1) Desarrollar destrezas de supervivencia,
- 2) Hacerse competente en las técnicas básicas de enseñanza,

- 3) Expandir la propia flexibilidad docente,
- 4) Adquirir el dominio de conocimientos y destrezas necesarios para la enseñanza,
- 5) Contribuir al desarrollo de la maestría de los compañeros en el ejercicio docente, y
- 6) Participar en un amplio conjunto de decisiones educativas en todos los niveles.

Sin embargo, Day (2005) señala que este modelo “no tiene en cuenta las necesidades de confianza en sí mismo, la influencia de los factores emocionales, además de los cognitivos y las condiciones de trabajo” (pág. 92). Incluso, respecto al contexto social, Medina (2006, pág. 48) señala que éste, “tal cual es conceptualizado en esos modelos, adopta una forma rígida, estática y conservadora del status quo” y propone “incorporar en esos modelos enfoques sociológicos que permitan realizar un análisis de las funciones sociales y políticas que desempeña la educación” como reproductores de las estructuras e ideologías hegemónicas, dentro de las cuales se desarrolla el profesorado.

Para complementar el modelo del Ciclo de carrera, Day (2005), basado en el trabajo de Fessler y Christensen (1992), retoma el ambiente personal y el ambiente organizativo pertinente al profesional docente, con un tinte más funcionalista. Estos ambientes influyen de manera significativa en la conformación de la identidad profesional docente. Elementos del ambiente personal (la familia, los incidentes críticos positivos, las crisis, las disposiciones individuales, las salidas no profesionales y las etapas de vida) y del ambiente organizativo (los reglamentos, el estilo de dirección, la confianza pública, las expectativas sociales, las organizaciones profesionales y los sindicatos) fluyen y refluyen en ambos sentidos hacia el ciclo de la carrera docente, adaptando constantemente su identidad profesional (Day, 2005, pág. 88; Day, 2007, pág. 140).

## 2.5 Normativa educativa

Tradicionalmente en México no se había considerado la profesión docente en los programas de Desarrollo Nacional, sino sólo a través de las escuelas normales, tal como lo establece el Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Incluso, fueron pocos los años que pasaron entre la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1992, que favoreció la creación de la Ley General de Educación, en 1993, la firma del Compromiso social por la calidad de la educación, en 2002, y finalmente la firma del reciente Acuerdo por la Calidad Educativa, en 2008.

El discurso que maneja cada documento respecto a los docentes, sea hablando de su perfil o de su profesionalidad, es diferente en cada documento. En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se revaloró la función magisterial en seis aspectos: “la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo” (SEP-SNTE, 1992). Cabe señalar que a partir de este acuerdo, las instituciones de educación normal y de formación del profesorado pasaron a ser de jurisdicción estatal además de la creación de la carrera magisterial. Por su parte, en el Compromiso social por la calidad de la educación se busca “contar con un programa de actualización y formación de profesores que incorpore los avances de la ciencia, las humanidades, la tecnología y las innovaciones de la educación orientada al aprendizaje y la formación en competencias laborales” (SEP-SNTE, 2002). Esto se deriva de una observación señalada en el mismo documento acerca de los factores que intervienen en la baja calidad educativa y que consiste en la existencia de docentes que presentan un perfil inapropiado para un desempeño eficaz de la función docente. En el mismo documento se señala como compromiso de los profesores el poner al día sus conocimientos disciplinarios y su formación pedagógica.

Finalmente, en la Alianza por la calidad de la educación, se establecieron 10 acuerdos prioritarios, en los cuales se destacan el 4, el 5 y el 6, referentes a la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. En relación a los docentes se precisa lo siguiente (SEP-SNTE, 2008):



4. Ingreso y promoción: asignación de nuevas plazas sólo mediante concurso de oposición.
5. Profesionalización: creación del Sistema Nacional de Formación Profesional de Maestros en Servicio; implementación de la certificación de competencias profesionales y fortalecimiento de la profesionalización de los docentes de las escuelas normales.
6. Incentivos y estímulos: reforma de la Carrera Magisterial para que se tomen en cuenta sólo el aprovechamiento escolar, los cursos de actualización y el desempeño profesional; además, la creación del Programa de Estímulos a la Calidad Docente.

Como se puede ver, recientemente el énfasis de la carrera profesional del docente se está orientando a las competencias profesionales, considerando su ingreso y su desarrollo profesional. Estos factores, sin duda alguna, influyen y seguirán influyendo en la determinación de la identidad profesional docente.

En el capítulo siguiente se describe y justifica brevemente la metodología de investigación. Además, se presenta una síntesis del contexto histórico educativo del lugar donde se realizó la investigación y se describe la muestra de profesores que participaron en la aplicación de los instrumentos de investigación.

## **Capítulo 3. Metodología**

En el inicio del presente capítulo se describe y se justifica de forma breve el método de investigación empleado. Enseguida se presenta una síntesis del contexto histórico educativo del lugar donde se realizó la investigación. Posteriormente se describe una muestra de profesores quienes participaron en la aplicación de los instrumentos de investigación. Estos instrumentos están en consonancia con los objetivos, las variables y los incidentes críticos que se pretenden indagar y contrastar con la teoría de los ciclos de vida de los profesores.

Finalmente se describen los pasos del procedimiento empleado para coleccionar los datos, que una vez transformados en información mediante el Estudio de caso, permita responder al problema de investigación planteado anteriormente. En esta parte se describen brevemente las fuentes de información, las técnicas de recolección de datos, la aplicación de los instrumentos y la captura y la forma en que se analizarán los datos posteriormente.

### **3.1 Método de Investigación**

El presente trabajo de investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa, la cual permite acceder a un objeto de investigación con la ayuda de diversos instrumentos y técnicas, a fin de interpretar dicho objeto de la forma más integral posible. El instrumento utilizado fue un cuestionario aplicado a través de entrevistas a profundidad, además de utilizar la técnica de observación mediante el uso de un diario de investigación. El tipo de entrevistas a profundidad que se consideró fue el de la historia de vida de los docentes, a fin de rescatar su proyección temporal, pues “lo que uno es ahora está conectado con el pasado” (Orozco, 1997, pág. 108).

Este tipo de investigación con los docentes, basado en la narrativa, tiene su justificación en que los maestros “deben tener por lo menos una comprensión rudimentaria de quiénes son y cómo han llegado a serlo” pues ambos aspectos “se

vinculan inevitablemente con cuestiones de identidad personal y profesional” (Graham, 2005, pág. 274). Estas historias de vida permitieron realizar cuatro estudios de caso que facilitan la identificación de incidentes específicos que integran y modifican la identidad profesional de los docentes entrevistados, mismos que son factibles de contrastar con el modelo de ciclo de vida de los profesores propuesto por Huberman, Thompson, & Weiland (2000; Day, 2005; Torres, 2005; Medina Moya, 2006).

### **3.2 Contexto educativo de la Población y muestra**

En Aguascalientes, estado donde se circunscribe la investigación presente, la representación local de la Secretaría de Educación Pública (SEP) está en manos del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). Este instituto, a través de las escuelas Normales, es el encargado de implementar los programas de formación y desarrollo profesional de los futuros docentes.

Para el ciclo escolar 2005-2006, el estado contaba con 1,856 escuelas, conformadas de la siguiente manera:

- Preescolar: 631,
- Primaria: 727,
- Secundaria: 328,
- Profesional técnico: 12,
- Bachillerato: 127,
- Licenciatura universitaria: 28, y
- Posgrado: 3.

Respecto al promedio de alumnos por escuela atendidos, el estado presenta una relación de 177 (Legaspi & et.al., 2008).

En 1998, el entonces director del IEA, expresó la necesidad de realizar una reforma a la educación normal para atender principalmente una actualización de los

programas académicos y atender el problema de desempleo a que se enfrentaban constantemente los egresados de tales instituciones educativas (Camacho, 2004).

En el 2000, diversas normalistas y estudiantes de otras 16 instituciones educativas, encabezadas por la normal de Cañada Honda, solicitaban la continuación de las plazas automáticas. Este punto del pliego petitorio fue negado por la sección uno del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) argumentando que “ese tipo de plazas era cosa del pasado” (Camacho, 2004, pág. 323).

En Aguascalientes existen ocho instituciones responsables de la formación de profesores: el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA), la Escuela Normal del Estado (ENA), la Escuela Normal Superior José Santos Valdez, el Instituto Guadalupe Victoria, la Escuela Normal Primaria de Rincón de Romos, la Normal de Cañada Honda, la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro de Actualización del Magisterio.

El problema de desempleo se agravaba con el tiempo. Y aún así, muchos egresados de los bachilleratos solicitaban ingreso a las escuelas normales. “Esta demanda se explicaba, entre otras cosas, porque resultaba barato estudiar para ser profesor” (Camacho, 2004, pág. 326).

Un aspecto loable del trabajo de las autoridades educativas fue el avance registrado en la actualización de los docentes y los apoyos otorgados a los profesores en servicio. Es este sentido sobresale el trabajo de la Fundación Aguascalientes para la Excelencia Educativa, “cuyo fin era premiar el desempeño profesional de los maestros y así contribuir a la revaloración de su función social” (Camacho, 2004, pág. 328).

Sin embargo, el problema del desempleo continuó en Aguascalientes. Ante la falta de plazas para los abundantes egresados, hubo intentos de cerrar algunas normales temporalmente. Y en el nivel de contenidos, la calidad de la educación, siguió siendo el mayor reto. En este sentido, la educación en valores prometida en los discursos políticos de campaña, se quedó en el plano retórico. “En la práctica, no había algo que hiciera

posible el tránsito entre los ideales educativos y la práctica pedagógica concreta” (Camacho, 2004, pág. 336).

### 3.2.1 Descripción de la muestra

En este contexto, para llevar a cabo la investigación se seleccionó una muestra de tipo propositiva: los participantes fueron cuatro docentes de la Escuela Primaria “Manuel Carpio”, ubicada en la ciudad de Aguascalientes, contactados a través de otra profesora que labora también en dicho plantel público. Esta escuela pertenece al sistema de educación básica en México, que integra los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La razón de que sea una escuela pública es debido a que, proporcionalmente al número de alumnos que atienden, son las que menos apoyos económicos y técnicos reciben, además de ser el lugar de trabajo de profesores con mayores deficiencias de preparación institucional y con condiciones organizacionales más complicadas.

Para la selección de dicha muestra se consideró que los participantes estuvieran de etapas distintas de las edades profesionales, siguiendo la misma clasificación utilizada por Torres (2005). Esta clasificación se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1  
*Clasificación de las Edades profesionales según los años de experiencia docente*

<i>Edades profesionales</i>	<i>Años de experiencia docente</i>
Novato	De 0 a 5
Pre-consolidado	De 6 a 10
Consolidado	De 11 a 15
En plenitud	De 16 a 20
En inicio de dispersión	De 21 a 25
En dispersión docente	De 26 a 30
En preparación para la salida	De 31 a 35
Salida inminente	Más de 36

Los docentes entrevistados se ubican en las siguientes etapas:

- Docente 1: Mujer. Novata. 3 años de experiencia docente.
- Docente 2: Hombre. Consolidado. 11 años de experiencia docente.
- Docente 3: Mujer. En plenitud. 18 años de experiencia docente.
- Docente 4: Hombre. En dispersión docente. 28 años de experiencia.

### 3.3 Instrumentos

Para identificar los elementos que conforman la identidad docente, se aplicó un instrumento de recopilación de datos diseñado ex profeso mediante entrevistas de profundidad. Las preguntas consideran diversas variables que permiten realizar un perfil de la identidad profesional docente. Estas variables son:

- 1) La edad biológica de los profesores,
- 2) La edad profesional de los profesores,
- 3) El nivel de estudios profesionales,
- 4) El nivel de estudios de postgrado,
- 5) El nivel de satisfacción profesional,
- 6) La pertenencia a asociaciones profesionales,
- 7) La motivación para la elección de la carrera docente,
- 8) La valoración individual del desempeño,
- 9) Los elementos de la auto descripción de su perfil profesional, y
- 10) La percepción personal del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes.

Las preguntas se agrupan según los objetivos de investigación mencionados anteriormente. En las Tablas 2, 3 y 4 se muestran los incidentes críticos relacionados con las variables listadas previamente. Estos incidentes presentan diversas preguntas de investigación y la justificación de la adecuación de dichas preguntas a los objetivos, recuperadas del documento “Trabajo de Campo”, preparado por el coordinador original del proyecto, del Dr. Moisés Torres Herrera.

Tabla 2

*Incidentes críticos, preguntas de investigación y justificación para el Objetivo 1.*

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

Incidentes Críticos	Pregunta(s)	Justificación
Características y condiciones que rodean su infancia	Lugar que ocupa en la familia, padres, abuelos, oficios de los padres y de los abuelos, lugar de residencia, condiciones materiales y económicas de la familia, estudios de los hermanos (técnico, universitario, sin estudios). ¿Maestros en la familia?	Describir en cierta forma el tipo de auto concepto a partir de la narrativa obtenida y de la descripción de su casa, su familia, su interacción con abuelos (paternos-maternos), padres y hermanos.

Elección de la carrera	¿Por qué decide ser profesor (a)?, ¿Cómo y cuándo lo decidió?, ¿En su familia hay profesores?, ¿Qué recuerdos tiene de ellos?	Se considera que la elección de carrera se ve un tanto condicionada por la posición de un familiar ya en el magisterio, la familiaridad con el ambiente y el ámbito magisterial el cual facilita la incorporación o el tránsito hacia una plaza de maestro de escuela pública, se intenta despejar este cuestionamiento.
Acceso a la carrera	¿Tuvo otras opciones profesionales previas a la docencia?	Interesa ubicar aquí si la carrera de maestro es su primera carrera o no, si se tuvo otras opciones y expectativas, universitarias, técnicas, oficios, si se tuvieron presiones de algún tipo (elección condicionada), o si la elección fue libre.
Primer año de ejercicio	¿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?	La identidad profesional está concebida como un “constructo” por lo que la idea base aquí es revisar a través de los recuerdos del profesor cómo “observa” ahora lo que fue su primer año de trabajo y la valoración que tiene para estos años y la diferencia que establece con los años actuales.
Matrimonio / maternidad / formación de familia	¿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?	Cobra importancia “el cruce” de los incidentes o períodos críticos importantes a nivel personal-social y profesional, de esta manera la idea aquí es revisar con el o la profesora cómo se lleva a cabo la expectativa de matrimonio y que situaciones se presentan colateralmente, como son el cambio de residencia, la petición de cambio de zona de trabajo, la suspensión de estudios de especialidad, la llegada de un primer hijo que puede o no condicionar las decisiones en su ejercicio profesional.
Traslado de zona rural a zona urbana	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? (En los casos que aplique). ¿Qué encuentra usted diferente entre aquellas comunidades rurales y la comunidad urbana en la que usted llega y se instala	Encontrar la valoración que el profesor o profesora realiza para su trabajo a partir de la valoración de la comunidad de la zona rural en contraste con la valoración que realizan los padres y comunidades en una zona urbana, cómo se da la aceptación en la nueva escuela y cómo sucede esta nueva incorporación, qué representa para el o la profesora esta movilización o reubicación que posiblemente le “acerca” más a su familia y contexto de origen.
Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente.	¿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?	Revisar los códigos de aceptación o rechazo por parte del grupo que recibe “al o a la nueva maestra” y en qué condiciones se establece esta incorporación al grupo, ¿se da desde el novato que quiere ser aceptado o bien desde el profesor ya consolidado, maduro o próximo a jubilarse?
Estudios de nivel licenciatura.	Después de la Normal, ¿cursó otros estudios de nivel profesional? ¿Cuáles? ¿Por qué y para qué?	Revisar si el profesor o la profesora mantiene una expectativa por desarrollar otros estudios diferentes a la carrera magisterial. Esto corroboraría si la docencia

Estudios de posgrado	Después de la licenciatura, ¿cursó otros estudios de posgrado? ¿Cuáles? ¿Por qué y para qué?	fue su primera opción de carrera. El interés se centra en analizar si el profesor o la profesora realiza estudios posteriores a la licenciatura y en qué condiciones se cumple esa expectativa. ¿Se cubre la meta?
----------------------	--	--

Tabla 3

*Incidentes críticos, preguntas de investigación y justificación para el Objetivo 2.*

**Objetivo 2:** Ubicar las diferentes percepciones organizacionales alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño dentro de él.

Incidentes Críticos	Pregunta(s)	Justificación
Apreciación acerca de sí mismo como un docente identificado con su carrera.	¿Qué es lo que a usted le gusta más de ser docente? ¿Por qué?	Interesa revisar la autovaloración del profesor para determinar si está o no, identificado con su profesión. ¿Se siente realizado, satisfecho, pleno? ¿o todo lo contrario?
Apreciación acerca de lo nuevos docentes.	¿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?	Revisar la apreciación del profesor o profesora acerca de <i>los nuevos docentes</i> en relación a <i>los maestros de antes</i> .
Visualización de la vocación.	¿Qué elementos o características considera usted que se integran en un profesor con vocación?, ¿En qué medida se nota identificada con su profesión? ¿Por qué motivos?	Analizar su concepción de vocación, de la entrega y de compromiso, para poder categorizar cuál el modelo con el que se identifica a nivel de idealización.
Valoración social para el trabajo docente	Considera usted que los padres de familia valoran su trabajo docente.	Identificar cómo perciben la valoración de su trabajo a través de los comentarios, las anécdotas que reflejan la interacción sostenida con los padres de familia.
Valoración del trabajo docente de sus compañeros.	¿Considera usted que el trabajo de sus compañeros docentes es valioso o mediocre?	Identificar cómo perciben la valoración de su trabajo a través de los comentarios, las anécdotas que reflejan la interacción sostenida con sus compañeros.
Percepción del profesor ideal. Conocimientos / Habilidades / Actitudes	¿Desde su percepción qué características debe tener un buen profesor?	Identificar la valoración que tiene el profesor acerca de lo que es un profesor ideal. Subrayar que esta valoración se realiza desde cierta edad profesional, en la que él o ella se encuentran.

Tabla 4

*Incidentes críticos, preguntas de investigación y justificación para el Objetivo 3.*

**Objetivo 3:** Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema y de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica, la formación inicial y los requisitos de ingreso al servicio docente o mejora de su posición docente.

Incidentes Críticos	Pregunta(s)	Justificación
Variaciones en la auto percepción de identidad docente	¿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	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.



Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de injerencia.	<p>más vinculado a la docencia emocionalmente a esa tarea?</p> <p>¿Cómo ha variado su interés por influir o impactar en los diversos y áreas bajo su control o responsabilidad?</p> <p>De lo que Usted planeaba lograr cuando empezó a trabajar como docente, ¿todo lo ha logrado?, ¿qué le falta por lograr?</p>	Revisar la trayectoria del profesor con relación a los diferentes ámbitos de influencia en los que ha tenido oportunidad de impactar. (maestra=salón de clases, directora=escuela: inspectora= comunidad, municipio, estado), y revisar como esto ha impactado en su identidad profesional docente.
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.	<p>¿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?</p> <p>¿Qué es lo que le ha proporcionado mayor satisfacción durante el ejercicio de su carrera docente?</p> <p>¿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?</p> <p>¿Al revisar lo que es su vida profesional actualmente, era esto lo que Usted esperaba de ella?</p>	<p>Interesa que el profesor o profesora describa detalladamente su vida cotidiana, que haga énfasis en todo lo que comprende su día, incluyendo su preparación para salir de casa, sus traslados y sus trayectos entre los trabajos.</p> <p>Detallar elementos en sus recuerdos que le hayan dado satisfacción en su ejercicio. Que incluya ejemplos.</p>
La percepción personal del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes	¿Ha participado en el Concurso Nacional de asignación de plazas docentes? ¿Cuándo? ¿Qué beneficios ve en dicho concurso? ¿Qué opinión tiene acerca del concurso? ¿Cree que afecte de alguna forma su carrera profesional?	Interesa identificar quiénes han ingresado a la carrera docente o han intentado mejorar sus ingresos con una segunda plaza mediante concurso de oposición, conocer su opinión respecto al concurso. Identificar si el examen de oposición representa una oportunidad o un obstáculo para su carrera profesional.

### 3.4 Procedimientos

La escuela donde se realizó la muestra se eligió debido a que brindaba las condiciones óptimas de acceso para el investigador. Siendo que reunía el requisito de ser pública y ubicada en el mismo lugar de residencia del investigador, se consideró viable para todo el proceso.

Gracias a la gestión de amistades familiares del investigador, se contactó a la directora del plantel para verificar la viabilidad y factibilidad de dicha investigación, obteniendo la respuesta el día 23 de octubre de 2009 que podría presentarme en la escuela el día 28 del mismo mes, luego de terminar los trabajos correspondientes a las evaluaciones bimestrales.

### 3.4.1 Fuentes de información

Las entrevistas de profundidad se realizaron los días 28 y 29 de octubre. El primer día sólo se realizó la entrevista a la docente novata y el segundo día al resto de los profesores.

La Docente 1 se entrevistó durante la clase de Educación Artística, en la dirección del plantel. Ése mismo día se acordó con los demás maestros las horas para realizar las entrevistas el día siguiente: Al Docente 4 se le entrevistaría a las 8:00 am, durante la clase de Educación Física. Otra maestra sería entrevistada a las 9:00 am, durante la clase de Educación Física. La última maestra sería entrevistada alrededor de las 9:40 am, durante clase ordinaria; esta docente habría de preparar una actividad a los alumnos de tal forma que pudiese realizarse la entrevista. Sin embargo, en la jornada del día 29, el primer maestro (Docente 4) había confundido el día en que le tocaba Educación Física y la entrevista se realizó afuera de su salón, mientras sus alumnos terminaban una actividad. Adicional a esto, la profesora que sería entrevistada a las 9:00 am, citó a los padres de familia para entregarles calificaciones del primer bimestre, por lo cual se tuvo que buscar a otro maestro que tuviera tiempo y disposición para la entrevista. Además, la maestra que sería entrevistada a las 9:40 am tuvo visita formativa de parte de la directora de la primaria a esa hora, por lo cual el investigador tuvo que esperar hasta que se desocupara. No se pudo realizar ninguna entrevista durante el recreo debido a que el colectivo docente estuvo en junta con la directora. Posterior al recreo se contactó al Docente 2 y se realizó la entrevista durante su hora de Educación Física, dentro del laboratorio de Cómputo. Finalmente, la Docente 3 fue entrevistada alrededor del medio día, a unos cuantos metros de su salón de clases, donde los alumnos realizaban una actividad.

### 3.4.2 Técnicas de recolección de datos

Las entrevistas de profundidad fueron registradas mediante grabación digital en teléfono celular. De igual forma, se realizaban anotaciones en el diario de investigación según diversas observaciones de las circunstancias y acontecimientos que se iban presentando, así como detalles específicos del comportamiento de los informantes.

### 3.4.3 Aplicación de Instrumentos

El instrumento de investigación resulta de las Tablas 2, 3 y 4, presentadas anteriormente y que se encuentran en el Anexo A. Esta serie de preguntas se diseñó en forma de un cuestionario que, como señala Torres (2005, págs. 37-38) “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”.

### 3.4.4 Captura y análisis de datos

Cada una de las grabaciones se transfirió a un ordenador personal, de tal forma que la transcripción en un procesador de palabras fuera más sencilla, pues con un reproductor digital de audio fue fácil regresar a algunas partes que no se escuchaban bien debido al ruido ambiental presente durante las entrevistas.

Una vez capturadas las cuatro entrevistas se procedió al análisis de los datos, mediante el método de Estudio de casos. Estos cuatro estudios de caso se consideran como objetos ejemplares, a través de los cuales “se debería permitir captar otros elementos del contexto mayor, sin ser representativo de ese contexto mayor” (Orozco, 1997, pág. 109).

En el siguiente Capítulo se analizan los resultados obtenidos en la investigación, respetando el orden de los objetivos de investigación y los incidentes críticos ocurridos es el ciclo de vida de los profesores entrevistados, mismos que permiten responder las preguntas de investigación planteados inicialmente.

## Capítulo 4. Análisis de los Resultados

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos del trabajo de campo realizado. Los resultados se presentan en el mismo orden en que se plantearon los objetivos de investigación, resaltando información relevante que permita posteriormente obtener conclusiones e interpretaciones en el Capítulo 5. Estos resultados se categorizan según los incidentes críticos de cada profesor(a) entrevistado(a), mismos que tienen influencia en su concepto de identidad profesional docente. De igual forma, se recuperan diversas percepciones que los docentes tienen acerca de su trabajo docente y su desempeño dentro del mismo, así como se identifican algunos conceptos dentro del discurso docente vinculados a su identidad profesional.

A modo de presentación, los generales de los docentes son (ver Tabla 5):

- El docente “Novato” posee dos años de experiencia docente, sexo femenino, con 24 años de edad. Actualmente cubre el tercer grado. La transcripción completa de la entrevista de profundidad se encuentra en el Anexo B.
- El profesor “Consolidado” tiene ya once años de experiencia docente, sexo masculino. Con treinta y cuatro años de edad, casado, sin hijos. Actualmente tiene a su cargo un grupo de sexto grado. La transcripción completa de la entrevista de profundidad se encuentra en el Anexo C.
- La docente “En plenitud” posee 18 años de experiencia docente, sexo femenino. Con cuarenta y un años de edad, casada, con 3 hijas. Actualmente tiene a su cargo un grupo de segundo grado. La transcripción completa de la entrevista de profundidad se encuentra en el Anexo D.
- El maestro “En dispersión docente” posee 28 años de experiencia como profesor, de sexo masculino, casado. Con cincuenta y un años de edad, casado, con hijos. Actualmente tiene a su cargo un grupo de sexto grado. La transcripción completa de la entrevista de profundidad se encuentra en el Anexo E.

Tabla 5

*Ubicación de los docentes entrevistados en su etapa de ciclo de vida*

No.	Edad	Sexo	Etapa profesional	Años de docente	Grado escolar
1	24	Mujer	Novato	2	3er.
2	34	Hombre	Consolidado	11	6to.
3	41	Mujer	En plenitud	18	2do.
4	51	Hombre	En dispersión docente	28	6to.

Como puede observarse, los docentes entrevistados se encuentran en diferente etapa de su ciclo de vida y carrera. Esto posibilita inferir aspectos relacionados a su identidad personal y profesional, y que serán útiles para la consecución de los objetivos de investigación. La Tabla 6 presenta las principales variables generales que surgen de los problemas de investigación propuestos anteriormente.

Tabla 6

*Resultados de variables generales de los problemas de investigación*

Variables	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Edad biológica	24	34	41	51
Edad profesional	2	11	18	28
Nivel de estudios profesionales	Licenciatura ENA	Licenciatura CRENA	Licenciatura CRENA	Normal Básica y Normal Superior
Nivel de estudios de postgrado	No	Cursos	Maestría en Práctica Docente Dos diplomados	No
Nivel de satisfacción profesional	Alto	Alto	Alto	Muy Alto
Pertenencia a asociaciones profesionales	No	No	No	No
Motivación para la elección de la carrera docente	Gusto por los niños y ejemplo recibido de otros docentes.	Gusto por los niños, ejemplo recibido de otros docentes y el gusto por enseñar	Gusto por los niños y ejemplo recibido de otros docentes.	Gusto por cultivar a los semejantes y ejemplo recibido por su padre docente.
Valoración individual del desempeño	Entregada al trabajo docente. Todo lo hace por y para los niños. Dominio adecuado de contenidos. Retos y oportunidades de seguirse superando.	Gusto por el trabajo. Contacto con los niños. Darles clase y escucharlos. Servicio altruista a la escuela.	Búsqueda constante de enseñar con eficiencia a cada alumno. Satisfacción emocional de saber que aprenden.	Entregado a educar ciudadanos concientes, que se autodeterminen y se responsabilicen de sí mismos, de su familia y de la sociedad.

Elementos de la auto descripción de su perfil profesional	El éxito del docente depende de la empatía, de la preparación continua y de la praxis docente más óptima a las circunstancias del aula.	Inicio difícil por lagunas en la formación. Preocupaciones por las condiciones de trabajo. Activismo.	Trabajo docente dinámico. Búsqueda continua de mejorar la enseñanza. Estudios de posgrado. Serenidad.	Amor. Vocación. Siempre formar éticamente a ciudadanos concientes. Crítica al Gobierno. Despreocupado por la opinión de otros docentes.
Percepción personal del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes	Difícil teóricamente para recién egresados. Docentes en servicio federal son evaluados más por la práctica.	No pretende una segunda plaza por esta vía.	Carga teórica muy fuerte. Justificación del desempleo actual de los docentes.	Contradicción: sin participar es posible obtener plaza y participando es muy difícil. Incompetencia gubernamental.

#### **4.1 Identificar cuáles son los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del docente.**

En este objetivo se busca identificar cuáles son los incidentes críticos y cómo se adaptan los profesores a éstos. Se pretende describir el autoconcepto de los docentes a partir de la narrativa obtenida y de la descripción de su casa, de su familia, su interacción con abuelos, padres y hermanos; además, si la familiaridad con el ambiente o por tener un familiar docente condiciona de alguna forma la elección de ser maestro; asimismo, saber si la carrera de maestro fue la primera opción y si se tuvieron otras opciones y expectativas; también, es menester identificar los posibles “constructos” de su identidad profesional a través del recuerdo de su primer año de ejercicio docente. Otro incidente crítico que se busca conocer es la forma en que el o la profesora lleva su expectativa de matrimonio y aspectos relacionados a esto (cambio de residencia, de zona de trabajo, suspensión de estudios, nacimiento de hijos, etc.). Por otro lado, también se busca rescatar la valoración que tienen los docentes acerca de su trabajo en comunidades rurales y el contraste que encuentra con las zonas urbanas, cómo se adaptan a esta realidad y si representa algún tipo de movilización. En este sentido, se pretende ubicar la forma en que se incorpora al gremio y la conceptualización desde su etapa actual profesional.

Finalmente, se pretende saber si el docente posee estudios de licenciatura y posgrado, y el modo en que éstos están vinculados a su profesión docente, corroborando con ello si la docencia fue su elección definitiva.

La Tabla 7 sintetiza los principales hallazgos de este rubro, organizados por ítems afirmativos, y señalando la frecuencia de aparición de cada uno de ellos para los 4 casos de estudio.

Tabla 7  
*Resultados del Objetivo 1.*

<b>Incidentes Críticos</b>	<b>Ítem</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>D4</b>	<b>f.</b>	<b>%</b>
Características y condiciones que rodean su infancia	Maestros en la familia	X	X		X	3	75
	Origen humilde	X	X	X	X	4	100
Elección de la carrera	Familiaridad con la profesión (padres, hermanos, amigos, otros profesores).	X	X	X	X	4	100
	Motivación principal: vocación por enseñar		X		X	2	50
	Motivación principal: gusto por los niños	X		X		2	50
Acceso a la carrera	La docencia como primera opción profesional.				X	1	25
	Existió otra opción profesional además de la docencia	X	X	X	X	4	100
Primer año de ejercicio	Inicios difíciles.	X	X			2	50
	Comienza a trabajar inmediatamente.	X	X	X	X	4	100
	Buena satisfacción profesional.	X	X	X	X	4	100
Matrimonio / maternidad / formación de familia	Casado(a)	X	X	X	X	4	100
	Pareja profesor(a)			X	X	2	50
	Matrimonio dentro de los primeros 5 años de ejercicio.	X	X			2	50
	Tiene hijos.	X		X	X	3	75
Traslado de zona rural a zona urbana	Inicio rural.			X	X	2	50
	Inicio cercano a ciudad natal.	X	X			2	50
	Experiencia rural y urbana.	X	X	X	X	4	100
	Mayor valoración por lo rural.	X	X	X		3	75
	Otras aportaciones a la comunidad, además de la docencia.				X	1	25
Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente.	Se sintió aceptado como docente.	X	X	X	X	4	100
	Surgen cambios en la forma de enseñar.		X			1	25
	Consolidación difícil como docente.	X	X			2	50
Estudios de nivel licenciatura.	Tiene estudios de licenciatura.	X	X	X	X	4	100
Estudios de posgrado	Tiene estudios de posgrado			X		1	25

#### 4.1.1 Características y condiciones que rodean la familia de los docentes

La Docente 1 nació en Aguascalientes. Fue la primera de tres hermanos: su siguiente hermana estudia Informática y su hermano más pequeño sólo estudió hasta secundaria. Su padre es comerciante y su madre ama de casa. Ambos sólo terminaron estudios de primaria. Tiene una tía maestra por parte de su madre, pero no mantiene contacto con ella.

El Docente 2 es de familia sencilla, nació en Cosío, municipio del estado de Aguascalientes. Sus padres son campesinos. Es el último hijo de ocho hermanos con diversas carreras: dos profesores, un veterinario, un ingeniero, una contadora y dos hermanas que no siguieron estudiando. Pese a que este docente vive en la ciudad de Aguascalientes mantiene un vínculo cercano con el resto de su familia al visitarlos cada ocho días. De sus hermanos maestros, uno tuvo que dedicarse un tiempo al negocio familiar de la agricultura, pero luego se incorporó al magisterio. No así en el caso de su hermana profesora: ejerció la profesión por aproximadamente cuatro años, hasta el momento de casarse y dejar de ejercer.

La Docente 3 nació en la ciudad de Aguascalientes, ocupa el tercer lugar de un total de 6 hermanos. Los menores a ella son hombres. Su padre era comerciante, pero actualmente está retirado. Su madre sólo realizó estudios de primaria y un año de comercio posteriormente. Nadie en su familia es docente.

Finalmente, el Docente 4 nació en San José de Gracia, municipio del Estado de Aguascalientes. Tiene 11 hermanos, de los cuales tres son profesores de diversos niveles, que van desde primaria hasta la universidad. Tienen estudios de licenciatura, ingeniería y doctorado. Su padre también es docente. El ejemplo de éste fue muy significativo para el maestro entrevistado: “Él muy dedicado a su trabajo, muy responsable. Por lo cual generó en mí el prototipo de un hombre muy productivo, de un hombre que hace el bien a la sociedad.”

La Tabla 8 resume las características y condiciones de las familias de los docentes entrevistados.



Tabla 8  
*Características y condiciones de las familias de los docentes entrevistados*

<i>Variables</i>	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>	<i>Docente 4</i>
Zona de nacimiento e infancia	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Hermanos(as)	2	7	5	11
Familiares docentes	1 (tía)	2 (hermanos)	0	4 (padre, hermanos)
Condiciones familiares	Sencillas Padre: comerciante Madre: Ama de casa	Sencillas Padres campesinos	Sencillas Padre: comerciante Madre: Ama de casa	Sencillas Padre: Docente
Estudios de los hermanos	Lic. Informática y esc. Secundaria	Dos profesores, un veterinario, un ingeniero, una contadora y dos hermanas sin estudios universitarios		Estudios de licenciatura, ingeniería y doctorado.

#### 4.1.2 Elección de la carrera

La elección por la docencia de la “Novata” estuvo motivada principalmente por el gusto hacia los niños y por el ejemplo positivo recibido de otros docentes durante su formación. En la primaria tuvo una maestra que le dio ejemplo de excelente maestra: “Y a partir de ahí yo creo que me nació mi vocación”.

En cambio, en el Docente 2, su elección por la docencia estuvo motivada principalmente porque de niño le llamaba mucho la atención ver a los maestros que enseñaban. Y desde pequeño le gustó mucho enseñar. Además de estos factores, su gusto por los niños fue otro motivo por el cual en la preparatoria optó por estudiar en el CRENA (Centro Regional de Estudios Normales de Aguascalientes).

Para la profesora “En Plenitud”, su elección estuvo motivada por dos aspectos diferentes: su gusto por los niños y tratar con ellos, ayudarlos, por un lado, y por el ejemplo de una amiga de su infancia que estudiaba para maestra, por el otro.

Por último, con tres hermanos y su padre docentes, el profesor “En dispersión docente” considera que su elección por la docencia fue por vocación: “Yo siento que fue

innata la decisión o el deseo de estar frente a un grupo, de estar como responsable del cultivo de los semejantes”.

En la Tabla 9 se muestran los principales factores motivacionales de elección de la carrera docente.

Tabla 9  
*Principales motivaciones para la elección de la carrera docente*

<i>Variables</i>	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>	<i>Docente 4</i>
Principal Motivación intrínseca	Gusto por los niños	Gusto por los niños Gusto por enseñar	Gusto por los niños	Gusto por enseñar
Principal Motivación extrínseca	Ejemplo de otra docente	Ejemplo de otros docentes	Ejemplo de una amiga docente	Ejemplo de su padre docente

#### 4.1.3 Acceso a la carrera

En este incidente, la Docente 1, desde que empezó sus estudios de secundaria ya había tomado la decisión de ser profesora. Sin embargo, al terminar el bachillerato tenía dos opciones de estudio: psicología y docencia. Al pasar el examen de ingreso de la Normal del Estado inició su acceso a la carrera docente.

De igual forma, a pesar del gusto por la enseñanza, para el Docente 2 el magisterio no fue su única opción de carrera. Por tener orígenes campesinos, su gusto hacia los animales le llevó a estar interesado en la carrera de veterinaria. Sin embargo, debido a motivos económicos y de otra índole no continuó estudiando dicha carrera y se enfocó de lleno al magisterio, de tal forma que a los cuatro meses de salir del CRENA, obtuvo su plaza definitiva (noviembre de 1998).

Asimismo, para la Docente 3, a pesar de querer ser maestra desde su infancia, la docencia no fue su primera opción. Había iniciado ya la carrera de Laboratorista Clínico en un CBTIS de la ciudad, pero al año rectificó su decisión: “este bachillerato no me va a servir para agarrar lo que es ser maestra o profesor”. Mientras seguía estudiando en su primer año de bachillerato, realizó el examen de admisión e ingresó al CRENA en el siguiente ciclo escolar, sin importarle perder un año, pues ella “quería ser maestra”. Además, personas cercanas le recomendaron ser secretaria o estudiar Turismo, como su

hermana. Incluso consideró estudiar Medicina, pero reconoció no tener las aptitudes necesarias. No obstante, su principal motivación fue estudiar “una profesión de ayuda, de contacto con la gente”.

Por su parte, el Docente 4, a la edad de 15 años había ya decidido ser profesor, poco antes de realizar sus estudios de Normal. Aunque entre los 12 y los 15 años de ser ya docente tuvo la inquietud de diversificarse, estudiando Leyes o Medicina en la UAA (Universidad Autónoma de Aguascalientes), pero no le dieron oportunidad, en cambio sí le permitían estudiar Estomatología.

La Tabla 10 presenta las opciones de carrera profesional expresadas por los docentes entrevistados.

Tabla 10  
*Opciones de carrera profesional*

<i>Variables</i>	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>	<i>Docente 4</i>
Otras opciones profesionales antes de ingresar al magisterio	Psicología	Veterinaria	Laboratorista Clínico, Medicina	Ninguna
Opciones profesionales posteriores al ingreso al magisterio	Ninguna	Computación	Secretaria Turismo	Medicina Estomatología
Factor determinante por la docencia	No pasó el examen de admisión	Falta de recursos económicos	Falta de aptitudes. No eran trabajos tan dinámicos como la docencia	Primer elección profesional

#### 4.1.4 Primer año de ejercicio

La docente “Novata” conceptualiza su primer año como una experiencia muy enriquecedora y llena de muchos aprendizajes. Afirma que la principal experiencia fue esa sensación de libertad al actuar como ella quería con su grupo sin la tutela de otros maestros que le limitaban su acción. Por otro lado, al tener como grupo un quinto grado, tuvo que asimilar más contenidos, pese a que en sus prácticas profesionales ya había tenido también el mismo grado. Siente que su primer año de ejercicio tuvo continuidad con sus estudios de Normal, pues su documento recepcional le fue de gran ayuda.

Investigó el desarrollo de los niños y su aprendizaje, incorporando mucha empatía hacia ellos: “Hay que ponerse en el lugar de ellos y hay que entenderlos”.

Por su parte, el Docente 2, ya con plaza, le tocó iniciar labores en el ambiente urbano, en el turno matutino de la escuela Isidro Castillo Pérez, ubicada en la ciudad de Aguascalientes. Recuerda con satisfacción su primer año de ejercicio, principalmente porque “a pesar de que era tercer año de cuarenta y ocho niños, me tocó, afortunadamente, este grupito tranquilo”. La escuela se encuentra en la colonia de Las Huertas, que tradicionalmente ha sido catalogada como una colonia conflictiva. Durante su primer año también vivió fuertes sentimientos de empatía con los niños, con lo cual le agradó mucho más su trabajo docente, pues sintió que no sólo les enseñaba, sino que los acercaba a un ambiente envuelto en valores humanos:

Me agradaba que se arrimaran a mí, porque yo sentía que les daba confianza, les daba seguridad. Entonces, cuando yo empecé a ver eso, me agradaba mi trabajo, porque yo sentía que estaba haciendo algo aparte de lo que era mi trabajo; o sea, involucrarlos en un ambiente de armonía, de respeto, de cordialidad, de todos esos valores que ahorita ya casi no hay, se están perdiendo. Entonces, en este año me fue bien.

No obstante lo anterior, también expresa que el acceso a la carrera no fue fácil. Especialmente porque temía que la teoría estudiada en sus años de formación no fuera suficiente. Respecto al volverse maestro, considera que la teoría sólo le ayudó un 30%, y lo demás, la práctica, la tuvo que aprender “con golpes, con caídas, con tropiezos, con peleas con los papás”. Pero gracias a ello, reconoce que se formó en él un verdadero carácter de maestro: sin dejar de lado el propósito primordial por los niños y dejar huella positiva en ellos, lograr superar las vicisitudes y dificultades con los papás. Conjuntando ambos aspectos siente que las escuelas y la gente han percibido su apoyo y su servicio. Respecto a su forma de trabajar, el profesor expresa que “al principio manejaba las clases de manera mecánica: exponía, dejaba las tareas, los trabajos...”, pero posteriormente, al ir tomando experiencia, cambió su manera de realizar su práctica docente. En el primer año, afirma, también estaba aprendiendo.

Igual que con el Docente 2, la Docente 3 obtuvo su plaza inmediatamente al terminar sus estudios. Pero en el caso de ella, fue destinada a una comunidad llamada El

Nacimiento, perteneciente a San Francisco del Rincón, Gto. Resintió mucho la lejanía de su estado natal, pero tuvo como aliciente el que también enviaron a dos compañeros de su generación a la misma comunidad. Además, la convivencia con su grupo y sus compañeros le permitió sentir que no estaba trabajando sola.

Finalmente y de igual forma que los dos docentes anteriores, el Docente 4 comenzó a trabajar inmediatamente con una plaza que le fue asignada en una comunidad de Guanajuato, en el municipio de Ocampos. Señala que, en todo sentido, fue una excelente experiencia: caminaba 16 km diarios para llegar al rancho, atravesando cerros; el trato con los alumnos y los padres de familia fue sumamente satisfactorio; su integración con una comunidad olvidada en la sierra de Guanajuato; haber colaborado con la implementación del suministro eléctrico. Califica esta experiencia como algo “sumamente interesante, emocionante, y, pues, lo volvería a vivir”.

La Tabla 11 presenta las principales características del primer año de ejercicio profesional de los docentes entrevistados.

Tabla 11  
*Características del 1er. año de ejercicio*

<i>Variables</i>	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>	<i>Docente 4</i>
Lugar de Origen	Aguascalientes, Ags.	Cosío, Ags.	Aguascalientes, Ags.	San José de Gracia, Ags.
Lugar de formación profesional	Aguascalientes, Ags.	Aguascalientes, Ags.	Aguascalientes, Ags.	Aguascalientes, Ags.
Lugar del 1er. año de ejercicio	Aguascalientes, Ags.	Aguascalientes, Ags. y Loreto, San Francisco de los Romo, Ags.	El Nacimiento, San Francisco del Rincón, Gto.	Ocampos, Gto.
Características principales	Autonomía, empatía con los niños	Lagunas en su formación docente, Enseñanza mecanicista	Lejanía de su lugar de origen y la convivencia con su grupo y compañeros	Integración a una comunidad rural con muchas necesidades, Transporte lejano
Percepción del profesor	Experiencia enriquecedora y llena de aprendizajes	Sentimientos de empatía con los alumnos. Dificultades por lagunas en su formación	Lejanía con el estado natal, sentimientos de compañerismo.	Sumamente interesante, emocionante, la volvería a vivir.

#### 4.1.5 Matrimonio, maternidad y formación de familia

Para la docente “Novata” ni el matrimonio y ni la maternidad han influido en cambios significativos de la carrera docente. Su esposo es tornero, sin vínculos con la docencia. Su hijo nació en marzo del 2009, mientras se encontraba trabajando en Encinillas, Jalisco, cubriendo un interinato, por lo mismo sólo tuvo una semana de permiso posterior al alumbramiento, luego de la cual inmediatamente regresó a sus labores.

De igual forma, para el Docente 2 el matrimonio no representó ninguna interrupción de su carrera docente: se casó con una abogada a los dos años de servicio magisterial y hasta el momento no han tenido descendientes, aunque en sus planes sí está concebirlos.

Caso distinto es la Docente 3. Esta profesora contrajo matrimonio hace 10 años, cuando tenía 8 años ya de carrera docente. Conoció a su esposo en un grupo juvenil del coro de su iglesia. Él es maestro también, pero de Educación Física. Actualmente tiene tres hijas muy pequeñas. Su experiencia con el matrimonio ha sido satisfactoria, pese a que ahora tiene más responsabilidades y no puede darse las libertades acostumbradas durante su vida de soltera. Sólo sintió como pesado su trabajo durante el matrimonio en una ocasión en que asistió a un programa del que salía a las cuatro de la tarde. A partir de ahí ha sentido que el trabajo docente, junto con el matrimonio, ha sido muy liviano respecto a la energía consumida y al estrés acumulado.

También el Docente 4 contrajo matrimonio pasados los 5 años de carrera profesional. Se casó con otra profesora aproximadamente hace 20 años. Tuvo su primer hijo a los 6 años de haber iniciado su labor docente. Su matrimonio ha sido una influencia muy positiva en su carrera, pues, “ella al igual que yo nos integramos en un trabajo con mucha responsabilidad”. Ambos han sido ganadores al premio a la Excelencia Educativa. Como pareja creen que la ética los mantiene vigentes y son los padres de familia los que dan cuenta de ello.

La Tabla 12 sintetiza los rasgos principales de este incidente crítico presente en los docentes entrevistados.

Tabla 12  
*Influencia del Matrimonio, maternidad y formación de la familia*

<i>Variables</i>	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>	<i>Docente 4</i>
Estado civil	Casada	Casado	Casada	Casado
Año de la carrera en que contrajo matrimonio	1ro.	2do.	8vo.	8vo.
Año de la carrera en que tuvo su primer hijo(a).	2do.	-	11vo.	6to.
Apreciación de su matrimonio	Satisfactorio	Satisfactorio	Muy satisfactorio	Muy satisfactorio, influencia muy positiva en su carrera
Profesión del cónyuge	Tornero	Abogada	Profesor de Educación Física	Profesora

#### 4.1.6 Traslado de zona rural a zona urbana

La maestra “Novata” inició su experiencia laboral en el ambiente urbano, aún sin tener plaza. Durante su segundo año continuó trabajando en zona urbana pero casi de inmediato tuvo que trasladarse al ambiente rural: estaba embarazada de su primer hijo, y al no tener plaza fija no le dieron licencia de gravidez. A raíz de ello, se pasó a Encinillas, una comunidad rural en el Estado de Jalisco a cubrir un interinato. Ella conceptualiza algunas diferencias específicas entre lo rural y lo urbano. En lo administrativo siente que la exigencia de una escuela en la ciudad es mayor; no así en la actitud positiva de los niños. Los niños de una comunidad rural respetan más a los docentes, además de que son más responsables y creativos a la hora de realizar algunas tareas. No obstante, la maestra valora los materiales de apoyo para los docentes presentes en las escuelas de las zonas urbanas.

En el caso del docente “Consolidado” el cambio fue de lo urbano a lo rural. Ya tenía trabajando seis meses en la ciudad y al siguiente ciclo escolar fue enviado a una zona rural, en Loretito, municipio de san Francisco de los Romo, municipio del Estado de Aguascalientes. Con posterioridad regresó a la ciudad, donde se encuentra actualmente prestando sus servicios docentes. Este traslado de zona urbana a zona rural representó

para el profesor una oportunidad de crecimiento. Durante sus seis meses en Aguascalientes realizó su práctica docente de manera mecánica. Estando en Loretito fue cambiando su forma de enseñanza: “los involucraba más en el trabajo, ya los enseñaba a traer ideas en diferentes diagramas, localizar ideas en párrafos... en equipo era un trabajo más elaborado que el primer año...”. Estando en la zona rural identificó diferencias importantes entre los niños de rancho y los de la ciudad, especialmente respecto a los valores que traen de familia:

Aprendí en el rancho a trabajar con los niños de rancho, más dóciles que los niños de la ciudad, gente más noble, más comprensivos, con más valores. Cuando llegué aquí a Aguascalientes, el primer año, casi lloraba, porque era un ambiente muy hostil, los niños muy agresivos; traen unos valores pésimos... pero de todo eso he ido agarrando lo mejor; lo que no me sirve, a un lado. Lo que siempre me ha nutrido es eso: agarrar las experiencias positivas, tanto de los papás, de los compañeros, como de los niños.

El caso de la Docente 3 es muy diferente a los anteriores profesores. Luego de 3 años de trabajar en una zona rural del estado de Guanajuato regresó al estado de Aguascalientes, al municipio de Calvillo, manteniéndose aún en zona rural, luego de 3 años ahí, la destinaron a una escuela cercana al poblado de Villa Hidalgo. En el medio urbano apenas tiene 4 años cumplidos, luego de trabajar un tiempo en una comunidad localizada frente al CERESO de la ciudad de Aguascalientes, en zona rural. Las principales diferencias que manifiesta la docente respecto al ambiente rural y urbano tienen que ver con los valores y las problemáticas socioculturales. Ella afirma que en la ciudad se presenta una mayor pérdida de valores, tanto en la familia como en los niños, por un lado, y que los problemas se intensifican. Ambos aspectos dificultan el trabajo docente, pues el interés es bajo por la educación cuanto más problemas se tienen y menos valores se viven. Cabe señalar que, para poder regresar a trabajar al Estado de Aguascalientes, la docente tuvo que realizar un examen de oposición para dar plazas, para ella “fue supuestamente como ganarse la plaza”.

Por su parte, el Docente 4 se trasladó de la zona rural a la urbana apenas cumplido el tercer año de carrera profesional. Expresa no haber sentido ningún impacto radical durante el cambio, pues para él, cuando una persona se aplica a su trabajo y su “responsabilidad sobrepasa cualquier otro interés sigue siendo la misma situación”.



Además, sintió una gran integración en todas las actividades del nuevo centro escolar. Sin embargo, sí comenta la existencia de algunas circunstancias en ambos ambientes que influyen en perjuicio del trabajo docente. En el medio rural, la actividad de los padres de familia les quita tiempo para atender a sus hijos, incluso en ocasiones les demanda su presencia para atender desempeños propios del campo. En cambio, en la ciudad, donde tanto el padre como la madre suelen trabajar por el sustento, los niños no son atendidos directamente por ellos, sino por los medios masivos de comunicación, quedando los alumnos a la deriva social.

En la Tabla 13 se rescatan las principales características de influencia entre la zona rural y la zona urbana respecto a las valoraciones de los docentes entrevistados.

Tabla 13  
*Características de influencia entre la zona rural y la zona urbana*

<i>Variables</i>	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>	<i>Docente 4</i>
Primer experiencia docente	Urbana	Urbana	Rural	Rural
Año en que ocurrió un cambio de zona	2do año.	6 meses	14vo año.	3er año.
Valoración de la zona rural	Mayor frecuencia en las actitudes positivas de los niños, mayor responsabilidad y creatividad.	Valores muy positivos: niños dóciles, gente más noble y comprensiva. Cambio de la forma de enseñanza: de mecanicista a participativa.	Valores positivos Poca problemática social.	Falta de tiempo de los padres de familia para atender a los discentes. Los niños participan también en actividades del campo.
Valoración de la zona urbana	Exigencia mayor en lo administrativo. Mayor cantidad de recursos para los docentes.	Falta de valores: niños agresivos y hostiles.	Pérdida de valores, tanto en los niños como en los padres. Problemas intensificados.	Padres ausentes por trabajo. Los medios de comunicación atienden a niños, en lugar de los padres de familia.

#### 4.1.7 Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente

La experiencia inicial de la “Novata” como docente fue muy particular: suplía a una maestra que a su vez era suplente. Esta maestra le planteó como reto el hecho de que

no por ser primeriza se le justificaría dejar su grupo con menor nivel de aprovechamiento. A parte de esto, sintió gran aceptación de la directora y de sus compañeros docentes. Esta maestra, además de estar motivada por ese reto inicial, se ve a los cinco años ya con plaza y estudios de posgrado, es decir, consolidada ya como docente.

Por su parte, el Docente 2, luego de ser trasladado a una zona rural, reconoce que fue consolidando su práctica docente, fortaleciéndola con cursos, “agarrando experiencia de los compañeros”, tomando diferentes formas de enseñar y por su gusto de ofrecer un servicio aparte, además de la enseñanza. Dejó atrás la forma mecanicista de enseñanza y adoptó un enfoque más participativo.

Para la Docente 3 su experiencia fue más constante. En general se sintió bien aceptada en todos los centros educativos donde ha estado, mismos que se contabilizan en 7 distintos. Ha tenido buenas experiencias y prácticamente sin problemas difíciles.

Finalmente, el Docente 4 califica el periodo de entre los 5 y los 24 años de carrera docente como el clímax de su trabajo. Buscó trabajar en todos los niveles, fue maestro de maestros, maestro de jóvenes y niños. En sus palabras:

A los cinco años yo ya estaba trabajando como maestro en la Normal Superior. Trabajé en la Normal Superior del Estado de Chihuahua, la Dr. Porfirio Parra, aquí en la Normal Superior de Aguascalientes. Por las mañanas trabajaba en la Normal del Estado como maestro de Física, en la Preparatoria Morelos dando la Química y la Biología, y en las secundarias todo el tiempo.

La Tabla 14 presenta las principales características de la aceptación vivida por los docentes y su consolidación como tal.

Tabla 14  
*Características de la aceptación como docente y su consolidación*

<i>Variables</i>	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>	<i>Docente 4</i>
Experiencia de aceptación	Gran aceptación de la dirección y de los compañeros. Asumir el reto de mejorar el aprovechamiento.	Bien aceptado. Tomar experiencia de sus compañeros.	Bien aceptada en los 7 distintos centros educativos. Sin problemas difíciles.	Bien aceptado.
Experiencia de consolidación	Futura: con plaza y estudios de posgrado.	Actualizándose con cursos, asumiendo diferentes formas	Buenas experiencias. Estudios de	Siendo maestro de maestros, de jóvenes y niños.

	de enseñanza, cambiando su modo mecanicista a uno más participativo.	posgrado y diplomados.
--	--	---------------------------

#### 4.1.8 Estudios de nivel licenciatura

La docente “Novata” realizó estudios de licenciatura en la Normal del Estado. No obstante, también tuvo intereses de estudiar psicología. A pesar de que no considera estudiarla a nivel licenciatura, sí desea realizar estudios de posgrado en esta materia. Adicionalmente a estos estudios sólo ha tomado algunos cursos, como el de Micromundos y Enciclomedia.

El Docente 2 realizó estudios en el CRENA de nivel licenciatura.

La Docente 3 cursó estudios de licenciatura en el CRENA. Además, ha estudiado dos diplomados.

De igual forma, el Docente 4 realizó estudios de la Normal Básica, pero posteriormente estudió la licenciatura en la Normal Superior.

#### 4.1.9 Estudios de posgrado

La docente “Novata” tiene presente el propósito de realizar estudios de psicología, pero a nivel de posgrado y con orientación a la educación en la escuela primaria, con lo cual cumpliría sus aspiraciones de estudios. No obstante, debido a que aún no obtiene una plaza, está postergando sus estudios hasta obtenerla. Posiblemente iniciará la misma durante el próximo ciclo escolar, pues espera le den la plaza a mediados del ciclo escolar 2009-2010.

El Docente 2 no tiene estudios de posgrado y sí ha considerado realizarlos, pero, por cuestiones de índole económico, no ha tenido la oportunidad. Incluso no ha tenido la suerte de ingresar a la carrera magisterial.

En cambio, la Docente 3 sí se dio la oportunidad de estudiar la maestría en Práctica Docente, aunque no está titulada, sólo terminó sus estudios.

Finalmente, el Docente 4 no ha realizado estudios de posgrado. Sin embargo, califica su experiencia docente como superior; afirma haber tenido maestros compañeros que han estudiado maestrías y doctorados, pero su “desempeño profesional, su actitud, su lenguaje y su presencia no manifiesta de que estamos ante alguien con mucha preparación pedagógica”.

#### **4.2 Ubicar las diferentes percepciones organizacionales alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño dentro de él.**

Mediante este objetivo interesa establecer si el docente está identificado con su profesión al revisar la autovaloración que tiene como docente; de igual forma conocer la apreciación que posee acerca de los nuevos docentes, rescatar el concepto que tienen de vocación a fin de categorizar el modelo con el que se identifica. Asimismo, se busca identificar la valoración que sienten de su trabajo desde el ámbito social, así como desde y hacia sus propios colegas. Finalmente, se pretende conocer la valoración que tienen acerca del profesor ideal, resultado de la edad profesional en la que se encuentra el o la docente.

La Tabla 15 resume los principales hallazgos de este objetivo, organizados por ítems afirmativos, y señalando la frecuencia de aparición de cada uno de ellos para los 4 casos de estudio.

Tabla 15  
*Resultados del Objetivo 2.*

<b>Incidentes Críticos</b>	<b>Ítem</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>D4</b>	<b>(f)</b>	<b>%</b>
Apreciación acerca de sí mismo como un docente identificado con su carrera.	Expresa sentimientos de satisfacción y realización.	X	X	X	X	4	100
	Se siente identificado con su carrera profesional.	X	X	X	X	4	100
Apreciación acerca de lo nuevos docentes.	Apreciación positiva o neutral de los nuevos docentes.		X	X	X	3	75
	Observa diferencias importantes entre los nuevos docentes y los de antes.			X	X	2	50
	Expresa alguna crítica hacia los nuevos docentes.	X	X	X	X	4	100

Visualización de la vocación.	Se identifica con la vocación docente.	X	X	X	X	4	100
	Describe diversas características docentes (vocación, entrega, compromiso, etc.)	X	X	X	X	4	100
	Muestra alta motivación por su profesión.	X	X	X	X	4	100
Valoración social para el trabajo docente.	Considera que los alumnos valoran su trabajo docente.	X	X	X	X	4	100
	Considera que los padres de familia valoran su trabajo docente.	X	X		X	3	75
	Otras instituciones han valorado su trabajo docente.				X	1	25
Valoración del trabajo docente de sus compañeros.	Considera valioso el trabajo de sus compañeros docentes	X	X	X	X	4	100
	Considera que sus compañeros profesores valoran su trabajo docente	X	X	X	X	4	100
	Expresan críticas importantes acerca del trabajo de sus compañeros docentes			X	X	2	50
Percepción del profesor ideal.	Describe con claridad y precisión la figura del profesor ideal.	X	X	X	X	4	100

#### 4.2.1 Apreciación acerca de sí mismo como un docente identificado con su carrera

La profesora “Novata” se siente muy identificada con su carrera gracias a todo aquello que hace por y para los niños: “Me apasiona muchísimo que mi trabajo lo puedo hacer responsablemente”. El ver a dos o tres niños que están mejorando le hace sentir mucha satisfacción. El dominio que ella tiene de los contenidos de quinto grado, tanto en sus prácticas profesionales como en sus primeros años de experiencia, le hace sentir seguridad, pues los contenidos también le sirven para otros grados como tercero o cuarto. Pese a esto, también siente motivación por seguirse preparando conforme va obteniendo más experiencia. Por ejemplo, la reforma a la educación básica la considera como un reto y una oportunidad para seguirse superando en conocimientos y pericia.

Por otro lado, al maestro en la fase “Consolidado”, le gusta su trabajo. Lo describe como: “estar con los niños, dar clases, escucharlos, estar aquí en la escuela las cinco horas, servir a la escuela”. Además, ha buscado de diferentes maneras tener iniciativa con la escuela y apoyarla constantemente. Por ejemplo, instaló la red eléctrica para el uso de Enciclomedia en la escuela donde trabaja actualmente.

Lo que más valora la profesora “En plenitud” de su trabajo docente es el contacto con los niños, el ver y descubrir cómo aprenden, pues reconoce que el ritmo de aprendizaje de ellos es único y diferente, por lo cual le motiva a buscarle el modo de

enseñar a cada uno con eficiencia: “La expresión de ellos mismos es lo que me gusta cuando descubren que saben”.

Finalmente, para el profesor “En dispersión docente” lo que más le gusta de ser docente es precisamente eso, serlo. Ser docente “es una manera de producir un ciudadano consciente, un joven que sepa hacia dónde va, cuál es el rumbo de su México, y lo más importante, de la familia que más adelante tendrá y que será la responsabilidad de él”.

#### 4.2.2 Apreciación acerca de los nuevos docentes

La Docente 1, a pesar de estar ubicada en la categoría de “Novata”, en relación a los nuevos docentes, expresa una experiencia desconcertante con una colega recién egresada. El punto de disputa consistía en que su colega desmeritaba el trabajo en equipo que ella realiza por no ser un ambiente real en las evaluaciones. Sin embargo, la docente entrevistada confirma que el aprendizaje de los alumnos se ha vuelto más significativo al hacerlo en equipo.

En cambio, el docente “Consolidado” considera a los nuevos docentes como parte del gremio, como compañeros y los respeta. Cree que es posible aprender también de ellos. Sin embargo, hablando de su propia experiencia, expresa que posiblemente las nuevas generaciones no salen adecuadamente preparadas de la Normal, pues existen algunos maestros en esta institución que tienen intereses diferentes a la docencia. Para subsanar dichas lagunas ha tenido que seguir tomando algunos cursos y aprender de la experiencia. Refiriéndose a compañeros docentes propios, afirma que varios sí muestran verdadero interés por la docencia; Sin embargo, también hay algunos que sólo tienen intereses económicos.

Por su parte, la maestra “En plenitud” no ha notado diferencias substanciales entre su generación y las nuevas generaciones, pues reconoce que están en constante actualización. Además, considera que se trabajan con contenidos semejantes, que tienen las mismas estrategias y elementos para abordar con éxito la labor docente.

Finalmente, el profesor “En dispersión docente” manifiesta que los nuevos docentes desconocen el actual modelo educativo, en comparación de él mismo. Esto se

debe a que la Reforma educativa no tiene una meta bien visualizada. Los cambios en los modelos educativos en México los expresa así:

Cuando yo salgo como profesor normalista se inicia lo que le llamaron el Método Global de Análisis Estructural, que fue otra reforma muy interesante. Hace unos años aparece la propuesta pedagógica basada en el constructivismo. Fue siendo, digamos, Jean Piaget la punta del iceberg, sin ver que abajo, al nivel del mar, el iceberg es un gran témpano, verdad, y nuestros jóvenes ahora maestros no saben si están en la punta del iceberg o están en el fondo, en el gran témpano de hielo.

Pese a lo anterior, reconoce que las nuevas generaciones sí están preparadas para la Reforma educativa; sin embargo, el gobierno no lo está, pues en aulas con grupos de 48 alumnos resulta difícil que el maestro sea el mediador o moderador del aprendizaje.

En la Tabla 16 se presenta una comparativa entre las diversas percepciones y valoraciones que el docente tiene acerca de sí mismo, de sus compañeros y del trabajo docente.

#### 4.2.3 Visualización de la vocación

La Docente 1 visualiza su vocación principalmente a raíz de su gusto por los niños. Además, para ella un profesor con vocación es aquel que realmente educa, es decir, que hace de los niños “mejores personas, que se vayan integrando a la sociedad de manera aceptable y lícita”.

Por otra parte, el Docente 2 conceptualiza su vocación como un gusto por el trabajo docente. Esto se ve reflejado en su compromiso por superarse constantemente. Por ejemplo, aunque no ha tenido la fortuna de ingresar a la carrera magisterial, realiza su trabajo con responsabilidad e iniciativa, en comparación de algunos de sus compañeros que, a pesar de estar en carrera magisterial, los considera apáticos y que hacen las cosas al aventón, pues sólo les interesa cobrar la paga. Además, una característica importante de la vocación docente es la entrega al trabajo docente y la labor constante por hacer crecer en valores a los alumnos. El profesor concretiza lo anterior al proyectarles pensamientos positivos y realizar reflexiones semanales. Considera que como retroalimentación a su vocación los niños le expresan su afecto con saludos y abrazos. Piensa que esto es un reflejo real de que les está dejando algo bueno.

Siguiendo con la línea, para la Docente 3 un docente con vocación es aquel que muestra un real gusto por su trabajo y se manifiesta en su desempeño dentro del aula, incluso con los compañeros: “Eso se nota en el llegar diario a la escuela, en el trabajo, en sus actividades, incluso en las mismas reuniones se manifiesta por la participación”. Es decir, un docente con vocación participa activamente en su comunidad educativa y es proactivo.

Para el Docente 4 la vocación es algo que se siente y se vive. Un profesor con vocación “es alguien que es capaz de anteponer hasta su vida misma para llegar al éxito con su grupo, con sus niños”. Asimismo reconoce que, aunque sea sólo un discente el transformado, el docente ha cumplido con ello su vocación.

#### 4.2.4 Valoración social para el trabajo docente

La docente “Novata” se siente valorada por los padres de familia al escuchar comentarios positivos de su trabajo docente. Los familiares de sus hijos suelen estar atentos a las tareas y trabajos que dejan a los niños y cuestionan a la profesora en caso de no hacer revisiones de dichas actividades.

El docente “Consolidado”, pese a que afirma que los papás sí le reconocen y valoran su trabajo docente; no tiene ningún interés por ser reconocido por los padres de familia. En cambio, su valoración viene dada por los mismos niños a quienes educa: “con que el niño se sienta bien conmigo, con que el niño trabaje, con que el niño se identifique conmigo, con que el niño me vea bien, ése es mi pago”.

Por su parte, la maestra “En plenitud” siente que en general es valorada por su trabajo docente, aunque no siempre. Ella comenta que hay ocasiones en que los padres de familia le han reclamado asuntos que se salen del ámbito del reclamo mismo a raíz de que ella misma les solicita más apoyo de ellos en la educación de sus hijos.

Un caso particular es el docente “En dispersión docente”, pues tanto él como su esposa han sido ganadores del Premio a la Excelencia Educativa, un premio que reconoce la trayectoria del trabajo docente, revalorándolo con un reconocimiento social. De igual forma se siente reconocido por los padres de familia.



#### 4.2.5 Valoración del trabajo docente de sus compañeros

La profesora “Novata” siente apoyo y respeto por parte de sus compañeros docentes y del personal administrativo. Recuerda una ocasión reciente en que la directora le felicitó en unos honores a la bandera por la organización de dicho evento y por la participación que logró de parte de los alumnos y de los padres de éstos.

En cambio, el profesor “Consolidado” presenta dos opiniones opuestas: por un lado reconoce y agradece el apoyo que ha recibido de sus compañeros docentes; pero por otro, critica a otros docentes cuyo interés por la carrera profesional está basado en el ingreso económico.

Por su parte, la profesora “En plenitud” expresa que mantiene buenas relaciones con sus compañeros de trabajo. No obstante, también reconoce críticamente que algunos presentan actitudes negativas: “Es estarse quejando por todo”.

En el caso del maestro “En dispersión docente”, a éste le ha tocado estar en muchas escuelas de diversos niveles a lo largo de sus 28 años de carrera. En todos los lugares donde ha trabajado reconoce haber tenido “la fortuna de tener muchos compañeros y todos muy profesionales, muy dedicados y con una gran responsabilidad”. Sin embargo, también reconoce que por algún colega que tiene algún tropiezo, los medios de comunicación social aprovechan la oportunidad para denigrar al resto del gremio.

La Tabla 16 sintetiza esta valoración junto con una comparativa entre las percepciones y valoraciones que el docente tiene acerca de sí mismo y del trabajo docente.

Tabla 16  
*Percepciones organizacionales respecto a sí mismos y a su trabajo*

<i>Variables</i>	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>	<i>Docente 4</i>
Valoración de sí mismo como docente.	Entregada al trabajo docente. Todo lo hace por y para los niños. Dominio adecuado de contenidos. Retos y oportunidades de seguirse	Gusto por el trabajo. Contaco con los niños. Darles clase y escucharlos. Servicio altruista a la escuela.	Búsqueda constante de enseñar con eficiencia a cada alumno. Satisfacción emocional de saber que aprenden.	Entregado a educar ciudadanos concientes, que se autodeterminen y se responsabilicen de sí mismos, de su familia y de la sociedad.

Valoración acerca de los nuevos docentes.	superando. Choca contra la realidad, busca autonomía y ganarse el respeto de alumnos y compañeros docentes.	Docentes que pertenecen al gremio. Docentes con lagunas de conocimientos y habilidades. Docentes con intereses económicos.	Docentes en constante actualización. Abordan con éxito la labor docente.	Desconocen el actual modelo educativo. Están preparados.
Valoración de la docencia como vocación.	Gusto por los niños. Se compromete a educarlos, hacerlos mejores personas y facilitar su integración social.	Gusto por el trabajo docente, realizarlo con responsabilidad e iniciativa. Superarse constantemente. Inculca valores. Recibe afecto de los niños.	Gusto por el trabajo, alto desempeño en el aula y con los compañeros. Participa activamente y es proactivo.	Se compromete en la educación de los alumnos, a costa incluso de la propia vida.
Valoración social del trabajo docente.	Padres de familia atentos al trabajo docente, al supervisar tareas y trabajos de los hijos.	Los niños otorgan valoración: sentirse bien con el maestro, que trabaje, que lo vea como ejemplo.	Estar atentos a los avances de los hijos. En ocasiones hay críticas infundadas.	Recibió el Premio a la Excelencia Educativa, como reconocimiento a su trayectoria docente.
Valoración del trabajo docente de otros compañeros.	Felicitaciones. Algunos son difíciles de tratar.	Compartir experiencias. Fines eminentemente económicos.	Relaciones cordiales. Actitudes negativas y faltos de participación.	Compromiso profesional y responsable

#### 4.2.6 Percepción del profesor ideal

Para la maestra “Novata” el profesor ideal es quien, además de cumplir con el programa de estudios, facilita el crecimiento integral de los niños y los motiva a ser mejores personas cada día de su vida. Además, este tipo de profesor posee un dominio muy bueno de los contenidos de su materia.

Por su parte, el profesor “Consolidado” considera que el docente ideal posee características tales como: entregarse al 100% a su horario de trabajo, regularizar a los alumnos más atrasados, traerles material, estar al pendiente de las necesidades de la escuela, continuar su preparación profesional, tener iniciativa, etc.

Para la maestra “En plenitud” el profesor ideal es aquel que está frente al grupo, buscando que los niños aprendan día con día, por más difícil que lleguen a presentarse los

aprendizajes. Es una persona que disfruta del dinamismo de la profesión y que se actualiza constantemente.

En forma de síntesis, el profesor “En dispersión docente” indica que la principal y única característica que posee el profesor ideal es: el amor. En sus palabras lo expresa de la siguiente forma:

Si él le tiene amor a su vida, por añadidura generará el amor en la vida de los demás. Si él le tiene amor a su trabajo, por añadidura generará un tipo de individuo que cuando él trabaje sentirá amor por su trabajo, sea éste el trabajo que sea.

Finalmente, la Tabla 17 se presenta una comparativa de las características mencionadas por los docentes entrevistados como descriptivas del profesor ideal.

Tabla 17  
*Características del profesor ideal (Docentes 1, 2 y 3).*

<i>Variables</i>	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>
El compromiso como fuerza motriz.	Cumple el programa de estudios. Trabajo en equipo.	Regularizar a los alumnos más atrasados.	Busca que los niños aprendan día con día, por más difícil que lleguen a presentarse los aprendizajes.
Los sentimientos de afecto por sus alumnos.	“Hay que ponerse en el lugar de ellos, hay que entenderlos”. Hacer de los alumnos mejores personas.	“Involucrarlos en un ambiente de armonía, de respeto, de cordialidad”. “Con que el niño se sienta bien conmigo... con que el niño me vea bien, ése es mi pago”. Estar cercano a los niños, verse como su amigo y maestro.	Disfruta el dinamismo de la profesión. Disfruta el contacto con los niños, ver y descubrir cómo aprenden.
El conocimiento del oficio como profesor.	Posee un dominio muy bueno de los contenidos.	“Los involucraba más en el trabajo, ya los enseñaba a traer ideas en diagramas, localizar ideas en párrafos, en equipo era un trabajo más elaborado”	Poseer estrategias y elementos para abordar con éxito la labor docente.
El dominio de diversos modelos de enseñanza-aprendizaje.	Facilita el crecimiento integral de los niños. Realizar actividades novedosas e incluso cambiar el método de enseñanza.	Cambio de una forma mecanicista a una forma más participativa.	Se motiva a buscar el modo de enseñar a cada uno con eficiencia.
La reflexión.	Estudiar un posgrado en psicología para mejorar su práctica docente.	Actualizarse constantemente. Continuar tu preparación profesional. Hacer reflexiones acerca de valores.	Actualizarse constantemente.

La comunicación y el trabajo en equipo.	El trabajo en equipo es importante.	Tener iniciativa. “Agarrando experiencia de los demás”.	Ser participativo con los compañeros y con la comunidad educativa. Ser proactivo.
---	-------------------------------------	---	---

**4.3 Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema y de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica, la formación inicial y los requisitos de ingreso al servicio docente o mejora de su posición docente.**

Mediante este objetivo se busca identificar y describir, a partir de la narrativa del docente, las variaciones registradas acerca de su vinculación emocional con relación a la docencia. Además, se revisa la trayectoria de los profesores con relación a los ámbitos de influencia en los que ha impactado y cómo esto se refleja en su identidad profesional docente. Asimismo se pretende saber lo más detalladamente posible la vida cotidiana de los docentes y rescatar los recuerdos que más satisfacción han traído a su vida; finalmente interesa identificar si el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes representa una oportunidad o un obstáculo para su carrera profesional y la valoración que tienen acerca de éste. También se rescatan algunas observaciones generales de dos docentes que vale la pena considerar respecto a su discurso docente.

La Tabla 18 sintetiza los principales resultados de este objetivo. Están organizados por ítems afirmativos, y señalando la frecuencia de aparición de cada uno de ellos para los 4 casos de estudio.

Tabla 18  
*Resultados del Objetivo 3.*

Incidentes Críticos	Ítems	D1	D2	D3	D4	(f)	%
Variaciones en la auto percepción de identidad docente.	Cronológicamente, su visión de la docencia presenta variaciones.		X	X	X	3	75
	Presenta fuerte vinculación emocional con la docencia.	X	X	X		3	75
Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de injerencia.	Muestra expectativas de mayor trascendencia (supervisión, dirección, etc.).	X				1	25
	Se siente realizado como docente.	X	X	X	X	4	100

Elementos que conforman el discurso en las diversas etapas.	Expresa recuerdos que le han dado alguna satisfacción en su carrera.	X	X	X	X	4	100
	Considera que si tuviera la oportunidad de volver a elegir el magisterio, lo haría.	X	X	X	X	4	100
La percepción personal del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes.	Ha participado en el Concurso Nacional de asignación de plazas docentes.	X				1	25
	Expresa una opinión neutral o negativa acerca del concurso.		X	X	X	3	75
	Considera que el concurso es una oportunidad para mejorar en su carrera profesional.	X				1	25

#### 4.3.1 Variaciones en la autopercepción de identidad docente

Al estar recién ingresada en la carrera docente, la maestra “Novata” se siente muy vinculada emocionalmente con los niños, para ella es sumamente importante tener empatía, ponerse en el lugar de ellos. Reconoce que para llegar a ser muy buen docente debe seguir preparándose, seguir investigando, realizar actividades novedosas e incluso cambiar el método de enseñanza.

Por otro lado, cuando el Docente 2 inició su carrera docente sentía mucha incertidumbre y temor, principalmente a raíz de que creía tener muchas lagunas respecto a su formación inicial. No obstante, luego de que le asignaron su plaza y entró al ambiente escolar, sus temores se disiparon, aunque tuvo que seguirse preparando y aprender con la práctica diaria. En la actualidad se siente satisfecho de su ser docente, pues le gusta la relación con los niños, estar cercano a ellos, verse como su amigo y maestro.

En el caso de la Docente 3, en el momento actual de su vida, considera que se ha reafirmado como profesora, pues no se ve haciendo otro tipo de trabajo. Le agrada mucho la dinamicidad de la labor docente en comparación de otros trabajos como el secretarial o comercial. Además, se siente altamente motivada a seguir aprendiendo más cada día a fin de atender más adecuadamente a los discentes:

A veces se queda uno que no encuentra las respuestas para trabajar con un niño u otro, sobre todo los casos de educación especial, que ya sean niños en nuestro cargo y que dice uno, pues o le estoy ayudando a perder el tiempo al niño o trato de involucrarme y de ayudarlo a salir adelante, a una chispita.

Es decir, la maestra “En plenitud” está muy vinculada emocionalmente a los niños y encuentra un motivante reto el ayudarles a aprender algo cada día.

Por su parte, el Docente 4 ha pensado que su trabajo es estar frente a un grupo, formando individuos de beneficio, responsables, mexicanos con todo el sentimiento y con la integridad de una persona que aporte beneficios al país. Este trabajo ha tenido siempre una connotación ética, de amor por los niños y los jóvenes y se ha manifestado en su ininterrumpido trabajo por la educación.

#### 4.3.2 Expectativas de trascendencia e idea de impacto social

La maestra “Novata” no ha considerado aspirar algún día a ser directora o supervisora, en particular por la dificultad que entraña el trabajar con muchos maestros, de los cuales algunos suelen tener actitudes negativas hacia las propuestas de sus superiores. No obstante, sí ha considerado llegar a ser ATP, es decir, apoyar en las revisiones del trabajo docente a la supervisora.

Por otro lado, a pesar de que el docente “Consolidado” tiene los puntos necesarios para concursar como director, no tiene ningún interés en llegar a serlo, así como tampoco ser supervisor o coordinador. Considera que de llegar a serlo, se volvería “un parásito, un gusano” por sólo dar indicaciones a otros maestros de lo que deben hacer. Cree que un trabajo administrativo como estos sólo lo alejarían de lo que en realidad es el trabajo docente. Sin embargo, sí ha tenido la oportunidad de trascender con su misma comunidad educativa al estar pronto y servicial. Por ejemplo, tuvo la iniciativa de ofrecerse para poner la red eléctrica para Enciclomedia en la escuela donde actualmente presta sus servicios docentes, además de estar al tanto del mantenimiento de los equipos de cómputo en el laboratorio.

De igual forma, la docente “En plenitud” considera de suma importancia el contacto directo con los niños, por lo cual, un trabajo administrativo, a pesar de que podría ser un paso más de superación, no lo es en su carrera de maestra: “es diferente el de director, el de supervisor, aunque es bonito, pero no tan bonito como con los niños”.

Para el maestro “En dispersión docente” su lugar es estar formando. A los 5 años de iniciada su carrera tuvo la oportunidad de ser subdirector de una secundaria, pero no lo fue. En su opinión actual, no piensa pedir tener un nivel arriba. Su impacto social se ve reflejado en la formación de ciudadanos conscientes, responsables de su trabajo, de su familia y del rumbo del país.

La Tabla 19 sintetiza y compara estas características.

Tabla 19  
*Características de las expectativas de trascendencia*

<i>Variables</i>	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>	<i>Docente 4</i>
Valoración del trabajo administrativo	Positiva y la acepta.	Negativa y la rechaza.	Positiva, pero prefiere la docencia.	Positiva, pero prefiere la docencia.
Expectativas de ascenso	ATP, apoyo en las revisiones del trabajo docente a la supervisora.	Apoyo indirecto a la función administrativa.	Ninguna.	Ninguna.
Motivo del rechazo	Dificultades al trabajar con maestros con actitudes negativas.	Convertirse en parásito que determina el trabajo de los demás.	Le quitaría la dinamicidad al trabajo docente.	Prefiere la formación directa de ciudadanos consciente.

#### 4.3.3 Elementos que conforman el discurso en su etapa actual como docente

La docente, estando en la etapa de “Novata”, afirma que la teoría es importante; pero conforme pasa el tiempo, la experiencia de estar con los niños otorga mayores aprendizajes. Por esta razón la maestra suele enfocar más su tiempo en asuntos relativos a estar con los niños y llega a descuidar aspectos administrativos como ir a firmar la asistencia: “Llego al salón. Espero a que los niños lleguen... como hay computadora ahí en el salón, hago ejercicios para los niños... empezar con los buenos días, que cómo se la pasaron, empezar con las clases...”. De lo que considera una gran realización en su corto camino como docente, ella recuerda especialmente al grupo que tuvo en su primer año de experiencia. Menciona que ha tenido contacto con la directora y le ha preguntado por sus alumnos. Se ha sentido satisfecha al saber que todos terminaron, que pese a que no mejoraron mucho de calificaciones, sí hubo cambios representativos en la conducta de algunos, pues eran agresivos. Por el momento, reconoce que la docencia es la profesión que seguiría eligiendo en caso de tener la oportunidad de volver a elegirla.

El profesor “Consolidado” se siente seguro de su trabajo docente: luego de tener un inicio difícil, reflejo de las lagunas originadas en su formación inicial, ha sabido aprender de la experiencia y salir adelante con su trabajo. Tiene actitudes positivas de servicio que le llevan a estar constantemente activo. Por ejemplo, tomando la iniciativa de dar mantenimiento a las computadoras e impresoras, así como realizar la instalación de la red eléctrica para el uso de Enciclomedia. Sin embargo, no contempla incorporarse a prácticas administrativas por considerar que éstas le alejarían del verdadero trabajo como docente. Además, está preocupado por sus propias condiciones laborales, pues no ha tenido la fortuna de ingresar a la carrera magisterial y no puede aportar más tiempo de trabajo a la escuela, ya que se ha visto en la necesidad de buscar otras fuentes de ingreso. Por otro lado, el profesor expresa algunas críticas personales respecto a la reforma educativa, en particular derivado del diplomado que tomó a inicio del ciclo respecto a las competencias. En relación al desempeño del ponente afirmó:

El que fue a darnos el curso no sabía nada. Se paró, nos dio un libro, hagan estas actividades, pero no habló de competencias, no habló de los propósitos, no habló de planeaciones, no habló de libros, no habló de programas... entonces, por eso estamos peor que antes. Incluso en los libros de texto, para mí es una porquería de libros, no sirven.

Por su parte, la docente “En plenitud” considera que la mayor satisfacción que encuentra en la labor docente es el contacto directo con los niños, lo que se traduce en una búsqueda constante por facilitar el aprendizaje de los niños. El no encontrar respuestas de cómo tratar a un niño con caso de educación especial, le ha llevado a seguir innovando y preparándose mejor para atenderlo. En sus palabras, esta motivación le lleva a expresar: “Yo no puedo decir ‘ya, hasta aquí, así me la puedo llevar’, no, porque necesito seguir buscando respuestas para donde yo veo por ahí un reto”.

En el caso del profesor “En dispersión docente” el discurso cambia. Cabe señalar que entre los 12 y los 15 años de carrera el maestro tuvo la inquietud de estudiar Leyes o Medicina en la UAA. Aunque no se le dio la oportunidad de estudiar estas carreras, sí se le abrió la posibilidad para Estomatología. Expresa esta situación pasada como una contradicción en las políticas de la Universidad. Además, al hablar de la actual Reforma educativa ha expresado insistentemente que el Gobierno no está preparado para atender a los niños según el esquema que propone la reforma, pues para ello se necesitan grupos



más compactos y no los de hasta 48 alumnos como los tiene el actual Sistema Educativo Nacional. Incluso, el sistema de evaluación que el gobierno utiliza no es el mismo que les pide a los docentes preparen. De ahí que los resultados del nivel educativo que le llegan al presidente de la República suelen estar distorsionados y no ser acordes a la realidad mexicana. Por otro lado, al hablar de su etapa actual como docente, expresa con ánimo renovado su entrega a la labor docente. En sus palabras:

Afortunadamente estoy a punto de jubilarme... un día normal empieza con mucha alegría, con mucho entusiasmo, con mucho anhelo. Sé que voy a enfrentarme con nuevas situaciones, tenemos jóvenes, niños muy diferentes, con actitudes sumamente modificadas a diario por los medios masivos de comunicación. Programas de televisión que más que formarte, te transforman negativamente y, bueno, pues ese es el reto y eso me emociona: luchar aún contra el sistema social.

Esta lucha contra el sistema social la manifiesta cotidianamente, al encontrar cada día como nuevo e interesante, siempre presto a responder y entender las situaciones que se le presentan con toda la responsabilidad de un profesor que ama ser docente.

#### 4.3.4 Percepción personal del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes

La profesora “Novata” realizó el examen de oposición por segunda vez en su carrera: al egresar y durante el presente ciclo. En la primera ocasión no obtuvo resultados satisfactorios, sin embargo, en el examen reciente quedó en el lugar 82 de la categoría “En servicio federal”. Considera que esta última prueba estuvo más sencilla por estar basada más en la experiencia docente que en el primer examen realizado, el cual evaluaba principalmente aspectos teóricos.

En cambio, el profesor “Consolidado” no ha considerado este concurso como una oportunidad para conseguir una segunda plaza y mejorar su situación económica.

Por su parte, la profesora “En plenitud” no ha participado en dicho concurso, pero considera que dicho examen no refleja una mejora en la calidad de la educación, pues son exámenes muy difíciles como para verlos en la práctica. Por ejemplo, el que se maneje una batería de 20 preguntas, con una bibliografía de 20 libros. En cambio, lo califica como un freno, una justificación, pues no son públicos los aciertos y errores tenidos. Ella

piensa que los verdaderos resultados no surgen de un examen de oposición, como es éste, sino de la práctica, se ve en el salón y en los resultados obtenidos en el aula.

Finalmente, el profesor “En dispersión docente” expresa que, a diferencia del sistema político en el tiempo en que inició sus labores docentes, “lamentablemente hoy nuestro gobierno, pues, al parecer quiere mano de obra barata, calificada y sin invertir o sin integrar recursos”. Manifiesta que hace 28 años el Gobierno le asignaba inmediatamente una plaza a todo aquel estudiante que terminara con éxito su preparación profesional. Del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes opina que sigue siendo una contradicción: que hay jóvenes maestros con capacidad, el perfil de desempeño y las cualidades necesarias para estar frente a grupo y no se les da la oportunidad; en cambio, también conoce otros personajes que “me atrevería hasta asegurar que sin participar en este concurso de oposición, pueden adquirir un espacio para laborar como maestros”. Ya sea para conseguir doble plaza o simplemente la plaza cuando es inicial.

#### 4.3.5 Otras observaciones

La Docente 1 considera que, durante sus estudios en la Normal, algunos maestros y maestras sólo veían la teoría por cumplir el programa y no porque realmente fuera útil durante la carrera docente. Por otro lado, reconoce que existen maestros que suelen tener actitudes negativas con los directivos y supervisores, al grado de negar cualquier propuesta sin tan siquiera considerarla.

En el Docente 2 resaltan sus críticas hacia la pobre formación que obtuvo en sus primeros años como estudiante en el CRENA. Salió egresado con muchas lagunas que tuvo que subsanar con cursos complementarios y con la experiencia de la práctica misma. Estas lagunas, considera el maestro, le han obstaculizado el acceso a la carrera magisterial y ha tenido que desenvolverse en sus primeros años con varias dificultades. Por otro lado, expresa críticas hacia los responsables del Sistema Educativo Nacional, en especial al Gobierno, pues para él las reformas han servido sólo a los intereses del propio Gobierno y no a una educación que beneficie realmente a los niños.

En el Capítulo siguiente se describen brevemente los resultados del análisis, basado en el presente capítulo. Además, se expresa la validez interna y externa del estudio, los alcances y limitaciones y varias recomendaciones para estudios futuros. Finalmente, se expresan diversas conclusiones acerca de los hallazgos realizados durante la investigación.

## Capítulo 5. Conclusiones

En el presente capítulo se describen brevemente los Resultados del Análisis, siguiendo el mismo orden del capítulo anterior. Bajo el esquema de los incidentes críticos es posible responder las preguntas de investigación planteadas en el Capítulo 1: ¿Cómo percibe y construye el docente de educación básica su identidad profesional a lo largo de su vida magisterial? ¿Qué piensa el docente de su trabajo y su actividad profesional? ¿Cuáles son sus expectativas dentro de su carrera docente?, ¿son sus expectativas siempre las mismas o experimentan variaciones a partir de las condiciones vinculadas con la edad, con su sentido de pertenencia a la institución, con su estatus dentro de ella, con su antigüedad, con su ubicación y movilidad laboral?, ¿de qué manera influyen, tanto en la construcción de su identidad profesional como en sus expectativas, los requisitos de ingreso o mejora a la labor docente a través de los Concursos Nacionales de Asignación de Plazas Docentes?

Estas preguntas originan los objetivos de investigación propuestos para la presente tesis:

- 1) Identificar cuáles son los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del docente, describiendo cómo afecta en ello su concepto de la “identidad profesional docente”.
- 2) Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y a su desempeño dentro de él.
- 3) Identificar los diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema e institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica, la formación inicial y los requisitos de ingreso al servicio docente o mejora de su posición docente.

Posteriormente se hace una breve acotación de la validez interna y externa de la investigación, se expresan diversos alcances y limitaciones así como algunas recomendaciones para estudios futuros. Finalmente se concluye con un resumen de los principales hallazgos y sus implicaciones en la mejora de las prácticas educativas.

## **5.1 Resultados del Análisis**

La Tabla 6, presentada en el capítulo previo, muestra una síntesis de las variables generales que responden a los problemas de investigación planteados anteriormente. En suma, es posible deducir que las docentes mujeres poseen aspiraciones a estudios de posgrado o ya los han realizado. Coinciden todos los docentes en elegir la carrera basándose en su gusto por los niños y por el ejemplo de docentes cercanos (profesores, amigos y familiares), a pesar de que el gusto por los niños no significa necesariamente ser un buen docente. En los cuatro docentes se presenta un alto grado de satisfacción por el trabajo docente, pese a circunstancias particulares (condiciones económicas) y algunas críticas a colegas que presentan actitudes negativas, poco participativos o con fines eminentemente económicos. En los dos docentes más jóvenes existen críticas a sus años de formación, no así en los docentes de mayor experiencia. De igual forma, entre más experiencia docente se tiene, las críticas al sistema educativo se acentúan (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000). Asimismo, resulta característico que entre mayor sea la edad profesional, los docentes suelen idealizar más sus etapas anteriores y olvidar o minimizar sus problemas o dificultades para consolidarse, lo que es contrario en los más jóvenes.

En adelante se muestran los resultados del análisis en cada uno de los incidentes críticos que permiten alcanzar los objetivos de la presente investigación, organizados precisamente según cada objetivo.

### 5.1.1 Identificar cuáles son los incidentes críticos ocurridos dentro del curso de la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del docente.

#### *Características y condiciones que rodean su familia*

Los resultados muestran que los docentes proceden de familias sencillas, tanto de ambientes rurales como urbanos. En los primeros las familias son más grandes en cuanto a los hijos, lo que puede incrementar la probabilidad de que al menos uno se dedique a la profesión docente (Bullough Jr., 2000). En el ambiente urbano, las familias más jóvenes tienen menos hijos y además de que es reducida la presencia de familiares docentes, como es el caso de las profesoras 1 y 3. La presencia de docentes en la familia incrementa la probabilidad de que integrantes de menor edad también sean docentes, como resultó en el caso de los docentes 2 y 4. El profesor 2 es el último de ocho hermanos, de los cuales dos son docentes. El profesor 4 tiene 11 hermanos, entre ellos hay 3 docentes, además de su padre y su esposa. De ahí que muchos profesores comienzan el proceso de convertirse en tales desde el nacimiento, “pero más formalmente con el ‘aprendizaje por observación’” (Bullough Jr., 2000, pág. 102).

La existencia de familiares docentes y orígenes sencillos puede incrementar la probabilidad de que algún miembro de la familia opte por ingresar a la carrera docente.

#### *Elección de la carrera*

Respecto a la elección de la carrera, en todos los docentes entrevistados se observa una influencia positiva por el ejemplo de otros docentes, ya sea en los años de formación escolar o por tener amigos o familiares docentes. En ningún caso se dijo que eligieron ser docentes porque existía alguna influencia que facilitara incorporarse a una plaza.

Adicionalmente, la principal motivación por la docencia en todos los casos fue porque los profesores tienen un interés por los niños, que se expresa como un simple gusto por ellos (Docente 1) y como un deseo por instruirlos y ayudarlos en su desarrollo (Docentes 2, 3 y 4). Estos aspectos de familiaridad con la docencia, siendo alumnos o teniendo amigos y familiares docentes, les infundieron suficiente confianza en sí mismos

para elegir la carrera docente, pues “muchos principiantes entran en la carrera de formación del profesorado con una confianza previa en su habilidad para enseñar” (Bullough Jr., 2000, pág. 102). Además, su predilección por los niños tiene rasgos de su propia personalidad: “Los profesores principiantes son, por encima de todo, personas afectuosas, calidad, cordiales y comprensivas”.

### *Acceso a la carrera*

Los resultados muestran una predilección especial por ayudar a otros seres, aunque no necesariamente a través de la docencia. En todos los casos existieron otros intereses distintos a la docencia, ya sea antes de ingresar a la carrera o durante la misma. La docente 1 también consideró estudiar psicología; el docente 2, por su origen rural, veterinaria; la docente 3, medicina; y el docente 4, medicina también.

Los motivos por los cuales dejaron de lado la otra opción fueron: no tener aptitudes (Docente 1 y Docente 3), no tener recursos económicos (Docente 2) o por no ser aceptado por ya tener estudios profesionales (Docente 4). Respecto al Docente 2, su aseveración corresponde a lo expresado por Camacho (2004) acerca de que “resultaba barato estudiar para ser profesor” (pág. 326). Sólo en la Docente 3 se presentó una breve presión familiar por estudiar una carrera diferente a la docencia, específicamente por obtener un ingreso económico mayor, de ahí que inició estudios de Laboratorista Clínico, pero al año se salió para comenzar sus estudios de Normal, pues deseaba “una profesión de ayuda, de contacto con la gente”. Esta visión corresponde al compromiso moral mencionado por Contreras (1997, en Medina, 2006).

En este sentido, se puede concebir la idea de que los docentes justifican su elección por la docencia como resultado de su vocación, sus gustos y aptitudes naturales. Aunque queda en el aire la inquietud del qué pasaría si hubiesen ingresado a otra carrera. Sólo la Docente 3 reafirmó que a pesar de haber probado otras opciones, éstas no eran tan dinámicas como la docencia. Los resultados están en consonancia con lo que afirma Torres (2005): “lo hicieron como una segunda o tercera opción, motivados por los bajos costos, la corta duración y las dificultades que tuvieron en sus intentos de ingresar a otras opciones, principalmente los exámenes de admisión” (pág. 47).

### *Primer año de ejercicio*

Pese a los años de formación al magisterio, el primer año de ejercicio generalmente representa un choque contra la realidad: ven los límites reales de sus funciones, realizan actividades de prueba y error para evaluar sus propias habilidades y expectativas, son reactivos a los comentarios de sus compañeros, establecen relaciones cercanas con algunos de los alumnos para satisfacer sus necesidades de aprendizaje y las de seguridad propias del docente, la dificultad de controlar a los alumnos puede inducir sentimientos de fracaso, etc. (Bullough Jr., 2000). De ahí que los docentes experimentan el primer año de ejercicio como de supervivencia y descubrimientos (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000). Sin embargo, en los docentes con edad profesional más avanzada, estos rasgos no se presentan en su discurso. Suelen describirlo más como muy satisfactorios, de gran crecimiento intelectual y moral, etc. En cambio sí suelen recurrir a críticas relacionadas con los primeros años de ejercicio docente: que el Sistema Educativo Nacional no los ha preparado adecuadamente, que no les tiene preparadas suficientes plazas de trabajo como anteriormente, que egresan con lagunas y deficiencias didácticas, etc.

El sentimiento de supervivencia lo viven principalmente porque el primer año resulta ser diferente a lo visto teóricamente en los años de formación. Para el Docente 2 esta experiencia la vivió “con golpes, con caídas, con tropiezos, con peleas con los papás”. Este choque con la realidad corresponde con lo que los teóricos expresan: “No sorprende mucho que el primer año de docencia se describa habitualmente como agotados” (Bullough Jr., 2000, pág. 106). Además, los docentes comienzan una etapa diferente de aprendizaje: conocer a los niños a su cargo, el ambiente social y comunitario, los métodos de enseñanza, etc. Este aprendizaje tiene que ver con los contenidos propios del grado que se enseña (Docente 1), con la práctica misma de la enseñanza (Docente 2), con la institución educativa y el nuevo lugar de residencia (Docente 3) y con aspectos de integración a la comunidad (Docente 4).

El sentimiento de autonomía es un descubrimiento que les permite sobrellevar las tensiones del primer año de carrera docente, pues se deja atrás la tutela de otros maestros. Además, el deseo de ser reconocidos como maestros y el asumir la responsabilidad de



educar a “sus propios alumnos” le facilitan la transición de estudiante a profesionalista de la educación (Medina, 2006). Este reconocimiento puede ser buscado por los profesores de diferentes formas: siendo empático con los alumnos, buscando métodos de enseñanza más adecuados, conviviendo con sus compañeros docentes o realizando aportaciones a la comunidad diferentes a las escolares.

### *Matrimonio, maternidad y formación de familia*

El matrimonio no representó cambios significativos en los docentes. Los cuatro profesores entrevistados están casados, aunque no todos tienen hijos. Ni casarse ni formar una familia representó interrupción alguna a la carrera docente. Para la Docente 1, su hijo nació mientras se encontraba trabajando en zona rural, cubriendo un interinato, y regresó a trabajar a la siguiente semana da dar a luz. El Docente 2 lleva 9 años casado y no ha tenido hijos. La Docente 3 expresa que su matrimonio ha sido una experiencia satisfactoria, en la cual hubo cambios en las libertades que se daba y en las responsabilidades que tenía. El Docente 4 considera que el matrimonio fue una influencia muy positiva en su carrera docente, al integrarse con mucha responsabilidad a su trabajo, llegando a ganar con su esposa el Premio Aguascalientes a la Excelencia Educativa.

Con excepción de la Docente 1, el resto de los profesores entrevistados postergaron al menos por cinco años la formación de la familia, posiblemente por el interés de consolidarse primero como docentes antes de iniciar el camino de formar a hijos propios.

Además, los matrimonios entre individuos con la misma profesión, en este caso la docencia, resulta ser más frecuente en los maestros con mayor edad profesional. Los más jóvenes se casan con personas de diversa profesión y oficio.

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

Los resultados muestran que los Docentes 1 y 2 iniciaron sus actividades profesionales en zona urbana, aunque entre los 6 meses y 1 año se trasladaron a zona rural. Los Docentes 3 y 4 iniciaron directamente en una zona rural. Posiblemente esto sea

resultado de la política gubernamental anterior de otorgar plaza inmediatamente, aunque sea en un ambiente rural.

Este incidente crítico les ha ayudado a visualizar diferencias claras entre lo rural y lo urbano: Mientras que en lo rural los valores y la integración familiar es más fuerte, en lo urbano tienden a desaparecer, incluso provocando graves dificultades en el trabajo docente, especialmente en cuestiones de problemas sociales y de control de grupo. Por otro lado, los recursos pedagógicos con que cuenta una institución en zona urbana suelen ser mayores. Las posibles deficiencias en el aprovechamiento de los estudiantes también es un factor que se diferencia según la zona:

- En ambientes rurales las necesidades familiares y propias del campo pueden influir en que los alumnos atiendan más aquéllas que las propias de la educación.
- En ambientes urbanos, la desatención de los padres de familia hacia la educación de sus hijos y el relegar esta función a los medios de comunicación suelen ser la principales causas.

Es decir, en la ciudad, los problemas de valores y de falta de atención a los educandos por parte de los padres de familia se intensifican.

Un aspecto que sobresale en este punto es la poca participación que tienen los docentes más jóvenes en otros aspectos de la vida de la comunidad rural. Al parecer, los ambientes rurales aportan más cercanía entre el docente y el contexto social de la escuela, lo que favorece diversos valores y enriquece la labor educativa desde otras perspectivas, además de aportar un panorama enriquecedor de la identidad personal y profesional del docente al verse como hombres y mujeres generadores de cambios y beneficios sociales.

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

Los resultados presentan una tendencia a generalizar la experiencia de consolidarse como docente, dejando atrás las experiencias particulares con profesores o con la propia forma de trabajar. Todos afirman haber tenido experiencias positivas de integración a la comunidad docente. Para el Profesor 2, su consolidación como docente se

presentó como un cambio en su forma de enseñar (de mecanicista a participativo) y el aprendizaje continuo a través de la experiencia y otros cursos. Además, la estabilidad alcanzada por este docente toma un carácter de ‘experimentación’ y ‘activismo’ (Huberman, 2005), incluso de dinamismo emergente (Medina Moya, 2006) al buscar apoyar en otros aspectos a la escuela, como la instalación de la red eléctrica para Enciclomedia y el mantenimiento del equipo de cómputo. Pese a ello, el docente no busca una promoción a dirección como expresan Huberman, Thompson y Weiland (2000). En el Docente 4 también se presenta una consolidación como docente en términos de diversificación: buscó trabajar en todos los niveles siendo maestro de maestros y maestro de jóvenes y niños.

En la Docente 1 se presenta con claridad el discurso de una profesora que desea ser aceptada en la comunidad docente: la profesora que estaba supliendo le advirtió que no por ser primeriza le iba a permitir dejar a su grupo abajo, por lo que lo tomó como un reto, posiblemente tratando de quedar bien inconscientemente.

En síntesis, se puede inferir que los docentes más jóvenes en su carrera profesional están teniendo mayores dificultades para integrarse al gremio del magisterio que los más antiguos, posiblemente como resultado de los retos actuales que se presentan para ingresar a la carrera, por ejemplo a través del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docente, y que hace algunos años no se experimentaba.

#### *Estudios de nivel licenciatura*

Todos los docentes entrevistados tienen estudios de licenciatura, por lo cual han corroborado su elección profesional docente. Sin embargo, la Docente 1, por su misma inquietud por estudiar psicología, tiene planeado estudiarla a nivel de posgrado. Esto puede deberse a que aún no ha pasado por la etapa de “Nuevos retos y preocupaciones”, es decir, aún no realiza un balance de su vida profesional a fin de plantearse comenzar otra carrera mientras le sea posible (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000).

### *Estudios de posgrado*

La Docente 3 ha refrendado su elección de carrera al estudiar la maestría en Práctica Docente, además de dos diplomados. Es la única docente entrevistada que realizó estudios de posgrado.

La Docente novata se ha planteado el reto de estudiar un posgrado en psicología, posiblemente para consolidarse y mejorar sus condiciones de trabajo una vez ingresada a la carrera magisterial.

De lo anterior puede concluirse que los docentes más jóvenes suelen tener la expectativa de estudiar algún posgrado, posiblemente para mejorar su nivel en la carrera magisterial. En el caso de los docentes con más experiencia, o ya realizaron dichos estudios o ya no tienen la inquietud de realizarlos precisamente porque se sienten consolidados, seguros y quizás porque están más preocupados en la forma en que saldrán de la carrera docente.

#### 5.1.2 Ubicar las diferentes percepciones organizacionales alrededor de lo que el profesor opina, percibe y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño dentro de él.

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

Los resultados muestran que los cuatro docentes se sienten identificados con su carrera. Para ellos, el trabajo de enseñanza a los alumnos resulta sumamente gratificante cuando perciben sus avances y aprovechamiento. Contreras (1997, en Medina, 2006) expresa tres dimensiones de profesionalidad en los docentes:

- la obligación moral,
- su compromiso con la comunidad y
- su competencia profesional.

Estos tres aspectos están presentes en los docentes:

- La obligación moral al facilitarle a los alumnos alcanzar su proyecto personal mediante la enseñanza de diversos valores, como en el caso del Docente 2, que semanalmente les hace una reflexión.

- Respecto al compromiso con la comunidad, en la que se busca extender el significado de la vida a un ámbito más extenso y social, en palabras del Docente 4 se expresa como: “es una manera de producir un ciudadano consciente, un joven que sepa hacia dónde va, cuál es el rumbo de su México, y lo más importante, de la familia que más adelante tendrá y que será la responsabilidad de él”.
- En el rubro de competencia profesional, los profesores tienen dominio de los contenidos y habilidades que les permiten lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Las docentes 1 y 3 se maravillan de ver cómo aprende cada niño y sienten mucha satisfacción de ver a dos o tres niños al menos que van mejorando. En esta dimensión, las palabras de la Docente 1 cobran sentido: “Me apasiona muchísimo que mi trabajo lo puedo hacer responsablemente”. Es decir, que los docentes se sienten capaces de cumplir la función de educar a los alumnos (Vonk, 2000), y obran en consecuencia mediante diversos valores morales, métodos y técnicas, instrumentos y roles definidos para la profesión.

#### *Apreciación acerca de los nuevos docentes*

Los resultados muestran una buena apreciación en general con los demás compañeros docentes; sin embargo, sí expresan diversos matices:

- La Docente 1 habla de que no todos aceptan y siguen los mismos métodos de trabajo.
- El Docente 2 afirma que muchos de los nuevos docentes llegan a la profesión con lagunas importantes en contenidos y habilidades para la labor profesional, lo que requiere ser subsanado.
- La Docente 3 reconoce que muchos de los nuevos docentes están actualizados y que los maestros con mayor experiencia también se siguen actualizando constantemente.
- El Docente 4 expresa con tristeza que los nuevos docentes desconocen el modelo educativo actual, aunque sí están preparados adecuadamente para asumir la nueva Reforma educativa, es el Sistema Educativo

Nacional el que no está preparado para tener grupos más pequeños que favorezcan el éxito de la Reforma.

En este sentido, desde la propia etapa del ciclo de vida de cada maestro se entiende la postura presentada:

- La Docente 1 está aún más interesada en integrarse al gremio, ser aceptada y trabajar autónomamente;
- El Docente 2 está preocupado por las condiciones laborales y por el trabajo docente en sí mismo, pues muestra algunas críticas respecto a profesores que no tienen vocación sino sólo interés económico;
- La Docente 3 muestra sentimientos de paz interior, se acepta tal cual, sin presentar rasgos de conservadurismo y quejas;
- El Docente 4, en cambio sí tiene algunas quejas, específicamente contra las políticas educativas.

#### *Visualización de la vocación*

Para todos los entrevistados, la vocación docente consiste en entregarse de lleno a la educación de los niños, o como diría Day (2007), tener “pasión por enseñar”. En palabras de la Docente 1: un profesor con vocación hace de los niños “mejores personas, que se vayan integrando a la sociedad de manera aceptable y lícita”. Un docente con vocación se actualiza constantemente y su éxito educativo sobrepasa los intereses económicos, hace crecer a los alumnos en valores y los retroalimenta. Asimismo, un docente con vocación se identifica con la labor educativa y con los compañeros que trabajan en pro de ella, es proactivo y comprometido. El Docente 4 afirma, incluso, que un docente con vocación “es alguien que es capaz de anteponer hasta su vida misma para llegar al éxito con su grupo, con sus niños”. En este sentido, el constructo utilizado para percibir su trabajo docente es el de un profesional reflexivo: Su práctica conviene a la ampliación del horizonte de sentido en los educandos al buscar encontrar conexiones con los pensamientos y sentimientos de estos; y gracias a esta actitud, el alumno redescubre en el profesor profesional reflexivo un verdadero pedagogo, que le acompaña en el

camino del conocimiento y de preparación a la sociedad; logra, por decirlo de una manera, una real y verdadera conexión con los alumnos (Schön, 1998, pág. 263).

### *Valoración social para el trabajo docente*

Para los 4 docentes entrevistados, las fuentes de valoración social se dan desde los mismos alumnos y sus padres, hasta la escuela y otras instituciones. Los niños ofrecen retroalimentación positiva a los docentes mediante expresiones de afecto y responsabilidad en sus trabajos académicos. Sienten que son ejemplo positivo de los educandos.

Por otro lado, el papel que cumplen los padres de familia al estar al tanto de los avances de sus hijos, de estar en comunicación con el docente, participar en las actividades escolares, en fin de hacer sentir su existencia con su presencia, son elementos que los profesores también reconocen como una valoración positiva de su trabajo. En el caso del Docente 4, ha tenido la fortuna de recibir el Premio a la Excelencia Educativa, mismo que figura como un reconocimiento social de la trayectoria del trabajo docente.

En la Tabla 16 se mostraron con anterioridad las valoraciones que perciben los docentes acerca de su trabajo, desde un ámbito social, así como una comparativa entre las diversas percepciones y valoraciones que el docente tiene acerca de sí mismo, de sus compañeros y del trabajo docente. Estas valoraciones son semejantes al conocimiento práctico del profesional docente, pues es regulador fundamental de la estructura de la experiencia (Blanco, 2000).

Cabe señalar que esta valoración social facilita el hecho de que los docentes se sientan satisfechos con su trabajo, y que consecuentemente se comprometan al mismo de una forma más consistente. Además, en el lenguaje empleado por los profesores entrevistados se denota que entre más edad profesional se ha alcanzado, menor es la preocupación por el reconocimiento social, pues éste de alguna forma se vuelve innecesario luego de su consolidación como docente; pero otorga altas satisfacciones al término de la vida profesional.

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

Los resultados muestran que los cuatro docentes se sienten valorados por sus compañeros, por directores y supervisores. Expresan esta valoración como felicitaciones (Docente 1), compartir experiencias (Docente 2), relaciones cordiales (Docente 3), compromiso profesional y responsable (Docente 4).

Sin embargo, resulta que a mitad de la carrera profesional, parece que los profesores están más propensos a criticar a sus compañeros. El Docente 2 critica el fin económico que ha percibido en algunos de sus colegas, por un lado, y la Docente 3 a su vez lo hace de aquellos que presentan actitudes negativas (“es estarse quejando por todo”). Es posible que ambas percepciones sean motivados más por las etapas de ciclo de vida profesional que viven, es decir, por la preocupación por las condiciones laborales en el Docente 2 y por algo de conservadurismo y quejas en la Docente 3 (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000; Day, 2005).

### *Percepción del profesor ideal*

El Docente 4 resume la característica del profesor ideal en la virtud del amor. El docente que guía su vida y actos por el amor, trabaja entregando su vida a los demás y a su trabajo, generando alumnos de igual naturaleza. Day (2007) lo expresa como una pasión por enseñar: “Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores” (pág. 28).

Para los Docentes con menos experiencia, la percepción del profesor ideal varía entre los 6 rasgos mencionados por Ramírez (2007), y que recupero aquí:

1. El compromiso como fuerza motriz.
2. Los sentimientos de afecto por sus alumnos.
3. El conocimiento del oficio como profesor.
4. El dominio de diversos modelos de enseñanza-aprendizaje.
5. La reflexión.
6. La comunicación y el trabajo en equipo.



En este sentido, cabe inferir que entre más cercano se está a la salida de la carrera profesional el discurso se vuelve más idealista y triunfador, posiblemente a modo de justificar que el trayecto de vida, la entrega, el desgaste cotidiano, etc. ha valido la pena. Esto coincide con lo que afirman Biddle, Good y Goodson (2000) respecto al lenguaje que emplean los profesores que están en la etapa de serenidad y distanciamiento en las relaciones: “ser capaz de aceptarme a mí mismo tal y como soy y no como los otros me querían ver” (pág. 63).

5.1.3 Identificar diferentes conceptos dentro del discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesionales, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema y de la institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica, la formación inicial y los requisitos de ingreso al servicio docente o mejora de su posición docente.

#### *Variaciones en la autopercepción de identidad docente*

Los resultados del análisis muestran pocas variaciones en cada docente. Sin embargo, en su conjunto se perciben con claridad rasgos característicos de la etapa del ciclo de vida por el que están pasando (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000). Para la Docente 1, la vinculación emocional con los niños es muy importante, además, la preparación continua y los cambios en el método de enseñanza propio son relevantes. Es decir, para ella, el éxito del docente depende de la empatía, de la preparación continua y de la praxis docente más óptima a las circunstancias del aula; ha superado el primer impacto de supervivencia y está iniciando los descubrimientos de la labor docente.

El Docente 2, también valora la empatía y la cercanía de los niños, pero sus temores respecto a las lagunas en su formación inicial han quedado atrás. Esos temores se han enfocado ahora a cuestiones relacionadas a las condiciones de trabajo: el horario, la paga, la mejora de los recursos pedagógicos de la institución, entre otros. Es decir, ha superado la etapa de supervivencia y descubrimientos y ha entrado en una etapa de activismo.

Para la Docente 3, la autopercepción de su identidad docente ha sido consolidada. Para ella, la dinamicidad del trabajo docente, sobre otras profesiones como el secretarial o comercial, le permite asegurar que su elección profesional ha sido la más adecuada y satisfactoria para ella. Aunado a esto, su motivación por seguirse preparando para mejorar su atención a los alumnos y estar vinculada emocionalmente a ellos sigue siendo un factor importante.

El Docente 4, en cambio, hacia el final de su carrera, manifiesta que siempre ha tenido la vocación docente, más como un sentido idealizado de su vida que como algo que había interpretado así desde los comienzos de su carrera. Su objetivo de dar sentido a su propia vida ayudando a otros niños y jóvenes a descubrir su propia vocación y prepararlos para ello resulta relevante en su etapa actual, pues durante toda su vida buscó trabajar en los varios niveles educativos y con ello tener más impacto, con una connotación ética.

Esto permite afirmar que mientras en los primeros años de la carrera docente los maestros están más preocupados por supervivirlos, buscando tener cercanía y éxito en la labor pedagógica, actualizándose constantemente, y muy vinculados emocionalmente a la misma, conforme mayor experiencia van adquiriendo y se acercan a final de su carrera, los aspectos idealizados de lo que fue la propia vida cobran mayor importancia, sin tomar mayor interés en quedar bien con las instituciones, sino consigo mismo y su autoconcepto como docente.

#### *Expectativas de trascendencia e idea de impacto social*

Los resultados muestran una tendencia a evitar llegar a una posición de dirección o supervisión, aunque cada docente presenta motivos diferentes. Sólo la Docente 1 está interesada en llegar a apoyar a la supervisora en las revisiones del trabajo docente, posiblemente más como un deseo de aprender de la experiencia de otros para mejorar su propia práctica que como expectativa de trascendencia. No tiene interés en llegar a ser directora precisamente por las posibles dificultades de trabajar con maestros con actitudes negativas hacia las propuestas de los superiores.

En cambio, el Docente 2 expresa que una función administrativa está muy alejada del trabajo docente. Él califica a directores y supervisores más como parásitos que como personajes al servicio de la educación. Considera que el decir a otros profesores qué hacer está alejado del trabajo docente en sí. Sin embargo, sí cree que puede trascender optando por ofrecer servicios complementarios a la comunidad educativa, tales como implementación de instalaciones eléctricas y servicios técnicos.

La Docente 3 ve con buenos ojos las funciones administrativas, pues es un paso más de superación en la carrera. No obstante, también reconoce que le alejaría del trabajo docente, en particular, del trabajo con los niños, lo que le quitaría la dimensión de dinamismo que ha buscado siempre en su trabajo. De igual forma, el Docente 4, pese a que ha tenido oportunidad de ser director, cree que su mayor impacto de trascendencia siempre estará en la formación de ciudadanos conscientes, responsables de su trabajo, de su familia y del rumbo del país.

Cabría señalar que ninguno de los docentes ha tenido el rol de dirección o supervisor de alguna institución educativa. Es muy probable que los hallazgos encontrados varíen de forma importante en el caso de algún docente que ha incorporado a su identidad profesional algún rol administrativo.

#### *Elementos que conforman el discurso en su etapa actual como docente*

La Docente 1, en etapa “Novata”, intenta crear vínculos empáticos con sus alumnos, destacar más como una maestra que genera aprendizajes significativos, se siente realizada al ver el éxito académico de los discentes. Al parecer su ingreso a la carrera ha sido relativamente sencillo, aunque apenas acaba de obtener su plaza definitiva. Su empuje le lleva a asumir las posibles críticas como retos a superar. Presenta algunos rasgos de crítica ante colegas que muestran actitudes negativas respecto a los superiores. Se siente profundamente comprometida con su carrera, lo que le lleva a seguir optando por la misma, pese a las dificultades que se le han presentado, a obtener mayor experiencia y a seguirse actualizando con un posgrado en psicología.

El Docente 2, en su etapa de “Consolidado”, se siente seguro como maestro. Luego de un inicio difícil y complicado a la carrera docente ha sabido adaptarse; toma su trabajo con seriedad pero menos mecánico que en su primer año. Se sigue actualizando con cursos y aprendiendo de la experiencia. Presenta algunos rasgos de criticismo respecto a las funciones administrativas (parásitos que sólo se dedican a indicar el trabajo a otros) y a algunos de sus colegas (que sólo están en la carrera por cuestiones económicas). Esta posible crítica puede ser resultado de sus inicios humildes y la imposibilidad de continuar sus estudios de veterinaria por cuestiones económicas. Se preocupa por sus condiciones laborales (horario, salario) y por el trabajo docente (actualizarse constantemente. Está viviendo su etapa actual como un periodo de experimentación y diversificación de responsabilidades, pues aunque ha dejado de lado la opción por ser director o coordinador, sí se empeña en ser servicial y participativo con la comunidad educativa.

La Docente 3, considerada “En Plenitud” de la carrera docente, ha culminado años de estudios de posgrado y dos diplomados en pos de mejorar su trabajo docente. En su etapa actual disfruta de su docencia, y continúa emocionalmente vinculada con los niños y con la tarea pedagógica. Para ella, la motivación viene del contacto directo con los niños y le lleva a buscar constantemente nuevas formas de facilitarles el aprendizaje. Quiere seguir innovando y preparándose. En gran medida esta docente ha incrementado la tolerancia y espontaneidad, por ejemplo, durante el día en que se le entrevistó su directora le hizo visita de evaluación formativa no planeada y a lo largo de la entrevista misma, los alumnos realizaban un trabajo en el salón de clase que les indicó en ese momento para darse unos minutos y atender al presente investigador.

El Docente 4, que vive la etapa de “En dispersión docente” ha idealizado por completo su carrera docente en términos de vocación. Sin embargo, entre los 12 y 15 años de carrera, es decir, durante la etapa de Consolidación docente decidió intentar incursionar en otra área profesional (Leyes, Medicina o Estomatología). Al experimentar su actual etapa de ciclo de vida expresa opiniones críticas hacia instituciones educativas, como la UAA que no le permitió estudiar Medicina, y al Gobierno Federal por no disponer las condiciones necesarias para la correcta aplicación de la Reforma Educativa

reciente (los grupos de 48 alumnos son demasiado grandes para el desarrollo óptimo del constructivismo). Estos rasgos de conservadurismo y quejas se extienden hacia los padres de familia que, despreocupados por la educación de sus hijos, los dejan a merced de los estímulos que los medios de comunicación social dan a los niños. Sin embargo, el docente también presenta algunos rasgos de distanciamiento con un enfoque un tanto negativo y crítico (Huberman, Thompson, & Weiland, 2000).

### *Percepción personal del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes*

Los resultados en este aspecto son diversos. La Docente 1 es la única que ha participado en dicho concurso en dos ocasiones. Hasta la segunda ocasión fue que logró obtener su plaza y se encuentra en espera de asignación de la misma. Para ella, esta segunda prueba, más basada en la experiencia (por estar ya en Servicio Federal) que en la teoría, fue relativamente más sencilla. Esto lo corrobora la Docente 3, que menciona que para una batería de 20 preguntas es necesario haber estudiado una bibliografía de al menos 20 libros.

Pese a que este Concurso es de reciente creación, la Docente 3 también tuvo que realizar un examen de oposición parecido para poder obtener su plaza en zona urbana. Para ella, dichos exámenes no reflejan una mejora en la calidad de la educación, sino son una justificación del gran número de profesores sin plaza.

El Docente 2 no ha considerado concursar por una segunda plaza, pese a sus inquietudes relacionadas a las condiciones salariales.

En cambio, el Docente 4, aunque no ha participado nunca en un concurso de tal índole, opina que dicho Concurso Nacional sigue siendo una contradicción, pues existen maestros preparados y adecuados, pero que no se les da la oportunidad y hay otros que, sin participar en el examen de oposición, obtienen una plaza nueva. Hace hincapié en que anteriormente el gobierno garantizaba plaza a todo aquel estudiante que terminara con éxito sus estudios profesionales y que, actualmente, es lamentable que el gobierno realice tales concursos a fin de obtener mano de obra barata pero calificada para la labor docente.

## 5.2 Validez interna y externa

El presente trabajo de investigación, como se mencionó anteriormente, forma parte de un proyecto más amplio de investigación acerca de la Identidad Profesional del Docente iniciado por el Dr. Torres (2005). Se siguieron los lineamientos marcados por la Titular actual del proyecto y del documento “Guía de los Capítulos de Tesis” disponible en la plataforma BlackBoard de la Universidad Virtual del Tec de Monterrey. En este sentido cada etapa del trabajo fue congruente a los requisitos de cada etapa. El planteamiento del problema y los objetivos de investigación resultaron de la Tesis del Dr. Torres (2005), el marco teórico estuvo iluminado por los principales estudiosos del tema, así como de artículos, capítulos de libros, estudios, etc., referentes a la identidad personal y profesional del docente, a la teoría de los ciclos de vida, especialmente el de Huberman (2005) y Huberman, Thompson y Weiland (2000). El método de investigación se basó en la observación, las biografías y los estudios de caso. De igual forma se expresaron los resultados del trabajo de campo, analizando la información bajo las categorías de los Incidentes Críticos planteados originalmente para la investigación y presentando los 4 estudios de caso esquematizados según los tres objetivos de investigación propuestos inicialmente. En la sección Resultados del Análisis se ha cruzado la información siguiendo el mismo esquema y contrastándola con la teoría.

Sin embargo, por ser una investigación de índole cualitativa, estadísticamente los resultados no pueden generalizarse a todas las poblaciones, salvo por las características propias de un estudio como éste, pues cada estudio de caso representa un objeto ejemplar a través del cual “se debería permitir captar otros elementos del contexto mayor, sin ser representativo de ese contexto mayor” (Orozco, 1997, pág. 109). En este sentido, este trabajo aporta información valiosa para futuros estudios que se realicen dentro del mismo conjunto de investigaciones bajo el Proyecto Identidad Profesional Docente del Profesor de Educación Básica en México.

### **5.3 Alcances y limitaciones**

Por ser una investigación de índole cualitativa, con tintes fenomenológicos, el alcance de esta investigación se suscribe a aportar información y resultados que reafirman, precisan, refutan o complementan interpretaciones echas anteriormente en el Proyecto Identidad Profesional Docente. Fuera de este gran proyecto y considerando los Estudios de Caso individualmente, los resultados pierden sentido, confiabilidad y validez, pues se alejarían de la dimensión contextual a la que están sujetos.

Asimismo, puesto que este proyecto de investigación se circunscribe a una muestra de los docentes de educación básica en una institución de enseñanza pública en el Estado de Aguascalientes, los resultados de este estudio no son generalizables debido a que no fue posible obtener acceso a una muestra representativa de la población. No obstante, como se mencionó anteriormente, los resultados de esta investigación apoyan el proyecto de investigación que se está realizando a nivel nacional a fin de que en su conjunto, se pueda contrastar la teoría con la práctica docente en términos del perfil de los profesores en México.

La limitación más importante durante el trabajo de campo realizado fue el tiempo, pues las entrevistas se realizaron dentro de los horarios de clase y estuvieron sujetas a un limitado espacio temporal. Además, por la misma razón se tuvo que cambiar la hora establecida para hacer dos de las entrevistas y una docente informante que finalmente declinó la invitación a participar de la investigación. Junto a esto, por la brevedad del tiempo disponible de los docentes, algunas preguntas fueron respondidas sucintamente o con monosílabos.

### **5.4 Recomendaciones para estudios futuros**

A la fecha en que se está concluyendo este trabajo de investigación al menos 14 tesis de maestría han sido publicadas, algunas con más de 4 estudios de caso presentados. Se recomienda enfáticamente retomar el conjunto completo de dichas investigaciones para obtener una visión más general del Perfil de la Identidad Profesional Docente y

contrastarlo cualitativamente con los teóricos y con los resultados obtenidos por el Dr. Torres (2005). Este nuevo documento, posiblemente resultado de una investigación de grado doctoral, podría iluminar un marco teórico más cercano a la realidad mexicana y latinoamericana, pues así como la identidad nacional es diferente entre países, es muy probable que la identidad profesional del docente también lo sea respecto a los estudios realizados por los teóricos suizos, ingleses y norteamericanos, entre otros (Unruh y Turner, 1970; Gregorc, 1973; Burden, 1982; Feimen y Floden, 1983; Huberman y otros, 1989; Fessler y Christensen, 1992; en Huberman, Thompson, & Weiland, 2000, pág. 76).

Asimismo, es recomendable también complementar las investigaciones futuras con los ambientes sociales y organizacionales cercanos a los profesores. Respecto al ambiente social, por ejemplo, los cambios vertiginosos de la sociedad del conocimiento, la relativización de los valores, los cambios de paradigmas, la incorporación de la tecnología al ámbito educativo, las crisis vocacionales, el desempleo docente y la moral de situación. Respecto a los ambientes organizacionales, por ejemplo, la reducción del número de descendientes, las políticas económico-financieras, el papel de los sindicatos, la nueva ley del matrimonio homosexual, etc. Sin duda, estos son factores que también influyen e influirán en la conformación de la identidad profesional docente.

## **5.5 Conclusiones**

La identidad personal y profesional del docente no es algo estático, sino dinámico. Ambas identidades se influyen mutua y constantemente. La identidad profesional es condicionada “por los rasgos personales, el perfil biográfico, las experiencias escolares, la formación inicial, el conocimiento y la adecuación a la realidad del centro educativo, donde los docentes transfieren sus creencias, sus emociones y sus procesos cognitivos mediante la práctica cotidiana” (Sánchez y Boix, 2008, pág. 4). La edad profesional, por ejemplo, hace sentir a los docentes nóveles la inquietud por buscar alternativas para mejorar su práctica profesional, sea con estudios de posgrado o con cursos de actualización. Según los resultados, las docentes mujeres prefieren estudiar una maestría



en comparación de los docentes hombres que lo hacen para subsanar algunas deficiencias que identificaron en sus años de formación.

Por otra parte, es posible inferir que las funciones directiva y de supervisión se han devaluado. De ahí que cada vez se vuelve más importante incorporar temas acerca del liderazgo y dirección en la formación inicial de los profesores y profesoras, pues coadyuvan y complementan la función docente. En cambio, los maestros más identificados con la profesión docente como vocación prefieren el contacto con los niños. Encuentran altos grados de satisfacción en la educación de niños y jóvenes, aquejados cada vez más por la pérdida de valores familiares y sociales, incluso sobreestimulados por los medios de comunicación social. Esto les lleva a asumir con profundidad su compromiso moral por rescatar los valores humanos en su práctica profesional.

La experiencia de trabajar en zona rural, por ejemplo, les permite valorar la configuración actual de la niñez que educan, así como los recursos materiales y administrativos que tiene la zona urbana. Tal experiencia les motiva a prepararse mejor profesionalmente, pues el reto de la diversidad en las zonas urbanas, con niños que presentan situaciones problemáticas más agravadas, con valores de situación, y hasta agresivos, les motiva a enfrentar comprometidamente su trabajo docente.

Los resultados no permiten definir específicamente si los docentes prefieren postergar su matrimonio, aunque sí hay una tendencia a sí hacerlo respecto a la formación de la familia. Es posible que sólo hasta que el docente ha pasado sus primeros años de acceso a la carrera y se siente consolidado decida formar una familia para refrendar su vocación docente ahora con su propia prole.

Además del gusto por los niños y el deseo de participar en su educación, los docentes no siempre eligen la docencia como primera opción profesional. Incluso con algunos años de experiencia en la carrera, pueden optar por ver otras alternativas, lo que les llevará a abandonar la profesión o refrendar su compromiso con la educación.

En todo caso, los docentes reconocen la importancia de su trabajo: educar ciudadanos conscientes, que puedan incorporarse responsablemente a la sociedad y a su

país. Sin embargo, también perciben que no todos los profesores están en la profesión docente por vocación. Algunos tienen intereses más políticos y económicos, y subvalúan la educación. Incluso, algunos profesores perciben esto de sus propios maestros en los años de su formación Normal, originando lagunas teóricas y experiencias negativas hacia otros colegas. Es posible que este tipo de actitudes genere otro tipo de perfil docente: aquellos que han entrado a la profesión porque no tenían otra opción, o porque pueden obtener beneficios sin realizar un trabajo de calidad.

Sin duda, el simple hecho de realizar los estudios Normales ya no basta para incorporarse al gremio de las escuelas públicas en México. El Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes es percibido como un instrumento gubernamental para justificar los altos índices de desempleo, así como para disfrazar la incompetencia ante una implementación adecuada de la actual reforma educativa basada en el constructivismo y la adquisición de competencias. Da la impresión que la nueva Alianza por la calidad de la educación eso sólo una declaración de intenciones y no un plan estratégico, pese a que contempla la revaloración de la profesión docente.

En síntesis, la presente investigación es parte del esfuerzo por revalorar la profesión docente que se ha visto desvirtuada en los últimos años. Se invita a todos los profesores y las profesoras comprometidos con la profesión a vivir con plenitud la vocación a la que se han sentido llamados, a seguirse preparando con calidad para seguir educando a niños y jóvenes íntegros, conscientes y responsables, a tener una actitud optimista por la educación, a dar testimonio, en la familia y la sociedad, de que la profesión docente es y será siempre la profesión que fundamenta la sociedad del mañana, pues sin personas comprometidas e identificadas con la docencia, la civilización estaría destinada al colapso moral y eventualmente a la desintegración social.

## Referencias

- American Psychological Association. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2a. ed. en español de la 5a. ed. en inglés). Distrito Federal, México: Manual Moderno.
- Barrera, M. L. (2008). *Identidad profesional docente: El caso de los profesores de la escuela primaria "Serafín Peña"*. Tesis (Maestría en Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.
- Biddle, B. J., Good, T. L., & Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, N. (2000). Reforma e identidad profesional del profesorado de secundaria. En J. I. Rivas Flores (Coord.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (págs. 61-73). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bullough Jr., R. V. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (págs. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Camacho, S. (2004). *Educación y alternancia política en México. Los casos de Guanajuato y Aguascalientes*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cantú, M. (2007). El significado de la formación docente en los alumnos normalistas. En M. S. Ramírez Montoya, & M. A. Murphy Bowen (Coords.), *Educación e Investigación. Retos y oportunidades* (págs. 140-160). México: Trillas.
- Chávez, M. (2008). *Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México*. Tesis (Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.

- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Estrada, V. (2009). *Identidad profesional docente en el profesor de educación primaria y su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Tesis (Maestría en Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.
- Fox, V. (11 de Agosto de 2003). *Inauguración de la III Reunión de Ministros de Educación en el Ámbito del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI), de la OEA*. Recuperado el 30 de Agosto de 2009, de México - Presidencia de la República | Actividades:  
<http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/?contenido=5992>
- Frankl, V. E. (1999). *El hombre en busca de sentido* (20a. edición ed.). Barcelona: Herder.
- Frías, M. (2001). *Desarrollo pedagógico de las instituciones educativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- García, C. M. (2009). *Identidad profesional docente en el profesor de educación básica*. Tesis (Maestría en Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.
- Gordillo, E. E. (15 de Mayo de 2008). *Diversas intervenciones en el evento "Vivir Mejor: Alianza para la Calidad Educativa"*. Recuperado el 30 de Agosto de 2009, de Sala de Prensa del Gobierno Federal:  
<http://ehecatl.presidencia.gob.mx/prensa/presidencia/?contenido=35573>
- Graham, R. J. (2005). Historias de la enseñanza como tragedia y novela. Cuando la experiencia se convierte en texto. En H. McEwan, & k. Egan, *La narrativa en la*

- enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 274-294). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gudmundsdottir, S. (2005). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan, & K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 52-71). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, A. (2009). *Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México*. Tesis (Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.
- Herrera, S. A. (2008). *Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México*. Tesis (Maestría en Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan, & K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Huberman, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (págs. 19-98). Barcelona: Paidós.
- INEGI. (2009). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. Recuperado el 23 de Octubre de 2009, de Sistema Nacional de Información, Estadística y Geografía:  
[http://www.inegi.org.mx/lib/olap/general\\_ver4/MDXQueryDatos.asp?c=10830](http://www.inegi.org.mx/lib/olap/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?c=10830)
- Legaspi, F., & et.al. (2008). *Identificación de oportunidades estratégicas para el desarrollo del estado de Aguascalientes*. Monterrey: FEMSA-ITESM.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, C. (2008). *Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México*. Tesis (Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.

- Medina Moya, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Medina, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Mejía, M. B. (2009). *Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México*. Tesis (Maestría en Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.
- Monroy, F. J. (2008). *Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México*. Tesis (Maestría en Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México, D.F.: Oxford University Press.
- OCDE. (2009). *Education Today: The OECD perspective*. París: OECD.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano* (4ta. ed.). México: Pearson Educación.
- Orozco Gómez, G. (1997). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C.
- Orozco, G. (1997). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C.
- Pérez, F. V. (2009). *Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México*. Tesis (Maestría en Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.
- Ramírez, M. S. (2007). Calidad de la formación docente, ¿utopía o posibilidad? En M. S. Ramírez Montoya, & M. A. Murohy Bowen, *Educación e Investigación. Retos y oportunidades*. (págs. 123-160). México: Trillas.

- Reyes, M. (2007). *La identidad profesional docente, un estudio de Caso*. Tesis (Maestría en Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM, Universidad Virtual.
- Rojas, V. (2008). *Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México*. Tesis (Maestría en Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.
- Sánchez, A. y Boix, J.L. (2008). *Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente*. REIFOP, 11 (2). Recuperado el 30 de agosto de 2009, de: <http://www.aufop.com/aufop/home>.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Senge, P. (2000). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- SEP-ILCE. (Noviembre de 2003). *Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Preescolar*. Recuperado el 28 de septiembre de 2009, de [http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/eval/ex\\_ceneval/result1.htm](http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/eval/ex_ceneval/result1.htm)
- SEP-SNTE. (18 de Mayo de 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Recuperado el 23 de Octubre de 2009, de [http://www.snte26.org.mx/documentos/Acuerdo\\_Nacional\\_Modernizacion\\_Educacion\\_Basica.pdf](http://www.snte26.org.mx/documentos/Acuerdo_Nacional_Modernizacion_Educacion_Basica.pdf)
- SEP-SNTE. (15 de Mayo de 2008). *Alianza por la calidad de la educación*. Recuperado el 23 de Octubre de 2009, de <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/bol1190508>
- SEP-SNTE. (8 de Agosto de 2002). *Compromiso social por la calidad de la educación*. Recuperado el 23 de Octubre de 2009, de [http://www.snte.org.mx/pics/pages/alianzadoctos\\_base/comp\\_sce.doc](http://www.snte.org.mx/pics/pages/alianzadoctos_base/comp_sce.doc)

- Soto, S. (2008). *Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México*. Tesis (Maestría en Administración de Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.
- Torres, M. (2005). *La identidad Profesional Docente del Profesor en Educación Básica en México*. México, D.F.: CREFAL.
- Valenzuela, M. E. (2008). *Identidad profesional docente en el profesor de educación básica*. Tesis (Maestría en Administración en Instituciones Educativas). México: ITESM - Universidad Virtual.
- Vonk, J. H. (2000). El contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa occidental. En B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores III* (págs. 21-98). Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Witherell, C. S. (2005). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. En H. McEwan, & K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 72-85). Buenos Aires: Amorrortu.



## Anexos

### Anexo A. Preguntas de investigación

Lugar que ocupa en la familia, padres, abuelos, oficios de los padres y de los abuelos, lugar de residencia, condiciones materiales y económicas de la familia, estudios de los hermanos (técnico, universitario, sin estudios).

¿Maestros en la familia?

¿Porqué decide ser profesor (a)?, ¿Cómo y cuándo lo decidió?. ¿En su familia hay profesores?, ¿Qué recuerdos tiene de ellos?

¿Tuvo otras opciones profesionales previas a la docencia?

¿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?

¿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?

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? (En los casos que aplique).

¿Qué encuentra usted diferente entre aquellas comunidades rurales y la comunidad urbana en la que usted llega y se instala

¿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?

Después de la Normal, ¿cursó otros estudios de nivel profesional? ¿Cuáles? ¿Por qué y para qué?

Después de la licenciatura, ¿cursó otros estudios de posgrado? ¿Cuáles? ¿Por qué y para qué?

¿Qué es lo que a usted le gusta más de ser docente? ¿Por qué?

¿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?

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

Considera usted que los padres de familia valoran su trabajo docente.

¿Considera usted que el trabajo de sus compañeros docentes es valioso o mediocre?

¿Desde su percepción qué características debe tener un buen profesor?

¿Ha ido variando su visión de la docencia, desde que empezó hasta la fecha?

¿Ha notado lo largo de sus años dedicados a la enseñanza si se siente más vinculado a la docencia emocionalmente a esa tarea?

¿Cómo ha variado su interés por influir o impactar en los diversos y áreas bajo su control o responsabilidad? (maestra=salón de clases, directora=escuela: inspectora= comunidad, municipio, estado).

De lo que Usted planeaba lograr cuando empezó a trabajar como docente, ¿todo lo ha logrado?, ¿qué le falta por lograr?

¿Como es un día normal de labores para Usted?, ¿esta caracterización es diferente a la de un día de labores de su primer año de trabajo?

¿Qué es lo que le ha proporcionado mayor satisfacción durante el ejercicio de su carrera docente?

¿Podría darme un ejemplo de esto? ¿Si volviera la vista atrás y pudiera detener la vida en la etapa de su vida profesional de mayor realización, cuál sería?

¿Al revisar lo que es su vida profesional actualmente, era esto lo que Usted esperaba de ella?

¿Ha participado en el Concurso Nacional de asignación de plazas docentes? ¿Cuándo?

¿Qué beneficios ve en dicho concurso? ¿Qué opinión tiene acerca del concurso? ¿Cree que afecte de alguna forma su carrera profesional?

## **Anexo B: Entrevista a la Docente 1**

Entrevistador: César Alejandro Cantú Antillón

Fecha de realización: 28 de Octubre de 2009. Duración: 44:29 minutos.

### **Primero sería que me dijeras tu nombre completo**

Mi nombre es ...

### **¿Cuántos años de experiencia docente tienes?**

Tengo dos años de experiencia; bueno, empezaría el tercero con este ciclo.

### **¿De dónde eres?**

De aquí de Aguascalientes.

### **¿Aquí estudiaste?**

Sí, en la Normal del Estado.

### **¿Tienes en tu familia alguien relacionado a la docencia?**

Tengo una tía por parte de mi mamá.

### **¿Ella influyó de alguna forma en tu vocación?**

No, pues casi no la veo.

### **Entonces, ¿cómo fue que te llamó la atención la docencia?**

Primero que nada porque me gustaban los niños. Además, cuando estaba en la escuela primaria tuve una maestra que me dio muy buen ejemplo, que era una excelente maestra.

Y a partir de ahí yo creo que me nació mi vocación. Y considero que es mi vocación porque realmente me gusta.

### **De tu familia, ¿qué lugar ocupas?**

La primera, soy la más grande.

### **¿Cuántos hermanos son?**

Tres

### **¿Qué estudios tienen ellos?**

Mi hermana que sigue después que yo está estudiando informática. Y mi hermano no, estudió sólo hasta secundaria.

**¿Y tus papás?**

No, mis papás sólo estudiaron hasta la primaria.

**¿A qué se dedican ellos?**

Mi papá es comerciante y mi mamá es ama de casa.

**¿Cómo influyó aquella maestra de primaria en tu vocación de docente?**

Pues cuando entré a secundaria mi meta ya era ser maestra. Pero al terminar la prepa no sabía si estudiar psicología o docencia. Hice examen de admisión en dos instituciones y me tocó en la Normal del Estado y uno de mis propósitos es estudiar una maestría en psicología pero ya encaminada a la educación en la escuela primaria.

**¿Cuándo piensas estudiar la maestría?**

Cuando me den mi plaza. Se supone que a mitad de ciclo ya me la darán. Teniendo ya la plaza se me facilita más estudiarla.

**Entonces, ¿participaste en el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes?**

Sí, y quedé en el lugar 82 de educación primaria.

**El concurso es relativamente nuevo, creo que es el tercero con éste, ¿es el tercero que realizas?**

Es el segundo, porque el año pasado no lo realicé, pero sí estuve trabajando.

**Entonces ¿tú lo presentaste como docente en servicio?**

Sí, así es, como docente en servicio federal.

**¿Qué piensas del concurso?**

Este año me pareció mejor que el año antepasado, que fue cuando lo hice, porque venía muy pesado. Y no, o sea, preguntas que a veces sí lo trabajas en la escuela Normal pero no le das tanta importancia. Y esta vez fue más de tu experiencia, más de lo que has trabajado que de otras teorías; que los maestros y maestras en la Normal sólo lo veían por cumplir el programa y no tanto porque sí te sirvieran.

**¿Qué piensas de los que quedaron muy abajo en la lista de resultados?**

Ay, pues me da tristeza; cuando hice el examen dije “está muy fácil” y los resultados son otros. Yo creo que fue por suerte o porque sí eran así como aparecían en Internet. Pero, bueno, por los demás sí mucha tristeza. A la vez que creo es un reto para ellos. Los que no salieron seleccionados, pues prepararse aún más. Pues, aunque quieras o no, sales y la

experiencia que te da el aula no te la da la escuela. La escuela te da la teoría y tú, conforme vas trabajando, vas aprendiendo más de los niños.

**¿Aquí estás cubriendo a una persona? ¿en qué términos?**

Estoy cubriendo un prejubilatorio.

**¿Qué pensarías si no hubieras quedado en el concurso?**

Pues me sentiría muy triste...

**Me refiero más a que si lo tomarías como un reto de seguirte preparando para el siguiente concurso...**

Ah, sí, claro. Pero seguiría también trabajando en la docencia. Porque el año pasado me quedé así. Me dijeron que ya tenía plaza y ya estaba trabajando como maestra en una escuela. Me metí con una licencia médica. Y cuando fueron por mí me dijeron que no tenía derecho a ninguna de las dos, ni a la licencia de gravidez ni a la plaza. Me tuve que retirar. Y lo que hice fue irme a trabajar al Estado de Jalisco, a una comunidad rural.

**¿Cómo fue tu primer año?**

Ay, bien padre... no porque me haya divertido, sino porque aprendí muchísimo. En mis prácticas del séptimo y octavo tenía quinto y le agarré el gusto. Ya después, en mi primer año, me tocó quinto. Y era mi grupo, o sea, yo podía manejar el grupo como yo quisiera. No tenía ya una maestra que me dijera “no hagas esto” o “haz esto” o “te equivocaste en esto”. Es decir, me sentía con la libertad de actuar como yo quisiera, de implementar estrategias, de decir “esto no me funcionó, ahora hago esto”. A parte de que quinto es un año en el que vienen muchos contenidos y aprendes demasiado.

**Sentiste que hubo continuidad entre lo que viste en la Normal y lo que realizabas en tu trabajo.**

Sí, claro... porque lo que yo investigué para mi documento recepcional me ayudó en lo que fue mi primer año.

**¿De qué trató tu documento recepcional?**

Fue acerca de la enseñanza de la historia en la escuela primaria. Y tuve que investigar el nivel de los niños, cómo se desarrollaban... y quieras o no, eso te hace crecer porque vas aprendiendo más acerca de cómo aprenden los niños; porque muchas veces te puedes desesperar porque ellos no entienden, pero hay que ponerse en el lugar de ellos y hay que entenderlos.

**¿Eres soltera o casada?**

Casada

**¿Tienes hijos?**

Sí, uno.

**Cuándo lo tuviste, ¿dejaste de dar clases?**

No, no dejé de dar clases. No me dieron permiso. Sólo hasta que llegué al término de mi embarazo me dieron una semana. Aunque me tomé un poco más.

**¿Y te reemplazaron entonces?**

No, nadie me reemplazó. Mi grupo se quedó solo. Porque como era interinato, no mandaron a nadie a mi grupo y se quedó solo esa semana.

**Cuando saliste de la Normal, ¿empezaste a buscar trabajo inmediatamente?**

Pues cuando salí fue cuando hice el examen y estuve trabajando aquí. Y el ciclo pasado fue cuando trabajé un mes aquí y a partir de noviembre, hasta julio trabajé en una comunidad que se llama Encinillas, Jalisco. Ya después regresé este año aquí.

**¿Y tu hijo cuándo nació?**

En marzo de este año. Estaba allá en Jalisco.

**¿Tu esposo a qué se dedica?**

Es tornero.

**¿Cómo diferencias la experiencia que viviste allá en la zona rural y lo que vives aquí en la ciudad?**

Pues... primero en lo administrativo se exige más en la ciudad que en la escuela rural. En cuanto a los niños... pues todo depende de cómo seas tú con los niños. Los niños dan si tú les exiges. Si no les exiges nada, ellos no te darán nada. En cuanto a la actitud de los niños, allá te respetan muchísimo. Para ellos el maestro es la máxima autoridad. Yo creo que es una experiencia que te hace crecer muchísimo, porque valoras lo que son los niños de la ciudad y lo que son los niños de una comunidad rural. Valoras los materiales que te dan aquí. Valoras todo el esfuerzo que hacen allá por conseguir materiales, o ellos se las ingenian para hacer lo que se les dice. Que si quieres una maqueta, ellos buscan en plantas, material que ya no utilizan, ropa... y aquí no. Aquí a veces les encargas una monografía y se les hace difícil. Que porque no tuvieron tiempo, que porque su mamá sabe qué. Y allá no, allá los niños valoran más la escuela que aquí.

**¿Cuántos años tienes?**

24

**¿Cuándo llegaste a tu primer trabajo cómo te sentiste en relación a tus compañeros de trabajo y tu directora?**

La directora me recibió bien, pero nunca se me va a olvidar algo que pasó. Había una maestra que venía suplir a otra maestra, y yo venía a suplir a su vez a la suplente, entonces me dijo “bueno, yo sólo espero que no por ser primeriza me vayas a dejar mi grupo abajo”. Y lo tomé como un reto porque me dije “¿por qué me hace menos?”. Aunque esa no fue su intención, ya después me lo dijo. Por eso considero que mi experiencia fue buena, porque si no me hubiera dicho eso tal vez no lo hubiera considerado como un reto y no sé qué habría pasado.

**Ok, ¿recibiste el grupo bajo?**

Sí, bajo... era uno de los más indisciplinados.

**¿Y de tus compañeros?**

Ah, ellos muy bien.

**En lo que fue el periodo de interinato y ya cuando tuviste tu propio grupo sentiste mayor libertad, ¿a qué crees que se deba?**

La otra maestra tenía ya como 26 o 27 años de servicio. Y quieras o no es una limitante que se tiene, aunque la maestra me dejaba hacer, me ayudaba en esto, me decía las cosas se hacen así y así, y no era porque sus ideas estuvieran mal, sino que cada quien tiene su estilo de trabajo. Y por ejemplo, yo quería trabajar mis ideas pero no me sentía segura, y sin embargo la maestra daba mucho apoyo, me daba ideas... y de ella fue que también aprendí mucho, pues era otro estilo de docencia también muy válido.

**¿Cómo te ves en 5 años respecto a tu vida profesional como docente?**

Ay, pues, mejorando... Ya con la plaza, con estudios de maestría... con más hijos... todavía no, o quién sabe.

**¿En tu casa, el matrimonio y los hijos han afectado de alguna forma tu experiencia docente y lo que quieres lograr como profesional?**

No.

**Para ti, además de los niños, ¿qué es lo que más te gusta de ser docente?**



Me apasiona muchísimo que mi trabajo lo pueda hacer responsablemente. O sea, que, por ejemplo, cuando tú ves un niño que no pone atención, que juega... Y que con tu trabajo está mejorando, que a lo mejor ya tiene más ordenada su libreta. Por ejemplo, yo tengo un niño que faltaba mucho: La primera semana faltó dos veces, la segunda faltó otras dos. Yo le dije, se llama Juan, “sabes qué Juan, tú tienes ese derecho de faltar, pero nada más acuérdate que cada vez que faltes vas perdiendo calificación”, y le enseñé la libreta, le dije “mira, cuántos trabajos perdiste el día de ayer, porque yo voy registrando todo lo que haces”, me respondió “no maestra, va a ver que ya no voy a faltar”. Y desde ése día... ayer me dijo “maestra, hoy iba a faltar, de verás que tenía flojera levantarme, pero luego me acordé de lo que me dijo, y ya vine”. Hay veces que no todos perciben lo que tú les quieres dar, pero con que lo perciban unos tres, pues es satisfactorio. También me gustó mucho tener quinto porque los contenidos te sirven para cuarto, para tercero, te sirven todos los contenidos, porque a veces, aunque sean muy simples, los niños no llegan a comprenderlos. Por ejemplo, ¿cuánto representa una decena?, ¿con cuánto puedo hacer una decena? Es algo que los niños, aunque estén en quinto, no lo han comprendido todavía. Y en tercero, por ejemplo, cuando lo estábamos viendo, los niños no sabían con cuánto se forma una decena, o con cuánto formamos una centena... y es cuando te sirven los contenidos que ves en quinto para aplicarlos en otro grado. Porque cuando tú sales, no tienes todo el dominio de contenidos, al menos yo no conozco a nadie que tenga cerebro para todos los contenidos. Y yo digo que la experiencia que tuve, que fue en quinto grado, me va a servir a lo largo, y todavía me tengo que seguir preparando porque no todo se ve en quinto. Y a pesar de que pasan muchos años que tú estás en la escuela, se trabajan muchos contenidos en la prepa, que se te olvidan.

**En este sentido, ves que acaba de iniciar la reforma en primero y sexto año basado en competencias; y no te ha tocado, ¿qué opinas tú?**

Yo creo que es un reto. Si se supone que es una reforma es para mejorar.

**¿A ti no te ha tocado ninguna otra reforma?**

No.

**Entonces es un reto que se traduce en una búsqueda por mejorar lo que se está haciendo. Te comento esto porque mi madre es maestra jubilada por la Federación pero aún está trabajando en primaria en escuela privada y me dice “esto es lo**

**mismo que hemos venido haciendo, nada más que ahora con otro nombre, con pequeñas modificaciones, pero prácticamente es lo mismo desde hace varios años, sólo cambian los nombres, ahora los llaman competencias. Claro que también ahora se está aplicando a nivel medio superior y superior. ¿Tú has tomado algún curso adicional, o por ejemplo en los Consejos Técnicos o en los Cursos Básicos de Capacitación respecto a las competencias?**

No, aún no.

**¿Y de algún otro curso relacionado a la docencia?**

En el primer año sólo el de micromundos y el de Enciclomedia. Ya en la escuela rural también me tocó el de Enciclomedia, pero ya lo había tomado, porque es para quinto y sexto. Pero son los únicos.

**¿Aquí sí llevan Enciclomedia en la escuela?**

Sí.

**¿Tú qué grupo llevas?**

Tercero, pero sí lo utilizo.

**¿Cómo ves, tú que estás en tus primeros años, a los compañeros que tienen ya varios años de experiencia? ¿Hay veces que pueden chocar tus ideas con las de ellos o son semejantes?**

Son semejantes.

**Entonces, has tenido aceptación...**

Sí... aunque el año que estuve en la comunidad rural sí tuve conflictos con una maestra que acababa de egresar. Los conflictos eran porque ella no sabía o no estaba informada de cosas que se tenían que hacer y se molestaba conmigo porque yo las hacía de diferente manera, tal como yo las había hecho en mi primer año de servicio. Y como, no sé si ella, por ser egresada, tenía otras ideas que no iban, o sea, que no estaban de acuerdo. Por ejemplo, en el rol de trabajar en equipo, ella decía que trabajar en equipo no era bueno, que porque el examen no lo contestaban en equipo; y se supone que ahorita el trabajo en equipo es lo que te funciona. Y ella iba a mi grupo y me decía “no, tú no debes hacer trabajo en equipo, porque eso no funciona...” Y estudiamos donde mismo, y yo decía “pues qué pasa”. Si en otra ocasión yo decía “se hace eso”, ella me decía “no, no... por esto y por esto”. Pero bueno, gracias a Dios ya no estoy allá.

**Ahora, hablando de lo que es la profesión docente, para ti ¿qué es ser profesor?**

Educar...

**¿Y en qué consiste educar?**

Pues hacer mejores personas, que se vayan integrando a la sociedad de manera aceptable y lícita.

**Cuando ves a un docente, ¿qué características le ves para decir que es muy bueno?**

¿Cómo definiría un buen docente? Pues, aquel que no sólo cumple con el programa, sino hace en los niños crecer en sus sentimientos, sus emociones, que no les hace saber que la vida les va a hacer sufrir sino que lo que les enseña les va a servir para toda su vida. O sea, que lo vean como una herramienta fundamental, que si siguen estudiando van a tener mejores oportunidades de vida, que van a ser mejores personas.

**¿Tuviste maestros que fueron así mientras estuviste en la Normal?**

Sí, todos.

**¿Sí? ¿Todos? ¿No tuviste ningún maestro que dijeras “a éste como que le falta un poquito más de...”?**

Pues a una maestra sí. Que no tenía... Pues yo creo que para dar clases en licenciatura debes tener un buen manejo de contenidos. Y como que muchas veces no sabía de lo que hablaba, porque todas nos quedábamos: “no pues eso ya no es del tema”. Se salía totalmente del tema. No tenía nada que ver una cosa con la otra. Le preguntabas algo y como quien dice te mareaba y no te contestaba lo que tú le decías. Ésa fue la única. Todas las demás... Mi maestra de desarrollo infantil sabía muchísimo, de Laboratorio, de todo...

**Entonces también reconoces como un buen docente aquel que tiene dominio de la materia...**

Sí, dominio de contenidos. Sí, porque si no, ¿cómo vas a desempeñarte?

**Ahora, pasando a un área más social, ¿cómo te ven los papás de los alumnos?**

**¿Reconocen tu trabajo? ¿Lo valoran? ¿Cómo te has sentido tú respecto a ellos?**

Pues, sí lo reconocen. Sí hablaban de mí, sí decían que estábamos trabajando bien, que sus niños iban al corriente. Pues son responsabilidades que tú tienes y que sabes que las tienes que cumplir. Además, los papás se fijan en todo... Si no les revisaste la tarea que les dejaste el día de ayer, que por qué no se las revisaste, que para qué les dejas esto si

no... Simplemente hay que cumplirlo. Yo no he tenido ningún problema con ellos hasta el momento.

**¿También has sentido el reconocimiento de otros maestros, de la directora o la supervisora?**

Sí, claro. Ahora que me tocaba el acto cívico de las Naciones Unidas y yo daba una pequeña reseña y mis niños... pues ahí cuenta la organización, ¿verdad?... tenían que estar pasando con las banderas... Bueno, así, y todo estuvo muy bien. Y la directora me felicitó a mí, a los niños, y les mandó una felicitación a los papás. Porque los papás participaron en ayudarles a hacer una bandera, la que ellos les gustara.

**Muy bien... ahora, ¿qué has hecho para ser como los buenos maestros que has tenido, incluso superándolos en su ser muy buen maestro?**

Pues para ser como ellos aún me falta mucho, pero pues, ¿cómo mejorar? Pues investigando, teniendo actividades que sean novedosas para ellos, leer, cambiar el método en las actividades.

**¿Te ves como docente toda tu vida? O ¿tienes otras aspiraciones como llegar a ser directora algún día, o hasta supervisora?**

Pues sí lo he pensado, pero ser directora implica demasiado trabajo. Tienes que lidiar el carácter de muchos maestros, y como que siento que no se me da esa parte. Como que lidiar con el carácter o el genio de algunos maestros que a veces no se dejan... o que simplemente les propones algo... porque siempre habrá maestros que te dicen no, no y no. Yo me desesperé con un maestro así... ATP sí he pensado...

**ATP, ¿qué es?**

Es ayuda a la supervisora. La supervisora puede escoger a una maestra de la zona donde está y ella le ayuda a revisar lo que se necesite. Pero directora no.

**¿Cómo es un día normal para ti?**

Pues llego al salón. Espero a que los niños lleguen. Ya sé lo que voy a hacer ese día. Hay que firmar en la dirección. Yo siempre los espero en el salón y a veces no voy a firmar porque se me olvida que tengo que ir a firmar... Hasta ahorita vine a firmar lo del lunes y martes. Porque a veces llego, y como hay computadora ahí en el salón, hago ejercicios para los niños... Ya esperar a que los niños lleguen, empezar con los buenos días, que cómo se la pasaron, empezar con las clases... y lo que se vaya presentando: que ya se

paró, que no se calla, que no trabaja, y bla, bla, bla. Revisar, salir a recreo, regresar, seguir trabajando, anotar la tarea. Bueno, antes revisar la tarea. Anotar la tarea, mandar recados a los papás, quien lo meritó. Luego hacer el aseo junto con los niños. Guardar mis cosas, y ya.

**¿En casa tienes algún hábito como de lectura?, ¿te tomas algún tiempo para seguir preparando material didáctico?**

Pues de material didáctico, si lo tengo, nada más lo busco. Y material como hojas impresas, allá lo busco y lo imprimo aquí. Lectura, pues no tengo un libro bien definido, pero si quiero leer, pues agarro un libro y leo una parte.

**¿Qué es aquello que consideras es lo más satisfactorio?**

Pues del grupo que tomé en mi primer año, el saber que mis niños terminaron todos la educación primaria. Y que muchos de ellos cambiaron su actitud, porque eran agresivos. Y como sigo teniendo contacto con la directora le pregunté por cada uno de ellos y me dijo que habían tenido un cambio muy bueno en su actitud. Que no mejoraron calificaciones, pero en su actitud sí mejoraron.

**Si tuvieras la oportunidad de regresar el tiempo, ¿cambiarías de profesión?**

No.

**¿No hay ninguna otra profesión que te llamara la atención? Como ser psicóloga o asesoría psicopedagógica...**

No, sólo ser maestra.

**Ya concluyendo... En el Concurso de Asignación de Plazas Docentes, ¿lo tienes que seguir realizando cada año o una vez que te asignaron ya la plaza...?**

No, una vez que te asignaron la plaza ya no tienes que seguir concursando. Nada más que, si quieres conseguir una segunda plaza, pues ahí sí. Pero la plaza que ya tienes, pues ya es tuya.

**Ahora la última pregunta, ¿has tenido compañeros o compañeras de tu carrera que te hayan hablando en alguna ocasión y te hayan dicho “para qué estudiamos esto”?**

No, todos siguen animados, y la mayoría tiene ya su plaza...

**Muy bien, con esto sería todo... Muchas gracias.**

## **Anexo C: Entrevista al Docente 2**

Entrevistador: César Alejandro Cantú Antillón

Fecha de realización: 29 de Octubre de 2009. Duración: 30:45 minutos.

**Tu nombre...**

...

**A ti te ubicaría de once a quince años, que sería Consolidado según el esquema de los teóricos en los que estoy basando mi tesis... Cuéntame de tu familia, ¿qué lugar ocupas en tu familia?, ¿cuántos hermanos tienes?**

Somos ocho hermanos, yo soy el octavo, el último.

**¿De aquí de Aguascalientes?**

Sí, de Cosío.

**De tus padres, ¿alguno es maestro?**

No, son campesinos, mi padre es agricultor.

**¿Y tus hermanos?**

Un hermano es maestro y una hermana es maestra.

**Los demás, ¿qué estudios tienen?**

Uno es veterinario, otro ingeniero, otra hermana es contadora y dos hermanas no estudiaron.

**¿Por qué escogiste ser profesor?**

Porque de niño me llamaba la atención ver a los maestros que enseñaban. O sea, me gustó desde pequeño enseñar y pues esa es la razón por la que me metí al magisterio. Además, me gustan los niños.

**¿Cuándo lo decidiste?**

En preparatoria.

**¿Estudiaste allá la preparatoria?**

Sí.

**¿Y estudiarte la Normal?**

En el CRENA, aquí en Aguascalientes.

**¿Estudiaste alguna otra cosa después de la licenciatura?**

No, simplemente he tomado cursos, diplomados.

**¿No perteneces a ninguna asociación?, de docentes o de computación, por ejemplo...**

No.

**¿Qué relación tienes con tus hermanos, sobre todo los que son profesores? ¿Se ven seguido?**

Pues ellos viven en Cosío, yo vivo aquí en Aguascalientes. A ellos los veo cada ocho días, cuando voy a visitar a mi familia. Mi hermana que es maestra ya no ejerce. Sólo duró ejerciendo tres o cuatro años y se casó. Ya no trabajo. Mi hermano, él sí ejerce, pero antes de ejercer dedicó un tiempo en el campo, en la agricultura. Después optó por reingresar al magisterio. Y contacto con él, pues cada ocho días, cuando voy a visitarlos.

**En el caso de él que se salió y luego se reintegró, ¿tú no viviste ninguna situación semejante? ¿Alguna otra inquietud secundaria?**

Sí, a mí me hubiera gustado seguir estudiando la carrera de veterinaria, porque a mí me llaman la atención los animales, porque yo soy de pueblo, soy de rancho y siempre estuve en contacto con ellos. Pero por motivos económicos y de otra índole ya no me permiten seguir estudiando.

**¿Cómo fue el primer año en que iniciaste a trabajar? ¿Obtuviste la plaza inmediatamente?**

Salí en julio y mi plaza me la dieron en noviembre, ese mismo año, en 1998.

**¿Dónde te la dieron?**

Aquí en Aguascalientes. Inicié la escuela Isidro Castillo Pérez, turno matutino.

**¿Cómo fue tu primer año de experiencia?**

Bueno, en este primer año no sentí mucho problema, a pesar de que era tercer año de cuarenta y ocho niños, me tocó, afortunadamente, este grupito tranquilo, y también a pesar de que era del barrio de las huertas, cuando catalogamos a esta colonia conflictiva, de problemas, me fue bien.

**¿Qué consideras que fue lo más representativo de este año?**

El contacto con los niños pequeños. O sea, me agradaba que se arrimaran a mí, porque yo sentía que les daba confianza, les daba seguridad. Entonces, cuando yo empecé a ver eso, me agradaba mi trabajo, porque yo sentía que estaba haciendo algo aparte de lo que era

mi trabajo; o sea, involucrarlos en un ambiente de armonía, de respeto, de cordialidad, de todos esos valores que ahorita ya casi no hay, se están perdiendo. Entonces, en este año me fue bien.

**¿Y con los padres de familia?**

Con los padres de familia también: tuve acercamiento, no tuve ningún problema.

**¿Con los colegas?**

También con los maestros, excelentes compañeros, con ninguno tuve problemas. Me apoyaron, pues yo llegaba, pues recién egresado y miedo... no sentí miedo, no sentí temor. El temor tal vez era enfrentarme a algo desconocido porque en la teoría se ve una cosa pero en la práctica se ve otra cosa. La teoría sí me ayudaba, a lo mejor en un treinta por ciento y todo lo demás pues me he formado en la práctica, con golpes, con caídas, con tropiezos, con peleas con los papás. Y bueno, tantas cosas van formando el carácter del maestro. Pero sin dejar de lado la visión, el propósito que tiene uno, que son los niños. Pero hasta ahorita un problema fuerte jamás lo he tenido, en todas las escuelas que he estado me han despedido bien, me han pedido que me quede, incluso alguna hasta me ha rogado, porque siento que he dejado huella en todas las escuelas donde he estado. De alguna manera ha sentido la gente mi apoyo, mi servicio, y me siento a gusto, me siento contento, me gusta mi trabajo.

**¿Eres casado?**

Sí, soy casado.

**¿A los cuantos años te casaste luego de haber iniciado tu carrera?**

A los dos años.

**¿Es docente o profesora tu esposa?**

No, ella es abogada.

**¿Tienes hijos?**

No, hasta ahorita no.

**¿Los piensas tener?**

Sí.

**¿Qué tanto cambió la experiencia de tu primer año a los cinco años de experiencia?**

**Es decir, ¿cambiaste tu modo de dar clases, dejaste de hacer algunas cosas, empezaste a hacer cosas nuevas? ¿Cómo conceptualizas este quinto año de docente?**



Pues al principio manejaba las clases de manera mecánica: exponía, dejaba las tareas, los trabajos y así fue durante los primeros seis meses. Porque sólo estuvo seis meses en esa escuela. Me mandaron hablar, me mandaron a Loretito, que pertenece a San Francisco de los Romo. Fui tomando cursos, fui tomando diferentes formas de enseñar y a partir de ese momento yo sentí que fui cambiando mi práctica docente. Porqué... porque ya los involucraba más en el trabajo. Ya los enseñaba a traer las ideas en diferentes diagramas, localizar las ideas en párrafos. En equipo era un trabajo más elaborado que el primer año. En el primer año, como quien dice, yo también estaba aprendiendo. Pero al paso del tiempo, de los años, iba agarrando experiencia de los compañeros, de los cursos que he tomado; y me fui fortaleciendo, y claro, sí ha cambiado mi práctica, sí ha cambiado mucho.

**¿Qué es lo que más te gusta de ser docente?**

Pues creo que todo: estar con los niños, dar clases, escucharlos, estar aquí en la escuela las cinco horas, servir a la escuela, como ahorita en computación, les puse una red eléctrica para Enciclomedia. Pues en lo que se necesite, yo siempre me ofrezco para apoyarlo. O sea, me gusta mi trabajo y lo hago con gusto.

**Como un servicio...**

Un servicio aparte, además de la enseñanza.

**¿Tienes algún colega que sea recién ingresado a la docencia?**

No

**Pero ¿sí has tenido contacto con ellos en algún congreso o algún curso? Por ejemplo, aquí está Delia, no por ser ella, sino por pensar en una persona de nuevo ingreso a la docencia, ¿cómo ves las nuevas generaciones de docentes? Tú ya tienes once años de experiencia...**

Como compañera, como ser humano, es otro miembro más del gremio. La respeto. Yo sé que puedo aprender cosas de ella. Pero, si va por ahí el sentido de la pregunta... La Normal, cuando yo estuve, me dejó muy corto...

**Es en este sentido, disculpa, la diferencia entre cómo te sentiste como egresado hace varios años y los nuevos egresados de hoy día.**

Ahorita yo no sé qué planes lleven, no sé cómo están aprendiendo ahorita, yo no sé si salgan mejor preparados que nosotros o peor. Yo te puedo hablar de mi periodo, en el 96,

95. Incluso un maestro dijo: nada más no digan que no les enseñamos nada... ¿Por qué?, yo me pregunto eso, ¿por qué él nos dijo eso? Porque perfectamente él sabía que las Normales no están capacitadas al cien por ciento para dar maestros, como su nombre lo dice: maestros, profesores. Salimos... bueno yo hablo por mí, salí con muchas lagunas, mucho he aprendido en la práctica, he tenido que tomar algunos cursos para seguir actualizándome, seguir aprendiendo. En la Normal, incluso un maestro, te lo voy a decir así: en todo un año, solamente nos dio dos clases. ¿Por qué?, porque se fue al Sindicato. Era un maestro que a lo mejor le interesaban otras cosas que tener unos muchachos bien preparados, bien egresados, o sea que donde se paren tengan las suficientes herramientas para enfrentar un problema. Llenar documentos... yo nunca supe llenar un documento porque nunca me enseñaron en la Normal. Aquí yo me he aprendido, he echado a perder. O sea, muchas cosas de ese estilo. Ahorita, según eso, que la reforma educativa... no es nada más que lo mismo, o hasta peor. Que si antes era verde, pues ahora me pongo blanco. Entonces, es otra más de las movidas del gobierno, pues para manipularnos, para hacer sus cosas. Pero a mí no me interesa la reforma, porque no me dejó nada. Incluso antes de entrar a la escuela, al ciclo, tuvimos un curso intensivo de una semana, fue un diplomado en competencias. En primer lugar, el que fue a darnos el curso no sabía nada. Se paró, nos dio un libro, hagan estas actividades, pero no habló de competencias, no habló de los propósitos, no habló de planeaciones, no habló de libros, no habló de programas... entonces, por eso estamos peor que antes. Incluso en los libros de texto, para mí es una porquería de libros, no sirven.

**¿Tú llevas Enciclomedia? ¿Lo trabajas?**

Sí... regular, pero sí lo trabajo.

**¿Consideras que tu profesión de docente es una vocación?**

Sí, es una vocación porque me gusta.

**En tu experiencia, ¿consideras que colegas tuyos o maestros que conociste en la Normal, también tenían vocación?**

En la Normal sí, sí tuve maestros con vocación, excelentes maestros. Dos de ellos ya murieron. Otro no sé a dónde se iría, nos daba Filosofía. Excelente maestro de teoría educativa, muy buen maestro. En lo que se refiere aquí a mis compañeros, algunos sí he visto que le echan ganas, que sí trabajan; otros que nada más cobran, lo que les interesa es

el dinero. Conozco compañeros que están en el nivel D, en el nivel E, de carrera magisterial y son los que más reniegan, son los que más dicen que no, son los que menos se paran en las juntas, los que hacen todo menos lo que deberían hacer. Yo no estoy en carrera magisterial, no he tenido la fortuna de ingresar. Sí he hecho la lucha, pero no he tenido la fortuna de ingresar; a lo mejor más adelante con un poco de suerte. Pero yo siento que trabajo más que otros maestros que están en nivel más alto y que es el mismo horario de ocho a una; pero eso a mí no me interesa... porque me acabas de preguntar “realmente es tu vocación”, sí, porque me gusta. Si no me gustara, haría las cosas ahí al aventón o al ahí se va, o diría que no, o sería apático. Me gusta mi trabajo.

**Entonces esas son características para identificar a una persona con vocación: le gusta lo que hace, es activo... ¿qué otras características ves en una persona que tiene vocación?**

La entrega al trabajo. Que de verás se pusiera la camiseta de maestro; que hiciera algo por los niños... porque muchas cosas pasan con ellos, desgraciadamente muchas veces el tema, los medios, los papás no nos ayudan en mucho; entonces como maestros de vocación hay que luchar contra ese mal, hay que luchar contra corriente. Incluso desde que yo llegué aquí a esta escuela, hace cuatro años, yo les proyecto pensamientos positivos a los niños cada ocho días, y los comentamos, de esta reflexión. Y se les queda algo, yo siento que se les queda algo. Entonces, incluso en el recreo me saludan, me abrazan; y ahí es cuando me doy cuenta que estoy dejando algo en ellos.

**¿Los papás te reconocen eso que haces por los niños de alguna manera?**

Algunos sí. Sí, son contados. Me sobrarían dedos de mi mano izquierda para contarlos. Pero, más que reconocimiento, no va por ahí mi quehacer. O sea, no me interesa que me reconozcan mi trabajo. Simplemente con que el niño se sienta bien conmigo, con que el niño trabaje, con que el niño se identifique conmigo, con que el niño me vea bien, ése es mi pago. No me interesa que del papá el maestro tenga un regalo, no me interesa.

**Pensando en un muy buen docente, ¿qué características tendría esta persona?**

Uh, pues... es difícil, porque conlleva mucho el avance tecnológico, científico, la vida tan ajetreada, pues hay muchos factores que podrían determinar un buen docente. Tal vez un maestro de tiempo completo, pues dedicarte a los niños en la tarde, y traerles material, gestionar para que estuviera mejor la escuela. O sea, muchas cosas que pueden existir

para que un maestro fuera bueno. Desgraciadamente muchos de nosotros no ganamos lo suficiente para dedicarnos al cien por ciento a nuestro trabajo. Tenemos que buscar otro trabajo. Tenemos que buscar otro tiempo para obtener ingresos y decimos “mi trabajo es de ocho a una, y no doy más”. O sea, así nos ha hecho el sistema, así nos han hecho los medios, “de ocho a una, trabajo, y no doy más”. ¿Por qué? Porque no me pagan, porque no me lo van a reconocer, porque no va a haber dinero, porque mis hijos tienen que comer, porque tengo que llevar pan a la casa. Y si dedico más tiempo, no conseguiría otro trabajo para llevar la comida. Entonces, un buen maestro podría desempeñarse muy bien de ocho a una; o sea, entregarse al cien por ciento en ese horario. No sé, tal vez, un día o dos días por semana, citar a los más atrasados, regularizarlos. Estar al pendiente de las necesidades de la escuela, su preparación profesional. Que también... todo va de la mano, porque para un curso, para un diplomado, para una maestría, para un doctorado, pues cuesta dinero. Y muchos de nosotros, al menos yo no tengo dinero para solventar una maestría o un doctorado. Que me gustaría hacerlo, pero las condiciones no me lo permiten.

**Te has visto como docente durante ya once años, ¿te ves como docente durante muchos años más o has pensado en diversificarte, por ejemplo llegar a ser director o supervisor? ¿Has aspirado a algún otro puesto administrativo?**

Tengo los puntos para concursar como director, pero no me interesa ser supervisor, no me interesa ser coordinador. Porque yo siento que mi trabajo no está ahí. Siento que me volvería un parásito, un gusano... que nada más “ve y dile a los maestros que hagan esto... ve y dile a los maestros que hagan aquello”. Y nada más me despegaría de lo que en realidad es el trabajo...

**De lo que tú pensabas, cuando iniciaste la carrera docente, ¿lo has pensado hacer?**

Sí, al principio sí me costaba porque me decía “qué metodología voy a usar, qué voy a hacer con los niños, a lo mejor me van a ganar o no voy a poder”. Pero cuando me dijeron “ya está tu plaza”; no me quedó de otra y había que entrarle. Llevaba el temor, pero ya cuando estuve ahí, pues se disipó. Y después me fue gustando.

**¿Qué es lo que más te ha gustado?**

La relación con los niños. O sea, el estar cerca de ellos, el verme como un amigo, como maestro...

**Si tuvieras la oportunidad de volver once años atrás, ¿volverías a elegir ser maestro?**

Sí, volvería a ser maestro.

**Finalmente, en estos momentos, ¿es lo que esperabas? ¿te sientes realizado como profesor?**

Bueno, en este trabajo hay de todo. Y de todo se aprende, todo se avanza... Aprendí en el rancho a trabajar con los niños de rancho, más dóciles que los niños de la ciudad, gente más noble, más comprensivos, con más valores. Cuando llegué aquí a Aguascalientes, el primer año, casi lloraba, porque era un ambiente muy hostil, los niños muy agresivos; traen unos valores pésimos... pero de todo eso he ido agarrando lo mejor; lo que no me sirve, a un lado. Lo que siempre me ha nutrido es eso: agarrar las experiencias positivas, tanto de los papás, de los compañeros, como de los niños.

**¿Cuál es el grupo que tienes ahorita?**

Sexto A, soy compañero de ...

### **Anexo D: Entrevista a la Docente 3**

Entrevistador: César Alejandro Cantú Antillón

Fecha de realización: 29 de Octubre de 2009. Duración: 28:37 minutos.

**¿Qué grupo tienes?**

Segundo B

**¿Y tu nombre?**

...

**¿Cuántos años tienes de docencia?**

18 años

**Entonces a ti te podemos considerar como “En plenitud de la experiencia docente”,  
háblame primero de tu familia, ¿qué lugar ocupas en tu casa?, ¿cuántos hermanos  
son?**

Soy la tercera de seis, nada más somos dos mujeres, soy la tercera.

**¿Tus papás son maestros?**

No, nadie de mi familia es maestro.

**¿Dónde naciste?**

Aquí en Aguascalientes

**¿Tus padres son también de aquí de Aguascalientes?**

No.

**¿A qué se dedican ellos?**

Mi papá al comercio, venta y compra de chiles secos, de transporte, él ya ahorita es retirado, digamos que vive de sus rentas. Mi mamá estudió primaria y creo que un año de comercio, algo así; en aquel entonces la secundaria estaba un poquito más difícil para que ella accediera, pero sí tuvo un año de comercio.

**¿Tú estudiaste la Normal?**

Estudí en el CRENA.

**¿Has estudiado algún postgrado?**

Tengo la maestría en Práctica Docente, no titulada y dos diplomados.

**¿Pero ya terminaste los estudios?**

Sí

**¿Por qué decidiste ser profesor?**

Porque me gustan los niños, el trato, me nació... Tenía una amiga vecina con la que me llevaba muy bien a pesar de la diferencia de edad y ella era maestra, y ello influyó, es decir, ella estaba estudiando para maestra cuando yo era muy chica. Y recuerdo que yo le dije “yo también quiero ser maestra”, y después mis papás como que “ay no, eso no se te da, como se te ocurre, te van a mandar por allá” y no, pues eso quise ser y a eso me fui.

**Recuerdas hace 18 años, ¿cómo fue tu primer año de trabajo?**

Mi primer año de trabajo pues sí se resintió porque en realidad sí me mandaron lejos, verdad, sí se resintió un poquito, sí se siente muy bonito porque aparte también soy muy vaga, y pues esto ya el hecho de ir a conocer otro lugar y todo eso es muy bonito, sí se resintió por viajar, yo no había estado lejos de la familia y fue lo pesado, pero ya el estar frente al grupo, ya tener tu grupo, estar con los compañeros, de hecho me tocaron dos compañeros de mi mismo grupo, bueno de la generación y ya eso también fue un aliciente, ya no se sintió uno solito, trabajando; duré tres años fuera de mi estado.

**¿En dónde fue?**

En San Francisco del Rincón Guanajuato, en una comunidad que se llama El Nacimiento

**¿Te dieron la plaza inmediatamente al salir y te fuiste para allá?**

Si

**Cómo consideras este primer año en el medio rural, respecto a las limitantes que pudiste ver, es decir, bueno 3 años después me dices que te pasaste a lo urbano.**

No, no a mi estado.

**Entonces, ¿cuánto tiempo estuviste en lo rural?**

En el medio urbano tengo apenas 4 años, porque estaba al frente del penal, yo digo que es rural también, es lo más cercano, de ahí ya brinqué para acá. Pero siempre he estado... empecé mucho pues, llegando aquí me mandaron a Calvillo, 3 años en Calvillo, de Calvillo me pasaron a una bidocente, más cerca pero allá por las gaseras, por la salida a Villa Hidalgo.

**¿Cómo fue ese paso de rural a urbano, 14 años en uno, 4 años apenas en lo urbano, si notaste las diferencias, por ejemplo en los recursos que tienen aquí en lo urbano, o**

**en la niñez incluso, la diferencia en la niñez, los valores que se tienen, qué diferencias viste?**

En cuanto a los niños, sí, un poquito los valores, yo veo acá... no sé, no es mucha diferencia en recursos en esta escuela realmente. O sea, los recursos son bajos, las problemáticas también coinciden muchas. Aunque a medida de que la comunidad se ha acercado un poquito más a lo que viene siendo la ciudad, sí hay otro tipo de problemas: cambian los problemas socioculturales que se manejan, se intensifican; pero en cuanto a valores ya hay más pérdida de valores tanto de padres de familia como de niños. También el interés por el estudio, yo veo que cuando menos no es muy equilibrado, o sea hay muchos contrastes para que pueda haber un equilibrio en la educación de acuerdo al interés que muestran tanto los papás como los niños. Cuando el medio involucra muchos problemas sociales el interés es bajo en cuanto a la educación.

**¿Tuviste alguna otra opción además de la docencia para dedicarte a algo profesional o fue siempre la docencia?**

Si tuve otra opción, de hecho había empezado la carrera, me había ido a un bachillerato, a un CBTIS, que me involucraba, bueno, estaba en la carrera de Laboratorista Clínico, y si estaba muy interesante, si me gustaba, pero yo traía el enfoque, traía el gusanito y empecé a investigar y dije “este bachillerato no me va a servir para agarrar lo que es ser maestra o profesor”. Entonces me dijeron que no, y tenía que hacer el cambio y ya no me contaban mi año, o sea que las materias no concordaban con una humanística, algo así. Y dije “empiezo el año no hay problema”, hice mi solicitud, logré pasar, digamos que fuera admitida y me regresé el año, como quien dice porque yo quería ser maestra. Pero opciones, pues sí, sí me decían, secretaria, o mi hermana que se había ido a Turismo, o sea, pero no, a veces llegué a pensar Doctora, dije es bonito, pero pues mucha también la responsabilidad, yo dije no yo tengo un pulso muy maraquero yo creo que doctora de plano voy a hacerles unas cirugías pero bien en zigzag. Fue una nomás ligera idea pero nada de que me naciera de plano ser doctor, más por el ayudar, porque es una profesión de ayuda, de contacto con la gente y a mí me gusta eso.

**¿Tú eres casada?**

Si

**¿Hijos?**



No, hijas nada más.

**¿Cuántas?**

3

**De tu esposo o hijas, ¿alguno tiene la profesión tiene?**

Mi esposo, él es maestro de Educación Física.

**¿Y tus hijas?**

No, están muy chiquitas.

**¿A tu esposo lo conociste en el trabajo?**

No, lo conocí, pues digamos que joven en un coro de iglesia, en un grupo juvenil, catecismo, todo ese ambiente, ninguno de los dos éramos maestros y todavía no íbamos encarrerados a la profesión.

**¿En cuántas escuelas diferentes has trabajado?**

En siete diferentes escuelas.

**¿Cómo te has sentido en general?, por ejemplo en los primeros 5 años ¿cómo te sentiste, los maestros que fueron tus colegas te aceptaron, el director te aceptó, la comunidad de los padres fue muy agradable, cómo fue?**

Sí, todos han sido unas experiencias bonitas, no he tenido problemas, cada quien en su carácter, en su estilo, cada quien ha estado con su estilo de trabajo, pero en general he tenido muy buena impresión de mis compañeros. Dos, tres, a lo largo en el transcurso con sus problemas particulares, pero con ninguno he enfrentado problemáticas, ni director, ni maestros compañeros.

**A los 5 años, ¿cómo era para ti ser docente?**

A los 5 años de servicio... pues yo a la hora de decir dieciocho ni me la creo, prácticamente es igual. Bueno, aunque cambia a veces la energía, verdad, porque me casé, antes estaba soltera cuando empecé la carrera, obviamente no se sentía a lo mejor tan pesado, pero porque ya llega uno, llega cansado un poquillo de la escuela, la tensión y eso. Ahora ya en este tiempo, por la familia, que hay que llegar a hacer por la familia, antes era un poquito más liviano, esos 5 años que estuve de soltera pues muy a gusto. La única parte en la que me sentí pesado el trabajo fue cuando estaba en un programa en el que salíamos a las cuatro, me parece, sí se me hizo muy pesado. A partir de que me salí de ese programa de salir a las cuatro se me hizo livianísimo hasta ahora.

**¿Y hace cuánto te casaste?**

Hace diez años.

**¿Qué es lo que más te gusta de ser docente?**

Pues es el contacto con los niños, el ver cómo aprenden, descubrir cómo aprenden. Porque no son iguales y a veces hay que buscarles el modo a cada quien. Y bueno, la expresión de ellos mismos es lo que me gusta cuando descubren que saben.

**¿Qué diferencia ves entre tu modo de ser docente y las nuevas generaciones de docentes de hoy?**

Diferencias en sí, no me he percatado mucho en cuanto a diferencias porque como siempre de todos modos se nos está tratando de actualizar. Bueno, por ese lado yo siento que trabajamos lo mismo, que tenemos los mismos elementos para abordar, para las estrategias. No he notado o no me he percatado de diferencias en sí de trabajo.

**¿Qué características ves en un docente que tiene la profesión por vocación?**

Pues el gusto por el trabajo, el desempeño dentro del aula, incluso con los mismos compañeros. Pues eso se nota en el llegar diario a la escuela, en el trabajo, en sus actividades, incluso en las mismas reuniones se manifiesta por la participación. Incluso cuando no es con gusto pues es estarse quejando por todo, no estoy de acuerdo en esto, no estoy de acuerdo en esto, siempre estoy batallando en esto. Puede ser que a la mejor batalles pero bueno, a lo mejor pongo de mi parte para buscarle por un lado y por otro.

**¿Te has sentido valorada por los padres de familia?**

Sí... no siempre, verdad, a veces así como que se queda uno de repente sacado de onda que reclamen algo y se sale del ámbito el reclamo mismo cuando uno trata de reclamar cosas directas de sus hijos.

**¿Has notado y durante el avance de estos 18 años te has sentido más involucrada emocionalmente a la carrera docente? es decir tú piensas que la profesión que has desempeñado es tu vocación.**

Sí, que si estoy reafirmando digamos. Sí, o sea, no me veo yo haciendo otra cosa, otro trabajo se me haría muy aburrido. Si tuve experiencias de trabajo en comercial, secretarial, pero se me hacían unos trabajos aburridos, no sé, éste es un trabajo dinámico.

**¿Hasta el día de hoy has hecho lo que querías hacer en la profesión?**

No, no, me falta, porque día con día es una cosa nueva que tengo que hacer y a veces se queda uno que no encuentra las respuestas para trabajar con un niño u otro, sobre todo los casos de educación especial, que ya sean niños en nuestro cargo y que dice uno, pues o le estoy ayudando a perder el tiempo al niño o trato de involucrarme y de ayudarlo a salir adelante a una chispita, verdad, algo, o a lo mejor no tengo los elementos para atenderlo al cien, pero que yo diga que aprenda algo y que yo vea también en los niños que cada día haya algo de aprendizaje. Yo no puedo decir “ya, hasta aquí, así me la puedo llevar”, no, porque necesito seguir buscando respuestas para donde yo veo por ahí un reto.

**Si tuvieras la oportunidad de regresar a tus 18 años, ¿volverías a elegir ser docente?**  
Sí.

**Y durante este periodo o más adelante, ¿has pensado tú diversificarte un poquito más, es decir aspirar a una dirección, aspirar a una supervisión?**

Se me hace complicado porque creo que caería precisamente a lo que serían los otros trabajos, sería no estar en ese mismo contacto. A lo mejor es interesante pero no era el fin de una carrera de maestra, o sea ya no es el mismo servicio que se da. Sí se ha pensado como vistas de digamos superación, pero yo pienso que pues mientras se siga sintiendo el gusto por el trabajo por los niños prefiero hacerlo directo, porque ya es diferente el de director, el de supervisor, aunque es bonito, pero no tan bonito como con los niños.

**Has oído hablar del concurso nacional de fundación de plazas docentes que viene dado por el acuerdo de calidad educativa, ¿qué opinas de este concurso? A ti ya no te tocó, ¿verdad?**

Pues me tocó algo parecido, porque para venirme aquí a Aguascalientes, tuve que participar en un examen de dar plazas. Entonces, yo no fui por cambio de Estado, como otros, fue supuestamente como ganarse la plaza. Fue cuando empezaron un tipo proyecto parecido, de que se les va a dar plaza a los que tengan las calificaciones más altas. Yo estoy en carrera magisterial. Ahora que ya lo hicieron de lleno, se me hizo muy curioso, a que nada más los que presentes y que para ver y así, en cuanto a la forma de que se les daba el trabajo, no sé si plazas, trabajo, verdad, a los que ganen el examen, de hecho mi hermana pensaba en que si a lo mejor presentaba el examen sacaba plaza y todo eso, y ya para la segunda ronda y vi que manejaban infinidad de contenidos. Y dije oye en ese contenido en esa serie de preguntas, están manejando 20 preguntas, y me están

manejando una bibliografía de 20 libros, todos pues más actuales a los que yo participé, a lo mejor algunos temas los he abordado, pero yo dije todo esto es nuevo y me están manejando una bibliografía que dice, guía de estudio, 17 preguntas en 20 libros, se me hizo exagerado, dije “voy a hacer el ridículo y mejor no me presento”, y bueno, resulta que parece ser que muchos se quejaron de que estaba el examen muy difícil, yo oí algunos comentarios, más ahora sí pues se me hace curioso que sea la necesidad haga que tengamos que asistir a la solicitud de estos exámenes.

**¿Crees que realmente este examen sí esté dando los resultados de mejora de la calidad en la educación?**

No, no creo en realidad, son exámenes muy difíciles para verlo en la práctica,

**Pensaríamos más bien que es más bien como justificar, a través de un examen, todos los que no van a tener plaza por así decirlo.**

Si en realidad es un freno, verdad, es así como es que no te estoy dando mira por esta razón y no sabemos realmente los resultados que se han tenido, nos van a penalizar así, eso sería lo real, aquí está el examen, aquí está palomita, tacha, y mira los de este fulano, aquí están, ahí lo mejor... no lo mejor, porque eso se ve en la práctica, se ve en el salón, cuando se ven los resultados, bien.

## **Anexo E: Entrevista al Docente 4**

Entrevistador: César Alejandro Cantú Antillón

Fecha de realización: 29 de Octubre de 2009. Duración: 28:37 minutos.

**¿Usted cuántos años tiene de experiencia?**

28 años.

**Entonces usted se puede considerar en la etapa de preparación para la salida...**

Sí, cuando llegue el momento culminante.

**¿Cuál es su nombre completo?**

...

**¿Usted es de aquí de Aguascalientes?**

Sí, San José de Gracia.

**¿Cómo es su familia? ¿Cuántos hermanos tiene?**

Tengo once hermanos.

**¿Alguno de sus hermanos también es profesor?**

Sí, tres de mis hermanos.

**¿Padres?**

Sí, mi padre.

**¿Cómo fue su infancia? ¿Veía salir a su papá al trabajo? ¿Eso le llamó la atención?**

Pues éramos una familia normal. Él muy dedicado a su trabajo, muy responsable. Por lo cual generó en mí el prototipo de un hombre muy productivo, de un hombre que hace el bien a la sociedad.

**Y de sus hermanos, docentes, ¿todos son de educación primaria?**

No, de diversos niveles, desde primaria hasta universidad.

**En el caso de usted, ¿qué estudió?**

La Normal Básica y la Normal Superior.

**¿Algún otro estudio de posgrado?**

No, sólo licenciatura.

**Y de sus hermanos, ¿qué estudios han realizado?**

Sí, pues licenciatura también, ingeniería y doctorado.

**Ahora bien, ¿por qué decidió ser profesor?**

Vocación, ahora lo entiendo, ya al concluir mi labor como mentor entiendo que fue mi vocación.

**¿Cuándo decidió ser profesor?**

A los catorce y quince años de edad, antes de entrar a la Normal.

**¿Cómo fue cuando lo decidió?**

Yo siento que fue innata la decisión o el deseo de estar frente a un grupo, de estar como responsable del cultivo de los semejantes.

**¿Nunca vio otra opción adicional a la docencia?**

Pues ya al paso de los años, después de doce o quince años de servicio como maestro, veía la posibilidad de estudiar alguna carrera universitaria como Leyes o Medicina, incluso fui aceptado aquí en la Autónoma, para Estomatología. No me dieron oportunidad en medicina. Es lo que yo tenía cerrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Que no se me permitió estudiar Medicina porque ya tenía una profesión, un título, una cédula profesional. Sin embargo, sí se me permite estudiar ahí mismo Estomatología. Una contradicción. O sea, aunque la política de la Universidad era que se le iba a brindar la oportunidad de estudios a cualquier joven que no ostentara ya estudios.

**¿Cómo recuerda que fue su primer año de trabajo de docente?**

Excelente. Fue allá en una comunidad de Guanajuato, en el municipio de Ocampos. Caminé dieciséis kilómetros para llegar al rancho. Así, atravesando cerros.

**¿Inmediatamente después de que se graduó empezó a trabajar?**

Inmediatamente. Sí, porque el sistema político de ese tiempo manifestaba todo el apoyo a aquel estudiante que llevara a feliz término su educación. Y se asignaba una plaza, aunque no cerca de nuestra casa, pero sí la garantía de otorgarle trabajo a aquel estudiante, a aquel ente que hubiese terminado ya la preparación profesional.

Lamentablemente hoy nuestro gobierno, pues, al parecer quiere mano de obra barata, calificada, y sin invertir o sin integrar recursos.

**Ve que hoy se realiza el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes, precisamente para prevenir esto...**

Algo he escuchado, pero dentro de lo que he escuchado y he alcanzado a ver me he dado cuenta que jóvenes o maestros que tienen la capacidad, que tienen el perfil de desempeño,

que tienen todas las cualidades para estar frente a un grupo no se les permite acceder. Sin embargo, otros personajes que conocemos, que estamos en constante comunicación, fácilmente, y me atrevería hasta asegurar que sin participar en este concurso de oposición, pueden adquirir un espacio para laborar como maestros...

**Conseguir las dos plazas...**

A eso me refiero. O conseguir la plaza cuando es inicial.

**Sí, efectivamente. Le pregunto esto porque es una de las preguntas finales que le haría. Antes así se hacía. Ahora, con el concurso, muchísimos son los egresados y pocos son los que ingresan. Por ejemplo, tengo una amiga de preescolar, que salieron 250 y sólo son 60 los que les van a dar plaza. O una maestra misma de aquí, que fueron más de 500 sustentantes y sólo fueron 80 los que van a tener plaza. El reto continúa, ya sea pasándose a lo privado o esperando al próximo año la oportunidad de entrar...**

O como un médico que yo conozco, que se dedicó a comprar y vender autos. Toda su vida, todos sus estudios de universidad, todas sus ilusiones de ser un salvador, o un portador o un aportador de camino y tranquilidad, etcétera, etcétera, sencillamente anda entre la grasa y los fierros porque le reditúa más. Lamentablemente también el sistema de salud nacional no está como para garantizarle al docente que por su capacidad...

**Ahorita, que estamos recordando el inicio de su carrera, ¿qué es lo que más recuerda con satisfacción de ese primer año?**

Todo, todo... El trato con los alumnos, principalmente con los padres de familia; la integración de una comunidad que estaba olvidada allá en la sierra de Guanajuato. El haber llevado la línea de, del suministro eléctrico, el haber generado las cosas técnicas... no sé, algo sumamente interesante, emocionante, y, pues, lo volvería a vivir.

**¿Dicha comunidad era muy necesitada, no tenía servicios?**

No había servicios, fuimos a iniciar allá los servicios...

(Entra al grupo: “eh, ¿qué pasa?”)

**¿Usted es casado?**

Sí.

**¿Hace cuánto?**

Hace 20 años.

**¿Su esposa es profesora?**

Sí

**¿Ha tenido hijos?**

Sí

**El matrimonio, ¿cómo ha influido en su vida como docente? ¿Se siente más motivado con los hijos? ¿Se tomó un tiempo?**

No, todo ha sido normal. El matrimonio ha influido de una manera muy positiva, porque ella al igual que yo nos integramos en un trabajo con mucha responsabilidad. Los dos hemos sido ganadores del premio a la excelencia educativa. Hemos estado muy al tanto. Creemos, ya como pareja, que la ética es lo que nos tiene vigentes. Y, bueno, los padres de familia son los que dan cuenta. Incluso aquí, una de mis alumnas, es maestra, es mi compañera. Eso es muestra de que dejamos una buena impresión.

**Desde que entró a trabajar hasta que tuvo su primer hijo, ¿cuántos años pasaron?**

Como unos seis años.

**¿Cómo fue su traslado de Guanajuato, una escuela rural, al ambiente urbano?, ¿cómo lo sintió?**

Pues en realidad no sentí un cambio radical, porque cuando te aplicas al trabajo tu responsabilidad sobrepasa cualquier otro interés sigue siendo la misma situación.

**¿No sintió cambio alguno respecto a lo administrativo, los recursos?**

Pues la situación realmente no varía, porque la actividad del padre de familia, tanto en el medio rural como en el medio urbano, pues les quita mucho de su tiempo para atender a los discentes. Esto quiere decir que en el campo, hay ocasiones que, al mismo alumno nos lo quitan porque tiene que ir a cumplir con actividades, con desempeños propios de las necesidades de la familia en el campo, que es propiamente la parte del avicultivo, la cosecha, todo lo que implica una provisión agrícola. Y aquí en el medio urbano tenemos la característica de padres de familia chambistas, tenemos madres de familia que tienen que desempeñarse también como una mano que lleva sustento al hogar. Prácticamente en educación aquí tenemos el problema de muchos niños que no son atendidos por los padres; son más atendidos por los medios masivos de comunicación, y, lamentablemente, algunos de ellos muy tendenciosos dejan a nuestros alumnos a la deriva, a la deriva social.



**¿Cuántos años pasaron para que entrara a laborar al ambiente urbano?**

Al tercer año yo me vine.

**En la nueva escuela, ¿cómo se sintió respecto a sus compañeros?**

Fue una gran integración en todas las actividades del instituto.

(Interrupción. Tuvo que llevar a los alumnos para una actividad escolar)

**A los cinco años de iniciar la docencia, ¿cómo se sentía?, ¿realizó innovaciones?**

Me sentí excelente. De tal suerte, a los cinco años yo ya estaba trabajando como maestro en la Normal Superior. Trabajé en la Normal Superior del Estado de Chihuahua, la Dr. Porfirio Parra, aquí en la Normal Superior de Aguascalientes. Por las mañanas trabajaba en la Normal del Estado como maestro de Física, en la Preparatoria Morelos dando la Química y la Biología, y en las secundarias todo el tiempo. O sea, para mí, yo creo, fue el clímax en mi trabajo, de los cinco años hasta hace cuatro años o más. Y busqué trabajar en todos los niveles que Dios me permitió. Fui maestro de maestros, maestro de jóvenes, de niños. Entonces ya conozco todas las conductas del ciudadano aquí en Aguascalientes.

**¿Ha realizado otros estudios además? Por ejemplo, un posgrado o doctorado.**

No.

**Bueno... pero la experiencia es bastante...**

Sí, sí... porque yo he tenido maestros compañeros que tienen maestrías y doctorados, y su desempeño profesional, su actitud, su lenguaje y su presencia no manifiesta de que estamos ante alguien con mucha preparación pedagógica.

**¿Qué es lo que más le gusta de ser docente?**

Ser docente...

**¿Por qué?**

Porque es una manera de producir un ciudadano consciente: Un joven que sepa hacia dónde va, cuál es el rumbo de su México, y lo más importante, de la familia que más delante tendrá que será la responsabilidad de él.

**¿Qué diferencias ve entre las generaciones nuevas y la que usted vivió hace ya años?**

Pues la diferencia nada más es el modelo educativo, que, bueno, la Reforma Educativa no tiene una meta bien visualizada, y eso depende más de los gobiernos, porque en sí el joven, el mexicano, el maestro tiene la característica de entregarse. Los mexicanos somos muy entregados al trabajo. Hay la responsabilidad suficiente. Nada más que en las nuevas

generaciones tienen el problema que... porque a mí me tocó vivir: vivimos un esquema de educación muy bueno. Cuando yo salgo como profesor normalista se inicia lo que le llamaron el Método Global de Análisis Estructural, que fue otra reforma muy interesante. Hace unos años aparece la propuesta pedagógica basada en el constructivismo. Fue siendo, digamos, Jean Piaget la punta del iceberg, sin ver que abajo, al nivel del mar, el iceberg es un gran témpano, verdad, y nuestros jóvenes ahora maestros no saben si están en la punta del iceberg o están en el fondo, en el gran témpano de hielo. Porque nuestro sistema educativo, por la situación económica, política, no sé a qué adjudicarle, o no quiero mencionarla, tienen a nuestros maestros jóvenes, y aún a los que ya estamos por jubilarnos, nos tienen desconcertados con estos cambios tan radicales en las formas que se pretende darle curso nuevo a los sistemas educativos.

### **¿Cree que estén preparados los nuevos docentes para esa realidad?**

Sí están preparados, quien no está preparado es el gobierno. La situación de este nuevo esquema, de esta reforma educativa, no es para tener grupos de cuarenta o cuarenta y ocho alumnos, con un esquema donde se pretende que el alumno sea su propio maestro. Y que los maestros propiamente seamos los mediadores, seamos los que dirigimos el aprendizaje, vamos, seamos los moderadores. Este esquema funciona, lo hemos leído, lo hemos visto en otros países de primer nivel, de primer mundo; sin embargo, este esquema no es para una estructura educativa como la que estamos viviendo muy rudimentaria aquí en México. Sencillamente veamos las instalaciones que tenemos en todo el país, no son acordes a las ambiciones de un proyecto que, si no es la copia de otro país, pues es mero parecido y es coincidencia.

### **¿Qué características y elementos distingue usted de la vocación de ser docente?**

Pues eso, más que distinguirlo, es sentirlo y es vivirlo. Es alguien que es capaz de anteponer hasta su vida misma para llegar al éxito con su grupo, con los niños. O bien, aunque sea un solo discente el que se logra transformar, ya se tuvo la dicha de que ese gran Dios le asistía.

### **Además de esta dicha, ¿Usted ha recibido reconocimiento de los padres de familia por su trabajo, por los resultados que se obtuvieron con sus hijos?**

Muchos, sí. Estoy enterrado y aterrado de eso. Aterrado en el buen sentido, no de que quedé sepultado.

**¿Usted considera que el trabajo de sus compañeros docentes en bueno? ¿Los ve como buenos docentes?**

Me ha tocado estar, ya a lo largo de veintiocho años en muchas escuelas. Cinco años de mi vida me dediqué al nivel superior, de secundaria a Normal Superior y estos últimos a nivel primaria. Pero he tenido la fortuna de tener muchos compañeros y todos muy profesionales, muy dedicados y con una gran responsabilidad. A veces los medios masivos de comunicación atacan al magisterio, lamentablemente algún tropiezo de algún compañero lo utiliza el medio masivo de comunicación para hacer su propaganda amarillista y de ahí nos involucran a todos. Pero en realidad, si nosotros vemos el nivel académico en el Estado de Aguascalientes es muy bueno. Los sistemas de evaluación que utiliza el gobierno pues no son los que incluso se nos pide. El mismo gobierno nos pide formas de evaluar, y el gobierno no evalúa con esos instrumentos que le exige al magisterio, el gobierno no los utiliza para hacer una evaluación y posteriormente otorgar una valoración en la educación a cada uno de los estados o a nivel nacional. Entonces yo creo aquí que, a quien deberíamos aplicar este mismo esquema de evaluación es al mismo gobierno para que entienda que si él está exigiendo una forma de evaluar, pues con esa misma forma, con esa misma estructura, con ese esquema él pueda determinar la ganancia educativa o la pérdida educativa. Porque de otra manera, yo recuerdo que abiertamente al gobierno con esas prácticas antisociales...

**Cuando te refieres al gobierno, ¿estás hablando de las instituciones como la SEP, el IEA, o en sí mismo a la presidencia?**

Me voy a la presidencia de México. Porque todo lo que sucede en educación, en salud, en seguridad, en suministros, todo es responsabilidad del presidente constitucional, del presidente de Estados Unidos Mexicanos. Y si él tiene a su disposición, en educación en particular, un secretario que recibió una Secretaría en ciertas condiciones, y no tiene la puntualidad de revisar o hacer revisar con un equipo de inteligencia, cuál es el sistema de evaluación, el sistema de programas, el sistema de aplicación de métodos, de técnicas... de todo lo que implique una auténtica y verdadera educación en México, a él siempre le llegarán los datos completamente falsos y si los datos que a él le entregan son falsos, obviamente, él va a ser un falso al entregar resultados al jefe inmediato superior que sería el presidente de la república, o en su defecto el Congreso de la Unión.

**¿Para usted qué características tiene el buen docente?**

Sólo una: amor. Si él le tiene amor a su vida, por añadidura generará el amor en la vida de los demás. Si él le tiene amor a su trabajo, por añadidura generará un tipo de individuo que cuando él trabaje sentirá amor por su trabajo, sea éste el trabajo que sea.

**A lo largo de su experiencia como docente, ¿se ha visto con la inquietud de ingresar a alguna otra responsabilidad, como por ejemplo director o supervisor, o siempre ha querido ser docente?**

En verdad yo siempre he pensado que mi trabajo de estar con un grupo, que mi trabajo es formar individuos de beneficio, individuos responsables, mexicanos con todo el sentimiento y con toda la integridad de un personaje que abone al país. No he tenido ni creo tener, no voy a pedir jamás tener un nivel arriba. Y hace, no sé, veintitrés años pude haber sido subdirector de una secundaria, iba bien todo, pero no... mi lugar es estar formando...

**Para usted, ¿cómo es un día normal de trabajo?**

Afortunadamente estoy a punto de jubilarme... un día normal empieza con mucha alegría, con mucho entusiasmo, con mucho anhelo. Sé que voy a enfrentarme con nuevas situaciones, tenemos jóvenes, niños muy diferentes, con actitudes sumamente modificadas a diario por los medios masivos de comunicación. Programas de televisión que más que formar te transforman negativamente y, bueno, pues ese es el reto y eso me emociona: luchar aún contra el sistema social.

**Si volviera Usted atrás en el tiempo, ¿existe algún momento en particular de su vida que le gustaría volver a vivir?**

No. De verás. Para mí cada día es nuevo y encuentro algo interesante, cada día aprendo porque estoy presto a responder y entender cualquier situación nueva y lo máximo es vivirla y enfrentarla.

**Viendo usted la vida profesional que ha tenido, ¿es lo que Usted esperaba vivir como docente?**

Bueno, a título personal sí, porque me he desempeñado... he sido beneficiado con la salud, en lo personal. Lamentablemente porque el país ha tomado muchas directrices y no está bien definido el rumbo que va a tomar México, cuál es el rumbo que va a tomar la educación. Porque si hay proyectos... pues el proyecto debe estar... el objetivo debe estar

bien planteado, la meta bien identificada y sobretodo debemos tener bien ubicada la necesidad primordial de la sociedad: ¿qué es lo que necesita México para que el sistema educativo pueda generar el tipo de ciudadano que México requiere?