



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en el

Estado de San Luis Potosí.

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas

Presenta:

Verónica Alicia Rodríguez García

Asesor tutor:

Mtra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante

Asesor titular:

Dra. Celina Torres Arcadia

Hoja de firmas

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

Mtra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante (asesora tutora)

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación

Dra. Celina Torres Arcadia (asesora titular)

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación

Mtra. María Guadalupe López. (lector)

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación

Mtra. Sandra Irene Romero Corella. (lector)

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual, Escuela de Graduados en Educación

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

Dedicatorias

- A mi Mamita Ali, por el apoyo, por la compañía y sobre todo por aguantar tantas ausencias; te amo.
- A Coco mi querida hermana, por la compañía y la solidaridad durante este largo trayecto, gracias por la ayuda, y sobre todo por compartir tantos desvelos, te quiero.
- A Rubén, por aguantar tantos tiempos sin estar juntos, eres lo más importante de mi vida, te quiero hermanito.
- A mi Papi Rubén, hasta el cielo.

Agradecimientos

- A Dios, por permitir que tenga logros tan importantes como este, fuente de esperanza y amor.
- A mi querida Maestra Norma, por su paciencia, sin su ayuda y apoyo no lo hubiera conseguido, mil gracias.
- A Mayrita, por aguantarme, y compartir conmigo esta aventura que iniciamos y quise desistir. Gracias a tu mamá Anita por el apoyo.
- A Ruthis, por estar juntas en el camino y no dejar que desistiera, y sobre todo a tu mamá, por todos los tiempos de apoyo y sabiduría que compartió con nosotras. Gracias Maestra Ruth.

A las dos y a sus familias, gracias por todo, las quiero.

- A las Profesoras Flavia, Mayra y Norma, así como al Profesor Santiago, por la confianza y apoyo a este proyecto.
- Al Profesor Fernando Obregón Ramos por el gran apoyo, por sus sabios consejos y el cariño que me mostró.

Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México en el Estado de San Luis Potosí

Resumen

El tema que se abordó en esta investigación fue “Identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México”, con énfasis en la importancia de los docentes como eje del sistema educativo de cada país. El estudio partió de dos perspectivas: la primera de ellas, aborda las condiciones socioeconómicas del profesor y la segunda, se centra en el individuo como miembro de una organización. La presente investigación se dirigió hacia la comprensión de la identidad profesional docente en la enseñanza mediante la teoría de los ciclos de vida. Por ello, se hicieron las siguientes preguntas: ¿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 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? Se hizo un estudio de caso con una muestra de cuatro profesores de secundaria a quienes se les hicieron entrevistas a profundidad sobre su vida profesional. Uno de los hallazgos encontrados en esta investigación fue en cuanto a la elección de la carrera docente, ya que para las tres profesoras fue segunda opción debido a que tenían una carrera profesional universitaria diferente anterior a la docencia, mientras que para el profesor investigado sí fue su primera opción.

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Capítulo 1.....	4
Planteamiento del problema.....	4
Contexto.....	4
Definición del problema.....	4
Objetivos de la investigación.....	7
Beneficios esperados.....	10
Justificación.....	11
Capítulo 2.....	14
Revisión de la literatura.....	14
Estudios previos sobre la identidad profesional docente.....	14
Perspectivas teóricas.....	17
La teoría del modelo.....	23
El modelo en la práctica.....	25
La importancia de comprender el modelo.....	27
Incidentes críticos durante la carrera y su impacto en el concepto de identidad profesional docente.....	28
La elección de la carrera como primera opción profesional.....	29

Elección de otros estudios profesionales.....	36
Consideración del abandono de la carrera docente.....	36
Los ciclos de vida biológicos y profesionales del docente.....	37
Capítulo 3.....	48
Método.....	48
Hipótesis y especificación de variables.....	48
Especificación de variables.....	49
Sujetos de la muestra.....	49
Instrumento de medición.....	54
Capítulo 4.....	57
Resultados.....	57
Decisión de convertirse en docente.....	57
Experiencia laboral docente.....	61
Visualización de la vocación.....	67
Percepción del profesor ideal.....	72
Capítulo 5.....	75
Conclusiones.....	75
Referencias.....	80
Apéndices.....	82
Apéndice A.....	82
Apéndice B.....	86

Apéndice C.....	94
Apéndice D.....	107
Apéndice E.....	113
Curriculum Vitae.....	120

Introducción

La investigación en el ámbito de los ciclos de vida de los profesores, cada vez con más frecuencia, permite identificar los elementos de naturaleza conceptual y operativa que lo caracterizan como una aproximación evolutiva y biográfica al desarrollo profesional docente. El docente, como adulto, experimenta períodos cíclicos de estabilidad y transición a través de su vida. Sargent y Sclossberg (1988, en Kerka, 2001) sugieren que la conducta del adulto está determinada por transiciones y no por edades. Dentro de tales transiciones existen patrones que una vez estudiados pueden ser definidos y con ello explicar en gran parte el comportamiento, tipo y nivel de expectativas, preocupaciones y aspiraciones de las personas adultas. La investigación tiene como objetivo identificar los elementos que conforman la identidad profesional en el docente de educación básica, y se centra en la identificación de los elementos que conforman la identidad profesional del docente en las diversas etapas de su carrera que se observan y conceptualizan como secuencias o maxiciclos que pueden describir no sólo los patrones o rutas de una misma profesión o carrera, sino los patrones característicos de diversas profesiones. En el presente estudio se abordó a cuatro docentes de secundaria, con el fin de ubicar la caracterización de sus casos conforme al planteamiento inicial de Torres (2005) de las etapas encontradas en maestros de educación básica en México.

El primer capítulo explica el contexto en el cual se realiza investigación, presenta el planteamiento y los objetivos de la investigación, donde se aborda la vida de los docentes, por medio de historias de vida que fueron construyendo, cada uno de los acontecimientos de vida, supone la influencia de los procesos socio-históricos, desplazamientos por el espacio social y por acontecimientos que inciden en la imagen de sí mismos. En el capítulo dos, se aborda la base bibliográfica sobre la que se fundamenta esta investigación. Para Fernández (1998) la investigación en el ámbito de los ciclos de vida de los profesores, cada vez con más frecuencia, permite identificar los elementos de naturaleza conceptual y operativa que lo caracterizan como una aproximación evolutiva y biográfica al desarrollo profesional docente. Esta aproximación contextualizada a partir

de trabajos como los de Samper (1993), Fernández Cruz (1995) y Bolívar (1996), se ha caracterizado como dinámica, contextual e integral. Es dinámica porque se asume que el desarrollo profesional no es un estado de maestría al que se acceda a partir de acciones formativas puntuales durante el ejercicio de la profesión. Al contrario, es un estado de orientación y capacitación para la enseñanza, que se nutre de modelos y marcos para la acción que se han ido construyendo, de forma inconsciente, desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia del individuo (Knowles, 1992). También es dinámica porque se trata de un estado nunca acabado, sino en reconstrucción continua, influido por muchos más factores que las acciones formativas puntuales y donde el transcurrir del tiempo y la acumulación de experiencia (hasta la jubilación) son índice de la naturaleza y el efecto de los cambios que se experimentan en el conocimiento y el comportamiento del profesor. (Torres, 2005).

En el capítulo tres se desarrolla la fundamentación teórica y la descripción metodológica de la investigación. El trabajo integró las metodologías cuantitativa y cualitativa, cada una en una fase distinta, pero en este reporte sólo se incluyen los resultados de la fase cuantitativa. Aproximarse al fenómeno de la carrera docente implica la expectativa de describir qué es lo que sucede al interior de lo que se ha dado en llamar la carrera docente. En este sentido, el interés particular de esta investigación se enfoca hacia la identificación de los elementos que integran cada una de las fases o etapas en las que la carrera del profesor puede segmentarse con fines de análisis. La vida profesional del profesor, y por tanto su ciclo de vida, se conforma por un conjunto de secuencias no lineales, es decir, que pueden presentar aparentes discontinuidades en donde la capacidad de adaptación, las estrategias en la toma de decisiones y el resultado de las mismas, se eclipsan durante diversos períodos críticos ante lo cual el profesor deberá reaccionar, actuar o decidir. De esta forma la identidad profesional en el docente de educación básica se refiere como un concepto que se reconstruye y se renueva constantemente, de acuerdo con el período biológico, profesional y social que enfrenta cada uno.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas a los cuatro profesores de educación media en el nivel de secundaria, y en el que se desarrollan

los incidentes críticos de acuerdo con ello, el análisis de estos resultados se realizó a partir de la elaboración de una serie de incidentes relacionados con los objetivos de esta investigación:

a) Identificar los incidentes críticos ocurridos en la carrera docente y cómo surge la adaptación a estos por parte del docente, describiendo cómo afectan su concepto de identidad profesional.

b) Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, representa y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño.

c) Identificar los diferentes conceptos de la identidad profesional dentro del discurso del docente a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica y la antigüedad dentro del sistema e institución, de su estatus institucional y de su ubicación laboral específica. Se presentan en este capítulo las conclusiones y sugerencias que se obtuvieron de este estudio de casos.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria oficial de la Capital Potosina. La zona en que se encuentra la secundaria es de clase media-baja; asisten a ella alumnos de clase media y clase media baja. La escuela en el año 2010 cumplirá 50 años de fundada, está construida de ladrillo y año con año se le hacen ampliaciones y mejoras. La infraestructura con la que cuenta le permite ser sede de los concursos de zona. Las personas que laboran en ella son ciento veinte docentes incluidos un director y dos subdirectores; once secretarías y diez intendentes. Es una de las escuelas secundarias con mayor prestigio educativo y pertenece a la zona escolar 02 del Sistema Educativo Estatal Regular.

La institución donde laboran los docentes investigados está conformada por seis grupos de alumnos en ambos turnos, seis de primer grado, seis de segundo grado y seis de tercer grado en cada uno de los turnos. Así como 11 talleres de las clases de tecnológicas; un taller de peluquería, un taller de tejidos y bordados, un taller de cocina, u taller de estructuras metálicas, un taller de carpintería, un taller de electricidad, un taller de mecánica, un taller de computación, un taller de electrónica, un taller de corte y confección y un taller de taquimecanografía. También cuenta con un laboratorio de ciencias en donde se realizan las prácticas de las materias de Física, Química y Biología. Un laboratorio de inglés y un laboratorio de informática. Cuenta con tres canchas de basquetbol y una de volibol de medidas reglamentarias, tiene una biblioteca interna la cual tiene una hemeroteca que data de 1970.

En este capítulo se aborda la importancia de vida los docentes como eje del sistema educativo de cada país. La docencia, como ocupación, predetermina, determina y condiciona una serie de características para el aspirante; para quien la desarrolla como actividad principal económica y profesional y para quien ha obtenido de ellas las principales satisfacciones y valoraciones de su vida. La vida de los docentes es el eje del sistema educativo de cada país. Su importancia es tal, que una de las hipótesis acerca del fracaso de las reformas generales de los sistemas educativos en los diversos países es que

el desconocimiento de la vida de los profesores es lo que ocasiona el fracaso una y otra vez; desconocer las expectativas, preocupaciones, entornos y contextos de los docentes ha permitido suponer que el éxito acompañaría cada una de las propuestas (Torres, 2005).

El docente, como adulto, experimenta períodos cíclicos de estabilidad y transición a través de su vida, Sargent y Sclossberg (en Kerka, 1991) sugieren que la conducta del adulto está determinada por transiciones y no por edades. Los adultos se ven motivados a realizar transiciones por una continua necesidad de pertenencia.

De acuerdo con Symonds and Jensen (en Offer y Sabshin, 1984) llegar a ser un adulto requiere hacer un ajuste con respecto a tres importantes áreas: educación, vocación y matrimonio. Dentro de tales transiciones existen patrones que, una vez estudiados, pueden ser definidos y con ello explicar en gran parte el comportamiento, tipo y nivel de expectativas, preocupaciones y aspiraciones de las personas adultas. De esta forma; se concibe el estado de adultez no como una etapa final, sino como una serie secuencial de nuevos períodos de desarrollo evolutivo, no necesariamente lineales, en los que vive cada profesor.

El objetivo de la presente investigación se orientó a la comprensión de la identidad profesional docente a través de la teoría de los ciclos de la vida profesional integrados a la vida y carrera docente, así como identificar los elementos que nutren los ciclos de vida en la carrera docente, concebida ésta como un flujo constante de satisfacciones a través de la vida biológica, psicológica y profesional de cada docente. El estudio parte de dos perspectivas, sociológica y psicológica; la primera de ellas, aborda las condiciones socioeconómicas del profesor y la segunda, se centra en el individuo como miembro de una organización. Esta interacción entre lo socioeconómico y la adopción de una cultura gremial y profesional genera cierto tipo de relaciones específicas, conceptos particulares y autoconcepto, además de ciertas pautas en el desarrollo de su vida y carrera y de la propia conciencia que tiene de su carrera profesional.

Esta investigación responde en parte a la posición de Huberman y Thompson (en Goodson, 2000) quienes establecen que en el caso de los estudios sobre las profesiones se han seguido dos vertientes de análisis: la sociológica, centrada en las condiciones

socioeconómicas que rodean al profesor, y la psicológica, centrada en la dinámica del individuo:

La dialéctica en la investigación se ha dado entre la psicología y la sociología y entre los estudios macro y micro –profesiones contra trayectoria individual--, teniendo en consideración todo aquello que los últimos precisan por lo que respecta al conocimiento local (Goodson, 2000)

Para la realización de este estudio se consideró relevante ubicar el concepto ciclo de vida profesional como el vínculo necesario y posible para efectos de estudio, precisamente entre la profesión y la trayectoria individual, lo que permitió extrapolar en parte lo inductivo como producto de esta formulación de un autoconcepto e identidad profesional y lo deductivo, que refleja algunas generalizaciones a partir de los patrones encontrados por Torres (2005). El eje central de esta investigación fue caracterizar el desarrollo de ciclos de vida profesional en cuatro maestros de secundaria, como parte del desarrollo de su identidad profesional.

De acuerdo con Mazzaglia 2002 (citado por Torres 2005), la identidad profesional se entiende aquí como el autoconcepto, la imagen de sí mismo que el sujeto construye en relación con el papel que desempeña. Tiene que ver con la definición que una persona construye de sí misma, pero que implica vínculos constantes con otros actores sociales, sin los cuales no puede definirse ni reconocerse. El contexto escolar es uno de los ámbitos en donde el maestro construye su identidad profesional. Es ahí donde el maestro va a reafirmar y consolidar la imagen de sí, según encuentre reconocimiento a su obra o, por el contrario, desvalorización y descalificación.

En este país, los grupos de profesores hasta hace pocos años habían sido formados en centros educativos llamados Normales. Luego del decreto de 1982, estas entidades educativas se convirtieron en facultades y la carrera de profesor tomó el estatus de licenciatura. A pesar de que su proceso formativo se suponía modificado, el origen el origen social de los ahora licenciados en educación anteriormente normalistas, seguía siendo el mismo.

Existen en México muy pocos estudios acerca de la formación del profesor de educación básica, referidos a su formación, o su origen; pero sobre todo acerca de la transformación que experimentan desde su etapa de novatos hasta el momento de jubilarse. Menos estudios hay sobre maestros de secundaria.

Objetivos de la investigación

¿Qué impulsa a un ser humano a trabajar? ¿Porqué han decidido los docentes ejercer en la enseñanza? ¿Qué los hace acudir diariamente a cumplir sus tareas de enseñanza, a cumplir con sus alumnos, compañeros profesores, padres de familia, directivos y administradores? Torres (2005) comenta que en una sociedad como la actual es necesario entender que la ocupación laboral o profesional constituye casi el único factor determinante de la posición social de un individuo, de esta manera el trabajo realizado define mejor que cualquier otra cosa al individuo que lo realiza.

Super (1962) establece que “los hombres se muestran más felices cuanto más satisfactorias son sus relaciones con las demás personas”. Esto no significa, según Torres, que sean más felices cuanto más íntimas y cordiales sean sus relaciones, ni que unas relaciones satisfactorias basten para hacerlos felices; sino que la gente aprecia cualquier relación que le ayude a satisfacer sus necesidades, entre las que destacan las siguientes:

Reconocimiento de la personalidad.

La vida moderna transcurre en su mayor parte en el anonimato, la despersonalización se está convirtiendo en denominador común de toda la industria moderna y a la vez en una fuente de disgusto e insatisfacción para los trabajadores. Esta despersonalización proviene, en parte, del carácter “corporativo” de la empresa moderna, de la envergadura que han alcanzado las actividades industriales y comerciales en la actualidad y del incremento constante de la población en un país bien dotado, pero en estado de crecimiento. Esto hace que a menudo el individuo se sienta perdido dentro de una gran maquinaria complicada e impersonal.

La independencia.

Supone autonomía y cierto grado de control sobre el propio comportamiento, acciones y actividad. La interpretación de la independencia puede integrar elementos como son: libertad para fijar el propio ritmo de trabajo, ausencia de vigilancia demasiado rigurosa y libertad de expresar cualquier opinión con respecto al trabajo o proceso a realizar. Una de las necesidades del hombre moderno consiste en encontrar un tipo de vida y un trabajo que le permitan conservar la independencia necesaria para salvaguardar su propia integridad y personalidad.

Estatus.

Si las relaciones con los demás para ser satisfactorias deben implicar consideración de la personalidad del individuo como un ser distinto y en cierto modo diferente de los demás, también deben contribuir a que el individuo adquiera un sentimiento de clase o de estatus. Su título, su uniforme, su tocado, su insignia; el hecho de dominar un vocabulario técnico, la sociedad profesional de la que forma parte, los periódicos que publican información importante para su trabajo y otros factores contribuyen a crear un sentimiento de pertenecer a algo importante y en consecuencia hacen que se sienta seguro, importante y digno de respeto.

Sin embargo, no todas las ocupaciones confieren estos beneficios a las personas que las ejercen; además todo el mundo reacciona de manera diversa ante las características que le confieren estatus. Por ejemplo, los médicos están situados en un nivel superior a las enfermeras, en cuanto a prestigio e ingresos; su organización es también superior y por tanto su profesión confiere más estatus a sus miembros. Por otra parte, la reacción frente a las características de las ocupaciones que confieren estatus depende también de los antecedentes de la persona en cuestión y de su nivel de aspiraciones (Torres, 2005)

La presente investigación se dirigió hacia la comprensión de la identidad profesional docente en la enseñanza secundaria, mediante la teoría de los ciclos de vida. En este caso, a través de los ciclos de vida y carrera de cada docente, se orientaron las

dimensiones en que tales ciclos se subdividen con el fin de narrar el hecho social desde los propios actores. Es un intento de objetividad desde la subjetividad.

Por ello, se hicieron las siguientes preguntas:

- ¿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 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?

Los objetivos de investigación que se plantearon con base en las anteriores preguntas fueron los siguientes:

1. Identificar cuáles son los incidentes críticos durante la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del docente, describiendo como afecta en ello su concepto de la identidad profesional docente.
2. Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, representa y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño dentro de él.
3. Identificar los diferentes conceptos en el 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 y la formación inicial.

Respecto al primer objetivo, se elaboró una relación de incidentes críticos con el fin de identificar cuáles son los que ocurren dentro de la carrera docente y cómo se desenvuelve el profesor ante cada uno de ellos, a fin de describir cómo afecta este proceso su concepto de la identidad profesional. Los elementos identificados como incidentes críticos en la carrera docente son los siguientes:

- a) Elección de la carrera docente.
- b) Elección de pareja y obtención de un posgrado.
- c) Formación de familia (hijos).
- d) Otros estudios profesionales.

En el caso de las tres maestras mujeres se encontró que estudiaron primero una licenciatura en la UASLP, y el magisterio se dio como segunda opción por oportunidad ocasional, que les permitió ingresar al nivel de secundaria. El profesor varón es el único que el magisterio fue su primera opción de estudio y trabajo. Como menciona Torres (2005) en los profesores varones, la decisión de estudiar en la Escuela Normal se sustentó en la oportunidad de cursar una carrera que les permitiera ingresar al mercado de trabajo. Así como las respuestas evidencian mayor decisión.

Beneficios esperados:

La necesidad de entender el desarrollo profesional de los profesores como un proceso amplio y flexible, evolutivo y personal caracterizado por diferentes etapas, va asentándose entre aquellos que investigan y analizan la formación del profesorado (Marcelo, 1999). Es importante conceptualizar el desarrollo profesional como un elemento multidimensional y dinámico entre diferentes etapas de la experiencia biográfica, de los factores ambientales, la carrera, la vida y las fases de aprendizaje a lo largo de la vida.

Los resultados de la presente investigación podrán ser útiles en diversas áreas; entre ellas de reclutamiento, selección y desarrollo profesional del personal docente de escuelas secundarias. La identificación de los patrones que conforman la carrera o vida profesional del docente de este nivel permitirá identificar periodos críticos, factores inherentes al desempeño del profesor, o bien, variables que afecten su propio desempeño, nivel de criticidad y procuración. Se espera que las conclusiones de este estudio pueda fundamentar diversas propuestas relativas a la elaboración de planes de vida y carrera institucionales para el profesor de educación básica, especialmente del nivel de secundaria, al permitir conocer las etapas de su ciclo de vida y las características que colorean el paisaje de cada una de ellas.

Al igual que en la investigación de Torres (2005) se asume que las opciones de movilidad laboral y las propuestas institucionales de desarrollo podrían ser más afines con las diferentes etapas o con las diversas coyunturas que se enmarcan dentro de ellas, buscando así una mayor coherencia ante las expectativas, las preocupaciones y las aspiraciones de cada uno de los profesores. De manera que los planes de desarrollo de vida profesional podrían ser una respuesta fundamentada en función de cómo vive el docente cada una de sus etapas, y en consecuencia, ofrecerle rutas de desarrollo, de realización, de posibilidad de cambio, de revaloración o transferencia, en función de las fracturas, quiebres, o necesidades y características específicas de cada docente, porque es él quien las vive y experimenta pero compartidas por quien, como él, vive dentro de una cronología profesional, una etapa formativa o experiencial y ciclo similar.

Justificación:

La necesidad de identificar los elementos que conforman la identidad profesional en el docente de educación básica, hace necesario identificar las condiciones de desarrollo de los docentes. La identidad profesional se utiliza aquí como un constructo teórico que permite el análisis y la categorización de las diversas etapas que conforman el recorrido secuencial --no necesariamente lineal—de la carrera de un profesor de educación básica en México. Por lo anterior, el problema de investigación se centra en la identificación de los elementos que conforman la identidad profesional docente en las diversas etapas de su carrera, que se observan y conceptualizan como secuencias o maxi ciclos que pueden escribir no sólo los patrones o rutas de una misma profesión o carrera, sino los patrones característicos de diversas profesiones. Estos maxi ciclos pueden coincidir con rangos de experiencia o de vida profesional, como una ruta de tránsito común de los profesores, que difieren en el contenido de cada una de las etapas, pero que pueden evidenciar patrones o rutas comunes a todos ellos.

Identificar algunos de los patrones más comunes dentro de la carrera del profesor y definir el contenido de cada una de las fases que delimitan un conjunto de patrones más o menos similares permitirá redefinir el concepto de “carrera del profesor”. Entender las etapas y patrones del profesor ayudará a comprender conductas, decisiones, preocupaciones y valoraciones asociadas generalmente a un desencanto de la profesión y

el tipo de relación generado entre funcionario-empleado y la organización misma; lo que a su vez permitirá entender que muchas de estas experiencias forman parte de una etapa determinada, de un periodo crítico por desarrollar dentro de su propio ciclo de vida profesional (Torres, 2005).

Goodson (1992) señala que una razón para el estudio de las vidas del profesorado proviene de la socialización del profesorado, una de cuyas tradiciones más importantes señala el período de formación inicial y los primeros años de vida profesional como la influencia socializadora más formativa. Sin embargo existe una tendencia alternativa que sostiene más enérgicamente que la cuestión es mucho más complicada. Muchos estudios realizados entre las décadas de 1970 y 1980 han estudiado la experiencia de los docentes *como alumnos*, época que no sólo es considerada tan importante como los períodos de formación sino que en muchos casos es más importante. Lortie (citado por Torres, 2005) se refiere a este período como un “aprendizaje por observación”. La socialización del profesorado, pues, se produce a través de la observación e interiorización de determinados modelos educativos tal y como los experimentó en su época como estudiante. Lortie sostiene que estos modelos, estos modelos latentes, se activan durante el período de formación después de haberse “mantenido en suspenso”, por así decirlo durante cierto tiempo, especialmente los años de carrera. Una manera de retomar esta tradición alternativa de la socialización docente consiste en examinar las influencias socializadoras que afectan la formación del profesorado a lo largo de toda su experiencia.

Middleton (1987) sostiene que “escribir la propia biografía se convierte, en este contexto, en parte de un proceso de desconstrucción de las prácticas discursivas mediante las cuales se ha construido nuestra propia subjetividad”. Butt, Raymond y Yamagishi (1987) en cierto sentido, persiguen objetivos similares cuando abordan su proyecto sobre las biografías, presenta la voluntad de producir un conocimiento profesional que se centre en el profesorado. Se trata de desarrollar una modalidad de investigación educativa que hable desde y para el profesorado.

Ello quiere decir una importante re conceptualización de los paradigmas de la investigación en este campo, los nuevos trabajos sobre el pensamiento, los diarios y el conocimiento práctico del profesorado, así como el corpus de la obra sobre la acción y la

práctica reflexiva , construyen la avanzadilla de nuevas modalidades de investigación. Hasta la fecha, gran parte de la investigación educativa dedicada a la formación inicial ha sido realizada por académicos que escriben desde su propio contexto y cuyo trabajo está influido por sus propias preocupaciones, en un entorno dominado por el lema “publicar o morir”. Su público está compuesto sobre todo por sus colegas que leen las revistas especializadas. El conocimiento así producido es, en el sentido más profundo del término, descontextualizado. En palabras de Woods, “no tiene control sobre un saber producido “ahí fuera” y “ahí arriba”, en un plano aparentemente superior y abajo unas formas y unos términos con los que no pueden dialogar. Además, buena parte de este saber parece ser crítico con los docentes>>.

Capítulo 2

Para conocer la identidad docente es importante comprender los diferentes momentos de aprendizaje y experiencias que tiene el maestro a lo largo de su carrera profesional. En donde por medio de la narrativa se conoce el pasado y el presente de la vida personal, su relación laboral y con la comunidad. El presente capítulo aborda la revisión de la literatura sobre la identidad docente del profesor de educación básica en México, y se revisan las aportaciones que realizó a través de la investigación el Dr, Moisés Torres Herrera, basado en los trabajos de Huberman y Goodson.

Revisión de la literatura

Estudios previos sobre la identidad profesional docente

Los estudios de historias de vida sostienen que la autonomía del profesorado es una parte vital de la investigación educativa que no podemos pasar por alto. El sentido que podía tener la investigación sobre historias de la vida del profesor y la atención que despierta el profesor ha estado vinculado a su papel en procesos de cambio y forma. Si al docente se lo ha considerado como objeto de investigación ha sido para conocer y tratar de comprender por qué ni ha seguido el camino que le proponen los expertos universitarios o los responsables de la administración educativa. Mucho se ha escrito e indagado sobre el cómo y el porqué de la resistencia del profesor a los cambios, y uno de los hallazgos en este campo ha sido que no puede mirarse al profesor sólo en el momento biográfico en el que se encuentra, sino que es necesario recorrer su trayectoria (lo que incluye sus diferentes momentos de aprendizaje y experiencias profesionales) para comprender el lugar en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio. De aquí la relevancia que ha adquirido la investigación sobre las historias de vida de los docentes como espacio desde el que se reconstruyan trayectorias y se detectan posicionalidades biográficas, es decir, experienciales, y no sólo cognitivas, como planteaba la investigación sobre el pensamiento docente.

Dibujando el panorama en el que hoy tiene sentido plantear la investigación sobre historias de vida parece importante recordar qué tipo de investigación permite afrontar

los siguientes retos: reconstruir las trayectorias de los docentes en las diferentes reformas educativas por las que ha pasado en los últimos años; desafiar la necesidad de visibilidad de itinerarios de docentes como forma de hacer pública una identidad profesional que genera saber pedagógico, más allá de los determinismos sobre el “debe ser” del profesorado que se encuentran en tantas publicaciones universitarias o en documentos oficiales; reconstruir cómo los docentes han ido y están enfrentando las presiones derivadas de las fuerzas sociales y productivas, de los cambios económicos y tecnológicos sobre el ejercicio de su profesión; rastrear cómo la formación que los docentes han recibido contribuye (o no) al desarrollo de su actividad en la escuela y el aula; explorar la vinculación entre los procesos de construcción identitaria (heterosexual u homosexual) y sus posicionamientos como docentes, todo ello en medio de un largo etcétera. No han sido muchos los profesores que han decidido contar su historia en primera persona. Existe un cierto pudor católico que evita o frena que esto sea posible. Hay trabajos como el de Jaume Cela (1996) que tiene un carácter pionero en este sentido, en la medida en que un profesor, con vocación de narrador decide hacer públicas sus reflexiones en torno a su experiencia desde la dirección de una escuela primaria.

Dan Lortie (1975) por lo que respecta a la relación saber/poder, se plantea continuamente en el discurso de la investigación relacionada con el profesorado que existe un buen número de prescripciones y de retratos implícitos, pero muy pocos estudios serios realizados sobre, o en colaboración con, aquellos a los que se prescribe o retrata. No obstante, aunque hay continuidades, también hallamos cambios a lo largo del tiempo, que se producen allí donde se encuentran la historia social, política y económica. Historias de vida del profesorado (Goodson, 2004).

El renacimiento político de las opciones conservadoras en los años 80's afectó rápidamente al contexto educativo por la referencia de donde tomaste esta nota. Uno de los efectos colaterales sobre los estudios de las vidas personales y profesionales del profesorado fue que el trabajo a cerca del “contexto” en el que se enmarcaba la labor educativa se hizo menos frecuente y recibía menos fondos (aunque los sindicatos del profesorado continuaron financiando algunas de estas investigaciones). El resultado fue una mayor dificultad para la realización de estudios contextuales sobre las vidas del

profesorado, especialmente desde la perspectiva de una historia de vida más amplia. Habiéndose logrado un escenario tan prometedor a principios de los 80, y con un trabajo de investigación serio sobre las historias de vida ya iniciado, el potencial de dicho trabajo se vio profunda y rápidamente afectado por el nuevo clima en que debía desarrollarse la investigación educativa. (Goodson, 2004).

El objetivo fundamental de la investigación basada en historias de vida consiste en localizar el propio relato del profesor o profesora en el marco de un análisis contextual más amplio o, para decirlo en palabras de Stenhouse, construir “una narrativa de la acción dentro de una teoría de contexto” (2004, p. 50). El establecimiento de la distinción entre un relato de vida y una historia de vida es, por lo tanto absolutamente clave. El relato de vida es la “narración que construimos sobre nuestra propia vida” (Goodson, 2004, p. 50); la historia de vida es una empresa llevada a cabo en colaboración y que requiere la revisión de una gran variedad de evidencias. La persona que relata su vida y otra (u otras) colaboran en el desarrollo de esta relación más amplia mediante entrevistas, discusiones y análisis de textos y contextos. La historia de vida es el relato de vida situado en su contexto histórico. (Goodson, 2004).

En el nuevo ambiente de los 80, quien se dedicara a relatar las vidas del profesorado se encontraba atrapado entre el poder de la renacida burocracia política y el poder mediador de la academia a través de la cual se transmitían dichos relatos. Para decirlo de forma suave, se encontraba en un lugar particularmente tenso desde el cual debía entablar la relación de colaboración, tan íntima y éticamente delicada, a través de la cual reconstruir la vida del profesorado y darle una dimensión textual.

Las problemáticas que plantea el estudio de las vidas de la gente forman parte de un contexto más amplio de relaciones, prioridades y disposiciones sociales. Lasch, por ejemplo, investiga la trayectoria histórica de las vidas privadas en *Refugio en un mundo despiadado: reflexión sobre la familia en el mundo contemporáneo*, donde distingue dos fases en la historia de la sociedad moderna. Durante la primera, sostiene Lasch (1997), la división del trabajo que acompañó el desarrollo del capitalismo individual privó a la gente común del control sobre su trabajo, lo cual hizo de éste una actividad alienante mediante la cual era imposible alcanzar la realización personal. En la segunda fase, el liberalismo

fomentó la idea de que, aunque el trabajo fuera alineado por el capital, todo podía recuperarse en el ámbito de lo privado.

Se aceptaba que las personas serían libres de emprender la búsqueda de la felicidad y la virtud en su vida privada de la forma que mejor les pareciera. El puesto de trabajo quedaba pues separado del hogar y la familia se convirtió en el refugio en un mundo despiadado (1980, p. 52).

Tan pronto como se estableció esta ecuación afirma Lasch, el liberalismo faltó a su promesa. Denzin (1991) plantea varias cuestiones de importancia por lo que respecta al uso del relato de vida y la biografía como metodología de estudio de las vidas del profesorado. Hay dos temas, no obstante, que merecen especial atención.

En primer lugar, se equivoca al decir que el relato de vida es la “respuesta de la izquierda”, a una política represiva y conservadora. Esto es una afirmación demasiado generalizadora. Es verdad que algunos académicos de izquierdas han empleado esta metodología, pero también lo ha hecho un gran número de estudiosos de posición política menos clara, además de algunas tendencias conservadoras. Ciertamente es posible afirmar que uno de los efectos colaterales del trabajo sobre los relatos de vida es la despolarización de la investigación. Al situar el estudio en el individuo y por consiguiente desconectarnos de las fuerzas sociales más amplias y entornos más colectivos, verdaderamente estamos realzando la subjetividad del individuo indefenso. Denzin (citado en Goodson, 2004).

En segundo lugar, Denzin acusa directamente al relato de vida y a la biografía. Buena parte de sus críticas no se sostendrían si nos centráramos en una historia de vida más ampliamente contextualizada, o en un enfoque intercontextual colaborativo. Al señalar las deficiencias de las metodologías que celebran el relato y la narrativa, la crítica de Denzin es en sí misma una exhortación para emprender la búsqueda de un marco de investigación más amplio. (citado en Goodson, 2004).

Perspectivas teóricas:

Se han identificado tres crisis fundamentales interrelacionadas que han afectado negativamente el ámbito educativo: una crisis de la investigación académica, una crisis

del conocimiento profesional y una crisis de la reforma. Goodson (2004). Se considera que la crisis en la investigación académica, causada principalmente por la confianza excesiva en el positivismo lógico, está siendo superada actualmente mediante retorno a la olvidada base de la realidad educativa, con el uso complementario de metodologías cuantitativas y cualitativas aplicadas al estudio de los fenómenos educativos de forma directa y globalizadora. De este modo se respeta la compleja y dinámica interrelación de las actividades e interacciones humanas que tienen lugar en el aula, así como la naturaleza específica y situada de la intervención educativa. Del mismo modo, se cree que estos enfoques permiten reflejar tanto la unicidad de cada caso como los puntos comunes entre diversas aulas.

La crisis del conocimiento profesional, relacionada con los ya mencionados problemas de la investigación educativa, tiene su raíz en la preocupación por el descubrimiento o invención de modelos que garanticen soluciones generalizables. Esta preocupación por lo prescriptivo ha llevado a la formación de cuerpos de conocimiento profesional a los que durante mucho tiempo los profesionales en la práctica han prestado escasa atención, ya que han encontrado que poca de esta tecnología prescriptiva se adapta a las situaciones concretas, cuya naturaleza es personal, instintiva, intuitiva, reflexiva y práctica. La solución a los problemas en la práctica, la intuición profesional, el arte y el oficio y el saber especial que posee el profesor o profesora. La naturaleza, pues, de la acción profesional, especialmente de la educativa, requiere que se centre inicial y principalmente en los aspectos cualitativos más que cuantitativos de la práctica, si se pretende construir un conocimiento profesional útil tanto para los académicos como para el profesorado en activo.

Teniendo en cuenta este trasfondo, no es de extrañar que se haya experimentado una crisis en las reformas. En primer lugar, la mayoría de los intentos de reforma educativa de las últimas décadas se han basado en la ciencia y tecnología prescriptiva. En segundo lugar, la relación oculta entre teoría y práctica en la ciencia prescriptiva se hizo vertical y desigual. Al profesorado no se le permitía participar en la definición de los cambios que se le venían encima, y por su parte los reformadores no trabajaban con los

docentes a la hora de comprender la realidad del aula y, en general, ignoraban completamente la cultura escolar y del aula. Goodson (2004).

Dentro de este contexto general de crisis en la investigación académica, conocimiento profesional y reforma educativa, enfrenta tres preocupaciones interrelacionadas que motivaron el interés por el estudio del saber docente. En primer lugar, y la más importante de todas, la valoración crítica del limitado impacto que han tenido las innovaciones curriculares en la práctica en el aula ha puesto de relieve que los reformadores no han tenido en cuenta el papel fundamental que las intenciones y experiencia pedagógica del profesorado desempeñan a la hora de hacer cambios significativos en el aula.

Los estudios sobre la intervención curricular que tratan de dar una mayor importancia al punto de vista de los profesores y las profesoras señalan que dicha intervención debe plantearse como una forma de desarrollo profesional cuyos modelos profesionales deben experimentar una profunda revisión. Este segundo ámbito de preocupaciones ha sido durante cierto tiempo objeto de críticas tanto por parte de los que se encuentran en la práctica como de los investigadores e investigadoras. No han supuesto ningún cambio en la práctica docente de los profesores y las profesoras una vez de vuelta a sus clases. La formación permanente ha descuidado al docente como aprendiz activo y ha basado sus intervenciones en concepciones cuando menos inadecuadas, si es que las había, acerca de cómo se produce el aprendizaje a lo largo de su carrera.

Los profesores y profesoras expresaron su sensación de que no había continuidad alguna en el desarrollo profesional y solían añadir que éste consistía meramente en un batiburrillo de seminarios. A su vez, éstos solían describirse como los “101 trucos para el lunes por la mañana” y, aunque aprender trucos puede tener algún interés al principio de la vida profesional, ésta es una fase que se supera pronto. Goodson, (2004).

Así pues otras perspectivas más recientes sobre el cambio en el aula consideran que la intervención docente constituye un proceso de aprendizaje en el cual el profesor o profesora son aprendices adultos. Por ejemplo Fullan y Guskey (1985) plantean que el enseñante no aprende cuando el desarrollo profesional docente empieza a intentar

cambiar sus creencias, actitudes y percepciones. Los cambios cognitivos y actitudinales sólo tendrían lugar cuando la modificación de la práctica educativa haya dado lugar a una transformación positiva de lo que ocurre en el aula.

Considerar al docente como un adulto que aprende supone reconocer que él o ella posee un conocimiento articulado y elaborado sobre la práctica en el aula que, si se analiza según sus propios criterios, puede no estar organizado en creencias, actitudes y prácticas educativas. Considerar al docente como un adulto que aprende supone ser conscientes de que él o ella buscará un conocimiento que de algún modo pueda incorporarse dentro de la estructura del que ya posee.

Cada vez se considera de forma mayoritaria que la biografía tiene un peso significativo en los comportamientos y prácticas de los docentes de aula. Concretamente la biografía parece desempeñar un papel de especial en la manera en que el profesorado en formación y en sus primeros años de docencia se enfrenta a sus primeras experiencias en el aula. Se entiende como biografía aquellas experiencias formativas que han influido en la forma de concebir la educación, y por tanto, en las acciones dentro del aula del profesorado en formación o novel anota el autor de esta definición. La biografía se refiere especialmente a aquéllas que han constituido la base sobre la cual se edifica la entidad docente planteada por socialización y, en pocas palabras, la identidad docente es la forma en que los individuos piensan en sí mismos como profesores, la imagen que tiene de sí mismos como docentes.

Existen dos puntos fundamentales en la explicación de la socialización de los profesores noveles. El primero sitúa el papel de la experiencia de prácticas, junto con los últimos años de formación docente y los primeros meses como docente como la principal influencia socializadora. Algunos aspectos contextuales que se consideran importantes desde esta perspectiva son, la estructura de las escuelas, los tutores de prácticas en los centros y la gran fuerza ecológica del aula, de todos los cuales se puede derivar consecuencias negativas para la formación del futuro profesor o profesora. Goodson, (2004).

El otro gran punto de vista sobre el proceso de socialización del profesorado afirma que la formación inicial formal y las prácticas tienen poca influencia sobre las creencias y prácticas del profesorado en formación y en los primeros meses de docencia. Como reconocen Zeichner y Grant (*Biography and Social Structure*, 1985), “esta posición destaca la primacía de la biografía sobre la socialización del profesorado en formación y localiza las fuentes principales de influencias socializadora en un momento anterior a la formación inicial”. La génesis de esta perspectiva es el reconocimiento de que, al contrario de lo que ocurre con los futuros médicos o abogados, que llegan a su proceso de formación con un relativo desconocimiento de lo que serán sus obligaciones profesionales y su puesto de trabajo, los futuros docentes no llegan a la formación del profesorado y a la docencia desconociendo la mecánica, los procesos y las reglas de su puesto de trabajo: ellos ya conocen bien lo que es un aula.

Esto es, lo que afirma Lortie (1975, p. 79) que “las innumerables horas pasadas en la clase como alumnos y la predisposición personal de los futuros docentes constituyen la base de los pensamientos y acciones del profesorado”. Las primeras percepciones del trabajo del profesor son de gran importancia formativa. La socialización docente es en gran medida un proceso de auto-socialización en el que las propias predisposiciones personales no sólo son importantes sino que en realidad, son el núcleo de lo que significa ser profesor.

Años y años de experiencias como alumno precedente a la socialización formal; los mismos docentes destacan la importancia de las experiencias personales que tienen como profesores noveles. Las lecciones que se aprendieron de modelos tempranos pero persistentes dependen de la casualidad y de la preferencia personal, y la formación pedagógica no parece alterar de forma fundamental las ideas que ya se han formado previamente sobre la enseñanza.

Barone realizó un estudio exhaustivo de la biografía de un estudiante con el propósito expreso de comprender cómo y por qué había decidido formarse como docente. Barone detecta el impacto de diversas experiencias vitales significativas en la práctica en el aula del profesorado y aboga por que la selección del mismo tuviera en consideración aspectos biográficos. (“*Educational Platforms*” 1987). El estudio realizado por Eddy

ilustra la transición de estudiante a profesor de los docentes de primaria y secundaria en el contexto de las escuelas del centro de las ciudades de la Costa Este norteamericana. Eddy (1969) analiza la transición que experimentan al pasar de ser docentes en formación a profesores noveles, la cual asimila a los ritos de paso de las culturas primitivas, y señala las dificultades con que tropiezan los docentes para superar su propia socialización como alumnos, especialmente teniendo en cuenta las limitaciones específicas que encontramos en la transferencia de las habilidades socializadoras y del saber entre el ser alumno y ser profesor. Los docentes que se vieron destinados a escuelas muy diferentes de su experiencia como alumnos “encontraron dificultades a la hora de adaptarse a ellas” (Eddy, 1969, p. 154).

Aunque no se ocupe directamente del profesorado en periodo de formación, Woods (1987) analiza la concepción de un profesor acerca de sí mismo e inicia una investigación acerca de la totalidad de la “vida personal y profesional del docente. [Intenta] ... hallar algunas de las tramas más importantes del desarrollo de su yo” y las influencias profesionales y biográficas que afectan dicho proceso. El yo se define como la expresión del docente individual en la escuela y el aula, que revela las variables y complejas influencias personales, procedentes de la experiencia y del entorno, así como las disposiciones personales, actitudes y creencias del profesor o profesora. A partir de ello, Woods concluye: “Los elementos de ese yo se han formulado en las primeras etapas de la vida” (Woods, “Teacher, Self”, p. 239). Entonces Woods intenta enlazar los elementos de la vida actual del docente con los del pasado y concluye que existen dos grandes orígenes del yo: el “macro yo” y el “micro yo”. El micro yo está relacionado con toda una serie de experiencias formativas tempranas anteriores a la práctica profesional: hogar, padres, arte y literatura, profesores e instructores y vida familiar adulta desde el matrimonio. El macro yo se deriva de ciertos factores contextuales generales: orígenes sociales, experiencias religiosas y el clima social, político y económico. Woods concluye:

Nuestros datos indican cómo puede estar relacionada la formulación del yo en, los primeros años con la docencia posterior; y el papel que desempeñan en la formulación de ese yo como el entorno familiar, los padres, los profesores, el matrimonio y los aspectos

socioeconómicos y políticos. Necesitamos prestar más atención a esta perspectiva global de la biografía [...] Goodson, (2004).

Woods recalca la importancia de considerar al profesorado no sólo en el contexto de sus carreras profesionales actuales sino también en relación con la influencia que las primeras etapas de la vida ejercen sobre el yo docente. Goodson, (2004).

Una forma de considerar el efecto de las biografías del profesorado novato y en formación en la práctica es a través del modelo de transformación biográfica.

La teoría del modelo

El modelo se basa muy libremente en la teoría del esquema sobre cómo se da sentido a los textos. Sin embargo, la terminología empleada para su explicación, aunque parecida, no debería confundirse con la de la teoría del esquema. En el modelo, el significado de las experiencias tardías los profesores y profesoras y de las escuelas es interpretado en primer lugar por el individuo. Las experiencias tienen a la vez un significado inmediato o inherente y reflexivo o asignado. (Anderson, 1977).

El significado inherente es el sentido de un acontecimiento en el momento mismo en el que tiene lugar. Por ejemplo, un alumno que se ha portado mal toma la reprimenda de un profesor en sentido literal. Más tarde se deriva otro significado, se pone por caso que el profesor ha reaccionado con dureza más allá de lo que el comportamiento del alumno justifica porque “no le gustaba” la actitud de éste en su clase. Los significados asignados son la base de la “interpretación” de las experiencias, mientras que comprendemos mucho más tarde lo que la experiencia primera significó en su momento para el individuo. Las diferentes experiencias familiares y escolares se analizan a través de la óptica de otras experiencias y puntos de referencia anteriores, particularmente de los valores que la persona ha aceptado como propios. Más adelante, los individuos dan al acontecimiento un significado reflexivo o asignado, resultante del proceso de retroceder y analizar aquella experiencia pasada. En esto consiste la interpretación. La interpretación particular asignada a una experiencia se transforma en “esquema”.

El esquema constituye una forma de comprender o resolver situaciones en contextos presentes o futuras prácticas desarrolladas por el docente en el aula autor de esta definición. La interpretación y el subsiguiente esquema que desarrolla el individuo respecto al aula y a otras experiencias relacionadas es por supuesto extremadamente idiosincrásica; diversas personas ante una misma situación tienen múltiples inclinaciones interpretativas. Mediante la interpretación, las relaciones con los modelos y las prácticas pueden verse reforzados o rechazados debido a la intervención de ciertas funciones de la perspectiva del individuo, de las relaciones con determinados modelos docentes, o de los significados asignados de varias situaciones.

El esquema tiene también una dimensión organizativa que permite categorizar la información de manera que tenga sentido y pueda ser utilizada. Por ejemplo, el reconocimiento de los modelos docentes positivos avanza el significado de las acciones docentes que se observen en el futuro. El esquema, a su vez, determina cómo se interpretarán y qué acciones se emprenderán ante los futuros encuentros con docentes o entornos de aprendizaje. En consecuencia, el esquema deviene una herramienta para la evaluación de las prácticas docentes de los demás que se transforma en un marco de acción.

En este punto el individuo empieza a establecer una filosofía educativa, o una idealización de la acción en el aula, más formalizada aunque todavía embrionaria. El esquema, como señala Ryan (1986), es probablemente la base de las fantasías según las cuales el profesorado novel y en formación construye la visión idealizada de sus acciones futuras, tendencia que seguramente no se verá debilitada o eliminada hasta bien entrados los primeros meses de docencia.

Del esquema del marco de acción emerge la “identidad docente”. En las identidades docentes débiles los efectos de las experiencias positivas anteriores tienden a verse superados por los de las negativas. En otras palabras, aun suponiendo que tuvieran una fuerza equivalente, las experiencias negativas anteriores predominan sobre las positivas en las acciones en el aula del profesorado en formación y, en consecuencia, los individuos con una identidad docente débil no tienen una idea clara de sus acciones futuras en el aula. Así, la enseñanza se convierte en un lugar en el que los estudiantes, que

perciben algún defecto o debilidad en la fachada y en la estructura del profesor o profesora, le ponen a prueba y le engatusan falta el autor de estas ideas. Si la identidad docente es fuerte, cualquiera que sean las experiencias previas dominantes (es decir, ya sean negativas o positivas), los efectos e imágenes de dichas experiencias tenderán a dominar aquellas experiencias anteriores más débiles en las acciones en el aula del docente primerizo.

Incluidos en el marco de acción se encuentran la formulación de los objetivos personales y la planificación del comportamiento en el aula. El docente en formación puede o no reflexionar acerca de las formas adecuadas o inadecuadas de actuar en la clase y de hacer frente a los problemas. A medida que las filosofías de la educación crecen en el pensamiento de los individuos, el marco de acción representa las acciones ideales (aunque ligeramente inclinadas hacia la práctica) del profesorado en el aula. Estas acciones se encuentran representadas en las formas en que dicen que actuarán o, más exactamente, en las formas en que romantizan las acciones en el aula que cuentan a sus colegas en la sala de profesores autor (Knowles, 1988).

La realidad del aula y el contexto modifican el marco de acción pero, invariablemente, la biografía aparece en las prácticas docentes. Las acciones idealizadas se ven rápidamente modificadas por la urgencia de la situación y la poliédrica naturaleza de la enseñanza. Efectivamente, aunque las prácticas del profesorado son producto de un complejo conjunto de condiciones y modificaciones de las experiencias anteriores, éstas se modulan según el contexto de la escuela y el aula. Pero, a pesar de la influencia de este contexto, del paso del tiempo y de la formación inicial, las prácticas en clase muestran evidencias convincentes de la importancia de la biografía en las acciones del profesorado novato.

Son estas prácticas, especialmente las estrategias para enfrentarse al aula en relación con las experiencias previas, las que se han proporcionado la evidencia crucial del poder que ejerce la biografía sobre la actuación del profesorado en las primeras etapas de docencia. Las conexiones intermedias del modelo son especulativas ya que resulta difícil reconstruir los itinerarios de las relaciones con un mínimo grado de certidumbre.

El modelo en la práctica

En un artículo reciente sobre los cinco estudios de caso, Crow y Kauchak (“Teacher Socialización”, p. 12) plantean algunos interrogantes sobre la noción de identidad docente:

El concepto de identidad docente, aunque sea intuitivamente atractivo, es también nebuloso y confuso según quién. ¿Cuáles son los antecedentes, es decir cuándo aparece y hasta qué punto contribuye a su formación la interrelación de la personalidad, la historia personal (familia, padres, aficiones, amigos), y la experiencia escolar? ¿Cuáles son los subconceptos que definen la noción?

Aunque los constructos pueden no estar claros, esta noción ofrece un marco dentro del cual examinar las biografías del profesorado novel y en formación. En respuesta a las preguntas de Crow y Kauchak, el modelo especulativo, la “identidad docente en desarrollo” propone varios estadios en la construcción de la identidad docente, basándose en fases del modelo de transformación biográfica. A medida que las experiencias se transforman en acciones docentes, también los antecedentes de la identidad docente se convierten en constructos cada vez más complejos.

También se puede considerar que la identidad docente, producto de las experiencias previas, puede afectar las prácticas en el aula del profesorado novel de forma negativa o positiva. Cuando se dice de forma negativa, se está refiriendo a la tendencia a adoptar o poner en prácticas comportamientos y acciones inadecuados en el aula. Un modelo de identidad docente positivo se traduce en acciones positivas en el aula.

Aunque el profesorado en formación que poseía una identidad docente débil también tendía a expresar sus expectativas previas en términos negativos, tal vez sea arriesgado afirmar que aquellas personas que han tenido experiencias negativas desarrollan identidades docentes débiles automáticamente. Dependiendo del tipo de experiencias previas del desarrollo de los ideales y de la influencia de personas y experiencias significativas, una identidad docente puede ser fuertemente positiva o negativa, lo que resulta significativo en términos cronológicos es que a lo largo de las experiencias familiares y escolares tempranas y, más adelante de la experiencia docente

anterior y de las personas y experiencias significativas, la identidad docente se desarrolla y se tiñe de connotaciones negativas o positivas según qué autor.

Un profesor o profesora en formación con un identidad docente negativa, y cuando el contexto escolar también lo es, tiende a desarrollar prácticas negativas e inapropiadas. Estos individuos suelen estar poco preparados para enfrentarse a las dificultades del aula de forma positiva. Un entorno escolar negativo es aquél en el que ambiente y el funcionamiento del aula, la relación con el tutor o tutora, el tamaño de los grupos, la mezcla de personalidades, la actitud del alumnado hacia la materia, los requisitos curriculares, los recursos educativos y otros factores no proporcionan un apoyo sólido o son incompatibles con la identidad docente o el “marco de acción” del profesor o profesora en formación.

Por el contrario, un entorno escolar positivo refuerza los aspectos positivos de la identidad docente y en él las acciones con el ambiente y el funcionamiento del aula. El entorno escolar refuerza o anula la fuerza de la identidad docente de tal manera que determina que se valoren o desprecien las prácticas del docente en el aula.

Así pues, los elementos contextuales del entorno educativo tienen importancia formativa, pero carecen del poder que se les había atribuido (Copland, “Student Teacher” 1980).

Aunque evidentemente ha simplificado la descripción del proceso y las orientaciones según las cuales el profesorado neófito actúa en clase, es importante señalar que el entorno educativo del aula es extremadamente complejo, lo cual dificulta la categorización de las interacciones y respuestas de los individuos. No es la intención de este modelo negar la complejidad, pero precisamente una de las estrategias del profesorado novel y en formación para empezar a manejar la clase consiste en reducir la complejidad de la situación. Efectivamente, intentan destacar los factores positivos del entorno del aula con el fin de seguir ejerciendo en ella una fuerza dinámica y operativa. Al resaltar los factores ambientales positivos, el profesorado neófito aumenta las posibilidades de poner en práctica comportamientos apropiados.

El tema del control parece ser un factor de la mayor importancia a la hora de poner en práctica eficazmente los diferentes elementos de la identidad docente. Por otra parte, el control es algo indispensable. Si un docente novel o en formación no tiene el control, se encuentra, invariablemente, en una posición insostenible. La mayoría de los profesores noveles y en formación en cambio, deben de tener un gran control sobre el aula para sentirse seguros y mantener una identidad docente positiva. Con su limitado repertorio de prácticas docentes la única opción que tienen es la de hacer la clase más eficaz para reducir la posibilidad de perder el control.

Entonces, en su intento de enfrentarse con el desorden del comportamiento del alumnado y de las situaciones, pueden retornar los antiguos modelos de los profesores tradicionales. Aquellos que posean una identidad docente que se sienta cómoda en contextos de aula desestructurados o no tradicionales serán más capaces de enfrentarse a situaciones disruptivas que los docentes en formación con identidades docentes negativas.

La importancia de comprender la biografía

Las teorías intentan explicar el valor de comprender el papel de las biografías en las prácticas en el aula del profesorado novel y en formación. Este reconocimiento puede revestir gran importancia para la formación inicial desde diversos puntos de vista. Un tema dominante que aparece en estos estudios está relacionado con la efectividad de los componentes y modelos actuales de la formación del profesorado a la hora de satisfacer las necesidades de un alumnado que tiene perspectivas muy diferentes sobre el papel del docente y sobre el proceso educativo, provenientes tanto de los tutores de prácticas en los centros como de sus modelos docentes.

Aunque un cierto grado de discontinuidad entre el profesorado en formación y el personal de las escuelas puede ser un estimulante para la reflexión y el cuestionamiento, hay un punto en que la discontinuidad de la experiencia puede ser destructiva e impedir el desarrollo posterior.

Estos estudios y el pequeño pero creciente cuerpo de conocimiento sobre las biografías del profesorado, señala que no es fundamentalmente la formación inicial lo que establece la identidad docente, sino las experiencias vitales previas relacionadas con la

educación y la docencia. Aprender a aprovechar las experiencias vitales del profesorado en formación y hacer que contribuyan a construir una identidad docente más desarrollada y eficaz es una actividad de gran valor para los formadores y formadoras del profesorado.

Los programas universitarios de formación inicial del profesorado suelen ser demasiado breves, demasiado estructurados y demasiado insensibles a las necesidades y pasados individuales como para hacer algo más que añadir una delgada capa de experiencia, que normalmente no se integra en las experiencias previas ni en las creencias acerca de la educación. Por el contrario, los programas universitarios crean a menudo mayores discontinuidades en el docente en formación, especialmente si no se abordan los aspectos negativos de las experiencias previas.

Al no adaptarse y ni tener en cuenta la biografía del profesorado en formación, éste se encuentra abocado a enseñar de la misma manera en que los enseñaron y a ver limitado su desarrollo profesional docente. El continuo recurso a la copia de estrategias educativas en el aula es, hasta cierto punto, una forma de reconocer el poder que la biografía ejerce sobre las prácticas docentes, y señalen la necesidad no sólo de modificar los efectos negativos de la biografía, sino también de alterar los contextos en los que opera el profesorado novel y en formación.

Incidentes críticos durante la carrera docente y su impacto en el concepto de identidad profesional docente

En el estudio que presentó el Dr. Moisés Torres Herrera los resultados del procesamiento estadístico de los datos recabados en la muestra de 292 profesores mediante el cruce de variables consideradas como de mayor importancia en la respuesta a los objetivos planteados al inicio de este trabajo. Las respuestas obtenidas en los diferentes reactivos que integraron el cuestionario se agruparon en: aspectos relevantes sobre el pensamiento, las consideraciones, las expectativas, las preocupaciones y las posiciones de los profesores respecto de su propia carrera docente. De acuerdo con ello, el análisis de estos resultados se realizó a partir de la elaboración de una serie de incidentes relacionados con los objetivos de esta investigación:

a) Identificar los incidentes críticos ocurridos en la carrera docente y cómo surge la adaptación a estos por parte del docente, describiendo cómo afectan su concepto de identidad profesional.

b) Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, representa y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño.

c) Identificar los diferentes conceptos de la identidad profesional dentro del discurso del docente a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica y la antigüedad dentro del sistema e institución, de su estatus institucional y de su ubicación laboral específica.

Respecto al primer objetivo, se elaboró una relación de incidentes críticos con el fin de identificar cuáles son los que ocurren dentro de la carrera docente y cómo se desenvuelve el profesor ante cada uno de ellos, a fin de describir cómo afecta este proceso su concepto de la identidad profesional. Los elementos identificados como incidentes críticos en la carrera docente son los siguientes:

- a) Elección de la carrera docente.
- b) Elección de pareja y obtención de un posgrado.
- c) Formación de familia (hijos).
- d) Otros estudios profesionales.

La elección de la docencia como primera opción profesional

En la muestra de 292 profesores se observa que 62.3% de ellos sí eligió el magisterio como su primera opción profesional; 33.2%, no lo hizo así y 4.4% no respondió a esta pregunta. Entre los que respondieron a la primera opción, 39.7% son varones y 60.2% son mujeres. Se observa aquí que el grupo de mujeres es notablemente superior al de varones. Motivaciones para la elección de la carrera docente y la obtención de otros estudios profesionales

Para efectos de esta investigación, la motivación para facilitar el ingreso al magisterio ha sido considerada como un incidente crítico; en tal sentido, se ha indagado acerca de las diversas motivaciones que los profesores reconocen en su etapa de elección de carrera. Las categorías resultantes surgieron de agrupar las respuestas abiertas que los profesores encuestados manifestaron. La agrupación como categoría refleja el contenido de cada una de las respuestas:

Del grupo de profesores, 49.3% dice tener otros estudios profesionales, en tanto que 50.7% no cuenta con ellos. Es decir, entre quienes afirman contar con otros estudios de nivel profesional (144 profesores), 80.5% dice tener estudios sobre educación y los considera como otros estudios profesionales diferentes; sin embargo, para fines de esta investigación se consideran como la misma profesión, tanto si se refieren a una licenciatura en Ciencias de la Educación Básica como a una especialidad en la Normal Superior, lo cual no necesariamente constituye otra carrera profesional, pues se trata de la misma área de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, sólo 19.4% de los profesores con otros estudios profesionales realmente se ha desplazado hacia profesiones diferentes a la docencia, lo que lleva a considerar que el profesor de educación básica en México, una vez que ha ingresado a su carrera docente, no busca opciones de desplazamiento hacia otras áreas profesionales diferentes al magisterio y sólo busca especializarse en áreas periféricas a su función como docente.

En el subgrupo que ha incursionado en otras carreras profesionales diferentes a las relacionadas con el sector educacional la elección corresponde a las carreras de Derecho (21.4%), Lingüística aplicada (14.2%), Psicología (10.7%), Ingeniería, Contaduría Pública, Administración de Empresas y Terapia del Lenguaje (7.1%), Diseño Gráfico y Medicina (3.5%). Si se considera que de la muestra de 292 profesores sólo 28 profesores cuentan con estudios profesionales diferenciados del sector educacional, la proporción no es superior a 9.5%. Esto permite afirmar que el profesor de educación básica en México no incursiona en la búsqueda de una carrera profesional diferente al magisterio.

Elección de pareja y obtención de un posgrado

El tipo de ocupación y/o profesión de la pareja es un elemento que parece tener relación con la posibilidad de cursar y finalizar un posgrado. Es notorio que los profesores varones cuyas esposas son docentes o carecen de profesión, son quienes menos tienden a cursar y finalizar este tipo de estudios; en tanto que aquéllos cuyas parejas son profesionistas declaran contar con un posgrado terminado. Así, sólo 15% ha concluido un programa de posgrado, mientras que 76% no lo ha estudiado. De la misma manera, las profesoras que tienen estudios de posgrado son las que están casadas con profesionistas universitarios; en tanto que quienes se casaron con personas sin profesión, e incluso con profesores de educación básica, no los tienen; es decir, sólo 18% ha concluido un programa de posgrado y 72% no lo ha estudiado.

Es probable que al estar casadas con un profesional universitario tengan las condiciones sociales y económicas para seguir estudiando, o también que una pareja con este nivel académico represente un reto o una presión social para ingresar y concluir un posgrado. En cambio, una profesora con una pareja con el mismo nivel académico o inferior probablemente decida mantenerse sin progresar en lo académico para no abrir más la brecha de preparación entre ambos.

Formación de familia como incidente crítico

En la población analizada se encontró que 39.9% tiene entre uno y dos hijos, mientras que 34.4% entre tres y cinco hijos, y sólo un 1.0% tiene entre seis y ocho hijos. Setenta y ocho profesores se declaran sin hijos (26.6%), cifra que se integra de la siguiente manera: 73% solteros; 23% casados y 1.3% divorciados. El restante 2.6% corresponde a personas que no respondieron a este reactivo. De lo anterior podemos inferir que en los profesores existe una tendencia a mantenerse solteros o retrasar la decisión de contraer matrimonio, sobre todo en la edad de 20 a 25 años (50% en este subgrupo). Asimismo, se observa que entre los 26 y 30 años, 38% de los profesores se declara soltero y un destacado 37% en el subgrupo de 31 a 35 años.

Elección de otros estudios profesionales

En el grupo de maestros que componen la población muestra es alto el porcentaje de quienes no cuentan con otros estudios profesionales, de acuerdo con los siguientes

datos: en el rango de 20 a 25 años, uno de cada dos profesores no cuentan con otros estudios profesionales; esta cifra decrece en el rango siguiente (26 a 30 años) donde tres de cada cuatro no cuentan con otros estudios profesionales. A partir de ese subgrupo se aprecian incrementos hasta llegar a los subgrupos de 46 a 50 años, donde tres de cada cuatro declaran tener otros estudios profesionales.

En los profesores novatos y los mayores de 40 años, las preferencias por otras profesiones se orientan hacia especializaciones y carreras directamente vinculadas con su práctica. Así, la carrera que más se estudia es la licenciatura en Ciencias de la Educación o alguna especialidad en la Normal Superior. En general, existe una marcada preferencia hacia las ciencias sociales, específicamente las ciencias de la educación, y un marcado rechazo a cursar carreras relacionadas con las ciencias duras como ingeniería o arquitectura. La decisión de cursar carreras del área de ciencias de la salud no es estadísticamente representativa, aunque cabe mencionar que algunos profesores cuentan con estudios en medicina (2% del subgrupo de 31 a 35) y psicología (5% del subgrupo de 35 a 40 años).

En términos generales, el profesor de educación básica tiene muy poca movilidad en la búsqueda de otras profesiones, pero mantiene un sentido de superación académica enfocada al ámbito de su práctica o especialización, que le permita acceder a otros niveles escolares dónde impartir clase. De los 292 profesores que conforman la muestra, sólo 28 de ellos (9.5%) cuenta con otros estudios profesionales diferentes al magisterio.

Percepciones organizativas alrededor de las opiniones, representaciones y sensaciones acerca de su trabajo docente y su desempeño

Con respecto al segundo objetivo de esta investigación, se estableció una relación de incidentes críticos con el fin de identificar cuáles son las percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, representa y siente con respecto a su trabajo docente y su desempeño dentro de éste.

Consideración de abandono de la carrera docente

Podemos señalar que de los 29 profesores, sólo 23.5% ha considerado en algún momento de su carrera abandonar la docencia y 72.3% no ha pensado hacerlo. Esto confirma que los profesores manifiestan un alto nivel de satisfacción en su vida como docentes y a pesar de que señalan que su profesión tiene desventajas frente a otras, no consideran el abandono —ni el ingreso al estudio de otras carreras— como una forma de desplazamiento hacia otras profesiones. Otro elemento que evidencia este alto nivel de satisfacción es el escaso índice de profesores que cursan estudios de posgrado diferentes al área de educación, lo cual podría representar una oportunidad de diversificación profesional. Las respuestas obtenidas en los diferentes reactivos que integraron el cuestionario se agruparon en: aspectos relevantes sobre el pensamiento, las consideraciones, las expectativas, las preocupaciones y las posiciones de los profesores respecto de su propia carrera docente.

Los ciclos de vida biológicos y profesionales del docente

La identidad del docente mantiene una serie de enigmas al interior del colectivo o del gremio al que siente pertenecer; por ello interesa aquí establecer y clarificar el contenido de las fases y etapas de la vida del docente y las características de los traslados entre una y otra. El proceso de formación de la identidad emerge como una configuración evolutiva que integra en forma gradual lo dado constitucionalmente: las necesidades libidinales peculiares, las capacidades promovidas, las identificaciones significativas, las defensas efectivas, las sublimaciones exitosas y los roles consistentes. La identidad del profesor se mantiene hasta aquí, conceptualmente, como un constructo que varía dependiendo de la edad biológica —etapa en el ciclo de vida— pero varía también a partir del estatus institucional o la función organizacional que realiza (Torres, 2005).

La enseñanza como una carrera y una profesión

¿Qué impulsa a un ser humano a trabajar?, ¿por qué han decidido los docentes ejercer en la enseñanza?, ¿qué los hace acudir diariamente a cumplir sus tareas de enseñanza, a cumplir con sus alumnos, compañeros profesores, padres de familia, directivos y administradores? Invariablemente la idea de ganarse la vida está presente; sin

embargo, el énfasis en las relaciones humanas aparecerá una y otra vez. En una sociedad como la nuestra es necesario entender que la ocupación laboral o profesional constituye casi el único factor determinante de la posición social de un individuo, de esta manera el trabajo realizado define mejor que cualquier otra cosa al individuo que lo realiza (Torres, 2005).

Super (1962, p. 16) establece que “los hombres se muestran más felices cuanto más satisfactorias son sus relaciones con las demás personas”. Naturalmente esto no significa que sean más felices cuanto más íntimas y cordiales sean sus relaciones, ni que unas relaciones satisfactorias basten para hacerlos felices; sino que la gente aprecia cualquier relación que le ayude a satisfacer sus necesidades, entre las que destacan las siguientes:

Reconocimiento de la personalidad.

La vida moderna transcurre en su mayor parte en el anonimato, la despersonalización se está convirtiendo en denominador común de toda la industria moderna y a la vez en una fuente de disgusto e insatisfacción para los trabajadores. Esta despersonalización proviene, en parte, del carácter “corporativo” de la empresa moderna, de la envergadura que han alcanzado las actividades industriales y comerciales en la actualidad y del incremento constante de la población en un país bien dotado, pero en estado de crecimiento. Esto hace que a menudo el individuo se sienta perdido dentro de una gran maquinaria complicada e impersonal.

La independencia.

Supone autonomía y cierto grado de control sobre el propio comportamiento, acciones y actividad. La interpretación de la independencia puede integrar elementos como son: libertad para fijar el propio ritmo de trabajo, ausencia de vigilancia demasiado rigurosa y libertad de expresar cualquier opinión con respecto al trabajo o proceso a realizar. Una de las necesidades del hombre moderno consiste en encontrar un tipo de vida y un trabajo que le permitan conservar la independencia necesaria para salvaguardar su propia integridad y personalidad.

Estatus

Si las relaciones con los demás para ser satisfactorias deben implicar consideración de la personalidad del individuo como un ser distinto y en cierto modo diferente de los demás, también deben contribuir a que el individuo adquiera un sentimiento de clase o de estatus. Su título, su uniforme, su tocado, su insignia; el hecho de dominar un vocabulario técnico, la sociedad profesional de la que forma parte, los periódicos que publican información importante para su trabajo y otros factores contribuyen a crear un sentimiento de pertenecer a algo importante y en consecuencia hacen que se sienta seguro, importante y digno de respeto. Sin embargo, no todas las ocupaciones confieren estos beneficios a las personas que las ejercen; además todo el mundo reacciona de manera diversa ante las características que le confieren estatus. Por ejemplo, los médicos están situados en un nivel superior a las enfermeras, en cuanto a prestigio e ingresos; su organización es también superior y por tanto su profesión confiere más estatus a sus miembros. Por otra parte, la reacción frente a las características de las ocupaciones que confieren estatus depende también de los antecedentes de la persona en cuestión y de su nivel de aspiraciones.

El trabajo como actividad

La expresión “actividad laboral” se emplea para designar el contenido de un trabajo o tarea y para distinguirlo de las circunstancias laborales o contexto en que se realiza el trabajo y personas en cuya compañía se ejecuta. Para Super (1962) citado por Torres(2005) está más que demostrado que muchos adultos, cualquiera que sea su categoría laboral, conceden gran importancia al trabajo como actividad, es decir, como pasatiempo en el sentido literal de la palabra.

La posibilidad de expresar la propia personalidad parece tener mayor importancia en las clases laborales superiores que en las inferiores; en la práctica casi siempre el individuo puede dar salida a sus capacidades, intereses y necesidades a través del trabajo y cuando el propio trabajo y las circunstancias laborales le permiten desempeñar un papel que esté de acuerdo con el concepto que tiene de sí mismo. Bajo esas condiciones se podrán encontrar, con cierta frecuencia, declaraciones de trabajadores que expresan que tienen la oportunidad de realizar actividades laborales interesantes.

La subsistencia tiene que ver con la expresión común de “ganarse la vida”, y ésta se refiere al presente y al futuro. El salario corriente, el sueldo o los honorarios tienen importancia sobre todo porque determinan el nivel de vida actual. Pero importa saber y prever lo que representarán estos ingresos en el futuro. De hecho, esto tiene mayor trascendencia desde el punto de vista de la seguridad económica. El valor relativo de ingresos suele ser, por lo menos en Estados Unidos, un factor importante en la satisfacción o moral laboral. A todo individuo le gusta pensar (Super, 1962: 26) que él está ganando tanto como las demás personas de su edad, sexo, experiencia, antigüedad, educación, ocupación y productividad. Quiere que su empresa institución empleadora le pague el máximo que puede pagar por un trabajo de este tipo y lo mismo que si trabajase para otra empresa. A partir de este punto queda claro que, una vez más, estamos frente a una necesidad de posición social, de relaciones humanas más que de tipo económico. A veces en la práctica resulta cómodo definir las necesidades desde el punto de vista de sus manifestaciones, es decir, económicamente, pero no hay que olvidar que la mayor parte de los fracasos de las gerencias se deben a que no han sabido darse cuenta a tiempo de que estaban ante un problema psicológico.

Hargreaves (1996, p. 40) establece que “la enseñanza es fundamentalmente un tipo de trabajo. Esto no quiere decir que la enseñanza sea penosa, como lo son muchos trabajos manuales de nivel inferior”. Hargreaves señala que el trabajo de los profesores es también un oficio: un conjunto de tareas y relaciones humanas estructuradas de determinadas maneras. La escuela es también el centro de trabajo de sus profesores, como el hospital lo es para el cirujano, la oficina para el administrativo y el taller para el operario de la fábrica. Este centro está estructurado por medio de recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo sea más fácil o más difícil, fructífero o fútil, remunerador o desalentador. (Torres, 2005).

Huberman (1998) señala que “existe un ciclo profesional de la carrera de los maestros”. Para ello establece tipos modélicos que tienen que ver con respuestas o perfiles más frecuentes aparecidos en el pasado o en recientes estudios empíricos. Retoma una orientación integradora de fases genéricas que en su interior denotan matices particulares; entre ellas destacan las siguientes:

- La introducción en la carrera.
- La fase de estabilización.
- Experimentación y diversificación.
- Nueva evaluación (revaloración).
- Serenidad y distanciamiento en las relaciones.
- Conservadurismo y quejas.

Introducción en la carrera

Para Marcelo (1999, p. 103) “la iniciación a la carrera es el tiempo que abarca los primeros años, en donde los profesores han de realizar la transición de estudiantes a profesores”. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, en la que los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional. Este período de iniciación representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante; es decir, los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión, y la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor (Marcelo, 1999: 105); pero también incluye la adaptación de éste al entorno sociocultural. Este proceso puede ser aún más difícil, cuando debe integrarse a culturas que le son totalmente desconocidas.

A pesar de la diversidad de motivos, especialmente entre los profesores de primaria y secundaria, la iniciación en la vida del aula está descrita en términos similares por los investigadores del ciclo de vida. Varios estudiosos de la materia (Fuller, 1969; Fuller y Brown, 1975; Veenman, 1982; Watts, 1980) citados en Torres 2005; lo consideran sobre todo un período de supervivencia y descubrimiento. Para algunos autores, el primer año no sólo representa una oportunidad para aprender a enseñar, sino también para hacer transformaciones en el ámbito personal (Tisher, 1984). Se destaca como característica de este período la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos que padecen los profesores principiantes. Como señalan Johnston y Ryan (en Marcelo, 1999, p. 104):

Los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores principiantes e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar.

El profesor deberá adaptarse al entorno en el que ejercerá sus funciones para comprender las necesidades que esto implica y poder responder con efectividad a las demandas de ese entorno. Vallí (en Marcelo, 1999, p. 105) plantea que los problemas que más amenazan a los principiantes son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza. El factor de supervivencia ---el choque con la realidad---, tiene relación con la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente en el aula; la continua experimentación por ensayo y error; la preocupación por el yo (¿soy apto para esta tarea?); las tensiones entre los ideales educativos y la vida en el aula; la fragmentación del trabajo; la dificultad entre intimar o ser hostil hacia los alumnos; la ausencia de materiales adecuados para el trabajo, y los alumnos indisciplinados.

Por otra parte, el factor de descubrimiento explica el entusiasmo del principiante, el efecto embriagador de asumir una posición de responsabilidad ---teniendo ahora el profesor su propia clase, sus propósitos y su propio programa--- o de verse a sí mismo como a un colega más entre un gremio de profesionales. A menudo, los dos factores, el de supervivencia y el de descubrimiento, se experimentan paralelamente y el segundo permite al maestro resistir bajo el primero. Pero hay ocasiones en que uno de los dos es predominante; casos en los que pueden prevalecer sentimientos de indiferencia ---por ejemplo los que eligen la enseñanza provisionalmente o con poco entusiasmo---; estados de aquiescencia (para aquellos con una experiencia previa), o la frustración de los principiantes a los que se les encomiendan tareas desagradables.

La exploración es un conjunto o tema modélico, en el caso específico de la enseñanza, y está fuertemente influida por los parámetros de la escuela; sin embargo, raramente se le da al profesor la oportunidad de explorar otros escenarios además del

propio, o la oportunidad de desempeñar otros papeles además del de maestro en el aula. Para Huberman (1988) esta es la Fase I y está integrada por dos subfases: a) exploración (de 0 a 3 años), caracterizada por la necesidad de sobrevivir, la expresión del tanteo entre los ideales y la vida cotidiana de las clases y la emergencia del *shock* de la realidad entre los profesores novatos y b) descubrimiento, en referencia a las situaciones de entusiasmo derivadas del encanto de la novedad, del descubrimiento de los alumnos y la integración a un colectivo profesional constituido (Rodríguez, 2004) .

La fase de estabilización

En la literatura sobre la psicología del desarrollo, la fase de exploración da paso a un compromiso definitivo o a la estabilización y la responsabilidad. En cambio, en la literatura con enfoque psicoanalítico, por ejemplo Erikson (1950), se determina que la elección de una identidad profesional constituye una fase decisiva de desarrollo del ego. Suprimir o posponer esta elección lleva a una dispersión de los roles y, junto a ella, a una dispersión de la estabilidad de la identidad. En estudios más recientes (Levinson, Darrow y Mckee, 1979), el compromiso profesional aparece como un hecho clave; un momento de transición entre dos períodos diferenciados de la vida. Del mismo modo, Huberman observó que varios maestros, de edades comprendidas entre los 40 y 45 años, todavía no habían decidido lo que querían hacer con sus carreras: este un buen ejemplo de la dispersión del ego.

En términos generales, la estabilización de la enseñanza consiste en ratificar una elección única y subjetiva; esto es, la decisión de comprometerse con “la orden” de la enseñanza. En ese momento el individuo “es profesor” y con el reconocimiento de la titularidad, los demás lo consideran “comprometido”. Aunque este compromiso puede no ser válido para el resto de la vida del individuo, habitualmente tiene un poder vigorizante que dura de 8 a 10 años. Elegir significa eliminar otras posibilidades. En esta fase es habitual empezar a sentirse independiente, al mismo tiempo que forma parte de un grupo de colegas. De hecho, la autonomía profesional juega un papel importante en la estabilización, hasta el punto de que un gran número de profesores llega a hablar incluso de liberación o de emancipación. Una vez que se tiene la titularidad de profesor, habitualmente la persona se vuelve más firme en su relación con colegas administradores

de más experiencia (jefes de departamento y directores). En este sentido, estabilizarse significa insistir en ciertos grados de libertad, en ciertas prerrogativas, en ciertas iniciativas impuestas por uno mismo y destinadas a la propia clase. La estabilización también se relaciona con el dominio de la docencia. Es durante esta fase cuando se alcanza una sensación de mínima consolidación. Algunos temas relacionados aparecen en esta fase. En primer lugar, las palabras flexibilidad, placer y humor aparecen como temas importantes. Con el mayor dominio de la docencia, la presión es más fácil de sobrellevar. El hecho de estar más cómodo con la actuación en el aula trae consigo un sentimiento general de tranquilidad y relajamiento. En el mismo sentido, la autoridad pasa a ser más natural. Se está más preparado para establecer límites realistas y para hacerlos respetar, al mismo tiempo que se tiene más seguridad y se es más espontáneo. En suma, la fase de estabilización está estrechamente unida a la consolidación pedagógica y se experimenta de manera positiva.

Para Huberman, esta fase de estabilización es la Fase II (de 4 a 6 años), a partir de la cual el profesor asume un compromiso definitivo y consolida su repertorio de habilidades que le aportan seguridad en el trabajo e identidad profesional. Comienza a adquirir autonomía profesional y consolidación pedagógica (Rodríguez, 2004, p. 5).

Experimentación y diversificación

Los resultados de los estudios empíricos sobre los profesores son generalmente unánimes respecto a las fases iniciales de la enseñanza. En las etapas posteriores empiezan a serlo menos, sobre todo cuando los caminos individuales empiezan a divergir. Si observamos las tendencias más importantes provenientes tanto de las crónicas personales como de los estudios observacionales, puede notarse una fase de diversificación después del período de estabilización.

Las explicaciones de este cambio son diversas. Los profesores se embarcan en una serie de experimentos personales diversificando sus materiales de enseñanza, sus métodos de evaluación, sus formas de agrupar a los estudiantes, o de organizar las secuencias de instrucción. Antes del período de estabilización, las sensaciones de incertidumbre, de inconsistencia y de una ausencia total de éxitos tienden a reducir los intentos de

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

Sikes ofrece una perspectiva más activista (citado por Huberman, en Goodson, 2000, p. 60) propone la idea de que los profesores desean acentuar su impacto en el aula y por eso se preocupan por conocer los factores instructivos que bloquean este objetivo y a partir de ahí, intentan presionar para llevar a cabo las reformas consiguientes.

En la misma línea, una vez que el profesor se ha estabilizado, está preparado para enfrentarse de forma más vehemente a las aberraciones del sistema, que antes no se veían o no eran consideradas inherentes al mismo. Los profesores que pasan por esta fase de su carrera son los más motivados y dinámicos, los más comprometidos más allá de los límites de sus propias escuelas, participando en comités curriculares del área geográfica en la que se desenvuelven o en acciones colectivas.

Una tesis final afirma que una vez que se ha ejercido durante un período en el aula, el profesor emprende la búsqueda de nuevos desafíos. Implícitamente, esta búsqueda se convierte en la respuesta a un miedo emergente al aburrimiento. Para Huberman, esta fase de experimentación/diversificación es la Fase III (de 7 a 18 años), y dice que existe una alta diversificación de trayectorias a partir de los siete años de trabajo docente. Algunos buscan una salida a la carrera profesional en cargos directivos; para otros, significa un estadio de mantenimiento de la profesión. En algunos casos aparecen síntomas de tedio profesional. En general, el estadio de diversificación abre un período de incertidumbre de naturaleza variable individualmente, (Rodríguez, 2004, p 5).

Nueva evaluación

Aunque la nueva evaluación está sólidamente documentada en los estudios empíricos sobre los ciclos de vida de los profesores, sus orígenes y las características que la definen son vagos. En los perfiles generales, la fase de diversificación da paso a un período de incertidumbre en gran número de casos. Pero no hay una definición clara de la naturaleza de la incertidumbre. Los síntomas de esta fase pueden ir desde un caso suave de rutina hasta una crisis existencial acerca del curso que ha de seguir la carrera en el

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

Esta fase tiene, claramente, múltiples escenarios y un perfil único de ella sería cuestionable. Para algunos es la monotonía de la vida diaria en el aula, año tras año, lo que les lleva a una nueva evaluación o a tener dudas personales. Para otros, lo que hace estallar la crisis es el desencanto con los resultados de las reformas sucesivas en las que han participado enérgicamente. Sin embargo, detrás de todo esto, lo que hay es un momento del ciclo de la carrera que a menudo juega un papel importante. Tiene lugar “a mitad de carrera”, generalmente entre los 35 y 50 años, o entre el decimoquinto y el vigésimo quinto año de docencia.

Según diversos estudios empíricos (Adams, 1982; Neugarten, 1979; Prick, 1986, y Sikes, 1985, en Torres 2005), es el momento de hacer un balance de la vida profesional y de proponerse, algunas veces en un estado de ansiedad leve, empezar otras carreras durante el poco tiempo que queda, cuando todavía es posible. No hay indicios en la literatura empírica revisada de que la mayoría de los profesores pasen por una fase de incertidumbre. Esto también ocurre, por cierto, en los estudios más generales sobre los ciclos de la vida humana.

La crisis de los 40 es un fenómeno estadísticamente marginal --y propio de la clase media--. Más allá de esto, es evidente que las características familiares y otros factores parecidos son elementos determinantes de igual importancia. Por ejemplo, uno puede imaginarse cómo las condiciones de trabajo en una escuela podrían acentuar o disminuir la monotonía de la vida en el aula de forma que indujeran, o por el contrario, disuadieran los síntomas de una nueva evaluación en la mitad en la vida. Finalmente, hay indicios que muestran que una fase de incertidumbre y de dudas personales en la enseñanza no es experimentada del mismo modo por los hombres que por las mujeres.

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

por encima de todo, en una cuestión de promoción profesional: ¿voy a escalar en la profesión?, ¿quiero pasar el resto de mi vida en el aula? Por otra parte, el momento análogo de reevaluación entre las mujeres tiende a darse más adelante (hacia los 39 años) y dura menos (hasta los 45), y no está tan estrechamente relacionado con los éxitos profesionales *per se* como con aspectos no deseados de la definición del trabajo o bajo condiciones de trabajo desagradables. Lo anterior no implica que estos resultados puedan ser generalizables.

Serenidad y distanciamiento en las relaciones

Al hacer una síntesis de los estudios revisados, la serenidad no parece ser tanto una fase diferenciada en la progresión de la carrera como un “estado de la mente” entre los profesores de 45 a 50 años. Es posible llegar a ese estado --no todos llegan-- mediante diversos caminos, pero uno de los más comunes, que acaba en este punto, es el que viene después de una fase de incertidumbre y evaluación. Los profesores que se encuentran en el grupo de edad entre 45 y 50 años empiezan por arrepentirse del abandono de su período más activo. Hay también un sentimiento que lo compensa; algunos de estos profesores se refieren a una fuerte sensación de relajación en el aula: “Puedo anticipar casi todo lo que va a venir y tengo casi todas las respuestas preparadas”.

Se describen a sí mismos como menos vulnerables por las opiniones de los demás, ya sean los directores, los colegas o los alumnos. Hablan explícitamente de serenidad o de ser capaz de aceptarse a sí mismos tal y como son y no como los otros los querrían ver. Sobre todas las cosas, los niveles de ambición decaen con un efecto sobre la dedicación profesional; pero la confianza y la serenidad son mayores. Hay menos cosas que “probar” ante los demás o ante uno mismo. La distancia entre lo que uno había deseado conseguir en su carrera y lo que realmente ha alcanzado se hace más pequeña.

Aquí los estudios de psicodinámica subrayan las dimensiones más generales que hay detrás de la serenidad. Para Erickson (1950), por ejemplo, la serenidad puede corresponder a “una integridad del ego”, la percepción de la propia vida como inevitable, única y al mismo tiempo arquetípica. Para otros, es la integración sucesiva de los componentes inconscientes del yo lo que lleva a una paz interior. Tener éxito corresponde

con lo que llamaríamos un distanciamiento sereno de la enseñanza; fracasar corresponde con la perspectiva de estancamiento presentada por Erikson, lo que aquí se traduce a “distanciamiento amargo” por parte de los profesores veteranos.

Para Huberman, esta fase de serenidad/distanciamiento efectivo es la Fase IV (de 19 a 30 años). Todos los estudios coinciden en que durante esta fase (entre 44 y 55 años, aproximadamente) se pierden la energía y el ímpetu de momentos anteriores, para adquirir la serenidad del oficio aprendido pero manifestando una distancia afectiva mayor hacia los alumnos, creada por los propios alumnos ante la diferencia de edad e incompreensión mutua. Esta tendencia se manifiesta en cambios cualitativos en el aula y en un alejamiento de los compromisos institucionales (Rodríguez, 2004).

Conservadurismo y quejas

Entre los 31 y 40 años de experiencia docente ocurre la Fase V de conservadurismo y quejas. Se representa por los profesores que en promedio superan los 50 años y que adoptan una posición conservadora en relación con los nuevos colegas y los alumnos, y es escéptico ante las medidas de política educativa que se toman. Es la fase conservadora de quejas continuas o de identificación del profesor “cascarrabias” (Rodríguez, 2004: p. 6). En este capítulo se abordó la literatura de las investigaciones que realizó el Dr. Moisés Torres basado en los ciclos de la vida propuestos por Huberman, en donde se hace referencia a los incidentes críticos que se han presentado durante las investigaciones realizadas con anterioridad.

Capítulo 3

En el presente capítulo se aborda la forma en que se llevó a cabo la investigación resaltando el proceso metodológico de la investigación sobre identidad profesional docente, la técnica utilizada para la recolección de datos, las características de los sujetos que formaron parte de la investigación, así como la aplicación del instrumento que se aplicó a cuatro maestros de la capital potosina, quienes a través de la entrevista compartieron su desarrollo profesional como docentes.

Método

En este capítulo se presenta la fundamentación teórica y la descripción metodológica de la investigación a nivel macro realizada por Torres (2005) y que sirvió para la generación del proyecto de investigación Identidad docente, de la cual el presente estudio forma parte y comprende un estudio de casos con una muestra de cuatro docentes de secundaria. Es un estudio cualitativo que utilizó como instrumento para recabar información la entrevista a profundidad, basada en las variables que Torres (2005) manejó en su estudio.

El enfoque cualitativo, a veces referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, es una especie de paraguas en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos Grinner, 1997 (en Hernández, 2006).

Colby, 1996 (en Hernández, 2006) menciona del enfoque cuantitativo que existe una variedad de concepciones o marcos de interpretación, pero en todos ellos hay un común denominador que podemos situar en el concepto de “patrón cultural”. Que parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos. Esta cosmovisión, o manera de ver al mundo, afecta la conducta humana. Los modelos culturales se encuentran en el centro del estudio de lo cualitativo, pues son entidades flexibles y maleables que constituyen marcos de referencia para el actor social, y están constituidos por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia personal.

Aproximarse al fenómeno de la carrera docente implica la expectativa de describir qué es lo que sucede al interior de lo que se ha dado en llamar la carrera docente. En este sentido, el interés particular de esta investigación se enfoca hacia la identificación de los elementos que integran cada una de las fases o etapas en las que la carrera del profesor puede segmentarse con fines de análisis.

Hipótesis y especificación de variables

Una primera hipótesis de trabajo se estableció en relación con la construcción teórica de la identidad profesional del profesor, su conformación y explicación a través de marcos teóricos provenientes de la teoría de los ciclos de vida del profesor. La vida profesional del profesor, y por tanto su ciclo de vida, se conforma por un conjunto de secuencias no lineales, es decir, que pueden presentar aparentes discontinuidades en donde la capacidad de adaptación, las estrategias en la toma de decisiones y el resultado de las mismas, se eclipsan durante diversos períodos críticos ante lo cual el profesor deberá reaccionar, actuar o decidir. De esta forma la identidad profesional en el docente de educación básica se refiere como un concepto que se reconstruye y se renueva constantemente, de acuerdo con el período biológico, profesional y social que enfrenta cada uno. Si bien el contenido de cada fase es diverso --era en términos de Levinson--, los patrones que cada profesor deberá experimentar presentan referentes similares.

Especificación de variables

Las variables consideradas en el estudio son las siguientes:

- La edad biológica de los profesores.
- La edad profesional de los profesores.
- El nivel de estudios profesionales.
- El nivel de estudios de posgrado.
- El nivel de satisfacción profesional.
- La pertenencia a asociaciones profesionales.

- La elección de la carrera docente.
- La valoración individual del desempeño.
- Los elementos de la autodescripción de su perfil profesional.

El diseño utilizado en la investigación de Torres (2005) fue el de estudio descriptivo, pues se midieron de manera independiente ciertos conceptos y variables relativos a la vida del profesor (Hernández, 2000). Se integraron además las mediciones de ciertas variables para describir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés (la identidad profesional en el docente).

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

Los sujetos de la muestra

Levin (1979) afirma que los métodos de muestreo del investigador social son generalmente más cuidadosos y sistemáticos que los de la vida diaria. Su preocupación central es asegurarse de que los miembros de esa muestra sean lo suficientemente representativos de la población entera como para permitir hacer generalizaciones precisas acerca de ella.

Para esta investigación se optó por una muestra de tipo propositiva, —*purpose simple*—. El procedimiento de selección de la muestra fue a través de la técnica de “bola de nieve”; con ella, en un primer momento se localiza a algunos individuos, los cuales conducen a otros y estos a otros y así sucesivamente hasta conseguir una muestra suficiente. Este procedimiento se emplea con frecuencia en estudios con poblaciones marginales, delincuentes, sectas, determinados tipos de enfermos, grupos cerrados que no fácilmente mantienen disposición para externar y facilitar información que tenga algo que ver con las características propias de su grupo. En este caso y considerando que el grupo de profesores de educación básica es un grupo cerrado, no muy dispuesto a ser objeto de

estudio, se consideró conveniente la localización de algunos profesores con determinadas características —edad profesional, edad biológica y formación normalista— para integrar e incrementar la población de interés.

El universo de profesores que se consideró para llevar a cabo esta investigación reunió las siguientes características:

- Profesores que hubieran sido formados en las escuelas normales de la República Mexicana.
- Profesores de educación primaria.
- Profesores que estuvieran en activo, es decir, profesores de grupo, aunque contaran con una segunda plaza o cargo administrativo.
- Profesores mexicanos de comunidades semirurales, rurales y urbanas.
- Profesores mexicanos con una Licenciatura Universitaria sin normal básica.

La idea básica del estudio consistió en integrar un grupo de profesores, pertenecientes a las diferentes etapas o ciclos de vida, para representar las diversas fases o 36 estadios y considerarlos de manera transversal, por lo que se formaron subgrupos según edades biológicas y edades profesionales, a partir de sus años de experiencia docente, buscando con ello coherencia con los marcos teóricos de los ciclos de vida profesional.

La edad de la población participante abarca desde 27 hasta 49. En cuanto al estado civil, las tres maestras son casadas y el profesor es soltero. Sólo una maestra no tiene hijos. Es importante destacar que los profesores se perciben sujetos a una fuerte presión social; es decir, suelen sentirse observados por las comunidades en donde se desempeñan, por lo que parece importante mantener un estatus social aceptable a los ojos de esa comunidad, lo que implica abandonar la soltería y permanecer casados.

En las comunidades mexicanas, un profesor o profesora que permanece soltero no es visto con buenos ojos, y no contar con una pareja civilmente reconocida los hace sujetos de juicio colectivo.

En el rubro del número de hijos, los resultados muestran un rango de entre cuatro y cinco hijos, cada una. Llama la atención que el porcentaje más alto corresponde al rango de tres a cinco hijos, lo que confirma el patrón cultural tradicional de concepción de la familia nuclear padres-hijos. La proporción de profesores cuyos cónyuges de las tres maestras trabajan como profesionistas de manera independiente, por lo que podemos afirmar que la economía familiar se sustenta en el ingreso de ambos, y que actualmente los profesores y las profesoras no mantienen la tendencia de casarse entre ellos. Este dato permite identificar la ubicación de los cónyuges, entendiendo que la elevada ausencia de respuestas puede corresponder al grupo de profesores solteros.

Para la presente investigación, se seleccionaron cuatro sujetos, maestros de secundaria en el ciclo escolar 2008-2009. Tres maestras tienen estudios universitarios y sólo el profesor cuenta con la Normal básica y un estudio sobre Idiomas (inglés). Los cuatro profesores cuentan con plaza base. Tres profesoras tienen el puesto de maestras de planta (asesoras de una secundaria general), lo cual sugiere que se trata de un grupo con cierta estabilidad laboral. Sólo el profesor labora medio tiempo, en esa escuela teniendo varios centros de trabajo. En el caso de los sujetos que se presentan en esta investigación fueron cuatro profesores que laboran en la Escuela Secundaria Oficial "Ing. Camilo Arriaga" de la capital potosina.

En lo relacionado a los bienes patrimoniales, tres de los profesores cuenta con casa propia y solo una renta. Todos cuentan con un vehículo propio, este dato parecería poco importante si no se tuviera claro que el origen de un profesor en México es mayoritariamente humilde y que entre sus primeras aspiraciones se encuentra la de poseer un auto y una casa propia, precisamente debido a las carencias económicas que caracterizaron su infancia y su socialización primaria.

El Primer Profesor cuenta con 27 años de edad y lleva 5 años de labor docente, maestro normalista, soltero y ocupa el primer lugar entre sus hermanos, solo tiene una

hermana dos años más chica que él, que está haciendo su servicio como médico cirujano en una comunidad rural del municipio de Ébano, SLP, su padre era abogado, ya falleció, su mamá es una mujer muy preparada ya que estudio la Normal, secretaria ejecutiva, Educadora y abogada.

La Profesora B, tiene 34 años de edad, y es egresada de Facultad de Contaduría, de la UASLP, tiene el título de Lic. Contador Público y 10 años como *docente, está casada con un Lic. Administración de Empresas*. Tiene tres hermanos varones más chicos que ella (2 Ingenieros en Electrónica y 1 Diseñador Industrial), su papá vive en Estados Unidos y es empleado, su mamá es Educadora Normalista jubilada y no tiene hijos.

La Profesora C, tiene 38 años, y ya lleva 18 años en la docencia y es egresada de la Facultad de Derecho de la UASLP, titulada. Es casada y su esposo es también abogado. Es la mayor de tres hermanas que trabajan en el ámbito de la docencia. No tiene ningún contacto con su papá ya que desde muy chica dejó el hogar, su mamá es intendente de SNTE Sec. 52. Tiene cuatro hijos (3 hombres y 1 mujer), el mayor 14 años 3°. Secundaria; el segundo 12 años 6°. de primaria, el tercero 7 años 1°. de primaria y la más pequeña 5 años 2°. de preescolar.

Y por último la Profesora D, con 49 años de edad y ya con 20 años de trabajar en la docencia; La Profesora es Diseñadora de Interiores y Paisaje, licenciatura de la Facultad del Arquitectura de la UASLP, titulada, es casada con un arquitecto. Es la mayor de siete hermanos, 2 mujeres (una educadora y una diseñadora grafica) y 4 hombres (un abogado que se dedica a la docencia, un economista, que se dedica a ámbito deportivo; un ing. Mecánico electricista y el mayor solo terminó la preparatoria, es comerciante). Su Papá ya falleció, fue profesor de educación primaria y secundaria; su Mamá jubilada como inspectora de educación preescolar. Tiene cinco Hijos el mayor es arquitecto tiene 33 años; el segundo 31 años es ingeniero industrial. El tercero 21 estudia en la escuela de ingeniería UASLP. El cuarto 12 años y está en 6°. de primaria y el último tiene 8 años esta en 3°. de primaria.

Instrumento de medición del estudio realizado por el Doctor Moisés Torres

Para la cuantificación de resultados se utilizó un instrumento de tipo cuestionario, pues de acuerdo con Hernández (2000) citado en Torres, 2005, un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Para McEwan (2005, p.227) esto corresponde a las más antiguas tradiciones dentro de la investigación cualitativa: la tradición de la historia oral. El cuestionario a utilizar para esta investigación consiste en sesenta preguntas abiertas, las cuales proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no se tiene información sobre las posibles repuestas de las personas o cuando ésta es insuficiente (Hernández, 2000).

Este cuestionario se hizo por entrevista personal, que implica que una persona, llamado entrevistador aplica el cuestionario a los sujetos participantes, se realizó de manera individual, ya fuera en casa del entrevistado o en un consultorio. Está distribuido en las siguientes secciones:

- *Datos personales*; como el nombre, edad, ocupación, lugar de trabajo, qué lugar ocupa dentro de su familia, nombre de su papá, edad, ocupación, nombre de la mamá, edad, ocupación, cuántos hermanos tiene, ocupación, edad de cada uno de ellos, abuelos (oficios), lugar de residencia, condiciones familiares y económicas de la familia, hay maestros en la familia.
- *Elección de la carrera*; porqué decide ser profesora, cómo decidió dedicarse a la docencia, hay maestros en tú familia, qué recuerdos tienes.
- *Acceso a la carrera*; tuvo otras opciones profesionales previas a la docencia.
- *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.
- *Información de familia*; cuándo y con quién se caso, su pareja es profesor de educación básica, qué tan distante fue su matrimonio de su primer año de trabajo y su graduación, cuándo nacieron sus hijos.

- *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, qué encuentra usted diferente entre aquellas comunidades rurales y la comunidad urbana en la que usted llega y se instala.
- *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.
- *Estudio de nivel licenciatura*; después de la normal, cursó otros estudios de nivel profesional, cuáles, por qué y para qué, estudios de posgrado, después de la licenciatura, cursó otros estudios de nivel profesional, cuáles, por qué y para qué.
- *Apreciación acerca de ser docente identificado con su carrera*; qué es lo que para usted le gusta más de ser docente, por qué
- *Apreciación acerca de los 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.
- *Visualización de la vocación*; qué elementos o características considera usted que se integran en un profesor con vocación, en qué medida se encuentra identificada con su profesión, por qué motivos.
- *Visualización social para el trabajo docente*; considera usted que el trabajo de sus compañeros docentes es valioso o mediocre, percepción del profesor ideal, conocimientos/habilidades/actitudes, desde su percepción qué características debe tener un buen profesor.
- *Variaciones en la auto percepción de identidad docente*; ha ido variando su visión de la docencia, desde que empezó hasta la fecha, ha notado a lo largo de sus años dedicados a la enseñanza, se siente más vinculado a la docencia emocionalmente.
- *Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de injerencia*; cómo ha variado su interés por influir o impactar en las diversas áreas

bajo su control o responsabilidad, de lo que usted planeaba lograr cuando empezó a trabajar como docente, todo lo ha logrado, qué le falta por lograr.

- *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; cómo es un día normal de labores para usted, esta caracterización es diferente a la de un día de labores de su primer año de trabajo, qué es lo que le ha proporcionado mayor satisfacción durante el ejercicio de su carrera docente, podría darme un ejemplo de esto, si volviera la vista atrás y pudiera detener la vida en la etapa de su vida profesional, actualmente, era esto lo que usted esperaba de ella.*

Este instrumento se elaboró considerando varias categorías y aspectos dirigidos a identificar las condiciones materiales del profesor, el tipo y nivel de estudios logrados, la ubicación laboral y las condiciones periféricas que rodean tal condición; así como la satisfacción laboral de acuerdo con los años de experiencia y la edad, los rasgos de tendencia a la profesionalización y la valoración individual del desempeño, según la percepción que se tiene de la valoración de compañeros docentes, padres de familia, directores y administradores (Torres, 2005).

Durante la pasada década se ha presenciado un cierto resurgimiento, aunque muy articulado, de la investigación basada en la metodología de la historia de la vida. En diversas disciplinas académicas y en diferentes países, los estudiosos consideran cada vez más enriquecedor el estudio de la vida.

El objetivo es abordar las cuestiones metodológicas y éticas que se plantean cuando utilizamos el modelo de historia de vida. Nuestro propósito general ha sido el de identificar problemas teóricos, pero también el de ofrecer una explicación reflexiva sobre nuestra propia práctica que ilustre las cuestiones teóricas (Goodson, 1992).

El diseño utilizado fue el de estudio descriptivo, pues se midieron de manera independiente ciertos conceptos y variables relativos a la vida del profesor (Hernández, 2000). Se integraron además las mediciones de ciertas variables para describir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés (la identidad profesional en el docente).

De acuerdo con Dankhe (en Hernández, 2000: 6, en Torres 2005) la investigación descriptiva, en comparación con la naturaleza poco estructurada de los estudios exploratorios, requiere considerables conocimientos del área que se investiga para formular las preguntas específicas que se busca responder. Un estudio como este puede ofrecer la posibilidad de predicciones.

Measor y Sikes (1985) La mejor definición de la historia de vida se ha la de <<lectura sociológica de la biografía>>. La propia biografía es una tendencia en alza estos días; incluso tiene credibilidad económica.

Se ha afirmado que los principios de la investigación cualitativa llevan consigo llevan consigo una serie de salvaguardias éticas. Significa que es fundamental mantener en mente que el <<conocimiento no tiene al “otro” como objeto, sino que debería surgir de la interacción inextricable y absolutamente recíproca entre observador y observado>>. Esta proposición determina lo que consideramos una práctica ética. Para la investigación significa que los sujetos que participan deben ser tratados como <<personas y como seres autónomos>> y que, por lo tanto, deben hallar prácticas que <<hagan honor al principio del respeto por la persona>>. Los investigadores tienen la obligación de impedir que las personas sean controladas y manipuladas según los intereses de la investigación.

Hammersley y Atkinson, (Etnography, p. 140) sostiene que debemos considerar la investigación como un proceso social y afirma: <<Se entiende que la sociedad está constituida por una corriente incesante de gente que interactúa, ensamblando sus líneas separadas de actividad>>. Es importante ser conscientes de que cuando se encuentran la persona que investiga y la persona investigada sigue funcionando estos mismos principios. Una historia de vida no existe en un vacío social. Plummer llama nuestra atención sobre el hecho de que las historias de vida constituyen un ejemplo de <<narrar la propia vida es un proceso incesante, fundamentado empíricamente, de construcción de una verdad cambiante>>. Esta frase significa, por una parte, que la historia de vida nunca queda <<fijada de una vez por todas>>, pero tiene también otras implicaciones: <<el significado de una vida es algo emergente y dependiente de un contexto>>. El sociólogo o socióloga forma parte del contexto y de la acción que en él se produce, por consiguiente no es un transcriptor pasivo ni un observador desapasionado. Atkinson

plantea la necesidad de que los informes sobre la investigación pongan de manifiesto estos principios mediante la inclusión del <<objeto-reflexivo que es el actor social del interaccionista>>-.

También es importante tener en cuenta esta necesidad en la fase de escritura de la investigación. Woolgar nos muestra cómo los sociólogos han demostrado la construcción social del conocimiento científico; el problema es que no han sido capaces de aplicar el mismo análisis a su propia investigación.

En esta investigación las variables establecidas por Torres (2005) sirvieron de base para elaborar las preguntas guía para realizar las entrevistas a los cuatro profesores que integraron la muestra tipo. Para validar la información, se procedió a la triangulación de la misma con la teoría, como se verá en el siguiente capítulo, y se realizó la revisión con el entrevistado de las notas realizadas durante las entrevistas (member checking), para saber si estaban de acuerdo con lo que se escribió como puntos centrales de la información recibida. Esta forma de validar información cualitativa es sugerida por Stake (1998).

En este capítulo se explicó el método que se siguió para el estudio de caso con una muestra de cuatro profesores de secundaria, que forma parte del proyecto denominado Identidad, mismo que se basa en la investigación sobre ciclos de vida docente de maestros mexicanos de educación básica, que realizó Torres (2005) y que actualmente dirige la Dra. Celina Torres Arcadia, catedrática de la maestría en administración de instituciones educativas del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

CAPÍTULO 4

Presentación de información y discusión de resultados

En este capítulo se abordan los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a los profesores de educación básica del nivel de secundaria, cotejando los con las incidentes críticos y la hipótesis que se planteó en el capítulo 1.

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los cuatro Profesores de educación media básica (nivel secundaria). La información de cada profesor se detalla de acuerdo a los cuatro incidentes críticos de acuerdo al estudio realizado por el Dr. Moisés Torres; (Decisión de convertirse en docente, Experiencia laboral docente, Evaluación actual, Visualización de la vocación, Percepción del profesor ideal).

La identidad del docente mantiene una serie de enigmas al interior del colectivo o del gremio al que siente pertenecer; por ello interesa aquí establecer y clarificar el contenido de las fases y etapas de la vida del docente y las características de los traslados entre una y otra. El proceso de formación de la identidad emerge como una configuración evolutiva que integra en forma gradual lo dado constitucionalmente: las necesidades libidinales peculiares, las capacidades promovidas, las identificaciones significativas, las defensas efectivas, las sublimaciones exitosas y los roles consistentes. La identidad del profesor se mantiene hasta aquí, conceptualmente, como un constructo que varía dependiendo de la edad biológica –etapa en el ciclo de vida– pero varía también a partir del estatus institucional o la función organizacional que realiza.

Decisión de convertirse en docente

Ingenuidad en la novatez. Esta etapa se caracteriza por el interés del profesor y la profesora en demostrar que sus aptitudes, habilidades y conocimientos merecen un reconocimiento, así como la vocación, el gusto y las aptitudes; aunque este último aspecto se ha visto reducido paulatinamente debido a que a menor edad en el ejercicio a la carrera, menor valoración por la vocación, Esto queda inconcluso: el gusto y las aptitudes como una motivación de ingreso.

Los resultados permiten ahora afirmar que son precisamente los profesores que han declarado haber ingresado motivados por el bajo costo y corta duración de los estudios quienes van a intentar lograr la acreditación de estudios de posgrado. Por el contrario, los maestros que dijeron haber ingresado motivados por vocación, gusto y aptitudes, son quienes no han buscado otros estudios de posgrado (Torres, 2005).

En esta fase los profesores orientan su pensamiento a identificar sólo las características o circunstancias positivas que rodean su ejercicio docente y mantienen firme la idea de que mediante su voluntad y dedicación podrán avanzar a pesar de las contingencias del medio social, de las imperfecciones del sistema educativo y de las adversas condiciones socioeconómicas de cada uno de sus alumnos. El profesor se mantiene en un estado “yóico”, en donde el universo no sólo está infiltrado a través de un gran yo, sino que el universo se circunscribe sólo a él mismo (Torres, 2005).

Los profesores novatos se sienten plenamente satisfechos con su trabajo, al tiempo que empieza a descubrirse a sí mismos como miembros de una comunidad y de un gremio al cual aspiran a pertenecer. En esta etapa la identidad profesional se caracteriza por un pensamiento muy positivo, la ausencia de insatisfacción, la intención extrema de acercamiento hacia los padres de familia y un cauteloso acercamiento hacia el grupo de los demás profesores ---compañeros de trabajo---, el cual lo aceptará en forma gradual (Torres, 2005).

El profesor novato mantiene la idea de que los padres de familia valoran adecuadamente su trabajo. Percibe esa valoración sobre todo a través de comentarios que

escucha. Esta fase se modifica dramáticamente al término del primer período y puede considerarse el cambio más drástico acerca de cómo observa y percibe el mundo social, laboral y profesional desde la posición y el autorreconocimiento del docente que contrasta lo aprendido en las normales con las condiciones reales y concretas que rodean y afectan su práctica (Torres 2005).

La relación entre compañeros docentes es muy importante para el profesor novato; sin embargo, la aceptación para el recién llegado no será automática; la percepción de que una parte de los compañeros docentes no valoran adecuadamente su trabajo, permanecerá a lo largo de esta fase. El profesor novato es vulnerable frente al grupo de compañeros. No presenta un modelo de conducta definido, explora diversas opciones al tiempo que da apertura a nuevas influencias. Debe abandonar esquemas y modelos preconcebidos ---su formación normalista--- para forjar un modelo propio en el cual sentirse cómodo; mantiene la experiencia de un proceso similar al adolescente que debe rechazar los modelos de la madre y el padre, sin razón aparente, excepto la de dar espacio y oportunidad de encontrar un modelo que sirva de ejemplo para aproximarse gradualmente (Torres, 2005).

Biograma. Santiago Juárez Barragán

- Edad: 27 años
- Edad profesional: 5 años
- Estado civil: soltero.
- Hermanos: 1 mujer
- Ubicación en la línea familiar: primer lugar entre sus hermanos, hermana 2 años más chica.
- Padre: abogado ya falleció
- Madre: Maestra Normalista, secretaria ejecutiva, Educadora y abogada.

Este período de iniciación representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante; es decir, los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión, y la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor (Marcelo, 1999, p. 105); pero también incluye la adaptación de éste al entorno sociocultural. Este proceso puede ser aún más difícil, cuando debe integrarse a culturas que le son totalmente desconocidas.

A pesar de la diversidad de motivos, especialmente entre los profesores de primaria y secundaria, la iniciación en la vida del aula está descrita en términos similares por los investigadores del ciclo de vida. Varios estudiosos de la materia (Fuller, 1969; Fuller y Brown, 1975; Veenman, 1982; Watts, 1980), lo consideran sobre todo un período de supervivencia y descubrimiento.

En el caso del Profesor Santiago Juárez Barragán se encontró que él decide ser profesor...

...ya estando yo en la preparatoria, siempre estuve trabajando yo con, con, me daba cuenta que yo trabajaba mucho con los niños y me comentaba mi hermana, yo trabaje tanto para, este, yo les daba clase a los niños débiles visuales, niños invidentes, y este, bueno, era una actividad que yo disfrutaba mucho, entonces de ahí fue la idea de estudiar precisamente en la normal del estado, y bueno, ya sentía yo que traía esa vocación, esas ganas de ser profesor (Entrevista 1).

Biograma. Profesora Mayra Elizabeth Esparza Aranda

- Edad: 34 años
- Edad profesional: 10 años
- Estado civil: casada. Esposo: Lic. Administración de Empresas
- Hermanos: 3 hombres (2 Ingenieros en Electrónica y 1 Diseñador Industrial)
- Ubicación en la línea familiar: la mayor de todos los hermanos.

- Padre: empleado en E.U
- Madre: Maestra Jubilada
- Hijos: no tiene hijos.

En el caso de la maestra Mayra, se encontró que el acceso a la carrera estuvo relacionado con la jubilación de su mamá, ya que existía la posibilidad de heredar la plaza, entonces...

Bueno, no es una decisión que yo haya tomado, todo sucedió, cuando mi se iba a jubilar aquí en el estado las plazas pueden ser heredadas, verdad, entonces mi mamá se iba a jubilar, y me propuso el ingresar a trabajar en el sistema, en ese tiempo no era mi, ahora sí que Interés... Mi interés en trabajar en un, ser docente sin embargo bueno acepte y fue así como llegue a dar clase... (entrevista 2)

Biograma. Profesora Norma Leticia Jasso Tapia

- Edad: 38 años
- Edad profesional: 18 años
- Estado civil: casada. Esposo: abogado
- Hermanos: 3 mujeres las 3 trabajan en el ámbito de la docencia
- Ubicación en la línea familiar: la mayor de las 4 hermanas.
- Padre: no tiene contacto con él
- Madre: intendente de SNTE Sec. 52.
- Hijos: Tuvo 4 (3 hombres y 1 mujer). el mayor 14 años 3°. Secundaria. 12 años 6°. de primaria, 7 años 1°. de primaria. 5 años 2°. de preescolar.

Biograma. Profesora Flavia Romero Patiño

- Edad: 49 años

- Edad profesional: 20 años
- Estado civil: casada. Esposo arquitecto
- Hermanos: 2 mujeres (una educadora y una Diseñadora grafica) y 4 hombres (un abogado que se dedica a la docencia, un economista, que se dedica al ámbito deportivo; un Ing. Mecánico electricista y el mayor solo termina la preparatoria, es comerciante).
- Ubicación en la línea familiar: la mayor de los 8 hermanos.
- Padre. Ya falleció, fue profesor de educación primaria y secundaria
- Madre: jubilada como inspectora de educación preescolar
- Hijos: Tuvo 5, El mayor es arquitecto tiene 33 años; el segundo 31 años es Ingeniero Industrial. El tercero 21 estudia en la escuela de ingeniería UASLP. El cuarto 12 años y eta en 6º: de primaria y el último tiene 8 años esta en 3º. De primaria.

En el caso de la maestra Norma Leticia Jasso Tapia, y de la Maestra Flavia Romero Patiño fueron las circunstancias las que las ponen en el camino de la docencia...

...Bueno, no así, al cien por ciento que lo decidiera, yo ya estaba estudiándolo que era licenciado en derecho y se me dio la oportunidad de dar clase, ya después uno empieza con el gusto de dar clase y bueno ya me quede dando clase no que exactamente quisiera ser maestra, pero si me gusta (entrevista 3).

Y continua...

“...pues las circunstancias, nos ponen en el camino, porque en un principio fue una oportunidad que no quise desaprovechar, en la actualidad ya veinte años ya de eso pues me ha gustado ...” (entrevista 3).

Experiencia laboral docente

Interacción del profesor novato. En su interacción, el profesor novato otorga una gran valoración a las actitudes de respeto, tolerancia y comunicación hacia sus alumnos. Parte de este interés en la comunicación para con sus alumnos se manifiesta por la importancia otorgada al ser creativo, flexible, tolerante y amigable con sus alumnos. Estas características pierden peso en las etapas siguientes. El docente novato no solicita ayuda, no comunica sus problemas y no busca el apoyo de los padres de familia: “siente que él puede solo” (Torres, 2005, p. 49).

Tiene la intensa necesidad de evidenciar todo “lo que puede y debe hacer” en pro de sus alumnos, de su grupo, de los padres de familia, de sus materias, de su salón de clases. El profesor novato está motivado para intentar “hacer carrera” desde el principio. En el caso del profesor Santiago...

... Claro, bueno yo inicie trabajando en un colegio, el colegio alemán de San Luis, y bueno en esa institución eh, a los primeros digamos, yo estuve trabajando con un grupo de primer año de primaria, casi nadie quiere esos grupos de primero porque algunos traen algunas deficiencias en la lectoescritura y demás, y entonces yo puse en práctica lo que fue mi tesis, que fue por, el título fue “Las estrategias para la adquisición de la lectoescrituras en primer año”, entonces fue un año en el cual lo disfrute mucho, porque puse en práctica esas estrategias que estuve trabajando anteriormente en mi práctica no, y bueno, posteriormente de ahí, se da la oportunidad de que la misma directora de la institución, la directora general, me comenta sí, me comento si yo quería este, ser director de educación primaria en esa institución, y pues bueno, fue una decisión, que tome de aceptarla y pues bueno gane también experiencia y me toco ser en ese momento uno de los directores más jóvenes en ese sitio verdad (entrevista1).

Expectativas del profesor novato. En esta etapa el docente no está interesado en la realización de otros estudios profesionales. Generalmente sus estudios se limitan a especializaciones sobre el área educativa. En cuanto al matrimonio y la creación de familia parece prorrogar ambas decisiones: la mitad del grupo se mantiene soltero y ya

aquí aparece un pequeño porcentaje de maestros divorciados. Una buena parte de los profesores ubicados en esta etapa y que permanecen solteros, aún viven con sus padres. La presión social de la comunidad para encontrar profesores casados que enseñen a sus hijos parece no surtir efecto en esta franja de edad, debido a que en ésta son muchos los profesores solteros.

La extrema ingenuidad no permanecerá más allá de esta etapa y su modificación marcará la característica más específica de la transición hacia la siguiente etapa: el inicio de consolidación.

En el caso de la maestra Mayra

... Maestra a cerca de las, de la adaptación, con sus compañeros me podía comentar más específicamente, ¿Cómo fue su, ahora sí, que su adaptación, a la escuela o a sus dos centros de trabajo?

...Bueno, en el primero, en la escuela de artes, fue muy bien recibido, mi mamá, trabajaba como subdirectora, entonces, pues la gente ya me conocí a o ya iba yo como recomendada de mi mamá, verdad, y querían mucho a mi mamá, entonces, este, me ayudaron mucho, la directora, este, no me puso ninguna traba para entrar, mis compañeros, eh, docentes, igual de la misma forma, este, las asesoras, todo muy bien recibido, este, todos me recibían muy bien, sí, en cuanto a la secundaria, ahí si fue un poquito más complicado, porque fue muy difícil para mí adaptarme, al trabajo docente en la secundaria, en primera por la disciplina de los alumnos, la escuela se, ahora sí que se, como se dice, se reconoce, por la buena disciplina que hay, es una de las escuelas más grandes del estado, entonces, este, en primera fue la disciplina, en segundo fue, el contacto con mis compañeros, el poder decirles, oigan, quien me hecha la mano, para, verdad, como llegar al salón, como impartir tu clase, entonces en ese tiempo, yo era típica maestra que llegaba, daba, decía hagan un resumen, porque no sabía yo que, y en cuanto a recibimiento, pues digamos un poco distante, por parte de los maestros y del director (Entrevista 2).

Durante la novatez los profesores consideran que las habilidades requeridas para integrar su perfil profesional están vinculadas básicamente con el aspecto didáctico

---relativas al desempeño dentro del salón de clase---; también considera necesario el desarrollo de habilidades de comunicación oral como algo importante para conformar un perfil ideal. Frente a éstas, las habilidades relativas al dominio tecnológico son menos valoradas. En esta etapa no se conciben como valiosas las habilidades sobre el dominio de contenido. Pareciera que el profesor en la novatez se siente inseguro de su capacidad para comunicarse con su entorno ---padres de familia y compañeros docentes--- y prioriza por ello, el valor de contar con una comunicación efectiva y conocimientos que le permitan desenvolverse adecuadamente en su principal escenario: el aula. Es tal su concentración en esa preocupación que concede nula importancia a la necesidad de adquirir conocimientos tecnológicos, pues toda su energía está concentrada en dominar lo inmediato, su espacio áulico.

Como lo muestra el caso de la Profesora Norma ...

¿Usted empezó a trabajar, antes de salir de la escuela o después de salir de la escuela?

No, antes, yo estaba todavía estudiando, estaba en segundo año, empecé a dar clase en la escuela secundaria Justa Ledesma en turno vespertino, era muy complicado porque, haga de cuenta que yo también mi turno de fuera era turno vespertino, si, y el primer día, era una maestra muy joven y así como que no le quería dar clase, llegue, si me recibieron muy bien, el director, estuve trabajando muy bien con los muchachos, pero pues casi, prácticamente tenía 19 años y los alumnos entre 15 y 17 años de edad, era como, por decir difícil, difícil (Entrevista 3).

¿Qué es lo que usted recuerda que fue más complicado, de ese primer año de trabajo?

No, no se me hizo complicado nada, nada más la relación de los muchachos, porque, pues casi era de la misma edad que yo, era difícil que ellos entendieran que yo era la maestra, algo que, así complicación de parte de ellos. (Entrevista 3)

¿Qué hizo para solucionar esa situación?

Mire, lo que pasa es que tiene que buscar ciertas estrategias para, para trabajar y demostrarles que uno va a trabajar, que... es la maestra y que puede tomar las decisiones, y que, bueno va educar, no si lo entendieron y nos adaptamos muy bien, porque si el trabajo si era, e inclusive fue bonito en esa escuela, no tuve complicaciones mayores (entrevista 3)

Como cita el Dr. Torres (2005) la etapa de abandono de novatez e inicio de consolidación se caracteriza por la continuación del pensamiento y la idea de trascender, pero aparece la necesidad de lograr reconocimiento a su labor como docente. De alguna manera aún permanece la satisfacción, aunque aparece cierto grado de insatisfacción. En esta etapa los profesores ya han considerado abandonar la carrera.

El pensamiento deja de ser extremadamente positivo para aproximarse a una fase de pragmatismo. A pesar de que los profesores en esta etapa aducen que su ingreso a la carrera docente fue motivado, en primera instancia por la vocación, el gusto y las aptitudes, también reconocen que influyeron los bajos costos y la corta duración. Este conjunto de características permite reafirmar que el profesor va construyendo y reconstruyendo un discurso propio que le permite legitimarse dentro de la carrera, y que los niveles de insatisfacción tienen una vinculación con la necesidad, ahora sentida, de lograr algún reconocimiento. Debido a ello el profesor incrementa su motivación por “hacer carrera”. Estas características y cualidades evidencian la preparación para la transición desde esta etapa hacia la siguiente de consolidación docente. De esta manera, a pesar de iniciar una fase de mayor pragmatismo, los profesores evocarán la elección de la carrera argumentando que la vocación debería ser la motivación ideal para el acceso a la

carrera. La interpretación del pasado se circunscribe a la percepción del presente de acuerdo a la etapa que se esté viviendo. En este grupo las motivaciones declaradas mayoritariamente para el ingreso a la carrera fueron, como ya se dijo, la vocación, el gusto y las aptitudes, los costos bajos y la corta duración. La maestra Mayra comenta.....

..Para que, en primera para prepararme, creo que en este momento estamos, estamos, tenemos la responsabilidad, más bien, de actualizarnos, de ser mejores, si, ¿Por qué?, porque los muchachos ya sobre pasaron, este, con la tecnología ya nos sobrepasaron ya nos sobre pasaron a los docentes, entonces a veces ellos saben más que uno y llega a ser, este, hasta ellos, a veces hasta tedioso, de que, se repitan las cosas, creo que es importante ir a la vanguardia junto con ellos, no quedarse atrás, entonces, en primera fue para mejorar, en segundo porque mi objetivo es ir escalando, si, para poder lograr un cambio dentro de la educación (Entrevista 2).

El abandono de la novatez da lugar a un proceso de consolidación y al conocimiento como profesor, con lo que la seguridad se fortalece; es decir, el profesor manifiesta una menor preocupación por ser amigable con sus alumnos pero está más atento a los aspectos formales. Aparece aquí la puntualidad como una condición que el profesor demanda en sus alumnos para asegurar un mayor éxito en el proceso didáctico, lo que puede interpretarse como una manifestación de la seguridad que recién se adquiere.

Maduración de un modelo y replanteamiento de planes de vida y carrera. En esta fase el profesor logra la madurez del modelo que adquirió en la etapa anterior, el cual ha madurado durante varios años. La fase de plenitud es concebida como el punto culminante en la realización del profesor, pero también puede considerarse como el límite de lo que es ó fue su carrera docente. La experimentación de este modelo le permitirá reconocerse con una mayor seguridad. Es un tipo de relajación en la interacción que mantiene con los demás agentes o actores de la institución; esto lo llevará a redimensionar su papel, puesto y función. Esta etapa, a partir de una nueva revaloración,

lo podrá llevar hacia la toma de decisiones cruciales para lo que considera su futuro dentro del sistema educativo.

La expectativa de lograr mejores habilidades de comunicación oral se mantiene estable y no se modifica con respecto a la fase anterior. También resta importancia a las habilidades didácticas que reducen su valoración. En la literatura sobre la psicología del desarrollo, la fase de exploración da paso a un compromiso definitivo o a la estabilización y la responsabilidad. En cambio, en la literatura con enfoque psicoanalítico, por ejemplo Erikson (1950), se determina que la elección de una identidad profesional constituye una fase decisiva de desarrollo del ego. Suprimir o posponer esta elección lleva a una dispersión de los roles y, junto a ella, a una dispersión de la estabilidad de la identidad. En estudios más recientes (Levinson, Darrow y Mckee, 1979), el compromiso profesional aparece como un hecho clave; un momento de transición entre dos períodos diferenciados de la vida. Del mismo modo, Huberman observó que varios maestros, de edades comprendidas entre los 40 y 45 años, todavía no habían decidido lo que querían hacer con sus carreras: este un buen ejemplo de la dispersión del ego.

En términos generales, la estabilización de la enseñanza consiste en ratificar una elección única y subjetiva; esto es, la decisión de comprometerse con “la orden” de la enseñanza. En ese momento el individuo “es profesor” y con el reconocimiento de la titularidad, los demás lo consideran “comprometido”. Aunque este compromiso puede no ser válido para el resto de la vida del individuo, habitualmente tiene un poder vigorizante que dura de 8 a 10 años. Elegir significa eliminar otras posibilidades.

En esta fase es habitual empezar a sentirse independiente, al mismo tiempo que forma parte de un grupo de colegas. De hecho, la autonomía profesional juega un papel importante en la estabilización, hasta el punto de que un gran número de profesores llega a hablar incluso de liberación o de emancipación. Una vez que se tiene la titularidad de profesor, habitualmente la persona se vuelve más firme en su relación con colegas y administradores de más experiencia (jefes de departamento y directores). En este sentido, estabilizarse significa insistir en ciertos grados de libertad, en ciertas prerrogativas, en

ciertas iniciativas impuestas por uno mismo y destinadas a la propia clase. La estabilización también se relaciona con el dominio de la docencia. Es durante esta fase cuando se alcanza una sensación de mínima consolidación.

Algunos temas relacionados aparecen en esta fase. En primer lugar, las palabras flexibilidad, placer y humor aparecen como temas importantes. Con el mayor dominio de la docencia, la presión es más fácil de sobrellevar. El hecho de estar más cómodo con la actuación en el aula trae consigo un sentimiento general de tranquilidad y relajamiento. En el mismo sentido, la autoridad pasa a ser más natural. Se está más preparado para establecer límites realistas y para hacerlos respetar, al mismo tiempo que se tiene más seguridad y se es más espontáneo. En suma, la fase de estabilización está estrechamente unida a la consolidación pedagógica y se experimenta de manera positiva. (Torres, 2005, p. 27).

¿Está identificado con la carrera de profesor, con lo que usted hace?

.... Si, si desde luego, yo siento que yo no podría estar en el ámbito de la educación, en el área de la educación, si a mí no me gustar, pues, yo sentiría que yo no podría o no debería estar precisamente ahí, pero me siento perfectamente digamos identificado, verdad, estoy realmente desde el principio que entre a la normal del estado, supe que ahí mi primera práctica, yo iba, era la carrera correcta la que yo había escogido (entrevista 1)

En el caso de la maestra Mayra se encontró que para ella...

... Lo que más me gusta es, el contacto con los alumnos y con, ahora en este momento que soy asesora con los padres de familia, porque creo que podemos cambiar muchas cosas, se puede cambiar, desde la forma, de responsabilidad que puede tener un padre de familia a sus hijos y también se puede cambiar la forma de ver al alumno la educación, que no se para ellos aburrido, que les interese, que les interese ser alguien en la vida, entonces creo que eso es una profesión muy interesante.(entrevista 3)

Y en el caso de la maestra Flavia es como menciona

En cuanto al concepto que usted me pueda de identificación hacia la profesión..

...es una responsabilidad muy grande la que tenemos, y creo que le estoy poniendo ganas, aparte de que me gusta (Entrevista 4).

Visualización de la vocación

El Dr. Torres cita:

El pensamiento deja de ser extremadamente positivo para aproximarse a una fase de pragmatismo. A pesar de que los profesores en esta etapa aducen que su ingreso a la carrera docente fue motivado, en primera instancia por la vocación, el gusto y las aptitudes, también reconocen que influyeron los bajos costos y la corta duración. Este conjunto de características permite reafirmar que el profesor va construyendo y reconstruyendo un discurso propio que le permite legitimarse dentro de la carrera, y que los niveles de insatisfacción tienen una vinculación con la necesidad, ahora sentida, de lograr algún reconocimiento. Debido a ello el profesor incrementa su motivación por “hacer carrera” (2005, p. 54).

Estas características y cualidades evidencian la preparación para la transición desde esta etapa hacia la siguiente de consolidación docente. De esta manera, a pesar de iniciar una fase de mayor pragmatismo, los profesores evocarán la elección de la carrera argumentando que la vocación debería ser la motivación ideal para el acceso a la carrera. La interpretación del pasado se circunscribe a la percepción del presente de acuerdo a la etapa que se esté viviendo. En este grupo las motivaciones declaradas mayoritariamente para el ingreso a la carrera fueron, como ya se dijo, la vocación, el gusto y las aptitudes, los costos bajos y la corta duración.

El abandono de la novatez da lugar a un proceso de consolidación y al reconocimiento como profesor, con lo que la seguridad se fortalece; es decir, el profesor

manifiesta una menor preocupación por ser amigable con sus alumnos pero está más atento a los aspectos formales. Aparece aquí la puntualidad como una condición que el profesor demanda en sus alumnos para asegurar un mayor éxito en el proceso didáctico, lo que puede interpretarse como una manifestación de la seguridad que recién se adquiere.

Esta seguridad tiene relación con el desarrollo de una nueva visión --- o cosmovisión--- en la que el universo ya no es tan sólo el profesor; por tanto, sus expectativas y preocupaciones trascienden. La novatez, que puede considerarse como una fase de enajenación o estancamiento yóico, se modifica, para dar paso a una etapa en la que se empiezan a identificar las limitaciones y se establece una nueva relación con el universo de la práctica docente. El profesor emerge del yo, hacia los otros: alumnos, padres de familia y compañeros; es el inicio de la conformación de su propio modelo. En comparación con la etapa anterior se incrementa la proporción de profesores que consideran que la carrera presenta desventajas en relación con otras; además modifican su sobrevaloración del dominio de la materia, de los contenidos y de sus habilidades didácticas, es decir, adquiere dimensiones más realistas (Torres, 2005).

En este rango de edad, al igual que en el anterior, se manifiesta la necesidad de contar con herramientas conceptuales que permitan un manejo adecuado de los procesos de enseñanza en el aula, tanto en la perspectiva teórico-conceptual como en la interpretación de los fenómenos de aprendizaje, de instrucción y enseñanza y de la propia psicología infantil (Torres, 2005). Aparece aquí un mayor interés por obtener conocimientos referidos al manejo y logro de los objetivos y estrategias; algo así como una orientación hacia la primera especialización. También surge interés hacia la adquisición de conocimientos sobre cultura general. Estos datos permiten suponer que los profesores varían sus intereses desde el control frente al grupo y el dominio conceptual de otras materias, hacia un interés académico más descentralizado.(Torres 2005).

El profesor Santiago comenta...

Considera usted, ¿Qué en su generación hay maestros que tienen vocación, para estar en el magisterio?

... Considero que hay de los dos, hay profesores de verdadera vocación y hay profesores pues los cuales no tienen vocación (entrevista 1)

Para la maestra Mayra es un poco diferente la situación...

Muy bien maestra, ¿Considera usted que estos nuevos docentes, tiene una vocación definida?

...Como le comente, creo que le cincuenta por ciento tiene una vocación definida, sí, que se ve que les gusta, que preparar su clase, que se preocupan por los muchachos y puedo decir que hasta a veces se preocupan mucho más allá, pero sin embargo creo que también hay docentes que les falta esa vocación o ese amor a la profesión. (Entrevista 2)

Maestra, ¿En qué medida se encuentra identificada con su trabajo docente?

...Muy identificada en este momento, puedo decirle que es algo que me gusta, que disfruto y que me llena, que al principio no podía decirlo así, en este momento me encuentro que me encuentro en ese punto donde, es, si no es lo que yo quería, es lo que me apasiona, lo que me gusta, el ser docente, yo creo que estaría estancada, verdad, sería, seguiría siendo maestra de hora clase, este, no me, no estaría estudiando, entonces creo que, este, es algo que me gusta (entrevista 2).

La identificación y adopción de un modelo docente. Dentro de esta fase, en el profesor se genera un cambio muy significativo en relación con la definición y adopción de un modelo de docente con el cual se siente satisfecho, seguro y estable. Considera que ya domina el contenido y por tanto no cree necesario trabajar por un dominio que ya posee. Puesto que el modelo ha sido seleccionado y establecido, su autoimagen se vuelve cada vez más importante; por tanto, la expectativa de lograr mejores habilidades de comunicación oral se intensifica. También resta importancia a las habilidades didácticas y reduce su valoración. (Torres 2005).

El pensamiento del profesor se aleja de ser extremadamente positivo para aproximarse a otro más pragmático. Esto a pesar de que continúan manifestando que su ingreso a la carrera fue motivado en primera instancia por la vocación, el gusto y las aptitudes, los costos bajos de las carreras y su corta duración. Estas características permiten reafirmar que el profesor va construyendo y reconstruyendo un discurso propio que le permitirá legitimarse dentro de la carrera como docente. En esta etapa se mantiene satisfecho, aunque inician los primeros síntomas de insatisfacción. Es posible que los niveles de insatisfacción tengan una vinculación con la necesidad, ahora sentida, de lograr reconocimiento como docente; entonces incrementa su motivación por hacer carrera. Estas características y cualidades evidencian la preparación para el acceso a la transición de esta etapa a la siguiente, de consolidación docente (Torres 2005).

Pareciera que la adopción del modelo supone la incorporación de una suficiencia pedagógica, de tal manera que no consideran una prioridad el integrar dentro de su perfil el logro de conocimientos básicos sobre su materia, ni los de otras. Únicamente asumen como relevantes aquellos que tengan que ver con pedagogía y psicología infantil y son los que incorporan a su perfil ideal; esto con la idea de mantener dominio en ciertas habilidades didácticas pero no con otras áreas. El profesor se moviliza del dominio de lo técnico hacia una búsqueda de lo conceptual modélico, incorporando esta concepción de modelos, arquetipos, paradigmas que le permitan la interpretación del fenómeno educativo más que la resolución de problemas técnico-didácticos (Torres 2005).

Torres (2005) menciona, en ese sentido, que durante esta etapa el docente irá a la búsqueda de nuevos entornos que le provoquen nuevos retos y horizontes. Es posible que el profesor inicie desplazamientos laborales-profesionales hacia la ocupación de puestos docentes hacia otros niveles escolares como son las preparatorias y las universidades. Conviene recordar que en estas etapas se puede estar ya en la búsqueda de algunos desplazamientos hacia la obtención de puestos de comisión y/o puestos de apoyo para las organizaciones escolares, lo que implica mantener la necesidad de adquirir nuevas estructuras conceptuales que le permitan afrontar esos nuevos retos y expectativas.

El profesor va ganando terreno en el manejo de la incertidumbre y la ambigüedad. Se reconoce como sumamente imperfecto y se mantiene abierto a nuevos aprendizajes,

aunque su vinculación con la realidad ---contexto laboral--- mantiene filtros de pragmatidad que lo acercan a condiciones mucho más concretas que en la etapa anterior. Al integrarse a la fase de consolidación asume y adopta un modelo ---cualquiera que éste sea--- que le permite la autoconcepción de ser y de parecer ante los demás como un profesor mucho menos imperfecto; la sola supervivencia de 10 años de trabajo consecutivo le permiten suponer en él una suficiencia pedagógica y un estatus social ante sus compañeros, lo que lo sitúa en un tránsito más cómodo, estable y menos ansioso.

En esta fase, el profesor se caracteriza por recuperar un pensamiento idealista; aunque tiene la necesidad de obtener un reconocimiento personal como docente. De ello deriva también la idea de desplazamiento hacia otros puestos que lo alejan del aula en la búsqueda de satisfacer una revaloración que lo dignifique y revitalice.

Para la Profesora Mayra ...

¿Ha cursado otro nivel de estudios?

...De licenciatura no, tuve la intención de entrar a la normal, pero sin embargo creo que, en mi forma de ver, este, quería algo más, entonces me puse estudiar la maestría, bueno estoy estudiando la maestría en este momento (entrevista 2)

Me podía decir, de que es su maestría,
la maestría es de Administración de Instituciones Educativas, en el Tecnológico de Monterrey (entrevista 2)

¿Para que esta, estudiando la maestría?

...Para que, en primera para prepararme, creo que en este momento estamos, estamos, tenemos la responsabilidad, más bien, de actualizarnos, de ser mejores, si, ¿Por qué?, porque los muchachos ya sobre pasaron, este, con la tecnología ya nos sobrepasaron ya nos sobre pasaron a los docentes, entonces a veces ellos saben más que uno y llega a ser, este, hasta ellos, a veces hasta tedioso, de que, se repitan las cosas, creo que es importante ir a la vanguardia junto con ellos, no

quedarse atrás, entonces, en primera fue para mejorar, en segundo porque mi objetivo es ir escalando, si, para poder lograr un cambio dentro de la educación (Entrevista 2).

En términos generales, la estabilización de la enseñanza consiste en ratificar una elección única y subjetiva; esto es, la decisión de comprometerse con “la orden” de la enseñanza. En ese momento el individuo “es profesor” y con el reconocimiento de la titularidad, los demás lo consideran “comprometido”. Aunque este compromiso puede no ser válido para el resto de la vida del individuo, habitualmente tiene un poder vigorizante que dura de 8 a 10 años. Elegir significa eliminar otras posibilidades (Torres 2005. P. 28).

Percepción del profesor ideal

La identidad del profesor se mantiene hasta aquí, conceptualmente, como un constructo que varía dependiendo de la edad biológica --etapa en el ciclo de vida—pero varía también a partir del estatus institucional o la función organizacional que realiza.

Maduración de un modelo y replanteamiento de planes de vida y carrera

En esta fase el profesor logra la madurez del modelo que adquirió en la etapa anterior, el cual ha madurado durante varios años. La fase de plenitud es concebida como el punto culminante en la realización del profesor, pero también puede considerarse como el límite de lo que es, o fue su carrera docente. La experimentación de este modelo le permitirá reconocerse con una mayor seguridad. Es un tipo de relajación en la interacción que mantiene con los demás agentes o actores de la institución; esto lo llevará a redimensionar su papel, puesto y función. Esta etapa, a partir de una nueva revaloración, lo podrá llevar hacia la toma de decisiones cruciales para lo que considera su futuro dentro del sistema educativo.

La expectativa de lograr mejores habilidades de comunicación oral se mantiene estable y no se modifica con respecto a la fase anterior. También resta importancia a las habilidades didácticas que reducen su valoración. La seguridad que desarrolla en la maduración de su modelo le orienta a concebir como menos importante la integración de habilidades didácticas en su perfil ideal, y en el dominio del contenido aparece una revaloración ---habilidades que no contempló en la etapa anterior---; también aparece cierta preocupación por el dominio tecnológico. Todo lo anterior proporciona evidencias de que existe un re viraje en esta valoración docente, pues se integran aquí nuevas preocupaciones en nuevas rutas sobre habilidades y dominios que no estaban presentes en las etapas anteriores. La idea de la necesidad de un dominio tecnológico puede tener relación con la aspiración de movilidad administrativa. De igual manera, la idea de incorporar la exigencia hacia el alumno como una condición ideal en el perfil de esta etapa aparece como una característica. A pesar de que la exigencia aparece como una característica que aprecia, también registra el nivel más alto de valoración hacia la actitud de respeto, tolerancia y comunicación con sus alumnos, lo que respalda la idea de que el profesor se considera poseedor de un modelo docente, y le permite mantener una mayor seguridad consigo mismo.

Yo le puedo preguntar, bajo su opinión, ¿Cuáles serían las condiciones o las características que debería tener un maestro con vocación?

...Pues la primera y más importante característica que tiene un profesor con vocación es el amor a tu trabajo, el amor a tu trabajo lo vas siempre a transmitir, verdad, el segundo también, el que sea una persona responsable, profesor dedicado a lo que esta, tercera, bueno, continúes tu, estudiando más adelante diplomados, continúes una maestría, que siga esa capacitación, verdad, y yo creo que son de las tres principales características de las cuales que debe de tener un buen docente (Entrevista 1).

Para la Profesora Mayra menciona los siguientes criterios.....

Maestra ¿Qué elementos o características considera usted que integran a un profesor con vocación?

...Un profesor con vocación creo que lo veo reflejado en mi mamá, en mi madre que este, ella siempre quiso ser maestra, entonces creo que la vocación es el amor que le puedas tener a la profesión o una de las características principales, es el amor a la profesión, otra puede ser la responsabilidad para ser cada vez mejores, para actualizarte, para este, para mejorar, otra es la tolerancia, porque hay que tener mucha tolerancia, antes los adolescentes, si no se les tiene la tolerancia, puedes llegar a ser un poco intransigente, si, y ellos no te toman en cuenta como un docente, entonces creo que, hay que saber mediar las cosas, otra característica sería, que se me venga en este momento, tus ganas, tienes que tener muchísimas ganas, para mejorar día a día, porque los muchachos van un paso adelante, si, mientras tu les explicas algo, ellos ya saben mucho más, nuevas teorías y a la mejor, verdad, tú te quedas un poco atrás entonces si tienes que estar un paso adelante y ser, investigar, si, tener ese habito de la investigación para que puedas tu también llegarle al alumno con algo nuevo que no sepa. (Entrevista 2).

Y para la Profesora Norma son...

¿Maestra, que características me podría decir usted que necesita un maestro que tenga vocación?

...Así al cien por ciento pero a lo mejor no todas, pero yo pienso que, paciencia, dedicación, esfuerzo, y comprender más que nada, ponerse en los zapatos de los muchachos, serian los básicos, más que nada (entrevista 2).

La profesora Flavia comenta...

...desde su percepción maestra ¿qué características debe tener un buen profesor?

...características, pues debe de gustarle la docencia, debe ser una persona preparada en lo mismo ¿verdad? Aun cuando yo no estudie en la normal de

maestros creo de alguna manera he pues en la época de uno era muy diferente una escuela, veía uno como era el comportamiento de los maestros en mí familia que tuve también y en la actualidad creo que debe de ser con mucho amor ¿verdad? Con mucha paciencia, con mucha tolerancia para el trabajo que yo estoy desempeñando (Entrevista 4).

En este capítulo se presentó los resultados obtenidos en base a las respuestas de la entrevista realizada a los maestros, cotejando los resultados con la hipótesis planteada y con la revisión de la literatura basada en los trabajos sobre todo del Dr, Moisés Torres Herrera.

Capítulo 5

Conclusiones

Este capítulo abordan las conclusiones que se llevaron a cabo durante el proceso de investigación de la identidad profesional del docente de secundaria, así como del contexto en que se desarrolló la investigación, las bases teóricas, la metodología y los resultados obtenidos.

Se presenta el análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los cuatro profesores de educación media básica. Para Goodson (2004, p. 32) una de las mayores aspiraciones de los estudios basados en las historias de vida es el de ampliar la perspectiva sobre el trabajo con el profesorado. Aunque toma las propuestas del profesorado como investigador y la investigación en la acción como puntos de partida valiosos, va más allá para extender el foco inmediato sobre la práctica y el aula individual. La historia de vida es un método cualitativo por excelencia.

Esta tesis es el resultado de una investigación cuyo propósito es abordar la vida de los docente en la educación secundaria en México, tomando como premisa que es posible distinguir distintas etapas a lo largo de dicho desarrollo y que pueden explorarse al conocer cada uno de los elementos que integran la identidad profesional docente durante cada etapa por la que pasa el docente mediante la teoría de ciclos de vida.

La investigación estuvo orientada a la comprensión de la identidad profesional docente a través de la teoría de los ciclos de la vida profesional integrados a la vida y carrera docente. Así como identificar los elementos que nutren los ciclos de vida en la carrera docente, concebida ésta como un flujo constante de satisfacciones a través de la vida biológica, psicológica y profesional de cada docente. Este proyecto fue dirigido por el Dr. Moisés Torres Herrera y fue retomado por la Dra. Celina Torres Arcadia; catedrática del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

En cuanto al contexto de la escuela donde laboran los maestros entrevistados, se concluye que influyó en las historias y en el desempeño cotidiano de cada uno de los profesores. Se localiza en el centro de la ciudad de San Luis Potosí, capital, y, cuenta con todos los servicios públicos, infraestructura, material y equipo necesario, tiene un nivel socioeconómico medio y medio bajo, en la que laboran principalmente maestros universitarios.

El docente, como adulto, experimenta períodos cíclicos de estabilidad y transición a través de su vida. Sargent y Sclossberg (en Kerka, 1991) sugieren que la conducta del adulto está determinada por transiciones y no por edades. Dentro de tales transiciones existen patrones que una vez estudiados pueden ser definidos y con ello explicar en gran parte el comportamiento, tipo y nivel de expectativas, preocupaciones y aspiraciones de las personas adultas. De esta forma se concibe el estado de adultez no como una etapa final, sino como una serie secuencial de nuevos períodos de desarrollo evolutivo, no necesariamente lineales, en los que vive cada profesor (Torres, 2005).

La investigación tuvo como objetivo identificar los elementos que conforman la identidad profesional en el docente de educación básica, y se centró en la identificación de los elementos que constituyen la identidad profesional del docente en las diversas etapas de su carrera, que se observan y conceptualizan como secuencias o maxiciclos que pueden describir no sólo los patrones o rutas de una misma profesión o carrera, sino los patrones característicos de diversas profesiones. Al igual que en la investigación de Torres (2005) se identificaron algunos de los patrones más comunes dentro de la carrera del profesor y hubo correspondencia entre los resultados de esta investigación y los de estos cuatro casos que la investigadora presentó.

El capítulo dos, aborda la base bibliográfica sobre la que se fundamenta esta investigación. Para Fernández (1998) la investigación en el ámbito de los ciclos de vida1

de los profesores, cada vez con más frecuencia, permite identificar los elementos de naturaleza conceptual y operativa que lo caracterizan como una aproximación evolutiva y biográfica al desarrollo profesional docente. Esta aproximación contextualizada a partir de trabajos como los de Samper (1993), Fernández Cruz (1995) y Bolívar (1996), se ha caracterizado como dinámica, contextual e integral. Es dinámica porque se asume que el desarrollo profesional no es un estado de maestría al que se acceda a partir de acciones formativas puntuales durante el ejercicio de la profesión. Al contrario, es un estado de orientación y capacitación para la enseñanza, que se nutre de modelos y marcos para la acción que se han ido construyendo, de forma inconsciente, desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia del individuo (Knowles, 1992). También es dinámica porque se trata de un estado nunca acabado, sino en reconstrucción continua, influido por muchos más factores que las acciones formativas puntuales y donde el transcurrir del tiempo y la acumulación de experiencia (hasta la jubilación) son índice de la naturaleza y el efecto de los cambios que se experimentan en el conocimiento y el comportamiento del profesor (Torres, 2005).

La vida profesional del profesor, y por tanto su ciclo de vida, se conforma por un conjunto de secuencias no lineales, es decir, que pueden presentar aparentes discontinuidades en donde la capacidad de adaptación, las estrategias en la toma de decisiones y el resultado de las mismas, se eclipsan durante diversos períodos críticos ante lo cual el profesor deberá reaccionar, actuar o decidir. De esta forma la identidad profesional en el docente de educación básica se refiere como un concepto que se reconstruye y se renueva constantemente, de acuerdo con el período biológico, profesional y social que enfrenta cada uno. Si bien el contenido de cada fase es diverso --- *era* en términos de Levinson---, los patrones que cada profesor deberá experimentar presentan referentes similares. (Torres, 2005).

En el caso de las tres maestras mujeres se encontró que estudiaron primero una licenciatura en la UASLP, y el magisterio se dio como segunda opción por oportunidad

ocasional, que les permitió ingresar al nivel de secundaria. El profesor varón es el único que el magisterio fue su primera opción de estudio y trabajo. Como menciona Torres (2005) en los profesores varones, la decisión de estudiar en la Escuela Normal se sustentó en la oportunidad de cursar una carrera que les permitiera ingresar al mercado de trabajo. Así como las respuestas evidencian mayor decisión.

Sugerencias para estudios futuros

Con base en la investigación hecha a cuatro profesores de nivel Secundaria en el estado de San Luis Potosí, podemos sugerir algunos estudios que se podrán realizar en el futuro.

Identificar algunos de los patrones más comunes dentro de la carrera del profesor y definir el contenido de cada una de las fases que delimitan un conjunto de patrones más o menos similares permitirá redefinir el concepto de “carrera del profesor”. Entender las etapas y patrones del profesor ayudará a comprender conductas, decisiones, preocupaciones y valoraciones asociadas generalmente a un desencanto de la profesión y el tipo de relación generado entre funcionario-empleado y la organización misma; lo que a su vez permitirá entender que muchas de estas experiencias forman parte de un etapa determinada, de un período crítico por desarrollar dentro de su propio ciclo de vida profesional.

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.
- Anderson, R.C. (1977), "The Notion of Schemata and the Educational Enterprise: General Discussion of Conference", en R. J. Spiro y W. E. Montage (eds.), Hillsdale, NJ: Lawrence Earbaum.
- Barone, T. E. (1987) "Educational Plataforms, Teacher Selection, and School Reform: Issues Emanating from a Biographical Case Study", *Journal of Teacher Education*, Vol. 38, No. 2. Pp. 12-17.
- Bolívar, A. (1999). "Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral" En E. Pérez- Delgado y V. M. Mestre (coords.). *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio del siglo*. Barcelona: Ariel. Pp.85-101.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I* (99-165). Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (99-148). Barcelona, España: Octaedro.
- Copland, W. (1980) "Student Teachers and Cooperating Teachers: An Ecological Relationship", *Theory into Practice*, Vol. 18, pp. 189-199.
- Crow y Kauchak ("Teacher Socialización", p. 12)
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) (2000) *Handbook of Qualitative Research*, 2ª. Ed., Thousand Okas, CA: Sage.

- Eddy, E. M. (1996) *The passage to Professional Status*, Nueva York: Teacher College Pres.
- Hernández, S.; Fernández, C.; Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta. Edición. McGraw-Hill, Intereamericana.
- Fernández, M. (1998). Ciclos de la vida de enseñanza. Cuadernos de pedagogía, núm.266, pp. 52-57.
- Fuentealba, J., A. (2006). Desarrollo Profesional Docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. Foro educacional 10/2006.
- Fullan, M. (1982). *Educational Changer*; Fullan, “Change Processes”; Ingvarson, L. y P.A. Greenway (1982) *Portrayals of Teacher Development*, ED 200600, p. 28; Guskey, “Staff Development”.
- Goodson, I.(ed.) (1992) *Studying Teacher´ Lives*. Londres: Routledge.
- Goodson, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (297-313). Barcelona,: Octaedro.
- Kerla, S. (1991). “Adults in career transition”. En ERIC Digest, núm. 115.
- Knowles y Kauchak, “Learning to Teach”, Crow, N. A. y D. P. Kauchak (1988) “Teacher Socialization: A Quasi-Experimental Case Study”, comunicación presentada en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleáns, L.A.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de casos. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (149-205). Barcelona, España: Octaedro.
- Lasch, (1977) *Haven in a Heartless World*. New York: Basic Books, p. 168. (Trad. Castellana: Refugio en un mundo contemporáneo, Barcelona, Gedisa, 1996).

- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Sdtudy*. Chicago: University of Chicago Prees.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, monográfico, enero-abril, 1999.
- Mazzaglia, S. (2002). La identidad profesional del docente en contexto de pobreza urbana. III Encuentro Nacional. *Red de docentes que hacen investigación educativa*. Santa Fe, 12 y 13 de abril.
- Middleton, S. (1987) "Schooling and Radicalization: Life histories of New Zealand Feminist Teachers", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 8, No. 2, pp. 169-189.
- Offer, D. and M, Sabshin (1994). *Normality and the life cycle*. Nueva York: Perseus Books Group.
- Rodríguez, E. Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria en Uruguay. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 23 de septiembre de 2004 en http://www.campuseoi.org/revista/de_los_lectores/349Rodríguez.pdf.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, monográfico, enero-abril, 2001.
- Super D. E. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp Ediciones.
- McEwan, H. (2005). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (Ed.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Apéndices

Apéndice A

Preguntas para entrevista:

Incidentes críticos dentro del curso de la carrera:

1. nombre
2. edad
3. ocupación
4. lugar de trabajo
5. que lugar ocupa dentro de su la familia
6. nombre de su papá
7. edad
8. ocupación
9. nombre de la mamá
10. edad
11. ocupación
12. hermanos
13. ocupación
14. edad
15. abuelos (oficios)
16. lugar de residencia
17. condiciones familiares y económicas de la familia
18. hay maestros en la familia

Elección de la carrera

1. ¿por qué decide ser profesora?
2. ¿cómo decidió ser profesora?
3. ¿hay maestros en tú familia?
4. ¿qué recuerdos tienes?

Acceso a la carrera

1. ¿tuvo otras opciones profesionales previas a la docencia?

Primer año de ejercicio

1. ¿cómo fue su primer año de labores?
2. ¿empezó a trabajar inmediatamente después de graduarse?
3. ¿qué es lo que para usted fue lo más importante de su primer año de labores? (comunidad, padres de familia, recibimiento, aceptación....)
4. ¿cómo eran esos días de ese primer año de trabajo?

Matrimonio/maternidad información de familia

1. ¿cuándo y con quien se caso?
2. ¿su pareja es profesor de educación básica?
3. ¿qué tan distante fue su matrimonio de su primer año de trabajo y su graduación?
4. ¿cuándo nacieron sus hijos?

Traslado de zona rural a zona urbana

1. ¿en qué condiciones se da su traslado de la zona rural a la zona urbana?
2. ¿qué cambios ocurren en su vida laboral, social y personal? (explique)
3. ¿qué encuentra usted diferente entre aquellas comunidades rurales y la comunidad urbana en la que usted llega y se instala?

Aceptación de parte del nuevo grupo y consolidación como docente

1. ¿cómo fue su adaptación en su nueva escuela con sus compañeros y su nuevo director?
2. ¿ocurrieron cambios en su forma de enseñar? ¿de qué tipo?
3. ¿a los cinco años de ser profesor cómo era ser docente?

Estudios de nivel licenciatura

1. después de la normal, ¿cursó otros estudios de nivel profesional?
2. ¿cuáles?
3. ¿porqué y para qué?

Estudios de posgrado

1. después de la licenciatura, ¿cursó otros estudios de nivel profesional?
2. ¿cuáles?
3. ¿porqué y para qué?

Apreciación acerca de sí misma como un docente identificado con su carrera

1. ¿qué es lo que para usted le gusta más de ser docente?
2. ¿por qué?

Apreciación acerca de los nuevos docentes

1. ¿cómo observa usted a las nuevas generaciones de docentes?
2. ¿encuentra diferencias con su generación como docente?
3. ¿considera que estos nuevos docentes tienen una vocación definida similar a la de su generación?

Visualización de la vocación

1. ¿qué elementos o características considera usted que se integran en un profesor con vocación?
2. ¿en qué medida se encuentra identificada con su profesión?
3. ¿por qué motivos?

Visualización social para el trabajo docente

1. ¿considera usted que el trabajo de sus compañeros docentes valioso o mediocre?

Percepción del profesor ideal. conocimientos/habilidades/actitudes

1. ¿desde su percepción qué características debe tener un buen profesor?

Variaciones en la auto percepción de identidad docente

1. ¿ha ido variando su visión de la docencia, desde que empezó hasta la fecha?

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

Expectativas de trascendencia e idea de impacto social desde las posibilidades de injerencia

1. ¿cómo ha variado su interés por influir o impactar en las diversas áreas bajo su control o responsabilidad?
 - maestra = a salón de clases
 - directora = escuela
 - inspectora = comunidad/municipio/estado
2. de lo que usted planeaba lograr cuando empezó a trabajar como docente, ¿todo lo ha logrado? ¿qué le falta por lograr?

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.

1. ¿cómo es un día normal de labores para usted?
2. ¿esta caracterización es diferente a la de un día de labores de su primer año de trabajo?
3. ¿qué es lo que le ha proporcionado mayor satisfacción durante el ejercicio de su carrera docente?
4. ¿podría darme un ejemplo de esto?
5. ¿si volviera la vista atrás y pudiera detener la vida en la etapa de su vida profesional actualmente, era esto lo que usted esperaba de ella?

Apéndice B

Entrevista 1: Profesor Santiago Juárez Barragán:

Vero: Su nombre completo por favor

Prof. Santiago: Sí, mi nombre completo es Santiago Juárez Barragán

V: ¿Qué edad tienen?

PS: Tengo 27 años de edad

V: ¿Cuál es su ocupación?

PS: Soy licenciado en educación primaria, y además tengo una especialidad en lengua extranjera, en inglés, precisamente

V: Y su ocupación ahorita, donde, eh, su lugar de trabajo

PS: Mi lugar de trabajo es, en la escuela secundaria Ingeniero Camilo Arriaga, en la norma del estado, también trabajo ahí, como profesor de inglés, también trabajo en la escuela preparatoria Silva Herzog y también en el centro de enseñanza del idioma inglés

V: ¿En las cuatro escuelas imparte inglés?

PS: En las cuatro escuelas imparto inglés, también, a excepción de lo que es en la secundaria, también doy otras asignaturas, como lo que es español, geografía y artísticas

V: Perfecto, ¿Qué lugar ocupa dentro de su familia profesor?

PS: Bueno soy el mayor, somos dos, tengo una hermana, que es dos años más chica que yo, y yo digamos, ocupo, bueno soy el mayor en la familia

V: ¿El nombre de su papá, profesor?

PS: Sí, bueno, mi papa, el ya falleció, se llamaba Santiago Juárez Álvarez

V: ¿A qué edad falleció?

PS: Pues el falleció joven, 50 años de edad

V: Si muy joven

PS: Si, si, si, joven

V: Este, su mamá

PS: Mi mamá es Elisa Barragán Lechón, si, y ella ahorita tiene 60 años de edad

V: ¿A qué se dedica tu mamá?

PS: Mi mamá, bueno, ya es pensionada, pero ella, se, ella es licenciada en derecho, también maestra, educadora y este también estudio la carrera de secretario contador

V: A mire, muy bien, muy preparada

PS: Si, realmente fueron cuatro carreras, verdad, las que ella realizo en el transcurso de su vida, y en las cuatro también estuvo trabajando

V: Oiga, ¿su papá a que se dedicaba?

PS: Mi papá, abogado también, de hecho mi mamá y papá se conocieron en la facultad de derecho

V: A perfecto, Este, ¿sus hermanos?

PS: Mi hermana, de hecho mi hermana acaba de terminar la carrera de medicina, ella ora sí, no se fue por la docencia, sí no mas bien, continuo otra carrera diferente y le gusto a ella, ahora sí que la medicina

V: Profesor me voy a ir un poquito hacia atrás, hacia su historia familiar, sus abuelitos tenían algo que ver con relación al magisterio

PS: Si bueno, pues, mi abuela materna, verdad, ella estuvo trabajando cuarenta y siete años de servicio para la educación, en el sistema educativo estatal regular, ella se jubilo como inspectora de educación primaria, verdad, por parte digamos de mi abuelo materno era comerciante, si, y por parte de mis abuelos paternos, mi abuela ama de casa y mi abuelo era profesor también

V: ¿De educación?

PS: De educación básica exactamente

V: Y el lugar de residencia profesor

PS: Bueno, tanto mis abuelos maternos, aquí en San Luis Potosí, ellos, pues siempre radicaron aquí, trabajaron aquí, y por parte de mis abuelos paternos en la ciudad de Aguascalientes, ellos son de la ciudad de Aguascalientes

V: Su lugar de residencia es aquí en San Luis Potosí?

PS: Si, en San Luis Potosí

V: De las condiciones económicas de la familia en general

PS: Pues, siempre normales, siempre media clase, verdad, exactamente, digamos mantenido estabilidad digamos, económica, normal

V: Profesor, vamos hablar un poquito de cómo inicio en la carrera, ¿Cómo es que decide ser profesor?

PS: Bueno, yo decido ser profesor, ya estando yo en la preparatoria, siempre estuve trabajando yo con, con, me daba cuenta que yo trabajaba mucho con los niños y me comentaba mi hermana, yo trabaje tanto para, este, yo les daba clase a los niños débiles visuales, niños invidentes, y este, bueno, era una actividad que yo disfrutaba mucho, entonces de ahí fue la idea de estudiar precisamente en la normal del estado, y bueno, ya sentía yo que traía esa vocación, esas ganas de ser profesor

V: Y bueno, pues si hay maestro a su familia, verdad

PS: Si claro

V: Usted cree que esto, fue un factor para que usted también pudiera decir que quería ser maestro

PS: Si, si fue un factor importante, ya que yo recuerdo en mi niñez, mi abuela siempre me platicaba todo lo que en algún momento ella vivió sus experiencias dentro del magisterio, y bueno, a mi me gustaba mucho escucharla no, y bueno, yo creo que también todo eso en algún momento pues también depende, pero también tiene que ver mucho uno la decisión y la vocación, de querer uno, realizar esa misma actividad, no, bueno, yo por lo menos la disfruto mucho

V: Antes de ser profesor, ¿tuvo oportunidad de dedicarse alguna otra actividad?

PS: Eh, pues si, eh, tal vez entrar a la, bueno entre ahora sí que a la facultad de derecho, tanto a la facultad de derecho como a la normal presente en esas dos instituciones, y fue cuando yo tome la decisión de solamente escoger una y fue pues irme a la normal, no

V: A muy bien, mire, ¿usted se acuerda de cómo fue el primer año de trabajo?

PS: Si, si lo recuerdo

V: ¿Me podría comentar?

PS: Claro, bueno yo inicie trabajando en un colegio, el colegio alemán de San Luis, y bueno en esa institución eh, a los primeros digamos, yo estuve trabajando

con un grupo de primer año de primaria, casi nadie quiere esos grupos de primero porque algunos traen algunas deficiencias en la lectoescritura y demás, y entonces yo puse en práctica lo que fue mi tesis, que fue por, el título fue “Las estrategias para la adquisición de la lectoescrituras en primer año”, entonces fue un año en el cual lo disfrute mucho, porque puse en práctica esas estrategias que estuve trabajando anteriormente en mi práctica no, y bueno, posteriormente de ahí, se da la oportunidad de que la misma directora de la institución, la directora general, me comenta sí, me comento si yo quería este, ser director de educación primaria en esa institución, y pues bueno, fue una decisión, que tome de aceptarla y pues bueno gane también experiencia y me toco ser en ese momento uno de los directores más jóvenes en ese sitio verdad

V: ¿Usted empezó a trabajar inmediatamente que se graduó?

PS: Si exactamente, si terminando mi carrera, ya había, digamos, hecho los tramites, haber presentado algunos exámenes, para haber podido trabajar en el colegio alemán

V: A perfecto, ¿Qué sería, lo que para usted más importante de ese primer año de labor?

PS: Bueno, lo más importante fue el trabajar con los padres de familia, con los mismos, este, alumnos, tantos los profesores integrarnos, trabajarlo por competencias, por objetivos, y bueno, siento yo que ese año, pues fue importante, ya que, es complicado a veces que los padres de familia reconozcan el trabajo del profesor y en este caso bueno, mas en colegios, en colegios, y bueno, tuve la fortuna de que los padres de familia se dieron cuenta como los alumnos iban avanzado día a día

V: En cuanto la aceptación, ¿Usted tuvo la aceptación, por parte de los padres de familia, por parte de sus compañeros de trabajo?

PS: Si, realmente si fue una aceptación digamos inmediata verdad, tanto la, ora sí, que nos compenetrarnos, tanto los padres de familia, como yo, como la misma institución, la directora general, entonces fue un trabajo, muy, muy intenso

V: Bueno, ya sé que usted es soltero verdad

PS: Si, de hecho

V: Este, bueno, no quiero ser tan indiscreta en ese sentido, tiene alguna relación y si esa relación es, relacionada con la educación

PS: Bueno, actualmente, bueno tengo, ahora sí, que mi novia, verdad, pero ella, bueno, toma, vamos a decir que ella está estudiando nutrición, entonces es una relación digamos, diferente de trabajo

V: A perfecto, a bueno, hasta ahí nos quedamos era todo lo que queríamos saber, bueno, este, en relación a ¿Cómo fue su trabajo, usted tuvo necesidad de salir a la zona rural a trabajar?

PS: Bueno, la única vez que salí a zona rural, fue en las practicas, ahí en la normal del estado, nos mandaron, a mi me mandaron la municipio de Huehuetlan, Huichihuayan, que precisamente esta en una comunidad que es Huehuetlan, y ahí mismo esta digamos trabajando, fue muy interesante, ya que pues uno no se encuentra con los mismos recursos que tiene aquí en la zona urbana, pero las ganas de los alumnos por continuar digamos aprendiendo y bueno también nos motivaban a nosotros como profesores pues para seguir transmitiendo ese conocimiento

V: ¿Hay alguna diferencia muy marcada que usted me pueda decir de esa comunidad rural y la comunidad urbana?

PS:Pues en la zona digamos urbana encuentran muchos recursos los alumnos en cambio en la zona rural no cuenta con tecnología, algunas veces no hay drenaje, algunas veces no tienen incluso luz, entonces se vuelve más complicado, este, tanto uno poder dar, digamos las clases, no, pero bueno, creo que también el estar trabajando con los alumnos y ver ese entusiasmo por parte de ellos, también yo me di cuenta que había alumnos muy, muy inteligentes, no, que bueno tal vez por lo mismo de no estar con tanta, también, tecnología, pues les servía también a ellos tenían una mente muy abierta, no, y también bueno nos preguntaban, nos cuestionaban a nosotros, ya que ellos querían aprender cada día más

V: ¿Cuántos años tienes de servicio?

PS: Tengo, cuento yo con cuatro años y medio de servicio, casi cinco

V: Como, me podría decir, ¿Cómo fue su adaptación a la nueva escuela, porque cambio de escuela en diferentes ocasiones, me podría comentar como fue su adaptación, con su director, con sus compañeros de trabajo?

PS: Bueno, yo iniciando después de trabajar esos dos años en colegio, se me da la oportunidad de trabajar en el en el sistema educativo estatal regular, y, inicio en la escuela secundaria Camilo Arriaga, ingeniero Camilo Arriaga y ahí bueno inicio yo con una materia que era física y de ahí posteriormente lo que fue inglés, pero la adaptación tanto por parte fue digamos el procedimiento por parte de los

compañeros de inglés y de todos los demás, pues fue muy interesante, no, porque bueno pude adaptarme perfectamente al sistema que se maneja precisamente

V: ¿Se sintió acogido?

PS: Si, si, si, me sentí realmente muy acogido y bueno pues continuo feliz trabajando en todas esas instituciones

V: ¿Cómo se ha sentido en este transcurso de ser profesor, en estos cuatro años y medio?

PS: Excelente, la verdad excelente no, si en estar, me mantiene vivo, de continuar yo dando, impartiendo yo mis clases, esto para mi, el estar en contacto con los alumnos para mí es muy enriquecedor

V: A perfecto profesor, oiga, ¿después de que termino la normal, tuvo oportunidad de hacer algún otro estudio en nivel profesional?

PS: Si, incluso dentro de estar estudiando en la normal del estado, estuve en lagunas, diferentes, obtuve algunas certificaciones del idioma inglés y de ahí, continué estudiando, tuve una oportunidad de irme a Inglaterra, a perfeccionar digamos el inglés y eso, pues también me abrió las puertas, porque fue una especialidad mas la que pude yo adquirir, mas aparte otro diplomado que adquirí en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y eso bueno, pues me abrió las puertas, sobretodo también en el idioma inglés, para poder continuar trabajando en otras instituciones como ya fue, ya no como alumno en la normal, si no como profesor en la normal del estado, después de cuatro años que salí yo de, pues vamos a llamarlo de mi casa

V: ¿Y cuanto tiempo estuvo en Inglaterra profesor?

PS: Estuve lo que fue todo un verano, un verano precisamente lo que estuve allá, tomando cursos con otros profesores de otros países, entonces el conocer también su forma de dar clase, su metodología, el conocer también la forma como, transmitimos el conocimiento ya, de, digamos en México y bueno, ellos se sorprendían porque eran, decía, como pueden dar clases con 62 alumnos, les dije, que así realmente yo trabajo y tienes que sacar adelante el trabajo, no, ya que en otros países europeos, son de 25 a 30 alumnos máximo, entonces ellos se sorprendían, no, que nosotros en México los profesores pusiéramos clase a tanto alumno, no, pero bueno, yo les decía, lo importante es trazarse los objetivos y cumplirlos, no

V: ¿Tenía usted un objetivo específico al a ver ido o al estudiar esa otra especialidad?

PS: Pues si el continuar preparándome, verdad, ya que bueno actualmente el idioma inglés es una herramienta muy importante que creo que todos los profesores debemos de tener y bueno, mi principal objetivo pues era continuar brindando una educación de calidad para los alumnos

V: De todo eso que usted hace, ¿Qué es lo que más le gusta de ser maestro?

PS: Que es lo que más me gusta de ser maestro, pues el seguir preparándome, el seguir teniendo la comunicación con, contacto con mis compañeros profesores, el establecerme digamos retos con los alumnos, que los alumnos vaya aprendiendo cada día, este digamos, lo que yo les estoy transmitiendo, la verdad eso es lo que a mí, me mantiene vivo, me mantiene feliz

V: El contacto con los muchachos

PS: El contacto con los muchachos es muy importante

V: Profesor, yo sé que es usted muy joven y es muy nuevo en esto, pero en este momento en la escuela tenemos compañeros muy nuevos, también están llegando, usted tiene alguna percepción acerca de los compañeros, ¿Cómo los ve?

PS: Pues como todo, veo tanto profesores comprometidos con la educación, profesores de verdadera vocación y bueno, profesores los cuales, bueno, no totalmente, bueno, tienen esa vocación que tal vez, vamos a decir, yo tengo, no, pero bueno en general, a los profesores los veo que siempre bueno están continuamente tomando cursos, preparándose y además eso habla muy bien del sistema, no, continúen ellos teniendo mayores, adquiriendo mayores conocimientos para la escuela, ellos tener mayor dominio en su clase

V: Si yo le pudiera preguntar, ¿Usted ve que alguna diferencia muy marcada, entre usted que esta nuevo, por decirlo así en el sistema y entre los maestros que tienen muchos más años de servicio?

PS: Pues yo considero que bueno, cada profesor tenemos diferente forma de transmitir el conocimiento, vamos a decir, los profesores que tienen quince o veinte años de servicio, pues ya tienen mayor experiencia, mayor madurez, verdad, en cambio pues también cuando uno inicia va adquiriendo precisamente esa madurez, no, entonces creo que, bueno, el ser profesor te lleva a que tu continúes en esa preparación

V: Considera usted, ¿Qué en su generación hay maestros que tienen vocación, para estar en el magisterio?

PS: Considero que hay de los dos, hay profesores de verdadera vocación y hay profesores pues los cuales no tienen vocación

V: Yo le puedo preguntar, bajo su opinión, ¿Cuáles serían las condiciones o las características que debería tener un maestro con vocación?

PS: Pues la primera y más importante característica que tiene un profesor con vocación es el amor a tu trabajo, el amor a tu trabajo lo vas siempre a transmitir, verdad, el segundo también, el que sea una persona responsable, profesor dedicado a lo que esta, tercera, bueno, continúes tu, estudiando más adelante diplomados, continúes una maestría, que siga esa capacitación, verdad, y yo creo que son de las tres principales características de las cuales que debe de tener un buen docente

V: Muy bien profesor, yo le pregunto, ¿Está identificado con la carrera de profesor, con lo que usted hace?

PS: Si, si desde luego, yo siento que yo no podría estar en el ámbito de la educación, en el área de la educación, si a mí no me gustar, pues, yo sentiría que yo no podría o no debería estar precisamente ahí, pero me siento perfectamente digamos identificado, verdad, estoy realmente desde el principio que entre a la normal del estado, supe que ahí mi primera práctica, yo iba, era la carrera correcta la que yo había escogido

V: Me da mucho gusto profesor, profesor, considera usted, ¿Qué el trabajo de los compañeros, es valioso para el desarrollo o es mediocre para el desarrollo de los alumnos?

PS: No, siempre es trabajo valioso, el que cada catedrático desempeña siempre, pues es un trabajo valioso

V: De que usted inicio, ¿ha cambiado su visión acerca de la docencia?

PS: Bueno, eh, ha cambiado en este aspecto de que hay, tenemos, contamos con una mayor tecnología, verdad, creo que las mismas estrategias van modificándose, no, pero mi perspectiva digamos, viene siendo tanto igual y digamos bueno, mejora con el transcurso digamos, de los años, porque aquí mayores, digamos, posibilidades para adquirir conocimientos, mayor tecnología, entonces bueno, creo que la visión siempre de educación va a ir evolucionando

V: Usted cree, ha tenido diferentes formas de responsabilidad en el trabajo, ¿Cuando era director ha este momento que es maestro frente a grupo solamente, hay alguna diferencia o cree usted que el trabajo impacta de diferente manera?

PS: Si impacta de forma diferente, ya que, cuando uno está precisamente en el caso de director es dirigir, tal como viene su nombre de director, lo diriges, administras, pero yo disfruto mas el estar en grupo, porque bueno, realmente cuando estás en el cargo de dirección es más una cuestión administrativa la que cubres, entonces pierdes digamos el contacto humano, verdad, el estar tu frente a grupo, el recibir tanto esa energía por parte de los alumnos, que bueno, es vital para todo profesor

V: De lo que usted pensó o de lo que usted se planteo, ¿Cuándo termino su carrera a lo que lleva usted de trabajo, piensa que se ha logrado lo que se ha propuesto?

PS: Sí, sí, sí, he logrado digamos, creo que todos los profesores nos debemos plantear siempre metas, y bueno, ahorita todas las metas que me he trazado las he logrado, mas bueno, a mi me gustaría continuar preparándome, verdad, seguir continuamente teniendo esa, creo me va a mantener siempre vivo el estar en continua, actualización, verdad, si hasta ahorita, bueno, todos los logros y metas que me he trazo pues los he logrado

V: ¿Qué le faltaría por hacer o lograr?

PS: Yo creo que me falta por hacer muchísimas cosas, no, yo creo que una de esas viene siendo tal vez, me gustaría continuar con, realizar una maestría, verdad, que sería tal vez mi siguiente meta o propósito, verdad, lograr y bueno, no, continuar, siempre brindando, pues digamos verdaderas clases de excelencia, frente a mi

V: Profesor, usted se acuerda, ya remontándome otra vez al pasado, ¿Cómo fue su primer día de clases frente a grupo?

PS: Si, si recuerdo, bueno, era yo me encontraba con quince pequeños, con los quince niños, los cuales buenos, ellos también, ellos se encontraban tal vez, pues muy nerviosos porque era el paso de lo que era el preescolar a su primer año, entonces ese, ese primer día lo recuerdo, recuerdo perfectamente, digamos sus rostros y yo le que les dije a los, les recuerdo las primeras palabras que les dije a los niños, les dije bueno, esto es un mundo de aprendizaje y les dije bueno, quiero que estén en perfectamente, recuerden que no nada más van a tener diferentes actividades lúdicas, pues que se refieren digamos a todo lo que es el juego, entonces por medio digamos de esas actividades, yo inicie, para romper digamos, ora si es, esa barrera digamos de hielo que existe entre lo que son los alumnos y el profesor, entonces eso fue las primeras palabras, como siento yo que, que quedaron bien marcadas en los niños y bueno desde ahí fue un grupo realmente excelente me respondió, en todas las actividades que yo realice, muy, muy, muy bien

V: ¿Ese día de trabajo es diferente a lo que realiza en este momento a un día de trabajo?

PS: Si creo que todos los días, desde que yo inicie en el primer día de trabajo, hasta ahora todos los días siempre son diferentes, ya que bueno, cada día aprendemos tanto de los alumnos, como ellos aprenden de mi, entonces bueno, cada día siempre va hacer completamente diferente

V: Me podría relatar ¿Cómo es un día en este momento de trabajo?

PS: Si claro, es bueno, levantarte temprano, tener ya listo tu material, verdad, entro frente a grupo toda la mañana precisamente en la secundaria, aprendo como comento de cada uno de los alumnos, ellos adquieren digamos las estrategias principales de lo que es la clase, después, bueno, continuo un día digamos normal, verdad, voy a la normal del estado y me voy precisamente al centro de enseñanza del idioma inglés, entonces digamos, manejo lo que son tanto alumnos de secundaria como alumnos de nivel profesional y también alumnos ya de, también, este, vamos a decir niños que quieren aprender el idioma inglés, entonces cada institución voy aprendiendo siempre algo nuevo

V: Se brinco las horas de la comida

PS: Bueno, es claro que a veces hay oportunidades en las cuales uno, este, come tiene un espacio para comer, creo que es importante que los profesores a pesar de la cantidad de trabajo que tenemos a veces, si descuidamos nuestra alimentación en algunas ocasiones, pero bueno es importante darse un, este, espacio verdad, para poder comer

V: ¿Y en el aspecto personal?

PS: También, creo que el aspecto personal, creo que, un profesor nunca debe descuidar tanto su vida digamos personal, su vida familiar debe saber perfectamente manejar esos, este es el momento de trabajo, este el momento personal y este es el momento digamos de estar con la familia

V: ¿Teniendo tres centros de trabajo, o cuatro?

PS: Cuatro, olvide la preparatoria Silva Herzog

V: Teniendo cuatro centros de trabajo, tiene oportunidad en todo ese transcurso del día o en ¿Qué tiempo se cubre esos cuatro centros de trabajo?

PS: Bueno, lo que viene siendo mi trabajo inicia desde las siete de la mañana hasta las siete de la noche, últimamente después de las siete de la noche en algunas ocasiones, verdad, aquí en su casa teniendo clases de regularización, pero también siempre está la oportunidad, ya sea a la hora de la cena o la hora tal vez de la

comida que me brinque, para poder digamos platicar verdad, con la familia, verdad, que como nos fue en el día y bueno, de los siguientes proyectos que uno tiene

V: Si yo le pidiera que hiciera una reflexión muy pequeña, ¿Es esto lo que usted esperaba de la profesión de ser profesor?, ora si

PS: Sí, sí, creo que desde que bueno, descubrí, desde el primer momento que iba a hacer profesor, este, la reflexión que puedo decir es de que, pues yo siento que soy un profesor de vocación, verdad, porque amo realmente mi trabajo

V: ¿Hay algún momento en que usted me pudiera decir, especial, de alguna satisfacción, que le ha dado en este tiempo el ser profesor?

PS: Si he recibido varias satisfacciones, verdad, yo creo que el simple hecho que el alumno te diga después de que, tal vez pasan los años y los llegas a encontrar, que tal vez ellos ya lograron sus metas, sus objetivos y te dan las gracias, bueno, para mí eso que te comenten los alumnos, profesor le agradezco por todos los conocimientos que usted me brindo, ya que gracias a esos conocimientos, ahora estoy donde estoy, ese es para mí el mejor regalo, que un profesor pueda recibir

Apéndice C

Entrevista 2: Profesora Mayra Elizabeth Esparza Aranda.

Vero: Buenas tardes maestra

Maestra Mayra: Buenas tardes

V: Antes que nada le agradezco el apoyo que me da con esta entrevista para la realización de mi tesis

MM: De nada maestra

V: Bueno, voy a empezar con algunas preguntas personales, maestra ¿Me puede dar su nombre?

MM: Mi nombre es Mayra Elizabeth Esparza Aranda

V: ¿Qué edad tiene maestra?

MM: Tengo 34 años

V: ¿Cuál es su ocupación?

MM: En este momento catedrática

V: ¿Cuál es su lugar de trabajo?

MM: En la escuela Ingeniero Camilo Arriaga

V: Le voy hacer algunas preguntas acerca de su familia ¿Qué lugar ocupa dentro de su familia?

MM: Soy la primera de cuatro hermanos

V: Maestra ¿Me puede decir el nombre de su papá, la edad y la ocupación de él?

MM: Mi papá se llama Oscar Ramiro Esparza López, trabaja en Estados Unidos, en el área como de mantenimiento, ya tiene allá como diez años

V: ¿Qué edad tiene maestra?

MM: Mi papá tiene 61 años

V: Eh, ¿Y su mamá?

MM: Mi mamá es Ana María Aranda Niño, tiene 59 años y es jubilada del estado, ella se jubilo siendo maestra

V: Ahora sobre sus hermanos, me podría decir ¿Cuál es su ocupación y la edad de cada uno de ellos?

MM: Bueno, mi, le voy a decir del mayor al menor, el mayor es Oscar Alejandro Esparza Aranda, tiene 30 años y es Ingeniero en Electrónica y luego le sigue Armando Ariel Esparza Aranda tiene 27 años y es Ingeniero Industrial y luego el más pequeño es Ricardo Enrique Esparza Aranda tiene 24 años y es Ingeniero en Electrónica igual

V: En cuanto a, remontándonos un poquito al pasado de su familia, maestra, sus abuelitos a ¿Qué se dedicaban?

MM: Bueno mi, por el lado de mi papá, este mi abuelo Rafael falleció, ya falleció el trabajaba en correos y mi abuela Cristina ella era ama de casa, por el

lado de mi mamá mi abuelo Alejandro él era peluquero y mi abuela Ana, este María perdón era ama de casa los dos fallecieron, bueno los cuatro

V: ¿Cuál es su lugar de residencia maestra?

MM: Aquí en la capital de San Luis Potosí,

V: ¿Me podría decir que condiciones familiares económicas tiene usted?

MM: Siempre he tenido clase media

V: Maestra ya me comento que su mamá es maestra jubilada, ¿Hay algún otro maestro en su familia?

MM: Este sí, tengo un tío, Rafael Esparza López que es maestro en educación física

V: Maestra me podría decir, ¿Cómo es que decide ser profesora?

MM: Bueno, no es una decisión que yo haya tomado, todo sucedió, cuando mi se iba a jubilar aquí en el estado las plazas pueden ser heredadas, verdad, entonces mi mamá se iba a jubilar, y me propuso el ingresar a trabajar en el sistema, en ese tiempo no era mi, ahora sí que

Interés... Mi interés en trabajar en un, ser docente sin embargo bueno acepte y fue así como llegue a dar clase

V: ¿Qué recuerdos tiene usted acerca del ser o del que hacer de su mamá como profesora?

MM: Bueno, eh, mi mamá, empezó siendo educadora, mi mamá es este, primero fue educadora y luego hizo la normal, no me acuerdo como se llama, pero para ser maestra de primaria, ella empezó siendo educadora y mis recuerdos son, desde que yo estaba muy pequeña, ella se dedicaba hacer trabajos de, para los niños, del día del niño, del día de la madre, llevaba mucho trabajo, se dedicaba haciendo que los recortes, que los dibujos, antes se hacían de manera manual, no como ahora que todo se imprime se saca de internet, antes no, antes ellos eran los encargados de hacerlo de manera manual, entonces mi mamá siempre en las tardes llegaba y era lo que hacía, verdad, trabajo de jardín de niños, más adelante mi mamá la pasan a la escuela de artes, si, ahí era asesora y luego le dieron una plaza comisionada de subdirección, entonces pues, ahí era más, digamos, más tranquilo, ahí es una escuela de educación terminal, entonces este, no era tanto el trabajo, sin embargo mi mamá tenía doble plaza, trabajaba también en una escuela nocturna, entonces llegaba, este, hacia sus pendientes, daba clase de redacción, si, relacionado con español y este, luego se iba a la nocturna y ahí como era ya era gente, ahora si mayor, verdad, son adultos, entonces pues para ella era un poquito más, más relajado, podríamos decirlo El trabajo que realizaba

El trabajo realizado en casa, ya no era tanto, como en, cuando estaba en la, en el jardín de niños

V: Maestra, ¿Tuvo otras opciones profesionales previas a ser docente?

MM: Sí, yo mi carrera es contador público, entonces durante nueve años yo trabajé en una empresa como contador general, entonces este, desde, yo creo

que, desde tres años antes de salir de la carrera yo empecé a trabajar, como contador

V: Maestra, usted recuerda ¿Cómo fue su primer año de labores docentes?

MM: Bueno, mi primer año fue muy complicado, he mi mamá se jubila y en ese momento me dan a mí, veinte horas de clase, cinco horas en una escuela, en la escuela de artes, que como dije anteriormente, es educación terminal, hay es este, secretariado, contado privado, entonces, eh, me dan ahí cinco horas de computación, en esa escuela para mí fue muy fácil, porque era relacionado con mi carrera con mi perfil, entonces, para mí era mucho más fácil integrarme con, este alumnos, en esa escuela son puras alumnas, alumnas que ya sabían a lo que iban, entonces, no hay ningún problema, pero sin embargo al entrar a la secundaria, ahí me dan clase de ciencias sociales, lo que era historia de México y era formación cívica y ética, este entonces, nada relacionado con mi perfil, se supone que mi perfil serían matemáticas, eh, llego a la secundaria y para mí, es este, muy complicado, porque, a mí me dan mis órdenes, llego a la secundaria, inmediatamente a mí me meten a un aula, verdad, a dar clases, en tercero de secundaria, entonces, yo no tenía ninguna herramienta, como para llegar y primeramente la disciplina, como controla uno el grupo, no sabe, en segundo este, lo que era los temas que se iba a ver, entonces, si fue muy complicado porque llega uno de nuevo, de repente metete a clase y no tiene uno las herramientas necesarias, entonces, si fue muy difícil

V: Ya me comento maestra que usted empezó, este, a trabajar desde antes de graduarse como contadora, ¿Qué tan distante fue su inicio como docente después de su graduación?

MM: Fue a la par, yo me gradué, ósea, terminé la, comercio inmediatamente después, ya estaba trabajando en una empresa y luego, luego me dan las horas, entonces fue a la par de mi graduación

V: ¿Qué es lo que para usted, sería lo más importante en ese primer año de, de labores docentes, en cuanto a la relación con los padres de familia, los alumnos, la aceptación que usted pudo haber tenido, que recibimiento le dieron?

MM: Bueno, ese primer año, como le comente fue, muy complicado, eh, voy a separar, cuando yo llego a la escuela de artes, que es, este, de puras alumnas, de puras mujeres, para mí es muy fácil, verdad, porque, pues llega con chicas de más de dieciséis años, que ya saben a lo que van, que llevan una carrera, sí, técnica, entonces, es mucho más fácil y aparte me dan computación muy relacionado con mi carrera, que eran, hojas de cálculo, Excel, PowerPoint, todo lo relacionado con lo básico de computación, a mí lo complicado, fue en la ESCA, yo llegue como con 15 horas a la secundaria, entonces yo no tengo relación con padres de familia en ese tiempo, porque yo iba a mi clase la daba, entre comillas, verdad, porque al principio fue muy complicado y me retiraba de la escuela, entonces, mi relación con padres de familia, no, fue limitada, con mis compañeros

docentes, fue muy complicado, porque es una escuela con mucho prestigio, entonces, muchos docentes quieren trabajar en esa escuela, o muchos quieren que les aumenten sus horas, ahí mismo, entonces llegar como nueva, con 15 horas de repente, sí, hay un poco de envidias por ahí, verdad, cierto resentimiento, de porque la nueva le dan ahí, entonces sí, no tuve mucho apoyo de los docentes, del director también, como yo no soy normalista, pues para él, el aceptarme, fue muy difícil, porque, en primera no tenía ninguna preparación, ninguna, no tenía experiencia, estaba trabajando con adolescentes y este y para él fue muy complicado aceptarme, con los alumnos, creo yo que, en el momento que yo ingrese, fue muy buena su aceptación, sin embargo, en este momento, después de la experiencia que tengo, uno de mis errores en ese momento, es, eh, ser amiga de los alumnos, que uno no puede ser su amiga, verdad, es su maestra mas no su amiga, entonces yo llegue con ese, ahora sí que siendo amiga, con esa idea de ser amiga y es cuando uno, eh, falla en cuanto a la disciplina de los alumnos como que, sobrepasan, verdad, ese límite, entonces es un poco la experiencia que yo tengo

V: Maestra ¿Usted recuerda como era uno de esos días de su primer año de trabajo?

MM: Sí, este, yo entraba a las siete de la mañana a la ESCA, daba las primeras horas, después regresaba a trabajar a la empresa como contador público, ahí me quedaba dos, tres horas y luego me iba a la escuela de artes, daba a una a dos horas y luego me regresaba otra vez a la empresa y ahí me quedaba hasta las nueve, ocho de la noche, porque yo tenía que recuperar el horario, sí, las horas que yo daba clase

V: ¿Qué salía impartir?

MM: Salía impartir las clases

V: Maestra, le voy a pregunta un poquito a cerca de su matrimonio; ¿Es usted casada?

MM: Si

V: Me podría decir con quién y cuándo se caso?

MM: Me caso, hace seis años, menos de seis años, este, un catorce de agosto con Juan Carlos Cayetano Valdez, el es administrador, es licenciado en administración de empresas, no tiene nada que ver con la docencia

V: ¿Qué tan distante fue, su matrimonio de su primer año de, de su, sí, de su primer año de trabajo, como docente?

MM: Fue muy distante, yo ya tenía como cinco años dando clase, entonces no tenía nada que ver

V: ¿Tiene hijos maestra?

MM: No, no tengo hijos

V: ¿Alguna vez ha trabajado en la zona rural?

MM: No, nunca tuve la oportunidad de trabajar en la zona rural, siempre desde que yo llegue, este, fue a la zona urbana

V: Maestra a cerca de las, de la adaptación, con sus compañeros me podía comentar más específicamente, ¿Cómo fue su, ahora sí, que su adaptación, a la escuela o a sus dos centros de trabajo?

MM: Bueno, en el primero, en la escuela de artes, fue muy bien recibido, mi mamá, trabajaba como subdirectora, entonces , pues la gente ya me conocí a o ya iba yo como recomendada de mi mamá, verdad, y querían mucho a mi mamá, entonces, este, me ayudaron mucho, la directora, este, no me puso ninguna traba para entrar, mis compañeros, eh, docentes, igual de la misma forma, este, las asesoras, todo muy bien recibido, este, todos me recibían muy bien, sí, en cuanto a la secundaria, ahí si fue un poquito más complicado, porque fue muy difícil para mí adaptarme, al trabajo docente en la secundaria, en primera por la disciplina de los alumnos, la escuela se, ahora sí que se, como se dice, se reconoce, por la buena disciplina que hay, es una de las escuelas más grandes del estado, entonces, este, en primera fue la disciplina, en segundo fue, el contacto con mis compañeros, el poder decirles, oigan, quien me hecha la mano, para, verdad, como llegar al salón, como impartir tu clase, entonces en ese tiempo, yo era típica maestra que llegaba, daba, decía hagan un resumen, porque no sabía yo que, y en cuanto a recibimiento, pues digamos un poco distante, por parte de los maestros y del director

V: Maestra ¿Ha tenido usted alguna oportunidad de trabajar en algún centro escolar, diferente a estos dos lugares que me menciona?

MM. Sí, yo trabaje, yo creo que yo tendría, dos o tres años de servicio y me, conocí a la directora del Othón, es un colegio particular, entonces este, me ofreció clases en la secundaria y después ya con el tiempo, como al año de trabajar en el Othón, este, ahí mismo me ofrecieron clases en la UCEM, como en, impartir clase de administración y después también di clases en el seminario menor, ahí daba economía, mas relacionado con mi área de, Preparación, de mi preparación

V: Con su perfil docente; Profesional

V: Maestra, ¿En estas escuelas, tuvo usted alguna dificultad a la adaptación?

MM: No, porque, este, yo ya tenía experiencia, si, que fue agarrando con forme al paso del tiempo, entonces, eh, creo que me puedo sentir, este, orgullosa, de que, pude ser, llegar a tener, digamos, este, como se dice, llegar a llamar la atención de otras directores, entonces en el Othón y en la UCEM, fui invitada a trabajar, yo no hice, ni examen, para entrar, ni me pidieron, ahora sí, que yo entre por recomendación de la directora, donde si tuve que dar, lleve mi curriculum, sin embargo en cuanto lo lleve, me aceptaron, fue en el seminario menor, que era también una preparatoria, entonces creo yo que no tuve ningún problema

V: Muy bien maestra, me puede decir ¿Cuántos años tiene de servicio?

MM: Tengo once años de servicio

V: En los primeros cinco años de trabajo maestra, ha esta fecha, ¿Usted considera que ha ocurrido algún cambio en su forma de enseñar?

MM: Si, muchísimo, este, como le comentaba, yo era la típica maestra que llegaba y lean y hagan un resumen, y ya ahí, y los muchachos, este, un recuerdo, los muchachos, pues bueno lo hacían, no, cuando yo entre al colegio, pues ahí es muy diferente, ahí tiene que ser su programa a diario, su plan de clase, etc, etc, entonces, ahí si no es de llega y has resumen, no, ahí hay que dar la clase, porque los muchachos lo piden, no, entonces tuve que prepararme mucho, si, tan es así que la primera vez que di clase en la secundaria, acá en la del estado, los muchachos me aplaudieron porque les gusto mucho como la di, entonces, creo que eso, me animo, ah, prepararme, ah preparar mis clases, ah prepararme más en otras áreas, si como, este, tener las herramientas necesarias, para, ser docente, porque yo no tengo la normal, entonces, creo yo, que a veces, la normal te da ciertas herramientas, que uno como, que estudio una licenciatura no las tiene, entonces, pues me fui, ahora sí, que empapando de ciertas, este

V: Pedagogías

MM: Pedagogías, aja, y fue como me ayudo a dar mi clase y le digo, este, me aplaudieron y, no sé se siente padre, que a uno le reconozcan, el esfuerzo que hace

V: Muy bien maestra, maestra usted me dice que es contadora pública por la universidad de San Luis Potosí

MM: Por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, así es

V: ¿Ha cursado otro nivel de estudios?

MM: De licenciatura no, tuve la intención de entrar a la normal, pero sin embargo creo que, en mi forma de ver, este, quería algo más, entonces me puse estudiar la maestría, bueno estoy estudiando la maestría en este momento

V: Me podía decir, de que es su maestría, la maestría es de administración de instituciones educativas, en el Tecnológico de Monterrey

V: ¿Para que esta, estudiando la maestría?

MM: Para que, en primera para prepararme, creo que en este momento estamos, estamos, tenemos la responsabilidad, más bien, de actualizarnos, de ser mejores, si, ¿Por qué?, porque los muchachos ya sobre pasaron, este, con la tecnología ya nos sobre pasaron ya nos sobre pasaron a los docentes, entonces a veces ellos saben más que uno y llega a ser, este, hasta ellos, a veces hasta tedioso, de que, se repitan las cosas, creo que es importante ir a la vanguardia junto con ellos, no quedarse atrás, entonces, en primera fue para mejorar, en segundo porque mi objetivo es ir escalando, si, para poder lograr un cambio dentro de la educación

V: Maestra en cuanto a la percepción que usted tiene del ser docente, ¿Ha variado su visión de su labor docente, desde que usted empezó a este momento?

MM: Si, eh, es un giro total, cuando yo entre a ser docente, siendo de afuera uno cree que ser docente, pues hay muy bien, tiene uno vacaciones, le

pagan, trabaja medio turno, verdad, no es tan pesado, sin embargo, conforme va pasando el tiempo y ay me fui adentrando a lo que es la docencia el trabajo de un docente nunca termina, este uno llega da su clase, tiene que prepararla, tiene que revisar tareas, tiene que hacer su planeación, tiene que, este, ahora sí que buscar herramientas, para que el alumno se interese, porque en este momento, con la tecnología es más difícil que el alumno se interese en las clases, entonces, creo queha cambiado muchísimo, la visión que tenía a un principio, ahora que creo que más se debe de preparar el docente

V: Maestra, eh, ¿Qué es lo que más le gusta de ser docente?

MM: Lo que más me gusta es, el contacto con los alumnos y con, ahora en este momento que soy asesora con los padres de familia, porque creo que podemos cambiar muchas cosas, se puede cambiar, desde la forma, de responsabilidad que puede tener un padre de familia a sus hijos y también se puede cambiar la forma de ver al alumno la educación, que no se para ellos aburrido, que les interese, que les interese ser alguien en la vida, entonces creo que eso es una profesión muy interesante

V: En cuanto a la percepción de los nuevos docentes, maestra, ¿Cómo observa usted a las nuevas generaciones de docentes?

MM: Este, he tenido la fortuna de observarlos ahí en la escuela van hacer sus prácticas profesionales, cuando están estudiando, entonces, este, creo yo en mi forma de ver, algo se, ahí alumnos, en este caso alumnos de la normal, que entran porque no hay otra opción, si porque, he tenido también este, he visto, que muchos de los alumnos que fueron, que fueron malos alumnos en la escuela, ahora están en la normal, entonces creo que eso no es muy bueno, verdad, que fueron los alumnos más indisciplinados, los alumnos que mas reprobaban, son los que estudian la normal, entonces, creo yo que ahí también, este, deja mucho que decir, sin embargo creo que también ahí alumnos, que por ver a sus papás que son maestros, si, y ese amor que le tiene ellos siguen estudiando, ellos estudian la carrera por el ejemplo que les dan sus papás, sin embargo creo que van, ósea, cincuenta, cincuenta, verdad

V: Encuentra alguna diferencia con su generación, ¿Cómo docente aun que usted no haya sido maestra normalista a la distancia de once años de trabajo, ahí alguna diferencia, entre esos docentes y usted como docente?

MM: Si hay mucha diferencia, he, en la época en que yo entre, este fueron pocos los docentes que yo conocí nuevos, en ese tiempo la escuela era, estaba integrada por docentes ya con mayor, este Edad

V: Edad, pero no edad, este, Avanzados

MM: No, si no de edad de profesión, verdad, ya son, ya eran docentes tenían años de servicio, muchos años de servicio con experiencia, que sean ido jubilando con el paso del tiempo, sin embargo ahora creo que hay muchos docentes, docentes jóvenes y la diferencia radica en la tecnología, que, los

maestros que ya sean jubilado, estaba renuentes a utilizar la tecnología, a actualizarse, si, seguían utilizando las mismas herramientas, y ahora llegan con otra idea muy diferente, con la computadora, con le internet, con le, si, con otras ideas muy diferentes que los alumnos les llama la atención, sin embargo, creo, que los alumnos, que los docentes, eh, con varios años de experiencia lo que tienen son mas herramientas para la buena disciplina, para el amor que le tienen a la profesión, y ahora como que eso ha decaído un poco

V: Muy bien maestra, ¿Considera usted que estos nuevos docentes, tiene una vocación definida?

MM: Como le comente, creo que le cincuenta por ciento tiene una vocación definida, si, que se ve que les gusta, que preparar su clase, que se preocupan por los muchachos y puedo decir que hasta a veces se preocupan mucho más allá, pero sin embargo creo que también hay docentes que les falta esa vocación o ese amor a la profesión

V: Maestra ¿Qué elementos o características considera usted que integran a un profesor con vocación?

MM: Un profesor con vocación creo que lo veo reflejado en mi mamá, en mi madre que este, ella siempre quiso ser maestra, entonces creo que la vocación es el amor que le puedas tener a la profesión o una de las características principales, es el amor a la profesión, otra puede ser la responsabilidad para ser cada vez mejores, para actualizarte, para este, para mejorar, otra es la tolerancia, porque hay que tener mucha tolerancia, antes los adolescentes, si no se les tiene la tolerancia, puedes llegar a ser un poco intransigente, si, y ellos no te toman en cuenta como un docente, entonces creo que, hay que saber mediar las cosas, otra característica sería, que se me venga en este momento, tus ganas, tienes que tener muchísimas ganas, para mejorar día a día, porque los muchachos van un paso adelante, si, mientras tu les explicas algo, ellos ya saben mucho más, nuevas teorías y a la mejor, verdad, tu te quedas un poco atrás entonces si tienes que estar un paso adelante y ser, investigar, si, tener ese habito de la investigación para que puedas tu también llegarle al alumno con algo nuevo que no sepa

V: Maestra, ¿En qué medida se encuentra identificada con su trabajo docente?

MM: Muy identificada en este momento, puedo decirle que es algo que me gusta, que disfruto y que me llena, que al principio no podía decirlo así, en este momento me encuentro que me encuentro en ese punto donde, es, si no es lo que yo quería, es lo que me apasiona, lo que me gusta, el ser docente, yo creo que estaría estancada, verdad, sería, seguiría siendo maestra de hora clase, este, no me, no estaría estudiando, entonces creo que, este, es algo que me gusta

V: Muy bien maestra, maestra considera usted que el trabajo de sus compañeros, a lo mejor la pregunta que a continuación le voy hacer es un poquito

complicada, considera usted que eso, ¿Qué el trabajo de sus compañeros docentes, en este momento, es valioso o es mediocre?

MM: Es un poco complicada esa pregunta, pero, ahora siendo asesora se da uno cuenta de muchas cosas que siendo maestra de una clase no te das, no se fija uno, como asesora tiene uno la responsabilidad de mediar las cosas entre docente y el alumno, entonces este, creo en este momento, que hay muy valiosos docentes, los cuales se interesan por el alumno, se interesan por mejorar su clase, por actualizarse, pero también hay docentes que quieren que los alumnos sean militares, quieren eh, que los alumnos no les digan nada, ósea, que sea lo que ellos dicen y esa es la última palabra , entonces, creo que el alumno, el docente mediocre no es, es aquel que impone, sí, que por miedo, los alumnos hacen lo que él quiere, verdad, al fin y al cabo, pero no tienen ese amor a la profesión, si, que es más, se quejan o siempre están en contra del sistema y claro, por supuesto, tenemos muchos docentes, los cuales, este, cada día mejoran, cada día son, este, les llevan algo nuevo a los muchachos y los muchachos se les ve las ganas que un maestro entre, o ojala que no venga

V: Maestra, desde su percepción, ¿Qué características cree que debe de tener un buen profesor?

MM: Características, la principal es amor a lo que hace, la responsabilidad, este, otra característica sería, tener el habito de ...

V: De la actualización

MM: De la actualización, del estudio, si, este, de no, de ir a la vanguardia, si porque no, nos podemos, como docentes, no nos podemos quedar en un libro de texto que nos dan, si no que tenemos que seguir, actualizándonos y mejorando, verdad, porque todo va cambiando, entonces, creo que la característica principal de ser docente, para querer hacer las cosas es tenerle amor a la profesión, si no le tienes amor, si no te identificas con ella, si no te sientes emocionalmente identificado, entonces, no es, si, no es, este, no eres un buen docente o no llegarías a ser un buen docente

V: Maestra, a través de sus años de experiencia, ha variado, la visión que usted tiene, de cuando usted inicio, ha este momento, sobre su trabajo docente

MM: Sobre mi trabajo docente, si a variado de manera significativa, ya que, ahora, ahora en este momento, estoy segura que el ser docente es la profesión más importante que hay, si nosotros sabemos desde este momento, manejar al alumno o formarlo, en cierta manera, entonces el alumno va hacer un buen ciudadano, si en este momento nosotros, no, no hacemos entender al alumno, no lo hacemos, este,...

V: Tomar conciencia

MM: Tomar conciencia de las cosas, el alumno se va a ir por otro lado y no va a salir adelante

V: Maestra ¿Se refiere usted a la etapa adolescente?

MM: Si a la etapa adolescente

V: Muy bien, eh, anotado usted, ¿Qué a lo largo de los años dedicados a la docencia, se encuentra emocionalmente más vinculado a esta tarea que usted realiza?

MM: Sí, mucho más, eh, para mí, el que el alumno le dé un abrazo, el que el alumno uno lo recibe con todas esas ganas de ay qué bueno que vino, este, maestra me ayudo mucho con lo que, el consejo que me dio, este, el que un padre de familia se acerque a darle un detallito a uno creo que, su trabajo va siendo significativo, entonces si me encuentro, muy, muy, vinculada emocionalmente a esta profesión

V: Muy bien maestra, en cuanto a sus expectativas de trascendencia maestra, me puede decir, ¿Cuál es el trabajo que realiza actualmente, cual es sus funciones?

MM: Mire, mis funciones como asesora, eh, son, no le puedo decir así un día, un ejemplo, verdad, porque cada día es diferente, eso es lo interesante del trabajo, llego a las 6:30 de la mañana, quince, depende si me toca la guardia, quince para las siete, tienes que llegar, bueno, checar que lleven uniforme completo, bien peinados, porque se les está inculcando, este, ahora sí que la disciplina y este, entonces todos deben de ir con ciertas con ciertas, los buenos hábitos, deben de ir, este, con cierta disciplina, entonces se les, ahora sí que se les revisa, desde la punta del pelo hasta abajo, verdad, hasta los zapatos y todo, después llego a mi lugar, a mi escritorio y si tengo papás citados por bajas calificaciones, porque el alumno no entro trabajo, no está haciendo tareas, pues se les recibe, se les explica el porqué, si, y pues tratamos de darle una solución, a ese problema, después, tengo que ir al salón, checar que los maestros estén, en su hora de clase, tomar lista, por si alguno falto, porque falto, si puede ser que tenga justificante, puede ser que hay que llamar a su casa, para ver si están o no, y en el transcurso del día,, ir a checar cada hora, si el maestro asiste o no, también tenemos, nosotros, los asesores, carga de clase, de hora clase, entonces yo tengo mi clase, doy clase de matemáticas, de artes visuales, que en este caso sería dibujo técnico, este, de tutoría y matemáticas, matemáticas si le dije verdad, esas son las materias que imparto y pues así, cada día es de manera diferente

V: Maestra, ¿Ha variado su interés por influir o impactar, en las áreas que usted tiene bajo su control o su responsabilidad, siendo primero, maestra frente a clase, ahora asesora?

MM: Sí, creo que trato de influir de manera positiva en los alumnos, se refería

V: Si, en cuanto al impacto que tiene, su labor frente a grupo y luego frente a la responsabilidad de tener a su cargo

MM: Si trato de influir de manera positiva, por ejemplo, siendo maestra de hora clase, trato de influir en mis alumnos, al interesarse en la clase, a que les guste, a que le tomen esa, verdad, ese gusto por la materia, por ejemplo de

matemáticas que no es muy aceptada por ellos, eh, trato de que se les haga interesante o que le entiendan, aun que yo me tenga que atrasar un poco en mis planes, creo que no es importante avanzar, si no, que el alumno entienda, que se le quede claro, verdad, el tema que estamos viendo, en cuanto a asesora, trato de influir, en mis, en los docentes que tengo a mi cargo, en este caso si el alumno tiene algún problema con algún docente, bueno, se trata de solucionar el problema, a veces hasta ahí que influir de manera personal en cuanto a lo familiar, porque a veces hay que hablar con los padres de familia, en cuanto a la relación padre e hijo, verdad, y que sean un poquito más tolerantes con ellos, de que si, lleven cierta actitud con ellos, entonces creo que si, en cuanto a lo que no me toca a mi responsabilidad, creo que si he tratado de influir de manera positiva en ellos

V: Muy bien maestra, maestra me voy a ir un poquito a sus inicios de lo que usted planeaba lograr, cuando empezó a trabajar como docente, todo lo ha logrado

MM: Cuando yo empecé a trabajar como docente, la verdad, he logrado mucho más de lo que me podría imaginar, mi expectativa en ese tiempo, era durar un año como docente, yo dije, nada más un año y ya, yo renuncié y me sigo dedicando a lo que es mi profesión, sin embargo, creo que la profesión me gana, si, y he logrado mucho más de los que yo tenía planeado, eh, este, le he tomado cierto cariño o mucho cariño a la profesión, entonces, ha sido mucho más de lo que yo me había, este, visualizado o pensado

V: ¿Qué le faltaría por lograr maestra?

MM: Uy, muchas cosas, creo que, tengo la capacidad suficiente como para mejorar, lo que ahora se está viendo en educación, que siempre estamos bombardeados por los medios de comunicación, de que la educación va muy baja, de que los docentes, verdad, y es tanta la influencia negativa del exterior, que creo que estamos en un buen punto para influir de manera positiva, entonces, quiero tener un, llegar a escalar, tener, escalar a un puesto más alto, para poder cambiar ciertas, este, ahora sí que mañas o malos manejos, verdad, que se dan en las escuelas

V: Muy bien maestra, me podría decir maestra, ¿Cómo es un día normal de labores, para usted, bueno, ya me lo comento, hace un momento, pero ahora si desde, me faltó la mitad de la tarde

MM: La mitad de la tarde

V: Del día

MM: Bueno este, le digo que comenzamos a las veinte para las siete, quince para las siete de la mañana, empezamos a laborar, he tengo mucho trato con mis alumnos, trato de que mínimo, un alumno al día, darle más tiempo del que se puede, para, porque hay alumnos que tienen muchos problemas familiares o van muy mal en clase, entonces se les da un poquito de tiempo, la primera parte pues ya se la platicó, verdad, de dar clase, de pasar lista y checar que los docentes hayan llegado, etc, llego a su casa

V: Gracias

Como y después ya como a las seis, me doy un ratito, ahora sí que de relax, ya como a las seis empiezo a trabajar en lo que es la maestría, la maestría, es por, en línea, entonces si nos quita un poquito más de tiempo, yo pensé que iba a ser así, más relajado, pero, hay que estar leyendo, preparándose, este, hay que hacer trabajos, entonces a veces llego a terminar hasta las doce, una de la mañana, dependiendo si tenemos entrega o a veces hasta el día siguiente, verdad, que uno termina, entonces creo que el trabajo de un docente, más si se, si tiene uno la capacidad para actualizarse, las ganas de actualizarse, no termina en un día normal, si no que sigue hasta el fin de semana

V: Es constante

MM: Es constante, es todo el tiempo

V: Esta, esto que me acaba de comentar maestra, en este momento, es diferente a la de un día de labores de su primer año de trabajo

MM: Si, muy, muy, muy, diferente, en mi primer año de trabajo, este, como le comente tenía 20 horas a la semana, entonces, en realidad, yo iba a la escuela entre tres o cuatro horas diarias más o menos, me trasladaba a otra escuela una hora, dos horas, este, por día y después regresaba a trabajar a la empresa donde yo laboraba, entonces, este sí, es muy, muy, diferente

V: ¿Qué es lo que le ha proporcionado mayor satisfacción, como docente, maestra?

MM: Híjole, tengo muchos, ahora sí que anécdotas o historias, verdad, una, cuando yo estaba dando bueno, yéndome un poquito hacia otra nivel, en preparatoria, yo daba la materia de administración y este, ahí hicimos un día lo que era una feria de empresas, verdad, yo me la, ahora sí, que junto con los alumnos, la preparamos y nos quedo muy bien, entonces, pues me encontré a un alumno y una de las cosas que me dijo, era que él había estudiado administración gracias a que yo le había dado administración y que le había gustado como la di, entonces, por eso el había estudiado administración, otra cosa es que uno se encuentra a los alumnos de secundaria en la calle y le dan a uno, un abrazo, un beso, maestra que bueno que la veo, con todas las ganas verlos, verdad, eso, eso, da mucho de qué hablar de que está siendo uno muy bien su trabajo o el año pasado, tuvimos un punto muy importante, donde uno de los muchachos de nuestros alumnos, eh, de primero de secundaria, había sido abusado sexualmente, por uno de sus primos, entonces el ya, casi iba dado de baja por situaciones ...

V: Emocionales

MM: Emocionales, no daba el rendimiento al cien por ciento, entonces, platicamos con la mamá, se le canalizo con la psicóloga, este, tuvimos, mucha platica con él y gracias a Dios, ósea bueno, gracias a todo ese trabajo que hicimos, el chico salió adelante, entonces esta estudian, ya no vive aquí en San Luis, creo que esta en Monterrey, pero viene, este, la otra vez me regalo un reloj que tengo

que guardo con mucho cariño, porque creo que ese punto, verdad, es importante de que el muchacho nos mande un mensajito por mail o nos diga maestra, gracias a usted yo estoy bien y gracias a usted sigo estudiando, entonces, este, si porque ya tenía síntomas de suicidio y cosas así, entonces, creo que eso es, ya con una persona que, o con un alumno que salga adelante, hígole ya hicimos, ese día

V: Una gran labor

MM: Una gran labor, aja,

V: Si maestra tiene razón

V: Maestra, si usted pudiera volver la vista atrás y detener la vida en la tapa de su vida profesional que actualmente tiene y nos pudiéramos remontar a la anterior, ¿Esto es lo que usted esperaba?

MM: No, no la verdad es que, lo que yo esperaba era muy diferente, eh, yo esperaba, trabajar en la zona industrial, este, como jefa de algún departamento, pero, es muy diferente a lo que ahora, pero creo que, me llena mas lo que he logrado hasta ahora, me gusta mucho mas mi profesión como docente, puesto que yo ya deje la contabilidad a un lado, antes tenía contabilidades, ahora si, que pequeñas, ahora definitivamente, las deje para, dedicarle el cien por ciento a la docencia, entonces, creo que, gracias a mi mamá, que me estuvo, ahora sí que rogando, casi creo para que entrara y gracias a que, le, ahora sí que le tome el gusto a la profesión, por eso creo que, he logrado mucho más cosas de las que yo me había planeado.

Apéndice D

Entrevista 3: Profesora Norma Leticia Jasso Tapia.

Maestra Norma antes que nada gracias por darme la entrevista, me es de mucha utilidad para mi proyecto de tesis.

- Por nada maestra

Bueno Iniciamos la entrevista, me da su nombre completo:

- Norma Leticia Jasso Tapia.

¿Qué edad tiene?

- Treinta y ocho años

Su ocupación es....

- Soy asesora y Catedrática del área de ciencias sociales, en la Secundaria “ing. Camilo Arriaga”

¿qué lugar ocupa dentro de su familia?

- Soy la mayor de cuatro hermanas

¿me puede dar el nombre de su Papá y a que se dedica?

- Mmmm pues no sé, es que el no vive con nosotras; desde que era muy chica dejo a mi mamá, y no tenemos ningún tipo de contacto, no sé en donde este ni que haga.

¿me da los datos de su Mamá?

- Mi Mamá se llama Juana María Tapia, tiene cincuenta y seis años y trabaja como intendente en el SNTE de San Luis Potosí, en la sección 52.

¿me puede decir la edad de sus hermanas y a que se dedican?

- La que sigue de mi trabaja como apoyo técnico de una Inspección de primarias en el SEER. La tercera es licenciada en Educación preescolar. Y la más chica es catedrática.

Haciendo un poco de historia maestra, ¿a que se dedicaban sus abuelos?

- Mis abuelos maternos son de un rancho de villa de Arriaga, pues se dedicaban al campo a cultivar chile maíz, siempre han estado ahí y de mis abuelos paternos pues tampoco le sabría decir exactamente que hacían o si vivan, mi abuela materna todavía vive, mi abuelo ya no.

¿cuál es su lugar de residencia maestra Norma?

- Aquí en San Luis Potosí, en la capital.

¿Qué condiciones económicas en general tiene su familia?

- La mía propia, es estable somos de clase media y pues como todos al día. Y la de mi familia de mis hermanas, mmmm pues yo creo que igual, cada quien tiene su casa y vive de su trabajo, pues igual maestra como la mayoría de los mexicanos es estable.

Maestra, ¿En su familia hay maestros?

- No,

¿Usted es la única?

- Bueno, no la única porque mi hermana es también maestra, es licenciada en educación preescolar y mi otra hermana más chica es catedrática, igual que yo,

¿Tiene tres hermanas que son maestras?

- aja

¿Pero la profesión no es maestra?

- No, ninguno es maestro,

¿Maestra como decide ser profesora?

- Bueno, no así, al cien por ciento que lo decidiera, yo ya estaba estudiándolo que era licenciado en derecho y se me dio la oportunidad de dar clase, ya después uno empieza con el gusto de dar clase y bueno ya me quede dando clase no que exactamente quisiera ser maestra, pero si me gusta

¿Tuvo otra opción profesional?

- Si, licenciada en derecho

¿Cómo....?

- Bueno esa la decidí desde hace mucho tiempo, a mí siempre me gusto ser licenciado en derecho, inclusive cuando era niña, yo ya sabía que iba a ser licenciado en derecho.

¿Usted se acuerda de la primera vez que dio clase?

- Si.

¿Usted empezó a trabajar, antes de salir de la escuela o después de salir de la escuela?

- No, antes, yo estaba todavía estudiando, estaba en segundo año, empecé a dar clase en la escuela secundaria Justo Ledesma en turno vespertino, era muy complicado porque, haga de cuenta que yo también mi turno de fuera era turno vespertino, si, y el primer día, era una maestra muy joven y así como que no le quería dar clase, llegue, si me recibieron muy, el directo, estuve trabajando muy bien con los muchachos, pero pues casi, prácticamente tenía 19 años y los alumnos entre 15 y 17 años de edad, era como, por decir difícil, difícil.

¿Qué es lo que usted recuerda que fue más complicado, de ese primer año de trabajo?
2:38

- No, no se me hizo complicado nada, nada más la relación de los muchachos, porque, pues casi era de la misma edad que yo, era difícil que ellos entendieran que yo era la maestra, algo que, así complicación de parte de ellos.

¿Qué hizo para solucionar esa situación?

- Mire, lo que pasa es que tiene que buscar ciertas estrategias para, para trabajar y demostrarles que uno va a trabajar, que... es la maestra y que puede tomar las decisiones, y que, bueno va educar, no si lo entendieron y nos adaptamos muy bien, porque si el trabajo si era, e inclusive fue bonito en esa escuela, no tuve complicaciones mayores

¿A los cuantos años de haber trabajado se casa, maestra?

- Que será, como a los cinco años, más o menos, no lo se cuando

¿Y se caso con un maestro?

- No, también es licenciado en derecho

A ok,

Bueno entonces, ya me dijo, son cinco años de distancia, cuando usted inicia su labor docente a cuando usted se casa

¿Y cuando tuvo su primer bebé?

- Tenía prácticamente seis años de trabajar.

Maestra usted tuvo que... ya me comento que, mande, ya me comento que no tuvo que ir a una escuela rural, ni hacer todo ese tipo de trabajo, verdad, usted empezó en la zona urbana directamente.

- Si porque bueno cuando empiezan a darme las primeras cátedras ya sabían que... que yo ya estaba estudiando y al mismo tiempo trabajando, hubo un año que fue un poco complicado, porque estaba trabajando, estaba estudiando y tenía que hacer mi servicio.

¿Cuándo llegó a la escuela, la adaptación que usted tuvo a su entorno, con sus compañeros de trabajo, fue muy complicada?

- No maestra, porque no se, siempre me adapto a las personas

¿No tuvo ningún problema?

- No

¿Fue bien aceptada?

- Yo considero que si maestra

¿Usted noto algún cambio cuando entro a trabajar a los siguientes cinco años de labor, era diferente?

- Si, si era diferente, si era diferente por que donde yo empecé a trabajar, si, el primer director con que trabaje, duro nada mas como tres o cuatro años con nosotros, y hubo un cambio constante de maestro de catedráticos de directivos en la escuela que yo estuve.

¿Qué es lo que más le gusta de ser maestra?

- Pues muchas cosas, muchas cosas, desde educar, entender a los muchachos, me gusta trabajar con los adolescentes, no sé si les tenga mucha paciencia, pero me gusta trabajar con ellos

No se si les tiene mucha paciencia

- Jajaja

¿Maestra, usted como observa a los niños en este momento, a diferencia de cuando usted entro?

Los adolescentes tienen más inquietudes, si, quieren aprender más rápido, se interesan por ciertas situaciones, pero no al cien por ciento, les interesan nada más, lo que, lo que les beneficia a ellos, antes era muy diferente los alumnos se educaba conforme a lo que a uno les iba enseñando inclusive eran más educados en su casa tenían muchos valores, y ahora batallamos un poquito más con eso

¿Usted nota una diferencia entre la generación que nos ha tocado educar y la de nosotros?

Si mucha diferencia

¿Nos puede decir?

Nosotros, yo creo tuvimos otra educación más familiar, nuestros padres estuvieron al pendiente de nosotros, si, y a partir de esa educación no batallamos mucho yo considero para sacar a delante nuestros estudios, y ahora los adolescentes es muy diferente les hace falta la figura paterna y materna porque ya ve que ahora en la actualidad la pareja trabaja y los hijos se quedan en muchas ocasiones solos en casa, les hace falta mucha atención a los muchachos.

¿Maestra, que características me podría decir usted que necesita un maestro que tenga vocación?

Así al cien por ciento pero a lo mejor no todas, pero yo pienso que, paciencia, dedicación, esfuerzo, y comprender más que nada, ponerse en los zapatos de los muchachos, serían los básicos, más que nada

¿Usted se encuentra identificada con esos valores?

Si

¿Cómo lo nota, qué motivos nos podría dar para decir yo noto que soy?

Mire, de motivos podría decir, yo tengo cuatro hijos, si, y a lo mejor también lo que me motiva es el ver crecer y desarrollar a mis hijos, entonces yo pienso que es eso.

¿Maestra usted considera que es valioso el trabajo, de sus compañeros maestros?

Yo considero que cualquier trabajo es valioso, si, y de mis compañeros docentes más, porque está en las manos de los docentes sacar una sociedad productiva, en todos los aspectos, valores, he, económicos, sociales, culturales, ósea, está en nuestras manos sacarlos adelante.

¿Si yo le pidiera que me diera las cualidades que debe tener maestro, para ser un buen docente, un buen profesor, que me diría?

Las cualidades, No sabría que decirle, yo creo que lo mismo que hace un momento, si, que tengan paciencia, que sean tolerantes, de que sean responsables, de que sean empáticos, de que comprendan a los muchachos, pero también de que den todo de si, que apliquen todos sus conocimientos con ellos. 10:05

¿Usted cree que se ha ido modificando el trabajo docente, que se realizo cuando usted realizo su trabajo ha este momento?

Si, si se va modificando

¿Como maestra?

Porque, son, mmm, inclusive, cada grupo cada año es diferente, cada grupo requiere distintas necesidades, no podemos ser iguales, no podemos tratar a un grupo de alumnos de una misma forma que a otros, porque cada uno tiene distintas necesidades, entonces, eso hace que vaya uno cambiando.

¿Maestra, usted se siente en este momento identificada con su entorno como profesora?

Si

¿Nunca ha pensado, hay mejor me hubiera dedicado a la abogacía?

Me gusta mucho mi carrera, y si me hubiera gustado dedicado al cien por ciento, pero también me gusta la docencia, le digo que a partir de que llevo muchos años trabajando, va uno queriendo a la docencia, va uno aplicándose a ella.

¿Maestra, como cree que ha variado su interés de ser profesora, por ejemplo de ser profesora de grupo a ser asesora, su responsabilidad en ese sentido?

Pues la responsabilidad es muy grande maestra, porque, esta uno al pendiente de los muchachos durante todo el transcurso del día y como catedrática no, nada mas sus sesentas minutos, sus cincuentas minutos de clase que le corresponde, está al pendiente los atiende sabe en ese momento cuáles son sus necesidades, pero cuando uno es asesora es todo el día, saber cuáles son sus necesidades, que piensan, que sienten, y hay muchos que se acercan a platicar por situaciones.

¿Cuándo usted acepto a ser maestra, tenía un plan de vida?

El plan de vida en ese momento era terminar mi carrera como licenciado en derecho

¿Todo lo que se planteo se logro?

Si, termine mi carrera y ya lo demás se fue dando

¿En este momento usted siente que ha logrado objetivos extras?

Pues sí, si porque estoy dando clases, estoy de asesora, esos son objetivos que a veces uno no planea, mi familia, bueno, mis hijos también son parte de algo que no estaba planeado.

¿Maestra me podría decir como es un día normal cotidiano en su día, desde que se levanta?

Desde que me levanto, bueno, me levanto desde las seis de la mañana, les hago el lonche a mis hijos, los preparo, les doy de desayunar, mi esposo los lleva a la escuela, el regresa, he, bueno, se baña, desayuna, y se va al penal o de repente, si, de repente lo que tenga que hacer, yo me quedo y si tengo una actividad extra escolar, pues la reviso, realizo algunos quehaceres domésticos, porque a veces la mañana es muy corta, de ahí, bueno ya pasa mi esposo como a las 12:30 más o menos, y vamos, recogemos a los niños de la primaria, que yo en la tarde no los veo, entonces en ese lapso yo los vuelvo a ver, me deja en la secundaria, y pos la, la, se realizan las actividades escolares que se tengan que realizar, como estar al pendiente de los muchachos, asistir a clase, revisar libretas, son distintas actividades, estar al pendiente de ello, regreso a mi casa, les hago de cenar, si tengo que bañar a mis hijos, los baño, los más pequeños, porque los otros ya son adolescentes, entonces, este, y ya prácticamente son mis actividades

¿Este día de actividad es muy diferente al de su primer día de trabajo o al de los primeros días de trabajo?

Hoy exactamente

¿Lo que usted demanda acerca de un día de trabajo, es diferente?

Los fines de semana son diferentes, nos levantamos un poquito tarde, salimos, este, si tenemos la oportunidad, vamos a la huasteca o vamos a dolores o, a un lugar cerquita, como forma de distracción si, no, nos quedamos en casa todo el día

No pero, me refiero maestra ¿a los primeros días que usted pudo laborar?

A estas alturas son diferentes, mmm, pues puede ir cambiando, no se a que diferente

¿Cambio mucho el ser estudiante y trabajadora en este momento en ser mamá?

Sí, bueno en ese aspecto si cambia mucho, son muchas más responsabilidades, sí, son mas atenciones, son un poquito más de trabajo, pero si, si cambia.

¿En el transcurso de su carrera que es lo que más satisfacciones le da?

Son muchas, son muchas satisfacciones desde el momento en que uno se prepara, que obtiene lo que es su título, o que obtiene trabajo, el ir escalando eso son triunfos.

Sí yo le dijera, a ver maestra, bueno, ya hicimos un remoto verdad, un retroceso, ¿esto es lo que usted esperaba de ser maestro, de ser docente?

Si

¿Así se veía?

Pues si

¿En este momento, maestra, me podría decir, como fue cambiando su labor docente a través del nacimiento de sus hijos?

La labor docente, creo que en, desde que uno empieza la docencia, si, le digo, va cambiando, se va transformando las necesidades de los muchachos, no porque hayan nacido mis hijos, a mis hijos se les atiende en casa y todo, pero la docencia para mí sigue siendo, un, un este, como le explico, se sigue transformando, tiene uno que adaptarse, dar todo de sí, claro la docencia es, la, es su fuente de trabajo donde tiene que estar, pero también tiene que estar uno con sus chicos, ósea, hacer las labores, estar al pendiente de ellos, ósea, no cambia mucho, si, tiene uno que, ora si, dividirse

¿Usted no siente que el nacimiento de los niños, haya sido una influencia para que se cambiara su labor?

Influye en el aspecto, por ejemplo ahorita, que son adolescentes mis hijos, yo veo, cuáles son sus actitudes, que yo había visto en los muchachos, y entonces se me hace más fácil y más comprensible entenderlos, porque voy viendo crecer a mis hijos eso, podría ser la influencia.

Apéndice E

Entrevista 4: Flavia Romero Patiño.

Entrevista Profesora Flavia:

Vero: Maestra antes que nada muchas gracias por esta entrevista que me va a ser de mucha utilidad para mi Tesis,

Profra. Flavia: No tienes nada que agradecer

V : vamos a iniciar con la entrevista

V: me da tu nombre por favor completo:

PF: Flavia Romero Patiño

V:¿Qué edad tiene?

PF: 49 años

V: hee su ocupación:

PF: Maestra de Planta

V: ¿Cuáles es su lugar de trabajo?

PF: trabajo para gobierno del estado, en la Esc. Sec. “Ing. Camilo Arriaga”

V: Maestra le voy a hacer unas preguntas a cerca de su historia familiar ¿Qué lugar ocupa dentro de su familia?

PF: he soy la primera de 7 hermanos

V: vamos hacer un recuento de historia familiar; me puede decir ¿quién es su papá, a qué se dedica y cuántos años tiene?

PF: bueno mi padre era su nombre era Pedro Romero Fernández, ya no vive, su profesión maestro (profesor de educación primaria)

V: ¿de qué edad murió?

PF: De 58 años

V:¿ y su mamá?

PF: bueno ella si vive, su nombre es Quelvia María Torres Aguilar. hee en la actualidad tiene setenta y un años, noooo, sesenta y nueve años y su ocupación ella es maestra normalista y educadora

V: ¿y esta jubilada?

PF: si esta jubilada

V: de sus hermanos me podría hacer un recuento de ¿quiénes son? ¿Qué edad tienen? Y ¿su ocupación?

PF: bueno el que sigue de mi es un varón tiene cuarenta y cuatro años, cuarenta y cinco, es comerciante mmm, termino su preparatoria y pues ya no quiso continuar estudiando; la que sigue es una mujer ella es educadora normalista también su edad es de cuarenta y un años y en la actualidad ejerce su profesión, el que sigue es economista tiene cuarenta años, y también no se dedica a su profesión él, trabaja también impartiendo clases e impartiendo clases también deportivas en un equipo de futbol americano en el Tec. de monterrey Campus Puebla .

V: y ¿el que sigue?

PF: la que sigue es una mujer ella tiene treinta y cinco años ella es diseñadora gráfica y ejerce su profesión, el ultimo es abogado, licenciado en derecho tiene treinta y tres años hee se dedica también a la docencia

V: creo que se brinco un hermano maestra! Le falta uno

PF: el tercero, cuarto, tienes razón, el es Ingeniero Mecánico electricista, cuenta con cuarenta años y ejerce su profesión,

V: muchas gracias maestra; voy a tratar de hacer un recuento más para atrás ¿me podría hablar de sus abuelos maternos y paternos? ¿Qué profesión tuvieron?

PF: bueno mis abuelos paternos los dos son de la huasteca aun cuando mi abuelo era de la huasteca potosina y mi abuela de la huasteca veracruzana, mi abuelo era ganadero, mi abuela analfabeta, ellos tuvieron once hijos de los cuales ya solo vive una, de mis abuelos maternos pues de mi abuelo desconozco porque no lo conocimos el falleció cuando mi mamá era muy niña, muy chiquita, pero de su mamá, mi abuela ella también era maestra se dedicaba a la docencia, este fue directora de la escuela "Tipo" y se jubilo y pues todavía disfruto mucho tiempo de su jubilación.

V: gracias; ¿cuál es el lugar de residencia de usted?

PF: aquí en San Luis Potosí, capital

V: maestra si yo le preguntaré, más bien le voy a preguntar qué condiciones familiares tiene económicas en general de su familia ¿cuál sería?

PF: pues son buenas, buenas estables, con sus altas y sus bajas, pero pues debidas a las condiciones económicas del país.

V: maestra ya me comentó que tiene hermanos maestros, su mamá maestra, su abuela maestra, ¿hay algún otro miembro de su familia que se dedique al magisterio?

PF: de mi familia política, este mi hermano está casado con una educadora, nada más

V: porqué decide ser profesora?

PF: pues las circunstancias, nos ponen en el camino, porque en un principio fue una oportunidad que no quise desaprovechar, en la actualidad ya veinte años ya de eso pues me ha gustado

V: ¿cuál es su profesión maestra?

PF: Soy Diseñadora de Interiores y Paisaje, también es una licenciatura de la Universidad autónoma de San Luis Potosí,

V: ya me dijo que tiene veinte años de servicio, tuvo otras alternativas profesionales previas a ser docente?

PF: si

V:¿me podría comentar a cerca de ellas?

PF: trabaje para el gobierno del estado, en dos dependencias, una de ellas fue la Secretaria de Desarrollo Urbano en el gobierno del Lic. Jonguitud; y la otra fue en PIDER que también era una dependencia del gobierno estado. En la primera estuve trabajando en planes especiales, programas especiales de desarrollo urbano de San Luis Potosí, de Soledad de Graciano Sánchez, Cd. Valles, de Matehuala, de Rioverde y ya nada más.

V: maestra haciendo un recuento; Usted se acuerda ¿cómo fue su primer año de labores frente a grupo?

PF: ¿en qué sentido cómo fue?

V: ¿cómo fue en general su primer año de servicio? Haber déjeme le explico, usted empezó a trabajar inmediatamente después de graduarse cómo docente?

PF: no, ya tenía seis años de haberme titulado, repito soy diseñadora de interiores y paisaje, estuve trabajando después de titularme en lo que era mi carrera y se presenta una nueva oportunidad de la docencia , por cuestión familiar cuando mi madre se jubila

V: ahora sí; ¿recuerda cómo fue su primer año de labores docentes?

PF: pues con muchos temores, afortunadamente la materia que impartía era una materia que dominaba por que era una metería de dibujo técnico y este en cuanto a la materia en sí, pues no se me dificulto, lo que un tanto si este el temor por la relación con los alumnos

V: ¿qué es lo que usted, o lo que para usted fue lo más importante en ese primer año, en cuanto a los padres de familia, en cuanto al recibimiento del director, a la aceptación que tuvo con sus compañeros de trabajo?

PF: pues recuerdo que fue buena, normal eran cuatro horas las que tenía yo frente a grupo, entonces era en realidad iba muy poco, dos horas en el turno matutino, dos horas en el turno vespertino, y pues normal o sea a lo que iba, iba a dar mi clase y nada más

V: maestra le voy hacer unas preguntas a cerca de su vida familiar en cuanto al matrimonio; ¿con quién y cuándo se caso?

PF: me caso en 1974, con un arquitecto

V: Su esposo, es profesor de educación?

PF: no, el se dedica también a su carrera que es construir

V: maestra que tan distante fue su matrimonio de su primer año de trabajo de trabajo y su graduación.

PF: pues mucho, cuando heee empiezo a trabajar en la docencia yo ya contaba con tres hijos, entonces si

V: si estuvo un poco separado, ¿cuándo nacen sus hijos maestra? ¿Y cuántos hijos tiene?

PF: cinco hijos

V: ¿cuántos nacieron dentro de su trabajo como docente? Supongo que unos nacieron antes de que usted fuera docente

PF: si tres y dos después

V: me puede decir ¿cómo cambio o cómo se vio afectado su trabajo al nacimiento de sus hijos?

PF: pues en realidad no se vio afectado, hay una prestación que tenemos, que a mí se me hiso excelente, contamos con servicio de centro de desarrollo para nuestros niños y pues de hecho para mí fue de mucha ayuda contar con los CEDIES, porque mis dos pequeños

hijos acudieron a ellas desde los cuarenta y cinco días hasta que terminaron su educación preescolar .

V: ha, muy bien maestra, ¿alguna vez trabajo en la zona rural?

PF: no, nunca, los años que tengo de servicio han sido en la capital del estado

V: ¿a cambiado de centro de trabajo maestra?

PF: no

V: siempre ha trabajado en el mismo centro de trabajo

PF: así es, aunque ahorita estoy recordando que mis pininos, cuando era alumna de bachillerato, fueron dando clase en una escuela particular, pero era también dando la misma materia, dibujo técnico, estuve trabajando un año, pero tenía yo dieciséis años de edad.

V: maestra usted cree que ha cambiado su labor docente de los primeros cinco años de trabajo a este momento

PF: desde luego que sí.

V: ¿me podría explicar cómo?

PF: con más experiencia que en un principio, con más seguridad, con más conocimiento de lo que estoy haciendo, esa es la diferencia.

V: maestra usted ya me dijo que tiene una licenciatura es por la escuela de arquitectura de la Universidad de San Luis Potosí,

PF: en realidad es por la escuela del Habitat

V: ha perfecto ¿tiene usted otro estudio profesional?

PF: no, ninguno

V: maestra que es lo que más le gusta de ser docente

PF: pues la relación que se da entre los jóvenes y su servidora

V: ¿me puede explicar un poquito cómo es ese tipo de relación?

PF: pues que los muchachos con todos sus problemas, con su forma de ser de una o de otra manera, nos involucramos con ellos ¿verdad? y a mí en lo personal eso me motiva me llena de pues de energía, pues me gusta

V: maestra, ha esta distancia, en este momento hay una nueva generación de docentes ¿cómo los observa usted?

PF: ¿con toda honestidad?

V: mmjj

PF: pues tuve la oportunidad hace dos años y medio, tres, de tener ha pues un tanto a mi cargo un grupo de jóvenes, eran dos normalistas, dos estudiantes normalistas que iban a ser sus prácticas a la escuela secundaria donde yo trabajo y bueno también quiero agregar que las condiciones laborales en que empecé a las que estoy en la actualidad han cambiado mucho en la actualidad soy maestra de tiempo completo; debido a eso fue que era yo responsable de dos jóvenes normalistas que iban a ser sus prácticas a la escuela, y los veo, pues con cierta indiferencia a lo que están haciendo, con un enfoque muy diferente a lo que fue en un tiempo la educación, al menos con el trato de los maestros que yo tuve ¿verdad? Y este un tanto deficiente.

V: ¿considera que los nuevos docentes tiene una vocación definida similares a los maestros de su generación?

PF: definitivamente no, son quizá muchachos como en cualquier carrera, que si no están, me refiero a una mayoría, habrá sus excepciones, pero lo mismo les da una cosa que otra, entonces no hay un amor por lo que están haciendo ¿verdad? No hay un involucrarse en su tarea, en su trabajo en su quehacer, pero es en general no nada más con los maestros.

V: que elementos considera usted que debe integrar un profesor con vocación?

PF: el gusto por estar con los muchachos, por transmitirles sus ideas, por participar en mucho o en poco en su educación integral de los jóvenes o los muchachos, no nada más en enseñar matemáticas o historia o español, sino formar un poquito también su forma de ser y de sentir.

V: maestra me puede decir que materias imparte en este momento?

PF: si, geografía a un grupo de primer año, historia 2 que es historia de México a un grupo de tercer año, y tengo dos grupos de educación artística o de artes para un primero y un tercero.

V: ¿en qué medida se encuentra identificada con su profesión docente?

PF: ¿en qué medida en cuanto a número o en cuanto a.....

V: en cuanto al concepto que usted me pueda de identificación hacia la profesión..

PF: es una responsabilidad muy grande la que tenemos, y creo que le estoy poniendo ganas, aparte de que me gusta

V: a lo mejor esta pregunta va a estar un poquito fuerte, pero me gustaría que me contestara lo más exployadamente que se pueda. ¿Considera que el trabajo de sus compañeros docentes es valioso o mediocre?

PF: pues también hay de todo, tenemos de todo, tenemos desde el maestro que muy responsable, el que se involucra con su trabajo, que prepara su clase y que atiende a los jóvenes pues en forma personal; hasta el maestro que es todo lo contrario, que llega nada más para cumplir con lo menos que se pueda y nada más.

V: desde su percepción maestra ¿qué características debe tener un buen profesor?

PF: ...características, pues debe de gustarle la docencia, debe ser una persona preparada en lo mismo ¿verdad? Aun cuando yo no estudie en la normal de maestros creo de alguna manera he pues en la época de uno era muy diferente una escuela, veía uno como era el comportamiento de los maestros en mí familia que tuve también y en la actualidad creo que debe de ser con mucho amor ¿verdad? Con mucha paciencia, con mucha tolerancia para el trabajo que yo estoy desempeñando.

V: maestra retomando lo que acaba de decir de lo que usted vio en su familia ¿me podría decir que recuerdos tiene a cerca de esos maestros, de su infancia?

PF: mmm ¿de los maestros que tuve yo frente a grupo?

V: de su familia

PF: de mi familia; bueno, este, recuerdo a mi papá todo el día en su trabajo, por que tenia, trabajaba en dos turnos; he por la mañana en una secundaria y por la tarde en una primaria, prácticamente, este pues las platicas que nos hacía era en base a su trabajo, a tal o cual niño o tal joven ¿verdad?; este de mi mamá es de la que tengo un poquito más de recuerdo, porque yo de chiquita decía que quería ser como ella, pasa el tiempo y definitivamente no me hace mucha gracia ¿verdad? El verla que se desvelaba todos los días, porque tenía que preparar el trabajo que les iba a poner a los niños en el jardín de niños, eran grupos pequeños pero no había la tecnología que hay en la actualidad, entonces todo el trabajo que ella les preparaba era por la noche por la tárdele hacia lo preparaba precisamente para llevárselos a sus alumnos

V: usted observo la responsabilidad por parte de sus padres hacia la docencia.

PF: así es

V: maestra, a lo largo de los años, de los que se ha dedicado a la enseñanza ¿se siente usted más vinculada emocionalmente a esta tarea que realiza?

PF: sí, sí, día con día

V: ¿cómo maestra en qué sentido?

PF: pues los muchachos nunca son iguales, los problemas nunca son los mismos, y pues me veo ¿verdad? en el hecho de estar en contacto con ellos, problemas académicos o no que ellos tiene, quiera uno o no sé, yo me involucro.

V: maestra le voy a preguntar un poquito a cerca de la trascendencia y del impacto que tenemos como docentes ¿ha variado su interés por influir en las diversas áreas que tiene bajo su control o responsabilidad? Por ejemplo en cuando es maestra frente a grupo o en cuando es asesora con otro tipo de responsabilidades

PF: ¿ha cambiado? Me puede repetir la pregunta

V: si ha cambiado su interés por influir en los jóvenes en sus diversas áreas de trabajo

PF: pues sí; porque como maestra frente a grupo le interesa a uno un tanto más la materia que les imparte, pero ya como maestra asesora, este es más allá el interés que tiene uno con los alumnos o que debe tener uno con los alumnos

V: esto es en cuanto a la diferencia que hay de trabajo

PF: así es

V: me podría decir ¿cuál es el trabajo que realiza como asesora?

PF: pues estoy encargada de dos grupos en cuanto a su comportamiento, he a su quehacer diario académico y no académico también, están en una edad los jóvenes que, pues que tienen muchos problemas, que los ven la misma adolescencia los hace he que los vean de diferente manera o que los tengan de diferente manera ¿verdad? Y uno pues trata de ayudarlos de apoyarlos de orientarlos, ha que resuelvan el problema que tienen, sin embargo pues de alguna manera pues es más directo es más responsabilidad de ver si un muchachito no está cumpliendo con sus deberes, investigar por qué no está cumpliendo con ellos ¿verdad? Y allí donde surgen pues un sin fin de situaciones que uno tiene que ver, darles algún seguimiento

V: maestra , usted ¿tenía algún objetivo cuando empezó a trabajar como docente?

PF: no la verdad ninguno, yo no lo tenía contemplado, fue algo que se presento, y, que, pues, lo asumí la responsabilidad y me ha gustado

V: todo lo que usted se ha propuesto maestra ¿lo ha logrado?

PF: mmmm pues sí, de alguna manera, este creo que hasta un poco más; porque nunca me imagine que pudiera tener el tiempo completo ¿verdad? Ahí en la secundaria cuando empecé con cuatro horas;

V: ¿qué le faltaría por lograr maestra?

PF: hay es muy difícil de contestar, no lo he pensado, me gusta disfrutar lo que tengo , vivir el momento, y pensar en el mañana pero sin pensar a largo plazo

V: me podría decir como es un día normal de labores para usted

PF: ¿cómo lo distribuyo?

V: aja

PF: ¿qué es lo que hago desde las cinco y media de la mañana? me levanto, me meto a bañar, dejo ya arregladas las cosas desde antes, no nada más las mías también las de mis dos pequeños hijos, y este seis y media aproximadamente salgo a mi centro de trabajo, entro unos quince minutos antes de las siete, y pues hay días en que apenas si nos alcanza a dejar las bolsas ni abrir o sacar listas ¿verdad? Porque ya tenemos padres de familia para justificar alguna falta, para ver algún inconveniente, o los mismos muchachitos con alguna situación que tengan por ahí, pues de un día anterior o de ese mismo día, estar al pendiente en todos los sentidos, hay días en que si nos podemos de alguna manera distribuir mejor nuestro trabajo y hablo nuestro porque compartimos la asesoría con tres asesores mas, entonces este pues de alguna manera nos involucramos uno con otro ¿verdad? ; he transcurre la mañana entre las horas que tenemos frente a grupo en caso mío tengo once horas por semana..... No son once son trece por semana frente a grupo y hay ocasiones en que pues no nos vemos, no nos vemos con los compañeros, estamos al pendiente de que los catedráticos lleguen a tiempo, de que no se ofrezca algún detalle con algún muchachito, que se sienta mal ¿verdad? O Que hayan hecho, repito están en una edad muy inquieta muy difícil y que luego de repente hacen cosas muy fuera de lo normal ¿verdad? Y que tiene que estar uno muy al pendiente de esas situaciones ; nada más para terminar la salida es a las trece horas a la una de al medio día, y pues hay días muy pesados así como hay otros que están muy ligeritos de trabajo.

V: haciendo una comparación de estos días de trabajo hay alguna diferencia a los primeros de labores de su primer año de trabajo?

PF: nosi, completamente , porque como le decía en la pregunta que me pregunto al principio, antes iba yo cuatro horas por semana, iba poquito antes de la hora que me tocaba mi clase y daba mi clase y Salía, saludaba a quien me encontraba , a lo mejor tenía relación con algún alumno, alumna un poquitito más de lo normal, pero pues en realidad ni había mucha familiarización con ellos, en la actualidad estoy todo el tiempo en la escuela, mi trabajo es diferente

V: maestra ¿qué es lo que más satisfacción le ha proporcionado el ser docente?

PF: pues que me gusta trabajar con jóvenes, más que trabajar con algún otro elemento ¿verdad?, o sea no me, o en cuanto a mi carrera me hubiera gustado pero ahí no trabajamos con seres humanos

V: maestra ¿me podría dar un ejemplo de una situación especial que le haya dado satisfacción así especial? De un alumno de...algún padre de familia

PF: hay ocasiones en que transcurre el tiempo; mucho tiempo ¿verdad? Y que se encuentra uno a sus ahora en la actualidad a sus ex alumnos, convertidos ya en adultos ya profesionistas y si esos han sido mis pues de alguna manera mis satisfacciones, encontrarme a una muchachita en el banco y decirme que entro a estudiar a la unidad del Habitat diseño gráfico y diseño industrial porque fue tanto lo que se involucro con el dibujo técnico que termino estudiando una carrera en donde llevaba la materia; o el tener también alumnos hijos de exalumnos ¿verdad? Una satisfacción pues muy agradable

V: maestra si volviera la vista atrás y pudiera detener la vida en la etapa profesional; en los primeros años de su vida docente: ¿esto es lo que usted esperaba de ella?

PF: pues no, no que lo esperaba , pero estoy muy a gusto, estoy conforme con lo que hecho con lo que he logrado , como docente

V: bueno maestra seria todo lo de la entrevista, le agradezco nuevamente que me haya brindado pues el apoyo ; gracias maestra.