



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL HIDALGO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DE TRES MAESTRAS DE
PRIMER GRADO EN UNA ESCUELA PRIMARIA

AUTOR: SANTA MÓNICA ORTEGA DELGADILLO
DIRECTORA DE TESIS: MTRA. BLANCA ESTELA FRANCO TORRES

PACHUCA, HIDALGO, ENERO 2020.

DEDICATORIAS

Dedico este trabajo a

Mis padres

Porque como siempre sentí y tuve en todo momento su apoyo, su amor incondicional me hace siempre más fuerte y capaz de lograr todo lo que me propongo.

Mi esposo

Ya que todos los días me alienta a seguir adelante, apoya cada una de mis decisiones y aguanta mis momentos de crisis, escuchándome y amándome día a día.

A mis hijas

Por ser el principal motor que impulsa mi vida, deseando ser cada día mejor hija, mejor madre, mejor esposa, mejor profesionalista y mejor persona para que ellas se sientan orgullosas de mí.

ÍNDICE

	página
INTRODUCCIÓN	1
APARTADO METODOLÓGICO	11
CAPITULO 1 SOFÍA LA IDENTIDAD DOCENTE VINCULADA AL SUFRIMIENTO: EL SALÓN DE CLASES “SU MARTIRIO DIARIO”	27
1.1 Estudié en la Normal de Tianguistengo: me sacaron de mi casa, fui a un lugar de sufrimiento	28
1.2 Les tenía pánico a los primeros años	37
1.3 Dar más de mi tiempo, atender a los niños con problemas	39
1.4 Los niños de primer grado: más moldeables	42
1.5 La clase de español de la maestra Sofía: concepciones sobre Enseñanza de la lectoescritura.....	52
CAPITULO 2 LA MAESTRA VICTORIA Y SU APEGO FAMILIAR: ELEMENTO QUE CONFIGURA SU IDENTIDAD DOCENTE	60
2.1 Dificultades de ser maestra: padres docentes	60
2.2 El trabajo con primer grado: labor anclada al “maternaje”	66
2.3 Es diferente trabajar en el campo y la ciudad: en busca del reconocimiento	71
2.4 Problemas con padres violentos	75
2.5 La clase de español: concepciones de la enseñanza de la lectoescritura ...	84

CAPITULO 3 LA MAESTRA MAYTE: LA CONSTRUCCIÓN DE SU	
IDENTIDAD DOCENTE, UNA CONSTANTE DESCALIFICACIÓN	90
3.1 Estudiar la Normal Superior: una manera de lograr el vínculo materno	91
3.2 Evitar problemas con los compañeros	95
3.3 Primero es más difícil: problemas con padres y niños	98
3.4 Concepciones sobre el trabajo con alumnos de primer grado	105
3.5 Una clase de español: concepciones sobre enseñanza de la lectoescritura	112
CONCLUSIONES	120
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	128

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es producto del proceso de formación vivido durante la maestría en educación campo práctica educativa y tiene como eje central la identidad del docente, trabajada desde el enfoque de investigación cualitativo- interpretativo, busco dar respuesta a una serie de interrogantes que se generaron en mí desde el momento de estudiar la carrera, para aludir a la configuración de la identidad recupero la voz de tres mujeres maestras de primer grado de primaria a partir de las cuales se desarrolla el presente trabajo.

En la actualidad el papel del docente como profesionista se ha constituido en un tema de creciente interés y demanda es un punto de debate en nuestra sociedad en las distintas esferas sociales debido a que se exige que los maestros contribuyan al desarrollo de un ciudadano capaz de salir adelante en situaciones problemáticas de su vida cotidiana, en el ámbito personal y profesional.

A pesar de que se ve como un objetivo real y el ideal a alcanzar por parte del magisterio, se puede analizar que las expectativas sociales hacia la labor del maestro sobrepasan en mucho lo que su trabajo puede lograr, pues se le ve cómo el salvador y redentor de los problemas sociales cuando históricamente sólo ha sido un técnico aplicador de la política de estado, a través de las reformas educativas de los distintos gobiernos en el poder.

A pesar de ello la mayoría de los docentes se han preocupado por hacer su trabajo de acuerdo a las exigencias, tanto del estado como de la sociedad en general. Para lograrlo, algunos han optado por apostarle a su constante actualización y otros más han dado por hecho que la experiencia acumulada a través de los años tiene mayor valor para afrontar día a día su labor.

Se debe analizar más detenidamente a los maestros, que condiciones tienen para llevar a cabo su trabajo y reflexionar que al igual que los estudiantes ellos también poseen características propias que influyen en el proceso enseñanza aprendizaje.

Surgen cuestionamientos como ¿qué características tiene un maestro?, ¿qué es lo que hace al maestro, ser maestro? En este sentido, lo que destaca en este trabajo de investigación es comprender la configuración de la identidad docente reconociendo en el caso de profesoras de primer grado, que su identidad está vinculada a un contexto escolar específico y a demandas particulares en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Es necesario reconocer que el estudio de la identidad ha llegado a tener gran relevancia, existen nutridas investigaciones al respecto, el hecho de que en la actualidad educativa el papel del docente este en permanente escrutinio y las reformas educativas sean constantes debido a las demandas que derivan de los procesos de globalización, ha influido en que un gran número de investigadores se interesen en conocer más allá de lo que un docente en ocasiones muestra a los demás.

No ha sido posible elaborar un concepto único para definir a la identidad, por años esta noción ha sido debatida por estudiosos de la sociología y psicología principalmente en donde la identidad es concebida como “un autoconcepto, la autoestima, el auto-ideal y la autoconfianza (...) de como el sujeto se ve a sí mismo y como desea ser” (Guzmán Palacios, 2017, p. 10).

Se trata de un concepto amplio y complejo que con el tiempo se le adicionan nuevas dimensiones: la identidad social, la identidad profesional o la identidad local, son sólo algunas de las extensiones del término (...) ya que la identidad de una persona constituye un todo, aún cuando puedan afectar la construcción de la misma en cada sujeto” (Guzmán Palacios, 2017, p. 11)

Actualmente la identidad ha sido protagónica en los estudios de las ciencias sociales, debido a la época posmoderna en la que nos encontramos que se caracteriza por la incertidumbre, aquella en donde Bauman (2000) refiere que todo va tan aprisa y es tan inestable que podemos llamarla “modernidad líquida”, y aunque la crisis de las identidades no es exclusiva de la educación, los docentes están pasando por momentos de inseguridad que afectan y moldean su identidad como profesionales de la educación.

Y aunque hoy en día se construyen diversas nociones sobre la identidad, autores como Giddens (1997), Dubar (2002), Hall (1996) y Giménez (2000) citados en Peña y Esteban (2013) identifican dos posturas predominantes para el estudio y análisis de la identidad.

La primera postura, es la que básicamente “remite a la identidad como mismidad, aquello que nos da la cualidad de idéntico, como categoría inmutable (...) es la esencia de las personas” (Peña y Esteban, 2013, p. 178) y la segunda postura es definida por Dubar (2002) como “nominalismo” y plantea que la identidad “está sometida a cambios y transformaciones, remite a los modos en los que nos identificamos y a las acciones específicas que realizamos y a través de las cuales experimentamos mediante actos de identificación”.(Peña y Esteban, 2013, p. 178).

Es por ello, que la identidad no debe confundirse con significaciones afines como “personalidad” o “carácter social”, pues la identidad no se reduce “a un haz de datos objetivos; resulta más bien de una selección operada subjetivamente” (Giménez, 1996, p.13)

Por lo que al reflexionar lo anterior puedo decir que la identidad de los profesores no se desarrolla de un día para otro, ni se obtiene inmediatamente al egresar de los estudios superiores, se reconoce como un proceso continuo e inacabable, es decir, “es una construcción que se realiza a lo largo de toda la vida del profesor” (Galaz, 2011, p.92). El docente durante todos sus años de servicio va construyendo su imagen como “maestro” uniendo las dimensiones cognitivas y afectivas que los demás verán, adaptándose al contexto en el que labore.

Por ello es prudente mencionar como lo plantea Cattonar (2001) que pueden ser dos los conjuntos periféricos asociados al núcleo de la identidad docente: “las identidades profesionales vinculadas a los efectos del contexto de trabajo y las variaciones individuales” (Galaz, 2011, p.92)

Desde el inicio de la formación inicial de un profesor, se acumulan experiencias que forman la base de su identidad como docente, pero además estas experiencias son influenciadas por la concepción que éste tenga sobre la enseñanza y lo que le

significa ser un buen profesor, por esta razón, la noción de identidad no tiene un concepto universal definido. Sin embargo, Pennington (2016) menciona que “la identidad puede ser vista en términos de un conjunto único de características asociadas a un individuo, en particular en relación con las percepciones y las características de los demás” (Guzmán Palacios, 2017, p.11)

Según Guzmán Palacios (2017) existen por lo menos tres aproximaciones sobre las cuales se puede definir la identidad: a nivel individual, a nivel relacional y a nivel colectivo (p.13). El primero, es decir a nivel individual, se refiere a como el propio sujeto se define, a sus valores, sus creencias, convicciones y concepciones. El segundo nivel, el relacional, es como se define en relación con los demás, con la gente que le rodea y convive cotidiana y esporádicamente. Finalmente, el nivel colectivo es aquel en donde se vive y se representa como miembro de un grupo ya sea pequeño o como categoría social como el caso de las maestras de primer grado de la escuela primaria “Héroes de la Independencia”.

Al abordar el tema de identidad docente surge cierta confusión ya que en la mayoría de las publicaciones se suele anteponer el término “profesional”, sin embargo, al indagar un poco más, me permito distinguir que la identidad profesional docente va más allá de un título y del desempeño de la función. Vanegas y Fuentealba (2019) plantean que la identidad profesional docente aboga por darle sentido a la práctica a través de procesos reflexivos, que permitan a los docentes pensar sobre los aspectos que les ayuden a superar los contenidos y métodos pedagógicos para mejorar la actividad profesional

facilita el intercambio de modelos y ejemplos de mejores prácticas, desarrolla un conjunto de criterios comunes para evaluar la acción docente, genera retroalimentación que moviliza al sujeto y su entorno (...) permite identificar, describir y discernir los aprendizajes de la práctica, analizar dichos aprendizajes y transformarlos para experiencias futuras. (Vanegas y Fuentealba,2019, p.119)

todo esto a través de procesos cognitivos y afectivos que promuevan el cambio en los actores educativos y su contexto. La identidad profesional se desarrolla a través

de la práctica pedagógica “por ser un espacio curricular en el que se construyen comunidades, se comprende y elaboran relaciones con los demás y con el mundo permitiendo la reflexión.

Sin embargo, en este análisis abordaremos solamente la identidad docente ya que los procesos reflexivos de las docentes se sustentan mayormente en sus creencias y predomina el saber de sentido común y de la experiencia. Biutrago y Cárdenas (2017) mencionan que existe una estrecha relación entre identidad personal e identidad docente porque la práctica determina satisfacción, felicidad y autoestima, y al mismo tiempo la vulnerabilidad de los profesores ante distintas situaciones.

Asimismo “las identidades son diversas, dinámicas y complejas, y se configuran a partir de componentes intrapersonales, vivencias emocionales y experiencias en la práctica del aula, en correspondencia con las características del contexto”. (Buitrago y Cárdenas, 2017, p.231)

La identidad docente podría reconocerse según Beijaard (2004), Cattonar (2001), Gohier (2000) y Vonck (1995) entre otros, como un proceso dinámico e interactivo de construcción, en el cual confluyen variables de carácter tanto subjetivo (la historia personal) como social (las referencias y pertenencias colectivas). (Galaz,2011, p.91) En esta lógica, se presentan los casos de tres maestras que tienen a su cargo los grupos de primer grado en la escuela primaria “Héroes de la Independencia”, donde se puede analizar que la identidad profesional ha sido influenciada desde el ámbito personal y laboral de cada una de ellas pues como afirma Guzmán Palacios (2017) “esta identidad se define y se circunscribe dentro de un espacio interpersonal, como la familia o en sistemas sociales más amplios, como los lugares de trabajo” (p.14)

Para estudiar más de cerca la importancia que tiene el contexto en la formación de una identidad docente es necesario mencionar que actualmente la sociedad experimenta un proceso de constantes cambios en el cual surgen nuevos objetivos que alcanzar por parte de los profesores ya que su práctica está ligada a “satisfacer las nuevas expectativas de la sociedad respecto de sus funciones” (Prieto, 2004, p.1).

Por esta razón es importante mencionar que la escuela primaria “Héroes de la Independencia” tiene aproximadamente 85 años de existir, fue creada por iniciativa de los primeros pobladores, habitantes del lugar desde hace muchos años, los pobladores más ancianos recuerdan y mencionan que todos los jefes de familia eran ejidatarios, cada uno poseía cierta cantidad de tierra que les fue entregada por el gobierno con la finalidad de trabajarla, pero la mayoría realizaba otras actividades por la necesidad de tener con que dar de comer a la familia que en ese tiempo era muy numerosa, los hombres se dedicaban a la ordeña de vacas para vender leche, expendían petróleo, atendían tiendas pequeñas con productos básicos y las mujeres se dedicaban al hogar y a cuidar a los hijos.

La cultura local en los años treinta y cuarenta era dominada por los ejidatarios pues en esa época se encontraba en auge la repartición de tierras y la idea de una educación socialista para todos, así que los campesinos del pueblo creyeron que los niños debían tener acceso a una mejor educación pues iba creciendo la población infantil del lugar, razón por la cual los ejidatarios de entonces, donaron el terreno en el que ahora se encuentra la escuela, es por ello que desde sus inicios el plantel estuvo ligado a la cultura ejidal y funcionando según expectativas y mandatos.

En este momento de posmodernismo la escuela, su funcionamiento y características varían de acuerdo al contexto geográfico y cultural pues cada región establece sus necesidades e intereses y sobre todo se rigen de acuerdo al impacto de la globalización en las políticas educativas. Sin embargo, también hay características comunes como la iniciación en el ámbito escolar y con ello la adaptación a las reglas, al cumplimiento de normas de comportamiento, aprender a convivir y ser parte de un grupo o una sociedad.

Lo anteriormente mencionado permite comprender como el origen de esta escuela ha permeado la dinámica diaria de trabajo y la relación entre los actores de la comunidad educativa, pues los padres de familia ven en la escuela la continuación del hogar, en donde las maestras por su condición de mujer deben cumplir su función del cuidado y educación de los niños, Aguilar y Sandoval (1991) mencionan

que por años la escuela ha sido uno de los espacios que deja ver a las maestras en una identidad de “maternaje” (Elizondo, 1999, p.87) que proporcionan a los niños un ambiente cariñoso y cálido, es decir, maternal que es propio de las mujeres.

Así mismo se analiza como en las maestras de primer grado de esta escuela primaria, la identidad docente deriva de su posición como profesional, dentro de la sociedad, de sus interacciones con los demás y de las interpretaciones de sus experiencias personales y familiares; acotando que es un proceso permanente y cambiante según las situaciones y contextos.

Puedo apuntar que todos estos cambios posmodernos y exigencias sociales, así como las experiencias propias de la vida diaria, no solo han tenido impacto en la moral, las emociones y la práctica de las profesoras, sino también en la formación de su “identidad docente”, pues han desarrollado concepciones en cuanto a su rol docente, en lo que representa y como la ejecutan.

Es pertinente mencionar los profesores al inicio de su formación no son “vasos vacíos” Marcelo (2009) plantea que los aspirantes a profesores tienen ideas y creencias fuertemente asentadas sobre que es enseñar y aprender y por lo tanto influyen en como éstos aprenden y en los procesos de cambio que quieran y puedan intentar, y a su vez identifica tres categorías de experiencias que influyen en las creencias y conocimientos que los docentes desarrollan sobre la enseñanza:

Experiencias personales que incluyen aspectos de la vida que determinan una visión del mundo, creencias hacia uno mismo y en relación con los demás (...) Experiencias con el conocimiento formal entendido como todo aquello sobre lo que debe trabajarse en la escuela, acerca de la materia que se enseña y la forma de enseñarla (...) y la experiencia escolar y de aula que incluye todas aquellas experiencias como estudiante que contribuyen a formar una idea acerca de que es enseñar y cual es el trabajo del profesor (Marcelo,2009,p.24)

Algunos autores como Lortie (1975) plantea que “los profesores desarrollan patrones mentales, creencias sobre la enseñanza a partir del periodo tan

prolongado que pasaron en las aulas como alumnos por lo que su identidad como docentes se va configurando poco a poco apegada a esas creencias y a la escasa reflexión sobre sus aprendizajes informales” (Marcelo, 2009, p.22) es decir, pasaron por experiencias que influyeron en su identidad docente.

Cabe mencionar que el trabajo docente sin excepción se ve influenciadas por las emociones y afectos de las docentes, pues actúan como el tamiz para el adecuado desempeño o también por el contrario como una barrera.

Por lo tanto, cabe reflexionar que la identidad docente de estas tres maestras de primer grado, están en estrecha vinculación con sus conocimientos y creencias, ya que como lo plantea Marcelo (2009) estos aspectos inciden en la forma en como ellas aprendieron y al mismo tiempo influyen en su práctica y en los procesos de cambio que ellas quieran llevar a cabo. Sin embargo, puedo clarificar que en el caso de las maestras las creencias tienen un mayor peso en su identidad docente al poseer una connotación mayormente afectiva, pues estas están fuertemente vinculadas a su vida familiar. En esta lógica, es que los capítulos que estructuran esta tesis se encuentran organizados de la siguiente manera

En el capítulo uno se aborda a Sofía, quien a muy corta edad sufrió la pérdida de su madre y ese momento tan difícil impactó fuertemente su dinámica familiar provocando que su padre jugará un papel importante para cada una de las decisiones y acciones que tomó durante su adolescencia y vida adulta, al mismo tiempo influyó un su carácter y su personalidad pues las situaciones vividas desde entonces fueron y son parte de la conformación de su identidad como maestra. El hecho de estudiar una profesión que no le gustaba y vivir continuamente enojada con su padre dieron a su identidad toques de insatisfacción y sufrimiento.

En el capítulo dos, describo a Victoria, develando a una profesora en la que su práctica está considerablemente ligada a sus emociones, al tratar de obtener en todo momento el reconocimiento social, por lo que su quehacer diario y su conducta están atados a la aceptación que recibe de los otros, llámense estudiantes, padres de familia, compañeros o comunidad escolar en general y que afectan e influyen en

su identidad docente. De la misma manera se devela la relación tan estrecha y de cierto modo patológica con sus padres, pues en cada una de las decisiones que toma se rige por la aprobación de éstos y del apoyo que le puedan proporcionar tanto anímica como económicamente. El hecho de haber pasado por el abandono de una pareja dejándole el estigma de ser madre soltera, provocó que buscara constantemente la aceptación social para no sentirse agredida, por lo que su identidad individual ha permeado a su identidad docente y a su práctica diaria.

En el último capítulo, refiero la experiencia de Mayte, una docente que desde pequeña busca entablar un vínculo con su madre, quien constantemente le ha exigido ser igual o mejor que su hermano, estimulando cierto sentimiento de menosprecio por lo que todas sus acciones se encuentren mediadas por obtener la aceptación materna, al mismo tiempo ha estimulado en ella el poco interés por establecer relaciones amistosas con mujeres, pues interactúa de mejor manera con los varones pero al mismo tiempo se aísla. La falta de interacciones ha mostrado como establece una particular relación con sus estudiantes y sus compañeros de trabajo, formando parte de su identidad las creencias que a lo largo de su experiencia se han constituido, otorgando características propias a su práctica.

No omito señalar que en la primera parte de esta tesis se encuentra el apartado metodológico en donde reconstruyo mi experiencia y los avatares enfrentados en el proceso de esta investigación cualitativa, analizando lo complejo de encontrarse con el enfoque interpretativo ya que debí comprender las diferentes formas de expresión de las maestras sujetos de mi investigación desde lo dicho oralmente hasta los gestos y movimientos como lenguaje corporal de cada una de ellas, por lo que explico las dificultades enfrentadas iniciando en el trabajo de campo y al analizar toda aquella información recabada para dilucidar el dato pues la reflexión y el rigor metodológico me permitió “construir una interpretación rica y detallada del fenómeno estudiado” (Anadón, 2008, p.203) y finalmente expreso lo extenuante del proceso de escritura.

En el apartado de las conclusiones me permito mencionar como es que a partir de la realización del proceso de investigación he logrado desestructurar mis esquemas

de pensamiento tan arraigados en estos ya 19 años de servicio, explico cómo es que se fue dando en mí el impacto del estudio de la maestría, desde el inicio del propedéutico hasta la entrega de borrador de tesis. Es en esta parte del trabajo en la que puedo recapitular los hallazgos de esta investigación y la influencia que me deja en términos formativos y personales, de ahí que reconozco porqué es que este proceso fue tan difícil, pero al mismo tiempo muy satisfactorio.

Y finalmente se encuentra el apartado de las referencias bibliográficas que contiene los nombres de todos aquellos autores que me ayudaron a explicar de mejor manera todo el contenido y los resultados de mi investigación.

APARTADO METODOLÓGICO

Del proyecto de investigación a la construcción de la Tesis

Durante la realización del trabajo docente en las aulas, el maestro puede prestar atención a todo tipo de problemas que se dan cotidianamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, la mayoría de los maestros en menor o mayor grado perciben problemas que afectan el desempeño de los niños y permean su trabajo, pero pocos se atreven a investigar cómo pueden minimizar los efectos.

Además, no sólo afectan el proceso educativo sino también a los sujetos involucrados marcando de una u otra manera su carácter ante el proceso formativo del que son parte, pues como asegura Rockwell (1995) transitamos gran parte de nuestras vidas dentro del aula y es inevitable que dicho proceso no deje huella. Es necesario que todo maestro muestre el interés de conocer las cuestiones que afectan su labor diaria y no le permiten un mayor aprovechamiento del tiempo que pasa junto con sus alumnos en la escuela.

Enfoque cualitativo- interpretativo

Asumiendo que el objeto de estudio da cuenta de un proceso educativo particular y único, no es posible poder llegar a generalizaciones, debido a que cada contexto y sujetos son únicos e irrepetibles, llenos de significados y de una peculiar manera de entender, explicar y actuar. En este trabajo de investigación, se toma como fundamento para su realización el uso del enfoque interpretativo utilizando como principales herramientas para la recuperación de información: las entrevistas a profundidad, la observación participante y el diario del investigador.

En esta lógica, no se debe perder de vista que la investigación interpretativa tiene un interés por la complejidad y subjetividad de los sujetos, por sus experiencias y vivencias, de ahí que se pueden combinar varias técnicas de recolección de datos y permite elaborar un conocimiento más holístico de la realidad de acuerdo al planteamiento de Erickson (1989) el término interpretativo, es más inclusivo, evita la connotación de cualitativo y se centra en el significado humano en la vida social.

Investigar cualitativamente no es abandonar el rigor metodológico por una vía más flexible; la investigación cualitativa no es sólo el análisis de documentos, de seguir los pasos de una técnica en particular, como la entrevista, la historia oral o el análisis del discurso, investigar cualitativamente implica pensar cualitativamente, entender que el dato piensa, que el dato cambia y nunca es constante, que es parte del entorno, de la vida, del pensamiento.

El enfoque cualitativo interpretativo me permitió comprender los significados que las profesoras dieron y dan a sus experiencias y a su propia vida, ya que escuché su punto de vista y el sentido que le dan a cada una de las acciones que llevan a cabo, tanto en lo personal como en lo profesional. Es importante mencionar que para interpretar las conductas de las docentes para mí cobro considerable valor la subjetividad.

Teniendo como referente epistemológico el enfoque interpretativo, inicié un trabajo arduo de investigación enfocado en la práctica educativa, eso implicó estar inserta en una micro cultura como la escuela, no como la docente frente a grupo, mejor dicho, mi participación estuvo focalizada en observar desde otra dimensión las interacciones en la escuela y específicamente las que se suscitan en las aulas de primer grado de la escuela primaria “Héroes de la Independencia”.

Mi experiencia en el trabajo de campo

Cotidianamente en el trabajo al interior de la institución escolar, en específico dentro del aula, surgen inquietudes por parte del docente sobre cuestiones que afectan su trabajo diario o que le representan retos. En mi caso el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en niños que ingresan al nivel de primaria, me resulta un tanto problemático y caótico al dar cuenta de que la mayoría de los docentes no conocemos como es que se da el proceso en los niños y que podemos hacer para llevarlo a cabo de la mejor manera.

Como primera inquietud en mi proyecto de investigación me planteaba la necesidad de conocer más respecto al trabajo que realizamos los maestros para apoyar a los estudiantes en este proceso de adquisición de lectura y escritura. Para llevar a cabo

la investigación requerida y apoyar mi proyecto tomé en cuenta que mi campo de investigación era: la escuela, un espacio eminentemente social por lo que me incliné hacia una investigación de corte cualitativa- interpretativa, ya que ésta me permitió “comprender los significados que los individuos dan a su propia vida y a sus experiencias” (Anadón, 2008, p.204)

La investigación cualitativa, me permitió estar en contacto directo con mi objeto de estudio, me permitió estar cara a cara con el otro, para escuchar lo que me tenía que decir. Herbert Blúmer dentro de la corriente del interaccionismo simbólico menciona que no es posible comprender al otro sino en relación con los significados que le atribuyen a las cosas y a sus propias acciones. Y que mejor manera de poder hacerlo que entrar al campo que es “una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades” (Guber, 2004, p.84).

Durante las primeras sesiones con mi asesora empezamos un debate sobre lo que implicaba la investigación cualitativa, para tener más claro porque es la mejor opción al realizar una investigación en una micro cultura como lo es la escuela. Pero al final mi conclusión fue que la investigación cualitativa permite escuchar a los otros, “es flexible en la construcción progresiva del objeto de estudio y se ajusta a las características y a la complejidad de los fenómenos humanos y sociales” (Anadón, 2008, p.208) igualmente es intersubjetiva, se valora la subjetividad del investigador y del sujeto de estudio.

Algo que valoro mucho es que se nos dieron herramientas teóricas para iniciar el trabajo de campo, tanto del seminario de investigación como parte de la asesora, quien, a manera de experiencia previa a la entrada al campo, me pidió que hiciera un ejercicio junto con mis otros dos compañeros de asesoría.

Esta observación tenía que ser en un lugar público, el que nosotros quisiéramos. Decidimos hacerla en un centro comercial, fue alrededor de una hora la que estuvimos en el lugar. Al estar ahí observando no sabía en que concentrar mi atención, no sabía si mirar a la gente, lo que hacía la gente, el lugar, la decoración, en fin; no me percataba a primera vista que sería lo importante.

Cuando llegué a mi casa y me puse frente a la computadora tratando de escribir todo lo que había observado, no sabía por dónde empezar. Me costó mucho trabajo plasmar las situaciones, los sujetos y las características de cada uno de ellos. De hecho, me implicó utilizar algo de tiempo al transcribir, aproximadamente cinco horas; escribía media cuartilla y borraba la mitad, era difícil rescatar cada detalle.

Pero lo que más llamó mi atención es que al momento de revisar las observaciones con la asesora, tanto mis compañeros como yo habíamos observado el mismo lugar, habíamos estado sentados en el mismo sillón pero nuestras observaciones eran con una perspectiva totalmente diferente una de otra, cada quien plasmó lo que le pareció más importante, uno puso más atención en las características físicas de los sujetos, otro en la infraestructura, otro en las acciones, en fin, cada uno le imprimió su toque personal y su propia perspectiva. Con este pequeño pero significativo ejercicio, la asesora nos pidió iniciar con el trabajo de campo y hacerlo con la mejor actitud; a iniciar con “el juego en el que el observador y lo observado crean la realidad a medida que interactúan” (Angrosino,2012, p.59).

La negociación del acceso

Mi primer acercamiento al campo fue establecer comunicación con el director de la escuela “Héroes de la Independencia”, que en este caso es la misma escuela en la que me desempeño como docente. La primera plática con él fue muy interesante, le pedí autorización para acercarme a algunas de mis compañeras, hacerles algunos cuestionamientos y observar su trabajo durante algunos días; la respuesta fue favorable, pero me hizo mucho hincapié en que toda la información que obtuviera fuera estrictamente confidencial para no tener ningún problema entre compañeros.

Le aclaré y le hice saber que todos los datos e información que obtuviera serían con fines académicos y en ningún momento para divulgar o evidenciar a alguien. Al parecer mi explicación y argumentos lo convencieron de que no soy una persona amenazante y que no dañaré de ningún modo a la institución, de esta manera se convirtió en lo que Taylor y Bogdan llaman “Portero” (1992) Mi interés investigativo

estuvo centrado en el proceso de la adquisición de la lectura y la escritura, es por eso que me enfoqué en principio en las prácticas de las tres maestras de primer grado.

Para esto me valí de la observación participante que es “el principal ingrediente de la metodología cualitativa y es la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan,1992, p.31).

Los sujetos de la investigación

Platiqué con las maestras para explicarles que sólo observaría a los niños, no creí “prudente proporcionar detalles concernientes a la investigación y a la precisión con la que se tomarían las notas” (Taylor y Bogdan,1992, p.43) para que no se sintieran incómodas, invadidas en su espacio y se sintieran a gusto. Las maestras observadas tienen entre 18 y 29 años de servicio, dos de ellas casi especialistas en primer y segundo grado, y otra que ha pasado por todos los grados de la educación primaria, pero que en los últimos ocho ciclos escolares le han asignado primer grado.

La verdad los nervios asediaron mi entrada al campo, no sabía a lo que me iba a enfrentar o lo que encontraría, a pesar de que el campo era conocido para mí, los sujetos de mi investigación no lo eran; son mis compañeras de trabajo, pero no existe una relación tan estrecha con ellas. Sin embargo, aludiendo a lo escrito por Taylor y Bogdan (1992) “en la observación participante el mejor consejo es arremangarse los pantalones: entrar al campo, comprender un escenario único y sólo entonces tomar una decisión sobre el estudio de otros escenarios” (p. 34)

Existieron en ellas muchas dudas al principio, me cuestionaron la intención de las observaciones y mis explicaciones fueron más en el sentido de centrar mi atención hacia los alumnos que tienen problemas en la adquisición de la lectura y la escritura, el motivo: para que las maestras no se intimidaran con mi presencia.

Llegué con la intención de no perder ningún detalle, como lo afirma Angrosino (2012) “de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos” (p.61) y al mismo tiempo no ser intrusiva para los niños y mucho menos con las maestras que amablemente accedieron a darme espacio a su aula. En todas las observaciones permanecí sentada en una silla en la parte de atrás del salón “relativamente pasiva a lo largo del curso del trabajo...para conocer el escenario y las personas” (Taylor y Bogdan,1992, p.51) intentando captar “todo y registrándolo con tanto detalle cómo se pudiera, con la menor interpretación posible” (Angrosino,2012, p.61).

Con una de las docentes fue un poco difícil desde el principio, una ocasión me sentí un poco incómoda, tal vez porque nunca había entrado en su salón y además noté que a veces mi presencia se sentía mucho en el salón, la maestra intentaba ver las notas que estaba tomando y para disimular se acercaba a hacerme plática, ese día decidí salir antes de lo acordado y regresar en otro momento cuando los niños y la maestra estuvieran un poco más adaptados a mi presencia. Con las tres docentes ingresé a observar la clase de español con una duración aproximada de 50 minutos; realizando notas de campo lo más detalladas que se pudiera, esperando no perder ningún dato.

En las primeras observaciones me enfoqué mucho en observar a los niños, los que estaban cerca del lugar donde permanecí ubicada, y pude mirar niños y niñas que no trabajaban, que durante toda la actividad se la pasaron jugando sin que la maestra lo notara; niños con la mirada perdida, niños inquietos, en fin, diversas situaciones que las maestras al estar preocupadas por cumplir con la actividad y terminar el trabajo no ponen atención en los pequeños alumnos y esta clase de detalles. Así que, para nivelar la situación, en las siguientes ocasiones me focalicé más en las prácticas de las maestras.

Después de seis observaciones y notando que la información empezaba a ser un poco repetitiva en cuanto a que realizaban casi a diario las mismas actividades de dictado y lectura, tomé la decisión de empezar a realizar entrevistas para poder

conocer y ampliar un poco más los datos obtenidos en estos primeros acercamientos.

Al principio pensé que la entrevista iba a ser un poco más fácil que una observación, que al estar frente al informante iba a ser sencillo obtener información más rápidamente, pero la entrevista requiere de estar alerta de lo que el informante te dice, escucharlo, a manera de “una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas”. (Taylor y Bogdan,1992, p.101). Escuchar realmente lo que dice para realizar las preguntas adecuadas y no se convierta en una aplicación de preguntas y respuestas sin sentido; es decir que aquí se aplica pertinentemente la frase que varios teóricos señalan respecto a que el propio investigador es el mejor instrumento de su investigación.

Creo que subestime el trabajo de investigación. Dentro del enfoque cualitativo, la entrevista es una herramienta importante, es flexible, semiestructurada y “proporciona un encuentro cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes al respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan,1992, p.101). Pero requiere de estar siempre alerta y establecer una relación de confianza con el otro.

Respecto a eso puedo decir que al principio batallé para establecer ese rapport necesario para la realización de las entrevistas, muchas veces me cancelaron citas y sentí que no iba a poder realizarlas, me enojé, me calmé y respiré profundo para poder seguir. Pero después de volverme a acercar a mis informantes y explicar que toda la información recabada no iba a ser publicada, que se utilizarían nombres falsos y que era para entender el proceso de la lectoescritura, las maestras lograron relajarse un poco y contar sus experiencias respecto de sus prácticas e incluso de su vida personal.

Es necesario mencionar que para realizar las entrevistas también hubo ciertos problemas, pues en los meses de abril y mayo, en las escuelas se llevaron a cabo diferentes actividades relacionadas con fechas cívicas como los festejos de día del

niño, día de la mamá, día del maestro y suspensiones autorizadas marcadas en el calendario escolar. Igualmente, la carga de trabajo administrativa de los docentes como, el examen de Sistema de Alerta Temprana (SISAT), exámenes bimestrales y entrega de calificaciones, además de su trabajo frente a grupo.

Las maestras tomaron la decisión de que les realizara la entrevista en sus clases libres cuando sus alumnos estuvieron en alguna de sus clases extras (inglés, danza, computación, música, etc.) así que si un día faltaba alguno de los maestros de esas asignaturas no podría realizar mi actividad, me pasó dos veces. Durante estas entrevistas y al leerlas junto con mi asesora surgió de la voz de los propios sujetos, como su camino docente y su implicación emocional ha permeado su labor frente a grupo y su comportamiento frente a los niños. En ese momento logré dar cuenta del por qué a la investigación cualitativa “a menudo se le denomina diseño emergente, ya que emerge sobre la marcha...el diseño puede cambiar según se va desarrollando la investigación” (Salamanca, 2000, p.1). Mi interés se centraba en el proceso de la adquisición de la lectura y la escritura y la investigación me llevó por un camino de análisis más profundo, observe más a las docentes y las condiciones en las que se encuentran inmersas y por supuesto a sus perspectivas e identidades como actores educativos.

La realización de los registros ampliados

Realizar los registros ampliados, que requieren de un trabajo más minucioso y de desarrollar según Bertely (1996) ciertas habilidades necesarias como observar, escuchar, en ocasiones callar, escribir con rapidez y recordar con precisión para tener un buen resultado de lo observado y escuchado. Invertí muchas horas escribiendo frente a la computadora escuchando una y otra vez las grabaciones, haciendo memoria de olores, colores, personas, detalles que me ayudaran a plasmar cada uno de los pormenores, intentando recuperar lo dicho y el lenguaje corporal de cada uno de los entrevistados para no perder detalle e información valiosa pues me guio por el principio etnográfico que dice que lo que no haya sido registrado, no sucedió. La transcripción me llevó de seis a ocho horas por entrevista y alrededor de cinco por cada observación, esto muestra el trabajo cuidadoso que

tuve que realizar para no perder ningún detalle, incluso anotando el lenguaje corporal de los sujetos.

En total pude obtener doce registros, seis observaciones de cincuenta minutos de duración en promedio y seis entrevistas que van desde los treinta a los sesenta minutos. Igualmente redacté el diario del investigador en una libreta tamaño carta en la que fui haciendo notas de todo el proceso, de los textos que se abordaron en la línea de investigación, los aciertos y desaciertos de mi trabajo en el campo y algunas reflexiones y emociones de como la iba pasando en mi trabajo de campo.

Pero además tuve la oportunidad no sólo de observar clases y hacer entrevistas, también fui testigo de algunas actividades que llevó a cabo la escuela como los Honores a la Bandera, festivales, reuniones de maestros y recreos. Que también aportaron a mi trabajo de campo para realizar las contextualizaciones de los registros y sobre todo volver extraño lo cotidiano, que a fuerza de tanta repetición en el rápido transcurrir de lo cotidiano no logramos captar su significación y el impacto en las prácticas escolares

Llegando a la reflexión: El análisis de la información

Mi asesora muchas veces me hizo el comentario de que, aunque tuviera cierto interés investigativo, al llegar al campo me encontraría con un sinnúmero de situaciones de la realidad social. Pude darme cuenta en este trabajo de campo que en verdad es difícil reflexionar sobre todo lo que pasa en una institución educativa cuando se está inmerso en ella y se es esclavo de la rutina.

Lo cotidiano que se vuelven los actos humanos y que no nos detenemos a analizar; y que cuando se tiene la oportunidad de observar de otro ángulo y con una mirada más fina, uno se percató de todo lo que pasa en un aula, una escuela, una micro sociedad y con los sujetos inmersos en ella.

Las tres maestras de mi investigación hablan y se expresan de su experiencia, de su formación, de su estado emocional, y coinciden en que desde el inicio de su formación como docentes se han enfrentado con situaciones difíciles, en el plano

personal que se ve reflejado en el ámbito laboral y las concepciones sobre sus prácticas.

Todo eso ha forjado ahora a su personalidad como maestras frente a grupo. Han salido a relucir situaciones que no las tienen tan contentas en su trabajo docente y que les ha limitado una mayor motivación al realizar su compromiso educativo y que coarta su práctica sin que tengan la menor intención de mejorarla y al mismo tiempo ayudarse a realizar un trabajo por amor y por gusto.

Más allá de observar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, me encontré con maestras que aunque por los años de servicio que tienen al frente de primer grado no han logrado dejar atrás el hecho de pensar que hubieran podido realizarse en otro campo laboral, que están en esta labor porque no tienen otro camino, porque esta vía les ha posibilitado llevar una vida económicamente decente sin tener que preocuparse por el futuro; porque aunque se den cuenta que les falta mejorar no se han esforzado por hacerlo. Respecto a esto me llega a la mente el concepto “serendipity” que me remite a un descubrimiento inesperado, al azar y por casualidad, eso fue lo que encontré en mi primer acercamiento al campo. En esa aproximación existió un nivel de análisis de primer nivel, sin embargo, fue necesario un trabajo más sistemático con la información

En esa lógica el reto y la tarea fue analizar la información que me permitió convertirla en dato, pasar al ámbito de la interpretación apoyándome en otro elemento de la investigación cualitativa: la hermenéutica, que se entiende como “el arte de interpretar los textos, símbolos y significados” (Mejía,2010, p.240) porque la investigación cualitativa no es abandonar el rigor metodológico, y analizar documentos, o tratar de seguir una técnica en particular; sino entender que el dato habla. Pues no solo es cuestión de buena suerte, sino que hay que estar atento a lo inesperado y nunca conformarse.

Durante el tercer semestre, la lectura minuciosa de la información obtenida en el trabajo de campo y por supuesto de la información teórica de cada una de las líneas fueron parte importante para iniciar con el análisis de toda la información. Los

referentes teóricos abordados en clase y en tutoría abonaron en gran medida al trabajo de análisis de la información recuperada.

Personalmente los textos de Taylor, Bogdan y Peter Woods me proporcionaron elementos para centrar y agudizar la mirada ante el dato. Pude dar cuenta que “el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso” (Taylor y Bogdan,1992, p.158) en este tipo de investigaciones cualitativas, ya que desde que se inicia con el trabajo de campo de cierto modo se van analizando los datos encontrando en las observaciones y entrevistas a profundidad temas emergentes que van dando sentido a la información.

Lo primordial fue la lectura meticulosa y repetida de todos los registros logrados, dando importancia hasta al más mínimo detalle plasmado en la descripción que diera información valiosa sobre los sujetos, los escenarios y lo no verbal para lograr una comprensión más profunda de lo que se está estudiando, como lo plantea Geertz (1992) no quedarme con lo obvio, sino mejor dar sentido a lo dicho por los sujetos a través de un esfuerzo intelectual más que físico como lo fue en el trabajo de campo.

Entre la gran cantidad de información por momentos creí perderme, todo consideraba importante “si no se sabe que es más relevante, todo parece serlo” (Fernández, 2006, p.1) entonces la tarea me pareció cada vez más y más compleja pues un análisis de corte cualitativo requiere de tiempo y no se logra ni se puede abarcar todo. Empecé leyendo y releendo cuidadosamente como lo plantean Taylor y Bogdan (1992) conociendo los datos al dedillo y al mismo tiempo subrayaba lo que me parecía importante haciendo notas al margen que me hiciera recordar la idea que me resultaba importante.

El siguiente paso fue agrupar la información en categorías que reunieran las ideas y temas que iba encontrando en el dato empírico y descubrir palabras y frases claves que dieran sentido a lo que iba hallando para poder vincularlas. Esto implicó un “trabajo intelectual y mecánico que permitió codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar categorías” (Fernández,2006, p.5).

Y finalmente lo más difícil para mí fue desarrollar los conceptos sensibilizadores que Blumer (1980) menciona como nociones que se utilizan para dar cuenta de los procesos y fenómenos sociales difíciles de percibir en las descripciones y que captan el sentido de las palabras en el contexto en el que se dicen.

Todo lo anterior me permitió llegar a la elaboración del índice tentativo y a una búsqueda exhaustiva del material bibliográfico que abonara a inicio de la escritura, debido al tiempo en ese momento no fui capaz de empaparme ni familiarizarme con los referentes teóricos pertinentes al objeto, pero me parece que cubrí mi necesidad básica, apoyándome por supuesto en las lecturas de las distintas líneas como ya lo había mencionado.

Puedo decir que en esta primera parte del trabajo de investigación llegué a una aproximación del análisis de los datos empíricos obtenidos en el trabajo de campo, encontrando en ello datos reiterativos que permiten instalar momentáneamente el objeto de estudio enfatizado en los sujetos involucrados en la investigación, sin embargo, es necesario aclarar que fue un primer bosquejo de todo el análisis de la información.

A través de la lectura reiterada de los registros, pude notar que las maestras a cargo del primer grado han configurado su identidad docente en gran parte por influencia de lo que vivieron en su vida personal en los años previos a su formación formal como docentes. Las tres maestras coinciden en que la docencia no era su primera opción, en que les gusta trabajar con los primeros grados y que piensan que los niños pequeños son más fáciles de “moldear”. A pesar de ellos su práctica docente es muy diferente, concuerdan así mismo en algunas de las rutinas y actividades permanentes pero el trato y el discurso docente difieren totalmente.

En los registros pude analizar la preocupación por el proceso de la adquisición de la lectura y escritura; y que a pesar de ello no han investigado un poco acerca del tema. Igualmente se observó lo que cada una de ellas prioriza en su trabajo diario, la influencia de su identidad en las interacciones con sus alumnos y la necesidad de un reconocimiento social. En este sentido, la estructura familiar de las docentes

tiene demasiado peso en la conformación de su identidad docente y permite visualizar las concepciones que influyen en el ámbito educativo.

El estudio sobre la identidad no es un tema exclusivo de la educación y en lo que respecta a las ciencias sociales se puede mencionar que a inicio del siglo XX en el área de la psicología social existieron obras que establecían tesis sobre la identidad y la conformación del “Yo”, un ejemplo de ello como lo menciona Giménez (1996) es el estudio del anglosajón George Herbert quién en su obra titulada “la mente, el yo y la sociedad habla del término “self” haciendo una reflexión sobre el término identidad.

Este tipo de obras marcaron un parteaguas para el estudio más profundo de la noción de identidad, pues

Estas tesis fueron retomadas y desarrolladas por los interaccionistas simbólicos E. Goofman y Ralph H. Turner (de quien es la célebre distinción entre identidad e imagen del individuo). También los fenomenólogos sociales (...) que se ocupan del tema de la identidad en relación con sus procesos de transformación en las sociedades modernas. Entre estos se destacan P. Berger y T. Luckmann (...) pero todos estos casos el tema de la identidad se relaciona sólo con el individuo y queda confinado, en el ámbito de las interacciones cotidianas. (Giménez, 1996, p.12)

Con ayuda de mi tutora, quien intervino como una guía y vigilante epistemológica, revisé muy detalladamente la información y culminé el análisis de la indagación plasmándolo en este escrito que da cuenta de la realidad que se vive en una escuela primaria y que ayuda a comprender que la mayoría del tiempo los actos humanos se vuelven tan cotidianos que no nos detenemos a analizar lo que ocurre a nuestro alrededor y con esta investigación tuve la oportunidad de mirar desde otro ángulo, con una mirada más fina lográndome percatar de lo que pasa en un aula, una escuela, una micro sociedad y con los sujetos inmersos en ella.

El proceso de escritura...La catarsis

Es posible que me pareciera que el proceso de escritura era más fácil, pensaba que lo venía sería más sencillo, pero nunca imaginé lo difícil que me resultaría. No solamente fueron los aspectos formales de una redacción los que me preocupaban, eran muchos factores que causaron en mi cierta angustia, pues como lo plantea Carliño (2005) pensar con ayuda de la escritura es un proceso lento que no está exento de ansiedad, pero al mismo tiempo este ejercicio permite la reflexión.

Primeramente, fueron varios intentos de plasmar la idea para articular las palabras lógicamente, que se leyera coherente y que realmente se entendiera lo que quería decir. Ante tales dificultades surgió en mi la resistencia ya que no lograba hallar la manera de comunicar las ideas sin emitir mis propios juicios, en este sentido fue de gran ayuda el apoyo de mi asesora, quien lograba contener mi subjetividad y apoyarme en realizar un proceso de interpretación que realmente movilizó mis emociones, mis fantasmas y mi subconsciente.

Fue difícil que las ideas conservaran su forma al plasmarlas, era tanta mi inspiración que en un corto tiempo lograba avanzar varias cuartillas, pero al hacer la lectura correspondiente y darme cuenta que reiteradamente mis juicios me ganaban, no era fácil renunciar a todo lo ya escrito, pues resultaba una pérdida en el avance logrado.

Muchas veces me sentí identificada con lo que escribía de mis sujetos de investigación, resultaba para mí una catarsis explicar todo aquello que afectaba y alteraba la identidad docente de las maestras porque veía en ello situaciones vividas que dolían y movían algo en mí; y que igualmente habían influido en mi identidad docente, pues analizar que “no todos los rasgos culturales inventariados por el observador externo son igualmente pertinentes para la definición de su identidad, sino sólo algunos de ellos socialmente seleccionados, jerarquizados y codificados” (Giménez, 1996, p.13).

En ese punto entendí lo que Woods (1989) plantea cuando dice que el sufrimiento es una compañía indispensable en el proceso de escritura y si no lo experimentamos, es casi seguro que algo no vaya bien, pues “para una

investigación social representa una ventaja hacer consciente las propias reacciones subjetivas que despierta este tipo de trabajo (p.184)

Pase muchos momentos de angustia, de preocupación y de cansancio, en el instante que me sentaba frente a la máquina e intentaba seguir con la redacción, me invadía la sensación de hacer otra cosa. Fue algo confuso, me resultaba imposible poder escribir sin antes no haberme empapado sobre el tema, así que tuve la necesidad de realizar una calendarización, organizando mi tiempo entre lectura y escritura.

Traté de obtener la mayor cantidad de referentes para poder realizar la escritura sin problema, pero a veces era tanta la información que me confundía, en este sentido recordé que “escribir es como hacer salchichas. La trituradora trabaja con más eficacia y produce mejores salchichas cuando está llena de carne, pero hemos de tener cuidado de que ésta no atasque la máquina y de no triturarnos los dedos” (Woods, 1989, p.185) leer me ayudó a escribir, pero me estaba perdiendo en tanta información, así que la ordene apoyándome en las categorías analíticas que abordaría en cada capítulo, eso resultó mucho más útil.

Otra situación que me fue de gran utilidad fue el trabajo colaborativo con mis compañeros de asesoría y claro con mi tutora; realizábamos la lectura de nuestros avances y comentábamos entre todos los aspectos que creímos podían apoyar a mejorar el escrito, esa experiencia fue enriquecedora pues di cuenta que no era la única que la está pasando difícil, en todos surgió la ansiedad por este proceso ya que a través del escrito los sentimientos se exteriorizaron.

Lo más complejo en este proceso de investigación fue contener mi subjetividad, desde el inicio del trabajo de campo realizar la escucha sin emitir juicios hasta el momento de la escritura igualmente sin formular comentarios personales. Fue necesario tomar cierta distancia emocional y sobre todo contención por parte de mi asesora para abordar mi redacción como una de las experiencias más enriquecedoras de mi proceso investigativo, aunque no he de negar, también fue la más complicada.

Así que, en todo este análisis el hallazgo más importante es dar cuenta que la identidad docente de las profesoras de primer grado de la escuela Primaria “Héroes de la Independencia “ está marcada y dada principalmente por su identidad sustancial, y esta a su vez influenciada por las emociones y creencias de cada una de ellas.

CAPITULO I

SOFÍA LA IDENTIDAD DOCENTE VINCULADA AL SUFRIMIENTO: EL SALÓN DE CLASES “SU MARTIRIO DIARIO”

La educación pasa por un periodo difícil de adaptación a un modo de vida más dinámico y cambiante, esto “no solo afecta a la profesión docente, sino también, a las identidades profesionales de los profesores” (Guzmán Palacios,2017, p.2)La construcción de la identidad docente no surge automáticamente como resultado de la apropiación de conocimientos en una escuela normal o universidad y tampoco por la obtención de un título, es preciso edificarla de manera individual pero estando en colectivo ya que como lo plantea Guzmán Palacios (2017) el desarrollo de identidad profesional de un profesor es un proceso tanto personal como social pues no es algo que el docente posea sino que va desarrollando a lo largo de la vida laboral.

En este capítulo, se analizará como Sofía ha logrado forjar su identidad docente en un sentimiento de sufrimiento, primero la pérdida de su madre, después lo que representó para ella ser obligada a ingresar a la escuela Normal de Tianguistengo, alejarla de su familia y el hecho de no haber podido dedicarse a la escultura como lo había pensado. En esta lógica se analiza a la maestra Sofía, una docente de educación primaria que en los últimos siete ciclos escolares ha tenido a su cargo el primer grado, y en sus 28 años de servicio (ya casi 29) da mucha importancia a sus vivencias en el ámbito educativo que al inicio sufrió y vivió como un castigo.

Pero al iniciar su trabajo como maestra rural da un giro completo su modo de ver la profesión, pues llega a un contexto de extrema pobreza en donde da cuenta que no es la única que sufre y tiene carencia; encuentra en su labor una manera de ayudar a aquel que se halla en una situación vulnerable. Es posible dar cuenta de una “reactivación inconsciente en el adulto, en presencia de niños, del conflicto que en su infancia lo opuso a sus propios padres” (Filloux,2001, p.35) es decir, ve reflejado en el ambiente de los niños la situación que vivió ante la falta de la imagen materna

y la poca atención por parte de su padre que le causó sufrimiento y carencia principalmente afectiva.

1.1 Estudié en la Normal de Tianguistengo: me sacaron de mi casa, fui a un lugar de sufrimiento.

La maestra Sofía es una mujer de aproximadamente 50 años, muy delgada, de facciones finas y piel blanca; (OBS1SMOD150318MSP4) viste con ropa elegante, siempre pulcra y destacándose de las demás maestras de la institución, usa el cabello a la altura de los hombros y con tinte rojo. “Es una mujer muy reservada con su vida personal, en la escuela no se sabe mucho sobre ella porque no le gusta estar contando sobre eso” (diario de campo p.47). A pesar de ello, durante la investigación muestra gran apertura y nos cuenta lo que significó elegir la profesión docente.

Mónica ¿por qué decidió ser maestra?

Sofía: ¿por qué decidí ser maestra?, pues porque ya mi papá me corrió creo que de la casa, no si acaso, bueno, esto es, es personal esto, no lo pongas eso, mi papá se casó, entonces eh!, como se llama, como se casó, empezó a colocar a, a mí y mis hermanos pues lejos de casa, eh, dos de mis hermanos se quedaron ahí en Chilpancingo, en la, para ser ingenieros, a mí me colocaron igual, yo no quería estudiar entonces, este a mí me colocaron en la escuela, eh o sea, eh o sea te vas a poner estudiar esto. (E1SMOD110518MS P2).

En épocas pasadas la mayoría de las mujeres se inclinaban por la profesión docente, aunque no era bien pagada les representaba una oportunidad para trabajar y al mismo tiempo les daba cierto status, pero en el caso de la maestra Sofía, al terminar sus estudios en la preparatoria no quería seguir estudiando, la decisión de ingresar a la docencia la tomó su papá y se vio obligada a obedecer sus órdenes sin poder hacer nada. Torres Herrera (2005) plantea que quienes ingresaron a esta carrera, lo hicieron como una segunda o tercera alternativa, en el caso de Sofía la

docencia no aparecía ni en segunda o tercera opción, sino que fue la única permitida por su padre.

La buena posición económica le había permitido a Sofía tener acceso a la educación particular la que sólo las clases privilegiadas podían pagar, en esas instituciones tuvo clases de canto, danza y otras áreas de la educación artística, lo que le permitió generar un gusto y sensibilidad por las artes.

La vida cómoda que llevaba la maestra le había permitido darse gusto en muchos sentidos, incluyendo en los estudios, pues al terminar la preparatoria lo que más llamaba su atención era “dedicarse a la pintura o escultura” (diario de campo p.47), a pesar de ello sus deseos fueron ignorados por su padre. Toda esta situación personal de Sofía hizo que la formación docente que había empezado en la escuela Normal de Tianguistengo, lo tomara como otra tarea más asignada por su padre, sin el menor gusto, llegando a tomar como una locura el hecho de que ella pudiera convertirse en maestra.

Mónica: ¿no hizo examen para ninguna carrera?

Sofía: para ninguna carrera, no quería hacer examen, en ese entonces fuimos mi hermano estaba en el CREN, era muy amigo de mi papá el este Cuatepotzo y le dijo sabes que mándala allá a Tianguistengo un semestre y luego me la traes para acá y yo de puro berrinche me quedé allá, de puro berrinche, por eso yo, odiaba yo el pueblo, odiaba todo. (E1SMOD110518MS P3).

Se puede observar cómo desde su formación inicial, la identidad de Sofía se ha visto trastocada por el sufrimiento, de no lograr realizar lo que en verdad quería y el disgusto que le provocaba el hecho de ser “maestra”. La identidad es fundamental para el desarrollo de una profesión; ésta permite que una persona se identifique como individuo perteneciente de un grupo específico (Amaya y Romero, 2016, p.18) y en este caso ella no se sentía identificada con el hecho de pertenecer al gremio magisterial.

Se plantea que:

un profesor posee tantas identidades o formas de definirse como sean los ámbitos de su socialización (Cattonar, 2001; Maroy, 2001; Czop, 2008 y Hong, 2010) Woods (2002); por ejemplo, alude a la existencia de “identidades sustanciales” y “situacionales” estableciendo un marco de diferencias en términos de duración, resistencia y posicionamiento” (Galaz,2011, p.91)

La primera de ellas, la identidad sustancial, alude a los elementos inherentes en el individuo que lo definen y permanecen con él en cualquier contexto y parecen reafirmarse al interactuar. La segunda, la identidad situacional, define el establecimiento de elementos temporales, que son constantemente modificados dependiendo de los contextos de socialización. Para el caso de la maestra Sofía la identidad sustancial es la que predomina pues sus vivencias familiares han marcado fuertemente su personalidad y la manera de realizar sus actividades diarias ya que en el momento que su padre determinó la carrera que ella estudiaría le generó un malestar aún no resuelto.

Mónica: ¿en la normal?

Sofía: en la normal lejos de, lejos de, yo decía pus ya no quiero estudiar, pero te digo en ese tiempo se casó mi papá y este (...) mi papá me compró un, me compró una, un, una casita en ese entonces yo me acuerdo cerquita de la escuela, le costó barata a mi papá y ahí vivía yo en esa casa y este, y yo me quede, esa casa todavía la tengo yo... pero yo no iba a estudiar, yo decía, yo quiero ser pintora, quiero ser este eh, pero no quiero estudiar, si te digo a mí me obligaron a estudiar la Normal, si te digo nunca en mi sano juicio...hubiera sido maestra. (E1SMOD110518MS P3).

La difícil situación familiar que estaba atravesando la maestra, repercutió negativamente en la decisión que tomó su padre al enviarla a la Normal de Tlanguistengo, pues la pérdida de su madre significó un momento sumamente difícil que hizo que sus estudios fueran tomados como un castigo, pues fue alejada de sus hermanos y su mismo padre.

La maestra menciona que su padre quiso alejarla para hacer su propia vida y que el hecho de que la profesión que eligiera para ella fuera la docencia era porque la consideraba propia para las mujeres. Se puede analizar y no perder de vista que

la participación femenina en el mercado del trabajo formal fue permitida (...) dado que la principal función de las mujeres era la maternidad y la preservación del núcleo familiar (...) si la mujer había sido definida como la encargada de los niños en el hogar, parecía razonable que continuase con su labor pedagógica en el ámbito escolar del nivel primario (Yannoulas,2017, p.508).

Como se ha dicho la identidad no se da en el momento de egresar de una carrera sino que empieza a desarrollarse desde la infancia, es en la época infantil que la maestra Sofía vive sus momentos más felices, según lo expresa contaba con una familia en la que se encontraba con todos sus seres queridos, su madre, su padre y sus hermanos y en donde se le permitía hacer cualquier actividad que ella deseara, en ella, aplica el planteamiento de Tedesco (2000) en relación a que la socialización primaria tuvo lugar en un contexto de enorme carga emocional y constituyó una condición para producir la identificación absoluta con la visión del mundo presentada por los adultos(p.41) entonces el ser alejada de todo lo que a ella le representaba bienestar y tranquilidad, le generó gran angustia y sufrimiento.

Mónica: ¿no vive su mamá?

Sofía: no, cuando yo tenía quince años, mi mamá, este, mi mamá murió en enero, el seis de enero, y yo iba, y yo iba a cumplir quince años en junio, y se murió mi mamá...entonces mi papá tardo en, en, en buscar, entonces se buscó una chica y nos colocó, nos colocó a la mayoría de nosotros pues lejos de casa ¿no?, lejos de casa porque tenía sus planes, entonces este poco a poco nos fue colocando, me colocó y me quedé donde me colocó, fue castigo no sé qué cosa sería, este porque si yo sentí que fue un castigo...se casó y cambio su mentalidad de mi padre y nos colocó y nos alejó de él, y a mí me mandó, me dijo te vas un semestre para tal escuela, me mando hasta la sierra. (E1SMOD110518MS P2).

El inicio de la formación docente para la maestra fue un momento coyuntural en su vida, la etapa de la educación Normal la sufrió más que disfrutarla, para ella fue una continuación del sufrimiento que estaba viviendo en casa por la ausencia de su madre, pero en la escuela Normal esa etapa de sufrimiento la pasó sola, sin su familia, al grado de sentir que ya no tenía papá. Su padre ante la demanda de su hija por seguir estudiando “solo cedió ante la opción de la carrera magisterial ya que la consideraba una profesión femenina, con la ventaja de tener pocos años de formación, lo que aseguraba evitar el desperdicio de tiempo y esfuerzo” (Elizondo, 1999, p.98).

En la etapa normalista de Sofía los estudios no le representaron alguna dificultad, menciona que tanto los contenidos como las actividades eran fáciles de realizar y que gracias a ello logró ser becada en la institución, pero a pesar de ello durante ese tiempo de estudiante no la pasó nada bien, realizaba las actividades y trabajos, pero lo hacía solo por cumplir y eran actividades fáciles para ella. Fue un período de sufrimiento pues no obstante que la situación económica era bastante cómoda pues había gente encargada de su cuidado y su alimentación, su padre sólo se dedicaba a dar dinero y no les procuraba atención y cariño, eso provocó un rechazo por parte de ella hacia su padre que representó que desde ese momento ella se dedicara a contradecir cualquier orden dada por él.

Ese enojo hacia su padre hizo que tomara la decisión de casarse apenas salió de la escuela Normal, durante todo el tiempo que duró su carrera su papá insistió en que no se hiciera novia de ningún joven de la región, haciendo énfasis además en que mucho menos que fuera maestro. Esta aversión que existe en el padre por los docentes, genera en la profesora una visión deteriorada de esta profesión.

Pero todo lo vivido a partir de que es apartada de sus hermanos, marcó fuertemente su personalidad “en el proceso de construcción de su identidad docente intervienen factores internos de tipo personal, como la imagen que tiene de sí misma, su imagen ante la sociedad y sus motivaciones personales”.(Aristizabal y García, 2012, p.129).

Mónica: ¿Ya estaba casada?

Sofía: Ya estaba casada, ya estaba yo casada, me casé terminando de estudiar, me casé, yo terminé, fue no sé a la mejor fue algo diferente, fue algo difícil, este yo lo conocí a mi esposo, ya iba yo a salir y mi papá me decía nunca te vayas a casar con un maestro, nunca te vayas a casar con un maestro y que no sé qué tanto , y no, en mi mentalidad no era, nos había inculcado eso, y menos de por allá (...) mi esposo venía de...él era de Tianguistengo pero mi esposo estudiaba en México (...) yo me casé en enero con él, nos casamos en enero, yo le dije a mi papá ¿sabes qué? Nos vamos a casar, con esta persona y me dijo ¡pero ¡cómo! Que no sé qué tanto, se enojó mi papá, se enojó mi papá, se enojó muchísimo, muchísimo mi papá. (E1SMOD110518MS P6).

La maestra trasgrede con su actuación lo establecido por su padre en términos de aceptar estudiar una profesión que no le agrada, y que fue impuesta por él, sin embargo, contravenir las órdenes del padre en cuanto a no contraer matrimonio con jóvenes del pueblo es ignorada y a manera de reto acepta casarse con una persona de la región en la que estudia, lo que a su vez contribuye a la configuración de su identidad personal, retomando a Schrag (García-López *et al.*, 2010, p. 154), vincula la identidad docente con la dimensión ética de la actividad del laboral al resaltar la identidad como proceso y como unidad, la iniciativa personal de la acción del sujeto y la importancia del contexto. En el caso de la maestra Sofía la configuración de la identidad docente vinculada a su biografía de oposición y rebeldía a lo estipulado por el padre como deseo y mandato.

Desde otro punto de vista, que enfatiza la formación de la identidad profesional como proceso, tres autores españoles: Rafaela García-López, Gonzálo Jover y Juan Escámez consideran que la identidad docente...se forma en las comunidades definidoras, en contextos determinados de experiencia y relación. La profesionalización se entiende como un proceso de reconstrucción permanente de una identidad profesional que se fragua en el juego de las transacciones tanto sociales como biográficas (Alves y Canario, en García-López *et al.*, 2010, p.154).

Se considera que la formación docente se inicia cuando el maestro en su etapa de estudiante está en contacto con sus profesores, observa de ellos conductas que puede llegar a asimilar

pero la formación no sólo se da en el plano formal de una institución escolar, las relaciones familiares son también factor importante en la identidad de un docente, es decir, su preparación informal (...) que consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que van asimilando (Anzaldúa, 2005, pp.77-78)

La particular situación en la formación inicial como maestra, Sofía fue tomando una actitud de indiferencia y desinterés hacia los estudios, no le representaba algo interesante aprovechar su estancia en la escuela Normal y abonar un poco a su formación profesional de hecho al egresar de la carrera e iniciar con su trabajo, mostró enojo y rebeldía negándose a presentar a la comunidad asignada por la SEP. Relata que su inserción en el ámbito educativo, significó en un inicio una actitud de indiferencia y rebeldía pues se negaba presentarse a trabajar, no quería alejarse demasiado del lugar de residencia, de su esposo y dedicarse a la docencia, “fue un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en un contexto desconocido en donde además debía conseguir mantener un equilibrio personal” (Marcelo, 2009, p.35.)

Mónica: o sea, ¿a usted saliendo de la escuela le dieron su plaza?

Sofía: me dieron mi trabajo, me dieron mi plaza, me dieron mi plaza, pero yo al lugar a donde me fui no quise entonces hablé con el supervisor y le dije ¡ay no está bien lejos (...) me mandaron a...de Tianguistengo a un pueblito arriba, allí en Tianguistengo en ese entonces tenía yo un conocido que me dijo sabes que vete ahí a Tianguistengo y me fui a Tianguistengo, bueno primero me tocó Tepehuacán de Guerrero, pero yo no quise, y estuve sin trabajar porque no quise irme, pero me pagaban. (E1SMOD110518MS P5).

Sin embargo, por presiones del supervisor y su propia familia, al enfrentarse al campo laboral con resistencia y nula motivación, después de seis meses de no

querer trabajar, el contacto con sus primeros alumnos de una comunidad rural de escasos recursos, le permitió reflexionar sobre su actitud y valorar su situación, pues los niños con los que empezó a convivir tenían muchas carencias económicas y, por ende, estaban faltos de comida, ropa abrigadora y zapatos. Marcelo (2000) plantea que:

los alumnos también juegan un papel importante en la configuración de la identidad docente, ya que los profesores en general desarrollan su actividad profesional con los alumnos como únicos testigos y por ello el tipo de motivación profesional docente está ligado a los alumnos (p.31)

Siendo esto una clara muestra de que la identidad de un docente está igualmente relacionada a lo que pasa con sus alumnos dentro del aula y no sólo a la institución.

Sofía menciona que analizó la situación y pudo mirar que sufría por el abandono y alejamiento de su padre, pero aquellos pequeños que estaban ahora a su cargo carecían de lo básico como el alimento, la ropa y servicios en el hogar así que decidió ir a trabajar pero solamente asistía tres días a la semana y el último día salía temprano, realmente no cubría el horario de trabajo y por ésta situación las actividades con los niños se retrasaban y no lograba los objetivos planteados en el currículo.

Para la maestra Sofía el lugar al que había llegado a estudiar (Tianguistengo) a la fuerza, le representaba un espacio de sufrimiento. El hecho de que al egresar de la escuela Normal su escuela asignada estuviera en el mismo municipio siguió alimentando en ella una actitud de enojo y rebeldía. Mientras fue apoyada por el supervisor amigo de su papá, faltaba a su trabajo por muchos días, se ausentaba antes de que terminara la semana o hasta era capaz de no presentarse. Así que cuando llegó un nuevo supervisor a la zona escolar y éste vio la situación en la que se encontraba, le ofreció cambiarse de zona para no tener problemas. Sofía vio en la propuesta la oportunidad de irse y lo hizo sin pensarlo.

Alejarse del lugar de su sufrimiento era para Sofía una oportunidad de iniciar una nueva etapa en su trabajo como maestra, simbolizaba el verdadero inicio de su labor

docente, y al mismo tiempo la oportunidad de hacer algo por aquellos niños con los que se identificaba y le hacían ver que ella no era la única que sufría, que había situaciones difíciles para muchas personas y esos pequeños, esos niños que eran sus alumnos se volvieron un incentivo poderoso en su identidad docente pues en ella “intervienen factores internos de tipo personal, como la imagen que se tiene de sí mismo, y su imagen como profesor ante la sociedad, sus motivaciones personales, entre otros”(Aristizábal y García,2012, p.129)

Mónica: ¿Y no se le hizo difícil irse más lejos a Apan, que acá de este lado?

Sofía: no porque yo soy de acá de este lado, yo soy de aquí de Actopan, yo soy de Actopan y entonces pues no no se me hizo lejos, porque mi esposo decía quédate aquí en Tianguis, y le dije no, no jamás en la vida, a mí no me gustaba, no me gustaba, nunca me gusto, yo chillaba, yo todo el día me la pasaba llore, llore y llore. Y me regresé y mira realmente yo trabajé a partir de que yo llegué ya a Apan, yo trabajé, trabajé, trabajé, trabajé, trabajé, trabajé, trabajé hasta la fecha. (E1SMOD110518MS P8).

En este momento de su vida laboral se encuentra en la etapa a la que Torres Herrera (2005) llama etapa de novatez, donde los profesores:

orientan su pensamiento a identificar solo 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 (p.47)

Y al mismo tiempo las interacciones con factores como lo social y lo cultural del contexto inmediato le permitieron “generar una identidad configurada por el reconocimiento y ciertas características (...) que se entienden propias de la identidad docente” (Aristizábal y García, 2012, p 129) como la ayuda al desvalido, ya que en su labor diaria ha estado inmersa en un periodo de evolución en la que aparecieron significaciones y representaciones que le son propias.

1.2 Les tenía pánico a los primeros grados

Durante los años de servicio, que pueden ser de 25 a 40 años, un docente de educación primaria llega a tener a su cargo los diferentes grados que abarca este nivel, en muchas ocasiones al inicio de la carrera, el maestro se enfrenta a un contexto rural en una escuela unitaria o multigrado dependiendo de la cantidad de habitantes. La maestra Sofía en los primeros años de servicio estuvo en escuelas bidocentes y multigrado, como directora comisionada y encargada de los grados superiores de quinto y sexto, nunca de niños pequeños, como directora, asignaba siempre a sus compañeros los primeros grados pues le parecía más complicado enseñar a leer y sobre todo a los niños pequeños.

Su trabajo inició como directora comisionada en varias escuelas, sus grupos en el medio rural no eran tan numerosos. Estuvo al frente varios años del sexto grado y fue al llegar a la Ciudad de Pachuca cuando se enfrentó al trabajo con primer grado. Ella menciona que siempre tuvo pánico a los primeros grados porque además de que nunca los había atendido (hasta ese momento) no tenía idea de cómo guiar el proceso de enseñar a leer y como tratar a niños pequeños. En el caso de la maestra Sofía era muy importante llegar a Pachuca ya que su esposo había tenido una importante propuesta de trabajo y cambió de lugar de residencia, se fue a la ciudad de México dejándola sola y con el compromiso del cuidado de sus hijas.

Para cuando la maestra Sofía llega a Pachuca, la escuela a la que es asignada está a cargo de una directora con varios años de servicio casi a punto de cumplir el tiempo de servicio para la jubilación, con una forma de trabajo ya establecida y un modo de pensar diferente al de ella. Por este motivo, al tratar de integrarse a la dinámica laboral de esa institución se encuentra con ciertas prácticas que le incomodan, como el poco compañerismo y cuestiones de manejo del dinero. Al respecto Peterson (1964) citado por Ball (1987, p.76) nos menciona que entre las diferentes generaciones de profesores es típico observar la defensa de la antigüedad por parte de profesores maduros y los esfuerzos de maestros jóvenes por lograr la escuela con la que sueñan.

Esta situación en su nueva institución por la defensa de su punto de vista y de querer hacer las cosas justas y correctas le trajo diversos conflictos con compañeros y con la misma directora quien ya no sabía cómo tranquilizar los comentarios en contra de sus decisiones.

El hecho de que la directora hubiera tomado la decisión de asignarle a Sofía un grupo de primer grado, fue visto por ella como parte de un castigo por su rebeldía y sus comentarios hacia su estructura de trabajo. El personal administrativo y docente de la escuela había tomado el rol asignado por la directora sin reclamo por mantener una situación personal más cómoda en la escuela y ciertos privilegios, pero la maestra Sofía llegaba a romper con el esquema impuesto desde hace ya bastantes años.

Empezó manifestándose en contra del pago de exámenes y actividades como rifas, kermes y vendimias pues consideraba que la mayoría del dinero lo manejaba la directora sin que ésta presentara un balance de entradas y salidas. La maestra menciona que se daba cuenta de que la gente y los demás compañeros no decían nada a pesar de que estaban conscientes de que el dinero se lo quedaba la directora y eso a ella le molestaba, y ante esta situación no lograba quedarse callada expresando sus inconformidades y le provocaba varios conflictos. Por todo lo anterior Sofía expresa que sintió que el hecho de que le asignaran primer grado fue exclusivamente por castigarla.

Mónica: y ¿qué hizo miss?

Sofía: hijo de la fregada, dije pues no, tengo que sacarlos, tengo que sacarlos, empecé a ...en ese entonces creo que había un año antes, empezado PRONALEES, yo me fui a México a un curso a lo que era Minjares, que lo tome así embarradamente pero si lo tomé, los sábados, así embarradamente yo lo tome porque te digo tenía yo a mis hijas y agarre PRONALEES y a mí me sirvió mucho, mucho PRONALEES

me sirvió mucho... PRONALEES, hasta la fecha yo tengo el libro del perrito, de las lecturas, y dije yo debo de poner, tengo que poder, me costó mucho

trabajo, me dedicaba yo mucho, en ese entonces tenía yo a mis hijas a una en el Cervantes y a otra en el Lestonac, entonces salían tarde, entonces llegaba yo tempranito porque dejaba yo a una, y dejaba yo acá a la otra, y yo llegaba tempranísimo a la escuela y ya me fleteaba yo a los niños de primero, les decía saben que los quiero aquí a las siete. (E1SMOD110518MS P10).

Para un docente que desconoce métodos y metodologías de trabajo es difícil afrontar su tarea diaria en el aula “los profesores podrán desempeñarse de manera más eficiente, si conocen los factores que afectan a la interacción de clase y pueden programar estrategias eficaces para el logro de sus objetivos” (Flanders,1977, p.543) por esa razón Sofía decidió hacer algo para sacar su trabajo adelante y demostrar que podía con un grupo de primer grado. Lo que representaba un reto era el proceso de la lectura y escritura, no tenía idea de cómo se trabajaba con pequeños de seis años, recién egresados de la educación preescolar.

En este asumir el compromiso se genera en la docente la asunción del rol y a partir de ello reconfigura la identidad de ser docente y convirtiéndose según Ling y Chuango (2011) citados en Aristizábal y García (2012, p.128) en un docente en función de crecimiento dentro del complejo social y cultural donde los discursos y las identidades están en tensión constante.

1.3 Dar más de mi tiempo, atender a los niños con problemas

El objetivo al llegar a una escuela de Pachuca era estar cerca de sus hijas, pero al estar inscritas en escuelas particulares en donde el tiempo de estancia era de más de siete horas, le permitía a la maestra Sofía disponer de más tiempo para dedicarle a su trabajo, con los niños de primer año.

La prioridad era promover a los niños con un buen nivel de lectura para segundo grado y demostrar que, aunque fuera un castigo ella podía sacar el trabajo adelante manifestando ante los demás que no lo tomaba de esa manera y se empeñó en las actividades con los pequeños llegando temprano a la institución y retirándose después de terminada su jornada. Le gustaba dar más de su tiempo y que los papás lo agradecieran, aunque en realidad ese no era el punto, el asunto era terminar el

ciclo escolar con el objetivo logrado, enseñar a leer y escribir a los niños de primer grado de su grupo, para demostrar que podía sacar el reto.

Mónica: ¿En qué escuela estuvo?

Sofía: en la Emilio Carranza, si tu checas ahí, muchas mamás, muchas mamás, yo tuve muchas mamás de primer año, me querían demasiado, me querían demasiado, en serio por Dios santo, porque me esforcé mucho en primer año, me esforcé demasiado y ahora digo, yo hacía lo que podía yo por ellos, y te digo decían maestra es que le toca, tenía yo 42 alumnos, pero la ventaja es que tenía yo tiempos, tiempos en la mañana y tiempos en la tarde, tuve problemas, si tuve problemas con, con mis compañeros porque llegaba yo temprano, se enojaban, y salía yo tarde.

tenía yo un papá que un día fui a una gasolinera, y me dijo, señora ¿cuánto le doy de gasolina? Y dije ¿señora? ¿señora? Yo tuve a su hijo y ahora me tratas de señora... y me dolió y me dolió, pero dije es parte de... te digo yo si me esforcé mucho, mucho, mucho en esa escuela sacando primeros años y segundos. (E1SMOD110518MS P11)

Lamentablemente esa situación le acarreó problemas con sus compañeros maestros que impartían el mismo grado, pues el resultado en el proceso de lectura de los distintos grupos de primero no era semejante y empezaban a escucharse comentarios de las madres de familia destacando el trabajo que realizaba la maestra Sofía y haciendo menos el trabajo de los otros docentes, en esta forma de asumir la práctica se encuentran implícitas algunas de las “recompensas” al empeño y trabajo

El hecho de que entrara más temprano que los demás docentes y saliera después de ellos le representaba reconocimiento de los padres y madres de familia que se mostraban contentos con el trabajo que realizaba. El tiempo no era problema para esta situación pues sus hijas tenían un horario extenso en el colegio donde asistían y esto permitió que Sofía lo hiciera por varios ciclos escolares de la misma forma.

Esto muestra, como plantea Marcelo (2009) que la construcción de su identidad profesional se ha desarrollado a lo largo de su carrera docente pues se ha visto influida por la escuela y el contexto, que incluye un compromiso personal y disposición para aprender a enseñar (p.19)

El tiempo extra que dedicaba a sus alumnos, era principalmente para niños con problemas de aprendizaje, fuera el caso de un niño con necesidades educativas especiales, con conflictos familiares o algún tipo problemas que la maestra observara, se siente identificada con niños que a su consideración sufren o por lo menos no la están pasando bien. Quiere aminorarles en cierta medida las situaciones difíciles por las que pudieran estar pasando, y se siente bien de hacerlo, ya que a ella le hubiera gustado que alguien le tendiera la mano cuando fue enviada lejos de su familia.

Mónica: ¿Y qué estrategias utiliza?

Sofía: mi estrategia fue con los niños difíciles darles más tiempo, darles más tiempo te digo, con ese niño me esforcé, te digo yo todavía, en unas vacaciones a él, lo tomé y le di clases, le dije señora yo voy a sacar a su niño adelante... y le decía al maestro que le tocó en tercer año, porque me decía este niño tiene problemas no sabe hablar, le digo es bueno en matemáticas y checa su lectura a lo mejor tiene palabras, le cuesta trabajo pero...lee, tu escúchalo le decía yo, tu escúchalo, no lo tomes porque no le entiendes sino checa que realmente si sabe el niño. (E1SMOD110518MS P13).

Durante su estancia en la escuela Emilio Carranza, la maestra Sofía no tuvo ninguna dificultad al trabajar con los niños de primer grado, el dar más de su tiempo era una estrategia que le estaba funcionando bien y le gustaba, pero al realizar su cambio de escuela llegando a la institución más grande de la zona, como lo es la primaria “Héroes de la independencia”, y en dónde además la comunidad muestra cierta peculiaridad cultural, pues prevalece la familia patriarcal y un ambiente de violencia; se enfrentó con niños de primero totalmente distintos y en donde los padres de familia ya no estaban dispuestos a llevar temprano o ir tarde por sus hijos o si quiera apoyar su trabajo, aunado a esto manifestaban una conducta más violenta.

En esta escuela trabajar con alumnos de primer grado le resultó complicado pues el grupo que le fue asignado estaba formado por niños demasiado inquietos y violentos con los que no había tenido oportunidad de ocuparse. Ella tiene la idea que los pequeños de primero por el hecho de ser estudiantes más fáciles de manejar o como ella lo menciona, son más “moldeables” tanto para el trabajo como para su manera de llevar a cabo la clase. Así que cuando los pequeños del grupo se pegaban, aventaban las libretas, gritaban y causaban problemas entre padres de familia sintió que su trabajo no era tomado en cuenta ni por los estudiantes ni por sus padres.

Mónica: ¿le representa más dificultad un niño con problemas de aprendizaje que un niño de mala conducta o es igual para usted?

Sofía: mmm te digo el año pasado, el año antepasado que yo tuve a los niños de...para mí fue algo difícil porque jamás había yo tratado con niños de primero tan...en la otra escuela eran moldeables para mí, o sea yo ponía yo trabajo y se acomodaban, se moldeaban a mí, ese grupo que tuve, o sea, era un grupo que si yo decía vamos a trabajar era aventar libretas, era, o sea era difícil porque estaban chiquitos y causaban muchos problemas o sea conducta. (E1SMOD110518MS P13).

Se puede analizar entonces que “la identidad docente implica tanto a la persona como al contexto (...) los profesores se diferencian entre sí en función de la importancia que dan a estas características desarrollando su propia respuesta al contexto” (Marcelo, 2009, p.20). y en este caso la concepción de la maestra es que los niños se deben adaptar y “moldear” a su forma de trabajo.

1.4 Los niños de primer grado: más moldeables.

La localidad en la que se encuentra la escuela “Héroes de la Independencia era conocida hace algunos años por la existencia de pandillas y su excesiva violencia, se escuchaba constantemente de asaltos, venta de droga y personas golpeadas; desde su origen la localidad tiene antecedentes de violencia y aunque se aminoró en los últimos años, esta violencia ha perdurado en la dinámica familiar de la mayoría de los hogares pues existe la tendencia a una educación sin reglas

pudiéndose observar esto con la llegada de los niños a la institución ya que muestran conductas violentas y dificultad para seguir las reglas del plantel. No debe olvidarse que el contexto de la socialización primaria es factor importante para el tipo de conductas agresivas que presentan los alumnos en la escuela.

Esta situación afecta el trabajo de la maestra Sofía ya que dice batallar para atraer a los pequeños a un ambiente de trabajo ordenado y sereno, y lograr en ellos una actitud más tranquila y un comportamiento “más moldeable”. La maestra expresa que los niños del grupo a su cargo son desobedientes, indisciplinados y sucios e incluso ingresaron con muchas carencias en cuanto al nivel de escritura pues no saben las letras o las escriben muy grandes. Refiere que el grupo en general denota una ausencia de disciplina del trabajo y que hacen su “santa voluntad” y por esta razón el trabajo con los pequeños de este grupo ha sido difícil, entra en desesperación y llega a jalnearlos y gritarles desesperada que se sienten.

Sofía compara su primera experiencia con primer grado con su grupo actual y dice que los otros niños eran más moldeables pues hacían todo lo que les pedía, realizaban las actividades sin problema y estas daban el resultado que pretendía, eran tranquilos y trabajaban sin ninguna complicación.

¿qué hacía yo? Me salía yo, si me costó ¡mucho!... si me costó mucho trabajo si me estrese demasiado, si o sea me costaba trabajo, yo terminaba cansada, cansada porque era poner trabajo vamos dictado, vamos dictadito, vamos a trabajar este sigue matemáticas, colóquenme aquí sus libretas vamos a matemáticas, vamos con la guía, si me costó muchísimo trabajo porque trabajaba yo, yo creo que como el triple con ellos sí.
(E1SMOD110518MS P14).

Para Sofía en su experiencia anterior con primer grado los niños se mostraron más receptivos lo que le permitió llevar a cabo las actividades necesarias para cumplir con el programa y al mismo tiempo facilitó el proceso de la adquisición de la lectura y la escritura, por lo que esta situación le dejó la idea que trabajar con niños pequeños le permitiría tener un mayor control del grupo y mejoraría la dinámica de trabajo dentro del aula; trabajo que los compañeros maestros y los padres de familia

podieron observar, pues los pequeños que tenía a su cargo se promovían al siguiente grado con la creencia de la comunidad escolar de que era un buen grupo y eso permitió el reconocimiento a su desempeño. Este es otro aspecto que contribuye a la identidad de Sofía a través del “reconocimiento que involucra una lucha por ganarlo (...) en alguna o en todas de sus distintas subclases: amor, derechos y valoración”. (Pasillas Valdez,2002, p.12)

El reconocimiento es trascendental para el trabajo docente de Sofía, en este caso según Day (2006) la satisfacción en el trabajo y la alegría por el progreso y los logros de sus alumnos se encuentran entre las emociones positivas que experimenta. Estas emociones se ponen en juego pues le representa un entorno complejo y para sobrevivir en él no solo depende hacer bien las cosas sino también de comprender e identificar esas emociones como parte del trabajo de enseñar, otro punto importante en el desarrollo de la identidad docente.

El grupo de primer grado a su cargo simboliza un reto más que sortear, la indisciplina que muestran la mayoría de los niños propicia que la maestra busque estrategias para mantener principalmente el orden dentro del aula. Sigue enfocándose en apoyar a los niños que muestran problemas de aprendizaje o por enfermedad, pero en este contexto igualmente lo hace con pequeños que manifiestan problemas de conducta, que han sido discriminados por compañeros, padres y los mismos maestros por su indisciplina.

Sofía menciona que una de las estrategias que le ha funcionado para aminorar los problemas de conducta ha sido mantenerlos todo el día ocupados sin descanso, menciona que en su salón todo es “trabajo, trabajo, trabajo”. Lo ve como una forma de no tener tiempo de pensar en nadie o nada más. En este caso no sólo es cuestión de los alumnos sino también de la maestra que ha visto en esta táctica un modo de escape a los problemas. Day (2006) plantea que desde hace tiempo se muestra que la enseñanza es un trabajo que se funda en las emociones pues la mayoría de los maestros exponen su yo personal y laboral; y mantener la conciencia y controlar sus emociones, forma parte de la alegría por la enseñanza.

Mónica: o sea ¿una solución para usted es no dejar ningún tiempo libre?

Sofía: Trabajar, trabajar, exactamente, trabajar, trabajar, si jugamos, a la papa caliente, si cantamos, eh en un espacio si juego con ellos, cuando los veo cansados, si juego con ellos, pero es trabajo, trabajo, los mantengo siempre ocupados, siempre, siempre ocupados, si los veo cansados o que están muy inquietos a ver vamos a jugar a la papa caliente o vamos a jugar a las estatuas de marfil y ya...se calman. (E1SMOD110518MS P15).

Ante la situación de que varias mamás se acercaron a platicarle que sus hijos tienen problemas de conducta desde que asistían al preescolar, tienen fama de groseros y agresivos y que están preocupadas por su desempeño la maestra decidió mantener a los estudiantes ocupados en todo momento, el trabajo le significa una salida para aminorar el sufrimiento de las situaciones difíciles, más que una actividad pedagógica lo ha apropiado como una forma de escape a la situación de conflicto y el trabajo en el aula es una constante actividad con juegos, lecturas, copias para dibujar o contestar y trabajo en la guía comprada de una editorial. El objetivo es “trabajar y trabajar”.

Es imposible separar la emoción de las actividades importantes de la vida y

Como la enseñanza es un trabajo intenso que exige unas cantidades enormes de energía física, intelectual y emocional, para mantener la pasión, es vital que las emociones positivas superen a las negativas (...) las emociones tienen tres funciones: dar un “respiro” a través del humor; “sostener”, ayudando a los individuos a sentirse eficaces y valorados, ser “restauradores” ayudando a los individuos a sentirse conectados y queridos. (Day,2006, p.3)

Por ello otra cuestión importante para Sofía es trabajar con niños especiales, sentir esas emociones positivas al ayudar a los pequeños que presentan problemas, Sutton (2000) citado en Day (2006, p.2) descubrió que el amor y el afecto, la satisfacción en el trabajo y la alegría, el orgullo, el entusiasmo y el placer por el progreso y los logros de los alumnos se encuentran entre las emociones positivas

citadas con mayor frecuencia. Pero en esta ocasión se enfrenta con situaciones que han requerido de una actuación discreta, y que ha necesitado del apoyo del área de psicología de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER).

El caso más difícil que ha encontrado hasta el momento es una pequeña que no realiza ninguna actividad en la escuela por el cansancio que le provoca la masturbación que lleva a cabo dentro del salón, la maestra Sofía quiso intervenir para poder ayudar a la pequeña, pero tratándose de una situación un tanto delicada, optó por sólo hablar con los padres de familia para que ellos actuaran en consecuencia.

La maestra explica que tiene una alumna que no trabaja durante toda la jornada escolar porque todo el día se mece rápidamente de atrás a adelante en su banca, preguntó al área de psicología de USAER para que la orientaran pues en años pasados esta situación ya la había vivido con otra alumna. El psicólogo al tratarse de un asunto delicado le recomendó platicar con los padres de la pequeña para que ellos se hicieran cargo de la situación. Pero al hacerlo no tuvo una respuesta favorable sobre todo por parte del padre quien se negó a reconocer el problema y se mostró bastante molesto con la situación.

Lo primordial en la práctica de la maestra Sofía siempre ha sido ayudar al desvalido, al niño vulnerable que le representa la situación en la que ella se encontró y el caso de esta pequeña le significó un reto demasiado grande, que no pudo resolver dedicándole más tiempo extendiendo su jornada de trabajo, o el trabajo individual con la pequeña. No encontró la estrategia adecuada para poder hacer algo desde su papel de “maestra”, sobre todo por la exigencia que el padre le hizo de manera enérgica pues la maestra le comentó que la niña no ha mejorado desde que habló con él la primera vez y que realiza la masturbación tres veces dentro del aula: en la mañana, a medio día y al llegar casi la hora de salida.

Sofía: Se presentó el papá y me dijo ¡no es que ese es un asunto aparte y usted debe de concentrarse con la niña!, le dije señor yo me esfuerzo, trate de cambiar a la niña de lugar, trato de que cuando la niña está haciendo eso, hablarle de cierta manera, le expliqué de esta manera, ya hablé con el

psicólogo, me pide el psicólogo que esto no se puede atender aquí...pero te digo el papá se me puso mucho muy agresivo, me dijo usted tiene que tener estrategias, le digo si tengo estrategias, la he tratado de ubicar en un lugar, en otro lugar, he tratado de llamarle la atención y entonces optó el papá, se puso muy agresivo y me dijo ¿entonces ya usted no puede hacer más?, no señor ya no puedo hacer más papito, ya fui con el psicólogo, ya hable con ustedes, ¿qué más puedo hacer?. (E1SMOD110518MS P17).

Este es uno de los casos en que Sofía da cuenta que los niños de primero no son tan moldeables como pensaba, en la escuela “Héroes de la independencia” se ha enfrentado con casos tan extremos y complicados que, aunque sigue con la dinámica de ayudar al desvalido ha caído en cuenta que no siempre la solución depende del maestro, los padres de esta pequeña no han apoyado a la situación de su hija, exigiendo de la maestra más de lo que la profesión docente le permite.

Actualmente los padres de familia exigen a los maestros que realicen más allá de lo que en su función de educador debe hacer, aunque es cierto que las generaciones de estudiantes no son las mismas, las exigencias sociales hacia los maestros han sobrepasado la labor pedagógica. En este caso la pequeña no ha sido apoyada por sus padres, el trabajo de la maestra si ha rendido frutos pues la niña ha aprendido a leer y escribir, pero la cuestión psicológica y emocional no ha sido atendida. La pequeña sigue en la escuela, continúa con la misma situación y el papá no ha regresado desde aquella vez que reclamó a la maestra.

Mónica: ¿y esa niña sabe leer y escribir?

Sofía: sabe leer y escribir, te digo sabe escribir, yo al principio la tomaba yo, ya la tenía yo sentada en mi lugar, para que no hiciera lo que hace, yo calificaba y ella trabajaba, yo calificaba y ella trabajaba, y luego el momento en que dije ya, ya, ya, ya me cansé, ya me cansé, la iba yo colocando y hacía lo mismo (CE la regresaba a la banca y seguía meciéndose), entonces trabajé con ella sí, es una niña lista que aprendió a leer y aprendió a escribir...pero ahora los papás se escudan en que sabe escribir y sabe leer y ya no le prestan atención en que no lleva tareas, no trabaja aquí en el salón,

o sea sus libretas van siempre en blanco, siempre en blanco, y me dicen es que allá en la casa trabaja, todo le hacen, todo le hacen a la niña. (E1SMOD110518MS P18).

En la actualidad el área de acción del maestro en cuanto a los problemas que presenten los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje o que afecten el mismo, es muy limitada, el actuar docente está restringido por un nuevo marco de convivencia que aborda principalmente la convivencia en un marco de inclusión y bienestar, pero limita el proceder del maestro en este tipo de casos que conciernen únicamente a la propia familia. La dinámica social que se vive actualmente permite mencionar que “el concepto de cambio social es el elemento central para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes y los nuevos desafíos que éstos han de enfrentar en el ejercicio de su trabajo profesional” (Fanfani en Esteve,2005, p.1).

Aunque la maestra Sofía quiso intervenir con el problema que presenta la niña, y platicó con el área de USAER para que charlaran con la pequeña y así hacer actividades o acciones para ayudarla, el psicólogo le recomendó no meterse en ese asunto tan delicado pues no se puede tratar y solucionar en la institución.

Durante los primeros años de servicio Sofía no se había enfrentado a este tipo de problemas, en las distintas escuelas rurales en las que laboró no habían presentado casos delicados y difíciles de tratar, a pesar de ello mostró lo que “Marland llama un principio de compensación pues en todo momento trató de asistir al grupo de alumnos tímidos, introvertidos y de escasa capacidad, así como a los culturalmente menos favorecidos” (Clark,1986, p.522)

Cuando se enfrenta por primera vez a niños de primer grado, un curso sobre la adquisición de la lectura a través del método Minjares y dar un tiempo extra le fue suficiente para sacarlos adelante, las características que mostraron sus alumnos le permitieron dar cuenta que por la edad los niños de primer grado eran moldeables y fáciles de influenciar, en este caso

“podemos hablar de fantasía de engendramiento (...) de un deseo de paternidad cultural, de querer imponer marca a los otros (...) esta es una forma de paternidad intelectual y espiritual que está vinculada, al mismo tiempo, con el deseo de poder (...) influir en otro es querer, al fin de cuentas ser reconocido por él”. (Filloux,2001, p.37).

Sofía necesita de ese reconocimiento “no solo porque es una condición positiva de sí misma, sino que también lo es para conformar la propia identidad, en sentido amplio”. (Pasillas Valdez,2012, p.14).

Lo complicado para ella inició al llegar a la escuela “Héroes de la Independencia”, la falta de apoyo y la sobreprotección de los padres hacia sus hijos ha sido determinante para que Sofía comience a dar cuenta de las acciones que como docente están fuera de su alcance.

La profesora menciona que tiene otro estudiante, un pequeño con labio leporino que es sobreprotegido por su madre, la señora no permite que el niño se presente en la escuela si hace mucho frío, o demasiado calor, si asiste a terapias de lenguaje o si se enferma, a pesar de que se desenvuelve sin problema con sus compañeros, la mamá no quiere que pase por ningún tipo de problema, lo tiene en una burbuja y eso limita en ocasiones la conducta del pequeño porque aunque él se sienta normal su madre siempre lo limita y no lo deja arriesgarse en nada eso provoca que sus inasistencias sean constantes y no se note un avance considerable en su proceso de adquisición de lectura y escritura.

La maestra Sofía explica que al principio ella se enojaba mucho por esta situación, muchas veces platicó con la madre del niño pidiéndole que procurara llevarlo todos los días para que no se atrasara, pero la señora no le hizo caso y esto la molestaba demasiado, pero al ver que no podía hacer nada ante esta situación asumió que no era su responsabilidad

Sofía: pero digo ya esa es responsabilidad de su mamá, ya no es responsabilidad mía, ya lo asumí y dije...primero me enojaba yo mucho le decía a Anel, es que tengo este problema con la mamá, lo protege

demasiado, si tiene gripita, no va por gripita y falta tres cuatro días, si tiene dolor de estomaguito, no va y falta muchos días, entonces yo estaba yo peleando con la mamá y llegó el momento en que dije, no, no pelees, porque realmente es su hijo de ella, no es tuyo, es responsabilidad de ella no tuya, o sea si ella lo quiere tener así entiende, y yo lo entendí, y dije yo, porque yo era muy aprehensiva con él y le decía no señora es que tienen que venir, está faltando demasiado bla, bla, bla y me peleaba yo con ella en esa situación y yo le dije a Anel, Anel ya entendí la situación ya no voy a pelear con la señora porque es su hijo no es mío, y ya lo deje, y ya no peleo. (E1SMOD110518MS P19).

Ante el escenario de intentar en distintas ocasiones y con diferentes padres de familia que la situación mejore con los alumnos que presentan algún tipo de problema y no lograrlo, es que la maestra Sofía se da por vencida, ha optado por ignorar la situación, el no conseguir el apoyo de los padres a pesar del esfuerzo, le dejó un sentimiento de frustración y una actitud de indiferencia. La identidad docente de Sofía, que se ha visto en todo momento vinculada al sufrimiento propio y de los demás ahora está siendo determinada por la dinámica de esta relación educativa “ese vínculo entre los aspectos emocionales y cognitivos de la identidad docente configuran una parte muy importante en las creencias sobre la profesión, que los docentes desarrollan acerca de cómo enseñar (...) cambiar estas creencias requiere también una fuerte implicación emocional” (Marcelo,2009, p.23)

Ya que para la maestra Sofía ayudar a quien se encuentra en situaciones vulnerables es parte de como concibe la docencia y no poderlo hacer representa la ausencia de reconocimiento que de cierta manera le simboliza una herida moral que aminora su confianza, pues ayudar al desvalido fue determinante al insertarse al campo de la enseñanza.

Según lo dice intentó con los niños con necesidades educativas especiales, poner pequeños tutores que les ayudaran, los acercó a trabajar individualmente en su escritorio y a pesar de que las interacciones con sus compañeros mejoraron en

cuanto a los contenidos no logró mucho avance y esa frustración provocó que fuera indiferente ante esos niños y hacer como que no estaban, de plano ignorarlos.

Mónica: ¿pero por qué no trabaja, solo por mecerse?

Sofía: por estar meciéndose por estar comiendo, por estar metida debajo de su banca, o sea ya me agarro el modo de decir, pues no me regaña, o sea ya puedo hacer lo que yo quiero, o sea ya ...y yo ya digo ¡ay! Ya no le he puesto atención, ya no le prestó atención, no me causa ningún conflicto, a mí en lo personal me digo olvídate de ella, no te causa conflicto, ya no te estresas con ella...

ya yo asumí una pasividad, ya yo asumí o sea...caí en la pachudez de decir, o sea, si no te está causando problemas pus ya déjala, y malo, malo...pero yo ya me fui a mi zona de confort y dije pues no me causa problemas y así caí en esa situación con ella, malo. (E1SMOD110518MS P21).

Para Barriga (2002) la tarea docente es objeto de múltiples frustraciones que acaban por anular de cierta forma la dimensión humana de la tarea educativa y del profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica, sin embargo estos son solo síntomas de un malestar más profundo y estructural, pues existen gran cantidad de situaciones que merman el trabajo de los maestros: la extenuante carga de administrativa, la baja retribución económica, el nulo reconocimiento social, la constante vigilancia y crítica de los padres, situación que no es actual, por lo tanto el maestro trae ya una carga de vejaciones, que históricamente han mermado su labor. A lo que Day (2006) plantea que las normas externas y la cultura institucional pueden producir efectos positivos y negativos sobre el estado emocional de los docentes y por tanto modela su identidad y su forma de actuar en clase ya que su identidad docente es dada en parte por el contexto en el que se encuentra.

1.5 La clase de español de la maestra Sofía: concepciones sobre la enseñanza de la lectoescritura.

A las ocho de la mañana en punto se toca el timbre para que los niños de la escuela entren a sus salones, la mayoría de los alumnos varones se encuentran jugando fútbol en los diferentes patios de la institución y aunque escuchen el timbre o a la maestra de guardia hablar por el micrófono, siguen jugando hasta ver a su maestra o maestro llegar al aula.

Los alumnos de la maestra Sofía se quedan fuera de su salón jugando a correr y esperan a que les pida que se metan al salón. Por lo general hacen tiempo para que la profesora se acerque y les grite para meterse, los niños, aunque con ganas de seguir jugando la obedecen y entran al aula.

Cuando están todos dentro del salón sin que la maestra diga nada, cogen un trapo que van pasando en cuanto lo desocupan y cada uno empieza a limpiar su banca, mientras lo hacen se escuchan pláticas sobre las cosas que hicieron el día anterior o por la mañana al levantarse y prepararse para la escuela. Los pequeños ya tienen el hábito diario de asear su lugar de trabajo e igualmente comentan sobre su adecuada alimentación, un tema común en los primeros grados de primaria.

mientras los niños acomodan las bancas para poder sentarse, se escucha un comentario de un niño que dice “maestra Citlalli tiene chicle”, a lo que la maestra contesta “ay Citlalli ¿en qué quedamos?, ¿a ver niños que dijimos que se valía comer en la mañana?”, los niños empiezan a participar diciendo “leche”, “manzana”, “pan”, “si, muy bien” les contesta la maestra, “nada de chatarra”.

Bueno leo un cuento mientras terminan de limpiar su banca” les dice la maestra, “este cuento se llama el doctor mil olores, ¿de qué creen que trate?” una niña levanta la mano y dice “de muchos aromas”, “bueno” dice la maestra “voy a leer”. (OBS4SMOD110418MS P3).

La maestra Sofía colocó intencionalmente la clase de español al inicio de la jornada para aprovechar que los pequeños vienen descansados y con más energía para

realizar las actividades según sus propias palabras, explica que dentro de la misma clase realiza actividades de rutina como: dictado de enunciados, la escritura de la fecha en el pizarrón y en ocasiones lectura de cuentos con la intención de apoyar al proceso de lectura y escritura.

Al escribir la fecha la maestra lo hace en el pizarrón mientras los niños la escriben en el cuaderno correspondiente, son actividades que hace la docente para iniciar la jornada de trabajo y que pueden ejecutar en distinto orden, pero finalmente se realizan todos los días, Clark (1986) nos menciona que las rutinas son acciones establecidas tanto para la maestra como para sus alumnos y esto permite a la docente tener el control de la conducta de sus estudiantes.

“¿Qué día es hoy?” pregunta la maestra “¿ya están limpiando su mesa?”, toma uno de sus plumines y se acerca al pizarrón a anotar la fecha “miércoles 11 de abril del 2018”. (OBS4SMOD110418MS P2).

Para realizar el dictado cada día un niño elige una letra del abecedario que la maestra utiliza para armar oraciones, pregunta que letra ocuparan y ella dicta oraciones que contienen dicha letra en la mayoría de las palabras, por ejemplo “Karina come kiwi”, al dictar el enunciado siempre lo repite varias veces y despacio casi deletreando para que los niños puedan identificar las letras con las que se escriben cada una de las palabras, algunos pequeños van preguntando sus dudas respecto a la letra correcta y la docente les insiste en recordar letra por letras repitiéndola varias veces haciendo énfasis en su sonido.

Se dictan al día de cuatro a cinco oraciones, no todos los niños logran escribir las palabras correctamente, en algunos casos cambian la letra, otros omiten palabras y otros de plano no escriben palabras completas ya que se encuentran en nivel pre silábico. Al terminar el dictado la maestra pide que dejen su libreta en el escritorio para posteriormente calificarla. No hay una revisión de palabras y oraciones de manera grupal o por equipo.

Durante el dictado se dan una serie de diálogos entre la docente y los niños que platican y comunican cosas de su entorno personal y familiar como comentar acerca de sus padres, su cumpleaños, o un evento extraordinario en casa.

“la interacción de la clase se nutre de sí misma y una cadena de eventos influye lo que sigue después. Si bien el profesor tiene mayor posibilidad que los alumnos para modificar una tendencia determinada, el intercambio es interactivo. Los alumnos presentan al profesor alternativas a las que puede responder o tomar la iniciativa de modificar”. (Flanders,1977, p.491).

No todos los comentarios de los pequeños son específicamente de la actividad que se está realizando, comentan con frecuencia sobre eventos significativos para ellos o dudas sobre la escritura de las palabras y las letras del alfabeto.

la maestra que pregunta “¿hoy que letra toca?”, los niños contestan que la letra k, pero un niño comenta “maestra hoy es cumpleaños de Santi y de Isaac, la maestra les dice “¿Ah sí?, entonces queremos pastel, ¿a qué hora vamos a tu casa Isaac a comer pastel?, el niño sólo sonríe y no comenta nada.

Un niño del equipo cerca de la puerta pregunta “¿cuál es la k maestra?”, la maestra voltea enojada hacia donde está el niño y le dice “ya ves porque no viniste ayer Erick, esa letra la vimos ayer, por eso es importante no faltar, pásate para el equipo de acá para que tus compañeros te vayan ayudando”. (OBS4SMOD110418MS P4).

Esta actividad de dictado tiene una duración aproximadamente de 40 a 50 minutos, consumiendo en muchas ocasiones gran parte del tiempo de la clase de español ya que la maestra mientras realiza el dictado, hace rondines por el salón apoyando a los pequeños que tienen dudas o dificultades en la escritura. Toma una letra para que los pequeños las escriban, si se equivocan les ayuda a borrar y vuelve a repetir los sonidos hasta que la escriben correctamente.

Si la maestra observa en los equipos algunos problemas para escribir los enunciados, coloca una silla cerca de ellos y se sienta ahí por un buen rato

ayudando a los pequeños hasta que logren escribir correctamente las palabras, como se mencionó anteriormente la ayuda consiste en repetir varias veces las palabras casi letra por letra enfatizando los sonidos y además motivándolos señalándoles que si pueden.

Si pasa mucho tiempo en el equipo y nota que el grupo se está descontrolando por el tiempo de espera empieza a dictar la siguiente oración lo que genera un retraso en los que no han logrado escribir lo anterior; en ocasiones origina el desorden, que es tanto, que algunos pequeños no la escuchan decir que va a seguir el dictado y continúan jugando por lo que se presentan algunos accidentes, como agua derramada por un niño al correr o niños lastimados por otro, la profesora reacciona a este tipo de eventos limitándose a dar recomendaciones para solucionar y seguir trabajando con el equipo atrasado.

No todo en el grupo es desorden existen niños que a pesar de que terminaron la actividad, platican de caricaturas sin hacer mucho ruido y otros juegan ordenadamente, al respecto Jackson (1992) plantea que inevitablemente los alumnos experimentaran la demora pues existen estudiantes que realizan las actividades con mayor rapidez y otros más lentamente y son estos últimos quienes marcan la velocidad del trabajo. La demora es algo corriente en las aulas y es asombroso dar cuenta del tiempo que pasan los niños esperando.

Existen distintos tipos de espera en la escuela primaria, uno de ellos son las filas que se hacen para las variadas actividades escolares: al calificar el cuaderno, repartir materiales, realizar el homenaje a la bandera, la hora de salida, etc. de hecho “tampoco acaba la espera el desaparecer la cola, incluso cuando los alumnos permanecen en su sitio a menudo se encuentran, psicológicamente, en la misma posición que si fuesen miembros de una fila” (Jackson, 1992, p.11) En las ocasiones en que el dictado no lleva tanto tiempo la maestra realiza lectura de cuentos o reparte copias a los pequeños sobre los temas y contenidos que han abordado, en su mayoría son ejercicios que los pequeños no han realizado y se muestran confundidos en su ejecución.

La docente inicia con una retroalimentación del tema visto y hace preguntas para rescatar lo aprendido por los alumnos, pero participan en ocasiones solamente dos o tres niños, el resto del grupo está disperso u observando como contesta el ejercicio el compañero de a un lado para copiarle, terminar la actividad y poder llevar la libreta al escritorio para que sea calificada. En esto se puede analizar que “con frecuencia el objetivo fundamental de los estudiantes es más completar una tarea que comprenderla. Están intercambiando actuaciones con mira a la evaluación y al aprobado”. (Lee Shulman, 1989, p.23).

Es entonces cuando la actuación de la maestra, se convierte más en un monólogo que en un intercambio de puntos de vista y más del 50 por ciento de la charla en el aula es de la maestra que enseña y pregunta a los alumnos el contenido de la lección. Se cuestiona a los niños sobre el contenido del texto y sólo participan dos o tres niños activamente, el resto del grupo permanece apático a los cuestionamientos por lo que la maestra termina explicando el objetivo de la lectura y dando la respuesta que nadie más le mencionó

“ya no hay más participaciones, así que ella dice este cuento nos enseña a que no debemos comer ni tomar ningún líquido que encontremos en botellas de refresco o frascos porque pueden hacernos daño, ¿o no?” y todos los niños contestan al unísono “¡siiii!”. (OBS4SMOD110418MS).

Una actividad llevada a cabo por la profesora después de un dictado fue abordar el contenido de los signos de admiración e interrogación, comenzando con una retroalimentación a través de cuestionamientos a los niños del uso de los signos, tratando que con la práctica de hacer preguntas los niños logaran obtener la respuesta deseada, pero al mismo tiempo repartió una copia con ejercicios sobre el tema y al iniciar a contestarlos hubo comentarios erróneos de los pequeños acerca del uso correcto de los signos, así que la maestra intervino en todo momento aclarando cada uno de las participaciones, lo que hace que nuevamente el intento de diálogo se convierta en un monólogo confirmando lo que plantea Delamont (1984) al mencionar que “más de dos terceras partes de la clase la ocupa la charla o el discurso del profesor” (p.137)

La maestra al escuchar mucho ruido se levanta y dice “a ver díganme que signos vimos ayer, una niña del equipo cerca del pizarrón contesta “signos de interrogación”, “muy bien” le dice la maestra quien escribe en el pizarrón “cuántos años tienes” (CO para que pase algún niño y coloque los signos en donde van) “¿quién quiere pasar a escribirlos al pizarrón y me dice para que sirven?, un niño levanta la mano, se para y se dirige hacia la maestra para que le dé el plumón, pone los signos al inicio y al término de la oración que escribió la maestra y ella pregunta “¿lo hizo bien su compañero?, porque antes decía cuántos años tiene y ahora dice ¿Cuántos años tienes?” (CO y hace el énfasis en un tono de pregunta) “si” contestan los niños. (OBS4SMOD110418MS P6)

Sólo tres o cuatro niños participan y ponen atención mientras que el resto de los estudiantes se encuentran dispersos anotando en la copia lo que la maestra les dice registren en las líneas de respuesta, en esto se observa que “los niños muy pequeños aprenden primero el rol de alumnos” (Delamont,1984, p.133).

Muy bien el día de hoy vamos a ver otro signo, se llama signo de admiración, lo usamos cuando nos admiramos de algo, por ejemplo ¡qué bonito día es hoy!” (CO la maestra dice la frase con tono de sorpresa) “¿vieron cómo lo dije?, como si me sorprendiera”, “si” contestan los niños, y la maestra les dice “bueno entonces vamos a contestar una hojita con algunos ejercicios de los signos”.

La maestra al ver que nadie participa dice “Bueno entonces Dylan tu ayúdame, como lo dirías en orden, te repito la pregunta ¿podrías ayudarme a limpiar la casa?, ahora dilo como si fuera una orden, haber ¿quién le ayuda a Dylan?, los niños siguen sin contestar y continua la maestra “ se diría ayúdame a limpiar la casa” (CO y la maestra lo dice como si estuviera enojada y casi gritando)” escribanlo abajo en la línea” es la que estoy diciendo”, miro a los niños y algunos están jugando, otros platicando y algunos recortando la copia, la maestra los ve y les dice “hey, recuerden que

la copia no se recorta, se dobla a la mitad y así la pegamos en la libreta".
(OBS4SMOD110418MS P7).

Al final de la actividad la maestra da la consigna de terminar de contestar la copia y se percata de que no ha quedado comprendido el contenido por lo que se aproxima a los equipos para apoyar en terminar la actividad, su preocupación se centra en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Mirándose en esta situación otro rasgo más de la identidad docente de la maestra Sofía ya que como lo plantea Marcelo (2009) una de las claves de esta identidad es el contenido que se enseña.

En este caso enseñar se compara, a recordar información. Este conocimiento superficial perjudica a los alumnos al limitarles una comprensión de los conceptos y llevarlos a representaciones erróneas (...) se formulan preguntas de bajo nivel y limitan las actividades de los alumnos a aspectos estrictamente procedimentales. (Marcelo,2009, p.26).

En este sentido Edwards (1985) plantea que culturalmente, los contenidos dados en la escuela casi siempre se toman como verdaderos, no es siempre ni en todas las escuelas, pero algunos contenidos propuestos en el currículo formal, son alterados por la interacción diaria entre alumnos y maestro, y en este caso se observa que los niños se limitan a realizar como rutina actividades de escritura sin tener claridad en el objetivo.

Podemos reflexionar durante el capítulo que la identidad docente de Sofía está fuertemente influenciada por las emociones; iniciando con el sentimiento de pérdida y tristeza por el fallecimiento de un ser querido, transitando a una emoción de enojo y desinterés en la adolescencia y durante la formación profesional, hasta encontrarse en el periodo laboral con la empatía hacia los más vulnerables que funciona como un detonante del compromiso hacia la profesión lo que ocasiona una peculiar práctica docente con poca reflexión, y más vinculada a la acción, pero guiada en gran medida por los sentimientos, emociones y creencias. Por otra parte, respecto a la enseñanza de la lectoescritura que a lo largo de su trayectoria ha forjado. En el siguiente capítulo, ahondaremos en la experiencia de una maestra en

el que igualmente las emociones, creencias y concepciones son parte importante en su identidad docente.

CAPITULO II

LA MAESTRA VICTORIA Y SU APEGO FAMILIAR, ELEMENTO QUE CONFIGURA SU IDENTIDAD DOCENTE

Como se mencionó anteriormente (Flores, 2014) el sentido de la escuela, y sobre todo el trabajo que realizan los docentes han sido redefinidos por las profundas transformaciones socioculturales que se han dado en los últimos años, el acceso al conocimiento y la información, la velocidad de la vida moderna, la vida laboral y de competencia constante y en especial los patrones familiares han dado una dinámica diferente a la labor educativa.

En este contexto de cambio la labor docente se ve implicada en una labor moral ya que el rol de las emociones en la docencia y, la relación entre profesor y estudiante se vuelven según Hargreaves (1998) en el eje central del quehacer docente.

Respecto a esto se menciona a Victoria, una maestra de educación primaria que en sus 17 años de servicio ha estado 15 frente a grupos de primer grado por la oportunidad que le representa formar a los pequeños al inicio de su vida escolar, así mismo conoceremos el papel fundamental que en ella juegan las emociones y concepciones sobre la enseñanza y de qué manera ha impactado esto su identidad docente y a su práctica en la cuestión de la enseñanza de la lectura y la escritura.

2.1 Dificultades de ser maestra: padres docentes

La maestra Victoria es una mujer de aproximadamente 40 años, delgada, con cabello negro lacio hasta los hombros, morena, rostro con pecas y pestañas largas viste con ropa de todo tipo, puede ser casual o formal según la ocasión, pero la mayor parte del tiempo utiliza vestimenta ceñida al cuerpo y zapatillas denotando esmero en su apariencia, en cuanto a su personalidad su carácter es tranquilo, no le gusta meterse en problemas por lo que accede sin problema a realizar actividades que el director o alguno de sus compañeros le pidan. Se lleva bien con todo el personal de la escuela, sin embargo, tiene una relación más cercana con dos maestras de la institución con las que platica acerca de su vida familiar o algún problema que se le presente.

En cuanto a su vida familiar tiene una relación muy estrecha con sus padres quienes son maestros jubilados, su padre fue maestro de educación física y su madre maestra de primaria, sus dos hermanos igual están dentro del magisterio y según sus propias palabras la profesión docente en la familia es una tradición ya que ha sido uno de los motivos por los que han podido superarse y llevar una vida más tranquila económicamente hablando. La relación intrafamiliar es tan estrecha que a pesar de que sus padres viven en Ixmiquilpan y ella en Pachuca mantienen una relación muy cercana, y sigue dependiendo en varios sentidos de ellos, tanto en la economía como anímicamente, ya que ante cualquier problema que se le suscite inmediatamente acude a ellos.

Hace algún tiempo sufrió una crisis familiar debido a que su padre fue diagnosticado con cáncer de piel, pero se sometió a un tratamiento médico riguroso y actualmente se encuentra solo en vigilancia, durante ese periodo de enfermedad del padre se mostraba distante e intentaba en todo momento tener contacto con su familia preguntando sobre la evolución en su salud. Respecto a esto Day (2006) plantea que “la biografía personal, la carrera profesional, el contexto social del trabajo y del hogar y factores externos, influyen en la salud emocional de un docente y ésta a su vez es crucial para la práctica profesional”.(p.1).

Para entender un poco más sobre la situación de Victoria y el papel que juegan las emociones en su identidad profesional se puede mencionar como fue que ella tomo la decisión de ser profesora. Cuando era joven y estaba a punto de egresar de la preparatoria su intención era estudiar Administración de empresas, ya que cuenta que pensaba que, en esa carrera, progresaría económicamente, ya que uno de sus padrinos a eso se dedicaba y le iba muy bien.

Junto con algunos compañeros de la preparatoria que compartían la misma inquietud se dirigió a la ciudad de Pachuca e hizo examen en la Universidad del estado de Hidalgo; tuvo la fortuna de ser aceptada, sin embargo, su estancia en esa institución no fue grata. Menciona que emocionalmente no le agradó pues era la primera vez que se encontraba lejos de su casa y de su familia; fue la única del grupo de amigos que logró pasar el examen y se sentía sola, en “su pueblo” como

ella lo dice, los maestros eran más tranquilos y aquí en la ciudad no se tocaban el corazón para llamarle la atención o hacerla sentir mal.

En su ingreso a la universidad se encontró con catedráticos difíciles y menciona que su carácter no le ayudaba, ella es muy tranquila evita de alguna manera el conflicto y eso ha permitido que la gente haya llegado a agredirla tanto física como verbalmente, en la universidad hubo una maestra en especial, “la de contabilidad” que durante el semestre la agredió diciéndole que no servía para esa carrera y eso la afectó demasiado emocionalmente.

Una maestra de contabilidad horrible que acabó conmigo en muchos aspectos, muchísimos aspectos, entonces sentí como que no era, que mi forma de ser no iba para allá...Pero yo dije contabilidad es fundamental para lo que yo quiero entonces este...no sé si yo me cerré, no quise (se queda pensativa) se me caía el mundo al reprobar, no estaba acostumbrada a enfrentarme a eso la verdad. No estaba acostumbrada a enfrentarme donde los maestros me menospreciaran, me insultaran enfrente del grupo, entonces la verdad ¡no! era mucho para mí. (E2SMOD290518MV P4).

La maestra Victoria platica que era tanta su desesperación y se sentía tan mal que buscó la ayuda de quien fungía como su asesora y ella le confirmó, al igual que la maestra de contabilidad, que no la veía dentro de una carrera universitaria, que su carácter le permitía más la docencia sobre todo en el nivel de preescolar, con niños pequeños. En ese momento Victoria vio la docencia como su segunda opción, era un ámbito que le era familiar, desde pequeña había estado en contacto con las actividades educativas y le resultaban conocidas por lo que se sentía con más confianza.

Se analiza en esta situación que la profesora buscó la seguridad de estudiar en una escuela Normal que le permitiría estar cerca de su familia y sus amigos, en donde igualmente encontraría personas que le reconocían su capacidad y su esfuerzo, “Cuando las emociones negativas abundan más que las positivas, la eficacia personal puede ser baja, dejando una sensación de indefensión y desesperanza en la realización de un trabajo cuyo éxito se basa en la esperanza y la ayuda”

(Day,2006, p.3) para Victoria dedicarse a la docencia le daba acceso a una vida más tranquila pues no tendría que enfrentarse a gente adulta que la minimizara o hiciera sentir mal, desde su punto de vista, no tendría preocupaciones ya que era un terreno conocido y estaría cerca de quien pudiera ayudarle en caso de algún problema. Podemos analizar que la elección profesional “surge, por un lado, de una construcción con base en una tradición familiar de ser profesor y que pasa de generación en generación y, por el otro, de las experiencias escolares que marcan la decisión profesional de cada estudiante”. (Piña, Soto y Ramírez,2017, p.2).

La profesora menciona que el apoyo de sus padres ha sido fundamental para salir adelante en cualquier situación difícil y en este sentido no fue la excepción, cuando platicó con sus padres para exponer la situación con sus maestros de la universidad y la idea que tenía de abandonar los estudios, decidieron apoyarla siempre y cuando terminara el semestre y estuviera segura que realmente su mejor opción era abandonar la carrera que había elegido. Sin embargo, platica que ya tenía claro que no seguiría en un lugar donde la menospreciaban y se burlaban de ella así que pensó enseguida en una segunda opción: la docencia.

Ser profesor era una profesión que le era familiar, menciona que desde pequeña acompañaba a su mamá al trabajo y aunque le parecía demasiado desgaste físico no creía que fuera tan complicado de realizar, además de que pensó que su carácter ayudaría un poco más al desempeño de dichas funciones, pues le gustan mucho los niños y los niños la buscan mucho a ella. Podemos analizar que, como refieren Piña (et. Al) (2017) la elección de ser maestro surge de sus condiciones de vida y contextos determinados; aparece gracias a los acercamientos que de alguna manera tienen con la actividad de la enseñanza, puede ser en el contexto familiar en el que convivieron en donde la atmósfera simbólica valoraba a la docencia o las prácticas formales e informales observadas en sus padres y por supuesto el proyecto de la escolarización.

Yo platique con mi tutora porque la verdad si me sentía muy mal y la decepción ¿no?, de decir me voy a salir porque no soporto... te juro no pensé en otra carrera, te lo juro que el conocer que a lo mejor mis papás o sea

teníamos una vida económica pues estable, a lo mejor no teníamos grandes lujos en ese momento, porque los sueldos de los maestros eran muy bajos en esa época. Mi papá no trabajaba en Ixmiquilpan trabajaba en Huichapan, tenía unas...bueno era supervisor de muchos lugares y este entonces ya pensándolo bien yo dije: - bueno a mí me gustan los niños, si me gustan los niños- yo era muy niñera, entonces dije a lo mejor si es lo mío... (E2SMOD290518MV P3).

Se analiza que existen dos elementos importantes para su elección de la docencia como ámbito de desarrollo profesional: la influencia familiar y la figura de un profesor que marcó su vida como estudiante, elementos significativos que configuran su identidad como docente ya que la identidad como lo plantea Giddens (1991) es una fusión de biografía personal, cultural e influencia social que se adapta de acuerdo con la función y la circunstancia.

Al término del semestre en la universidad comenta que, como era de esperarse reprobó la materia de contabilidad, así que no lo dudo más, se dio de baja y regresó a casa con sus padres. Ingresó a la Escuela Normal Superior de Progreso, una escuela particular que recientemente habían puesto en marcha y se presentó a clases con actitud positiva y ganas de demostrarle a todos los que empezaron a hablar de su regreso, que ella podía salir adelante y lograr lo que se propusiera, sin embargo, menciona que el primer día de clase cuando todos empezaron a presentarse y a decir sus generales, se encontró con un profesor que sin conocerla y solo escucharla, le auguro poco tiempo en la institución; lo que le sorprendió y la hizo sentir mal pues fue a la única alumna a la que le hizo el comentario y enfrente de todos.

Esto fue de nuevo un golpe duro para su estado emocional, según palabras de la profesora Victoria no entendía porque sin conocerla los profesores pensaban que no podría con los estudios, ante esto se puede considerar que según Pasillas Valdez (2002) “su identidad individual es posibilitada por las interacciones en las que resulta central el reconocimiento que recibe del otro, de los compañeros en interacción en las que se instala una situación de conflicto y de lucha por ser reconocida” (p.3)

Esta situación fue una de las razones por las que decidió volver a cambiar de escuela, aunque no de profesión, ya que terminando el semestre en la Escuela Normal de Progreso se dirigió a Querétaro a realizar examen en la Escuela Normal.

La profesora recuerda que la forma de ingreso a la Escuela Normal de Querétaro no fue igual que en Hidalgo, inició con un propedéutico con duración de dos semanas en el que la colocaron frente a grupo como si realizara prácticas y posteriormente le aplicaron un examen, los maestros evaluaron su desempeño durante todo ese tiempo y finalmente le informaron vía correo que fue admitida, a través de una carta de aceptación.

Te hacían exámenes, tenías que exponer, preparar materiales y todo eso y ya en cuanto a tu desempeño te iban los maestros evaluando y ya al final ellos determinaban y te mandaban a tu domicilio una carta de aceptación. Esa era la dinámica en la Normal de allá, era también de gobierno y este... me gustó mucho, Porque haz de cuenta que era tu semana de evaluación tu todavía te podías dar el lujo de determinar a donde te querías ir, si a primaria o a preescolar. (E2SMOD290518MVP5).

El hecho de que Victoria estuviera cerca del lugar de trabajo de su madre hizo que al ser aprobada en la Escuela Normal de Querétaro se inclinara a elegir el nivel de la educación primaria, menciona que a ella le gustan mucho los niños pequeños y se inclinaba más por la educación preescolar, pero para ese tiempo su hermana ya se encontraba estudiando esa licenciatura así que decidió estudiar algo diferente.

En este sentido, se analiza que la profesora Victoria no quería competir con su hermana por el reconocimiento que necesitaba de su desempeño como estudiante y posteriormente como profesora ya que Pasillas Valdez (2002) afirma que los individuos requieren como condición necesaria para la formación de su identidad, el reconocimiento en los diferentes ámbitos de su vida, ya que en cada nivel: amor, derecho y respeto, se identifican consecuencias en la personalidad, que por el hecho de negar el reconocimiento resultan heridas moralmente; y Victoria ya había pasado demasiadas situaciones de falta de reconocimiento por lo que esto influyó en su decisión

2.2 El trabajo con primer grado: labor anclada al “maternaje”

Al empezar su trabajo en el ámbito educativo fue adscrita a una escuela que se encontraba en un pueblo cerca de Tasquillo a 20 minutos de su casa, el puesto vacante era en un grupo de primer grado y como llegó a medio ciclo escolar la mayoría de los niños ya sabía leer y escribir, platica que por ser una comunidad alejada eran pocos niños y los padres de familia eran muy atentos y amables.

era un grupo de 42 niños en Tasquillo, los recuerdo, recuerdo a sus mamitas, recuerdo los nombres de mis chiquitos, un grupo tan, tan bonito, los papás tan unidos, tuve en ese entonces, mmm... tres maestros, eran maestros los papás de mis alumnos, con los cuales me llevé muy bien, me apoyaron muy bien, este, era , era, un cariño tan bonito, que era de festejarme mi cumpleaños, día del maestro, este, o sea divino, en mis comisiones de la escuela me apoyaban demasiado, entonces siempre he tratado de tener buena relación con mis niños y con mi papás, aunque a veces no se puede, a veces no haces clic con todos, pero en general, he, he logrado esa buena relación. (E1SMOD110518MV P5).

Victoria inició su trabajo con un grupo de primer grado en el cual se sintió a gusto tanto con los niños como con los padres de familia pues no hubo cuestionamientos ni problemas por su actuación en el aula, quedó satisfecha por su labor lo que la lleva a recordar positiva y melancólicamente esa época, pues además del apoyo los padres y los estudiantes le mostraron cariño y reconocimiento a su trabajo, se puede analizar en ello según Guzmán Palacios (2017) que “la identidad comprende no solo lo que creemos que somos a nivel individual o colectivo, sino también, respecto del reconocimiento social u otras acciones que recibimos de otras personas o grupos (p.139).

Cuenta que, al terminar ese ciclo escolar los padres de familia le pidieron que avanzara con sus hijos al siguiente grado, signo de que estaban a gusto con lo que había realizado, por lo que apoyada por su director accedió a la petición y trabajo con esos alumnos dos años más, aclarando que si le hubieran permitido se habría

ido con ellos hasta sexto, porque para ella fue un grupo muy “bonito”, y no tuvo alguna situación negativa.

E: o sea ¿tú prefieres tener primer grado?

MV: ¡sí! Me agrada mucho trabajar con niños chiquitos.

(E1SMOD110518MV P5).

Como la profesora comenzó su labor docente con un primer grado sin ningún contratiempo y ello le significó una grata experiencia optó por seguir con el mismo grado durante casi todos sus años de servicio. Los pequeños de primer grado le parecen más “manejables”, queriendo decir con esto, según sus propias palabras, que los puede “moldear” a su forma de trabajo y que como todavía tienen mucho apego a las reglas familiares saben que deben obedecer, y aunque tal vez algunos están consentidos o son inquietos ella les va enseñando que tienen que seguir reglas, que tienen responsabilidades y que finalmente son como unas esponjitas que dan más resultado que el trabajar con niños grandes.

Es preciso mencionar que mientras cursaba la carrera Victoria tuvo un momento coyuntural en su vida, se convirtió en madre con tan solo 19 años de edad (situación difícil pues se complicaba su estancia en la escuela Normal; así que, aunque tomó la decisión de dejar los estudios por un tiempo sus padres le apoyaron económicamente para que pudiera terminar la carrera, pero esta vez tuvo que volver a la Normal de Progreso) y eso, en sus propias palabras, alentó que al inicio de su trabajo como docente, se fuera despertando en ella la preocupación por el desarrollo de los alumnos, ya que el hecho de que su hijo fuera pequeño permitía que se sintiera identificada sobre todo con los estudiantes de menor edad, se devela aquí

“una construcción de orden imaginario en torno al deber ser de la profesión docente ejercida por una mujer, actividad en la que de alguna manera se destaca la necesidad de preservar su lugar como madre por encima de su función como profesional del saber” (Elizondo, 1999, p.57)

Esto ha contribuido a su identidad profesional ya que la maestra siente que su condición de mujer le proporciona un saber propio que se expresa a través del amor

a su actividad profesional pues “una maestra debe amar más que saber, debe hacer uso de su instinto para escuchar al niño y responder a sus necesidades”. (Elizondo, 1999, p.134).

A pesar de esta situación la profesora menciona que no le gusta trabajar con niños grandes pues dice “chocar” mucho con ellos, en el trabajo diario en el aula los estudiantes de mayor edad le representan un reto y a la vez una situación problemática en potencia, pues ante la negativa o indiferencia de trabajar por parte de los alumnos intenta exigirles y siente que no logra el objetivo.

Victoria: No, no me gusta trabajar con niños grandes. Pero no sé por qué, sigo sin inclinarme a trabajar con niños grandes, no me gusta, choco mucho con ellos, como que quisiera exigirles, como que quiero exigirles y como que siento que choco más, como ellos ya vienen de tantos maestros que han tenido... Yo venía de Tasquillo...trabajando con puros niños de primero y segundo y yo era feliz. Porque yo con ellos siento que son más manejables, que los vas adaptando a tu forma de ser porque nada más vienen con la experiencia de preescolar. (E2SMOD290518MV P6)

Analizando esta situación se puede decir que la intervención constante de su familia en situaciones problemáticas de su vida y los avatares enfrentados desde su vida estudiantil, la profesora Victoria no se atreve a enfrentar los retos que le representan los niños de grados superiores pues no logra establecer una relación cordial y de escucha con ellos, según su perspectiva, no son como los pequeños de seis años que obedecen sin reclamos o cuestionamientos. Al llegar a la escuela “Héroes de la Independencia” y enseguida estar frente a un grupo de quinto año representó su peor experiencia como maestra, pues todos los días salía con la garganta destrozada de gritarles y salía enojada pues no respondían a las actividades que planeaba, por esa razón desde esa experiencia, solicita únicamente los grupos de grados inferiores, primer o segundo grado.

Esto muestra como en su “identidad docente la combinación de partes de su historia, de su experiencia escolar, y su formación como profesora...la identidad

docente es el marco con el que organiza su vida y genera un sentido de sí misma como maestra” (Guzmán Palacios,2017, p.27)

Victoria acepta que incluso puede trabajar con niños hasta de tercer grado porque son pequeños, respetan y son tiernos; a comparación con los niños mayores que en su mayoría están pasando por la etapa de la pre adolescencia y no cuentan con hábitos que ella acostumbra a inculcar en sus alumnos como el respeto, la limpieza, la obediencia y el orden, entre otros; esta concepción es otra característica de su identidad docente pues como plantea Guzmán Palacios (2017) “en la identidad docente los profesores construyen sus propias ideas de cómo ser, como actuar y como entender su trabajo y su lugar en la sociedad” (p.29)

Por su origen campesino la escuela en la que actualmente labora, por muchos años tuvo una fama, índices de bajo aprovechamiento y malas costumbres, fue menospreciada ante otras instituciones educativas; ya que la cultura ejidal en la que tiene su origen, tenía alto significado y era regida por un autoritarismo masculino que tomaba las decisiones, la mujer no tenía voz pues el surgimiento de los ejidos en México, dio directamente el poder a los “hombres” para que se hicieran cargo de las tierras repartidas y sirvieran al beneficio colectivo trabajando las tierras de cultivo.

Todo esto da cuenta de que cuanto más antigua y consolidada está la escuela, refiriéndonos a las relaciones sociales, es más fuerte y definitorio el sello con que “marca” a sus alumnos, a sus docentes, a sus climas y a los rasgos de su vida cotidiana (Fernández, 1994, p.27). Por ello puedo señalar que la cultura masculina ha sido la marca de la vida de este lugar y por obvias razones las prácticas docentes de esta institución se han visto influenciadas al igual que la identidad de los docentes pues como lo afirma Subirats (1989) “el origen y la antigüedad de una escuela es un aspecto que condiciona el carácter del desempeño docente que se encuentra íntimamente ligado a las características de infraestructura, recursos humanos, materiales y económicos” (p.91)

Esta situación da cuenta que las maestras de primer grado están inmersas en un conflicto entre la existencia de una identidad masculina y femenina, tanto en su vida

familiar como en la profesional ya que se ven envueltas en lo que Castoriadis (1989) llama “el imaginario social”, que en este caso presenta a lo femenino como todo aquello asociado a la maternidad y al cuidado de los demás. Por lo que es importante mencionar que “la identidad también es un reflejo del contexto o de la actividad en la que se encuentra el individuo” (Guzmán Palacios,2017, p.11)

La profesora Victoria indica tener un carácter y personalidad especial, dice ser estricta y dura con sus alumnos en el aula y con sus hijos en casa, le gusta el orden, que se sigan y respeten las reglas y sobre todo que sean buenas personas, es decir, que tengan valores, por ese motivo percibe que su relación con los alumnos y padres de familia es más cercana y esto ha ocasionado que se vea implicada emocionalmente en la práctica diaria.

Victoria: te digo, no sé si sea buena o pésima maestra, pero pues si trato, me gusta dar, hacer lo mejor en mi trabajo y de apoyar a mis chiquitos, porque te enfrentas a muchas familias desintegradas, muchísimas familias desintegradas, muchas familias con problemas de divorcio, estando los niños en primero (...) por ejemplo ahorita hay un niño que la abuelita está peleándose con la hija y el yerno por él niño, pero no porque el niño sea la manzana de la discordia, no!! o sea vinieron a dejárselo lo vinieron a abandonar con la abuelita y ahora el coraje y la demanda que tienen con la señora, es porque la abuelita les está pidiendo una pensión para el niño...hay tantas cosas que tienes que pues que tienes que vivir con ellos!!.
(E1SMOD110518MV P23).

Si bien es cierto como señala Flores (2014) que enseñar es una forma de labor emocional y que requiere de un involucramiento afectivo del docente para realizar bien la tarea, estas emociones pueden alterar el trabajo educativo, pues “la expresión voluntaria o involuntaria de los sentimientos y las emociones de los docentes, influyen en la relación que construyen con sus estudiantes, quienes están atentos y, a su vez, son influenciados por las respuestas emocionales de sus docentes”. (Flores,2014, p.65).

La edad de los alumnos de la profesora Victoria es también parte importante en las características de su práctica, pues logra establecer un vínculo especial con sus pequeños estudiantes, la satisface el hecho de que sus alumnos estén contentos en la escuela, que aprendan a comportarse, que sean educados y atiendan a sus indicaciones pues como ella lo expresa los ve y trata como si fueran “sus hijos”.

En este caso es que se analiza que la identidad de la maestra se ha visto influenciada notablemente porque tanto ella como los padres de familia ven en la escuela la continuación del hogar, en donde las maestras por su condición de mujer deben cumplir su función del cuidado y educación de los niños. Aguilar y Sandoval (1991) citadas en Elizondo (1999) mencionan que por años la escuela ha sido uno de los espacios que deja ver a las maestras en una identidad de “maternaje”, es decir, toman el papel de una madre que proporciona a los niños cuidados y un ambiente cariñoso.

Mi carácter a lo mejor es noble en el sentido de que me preocupa, si me involucra la situación que se vive, me involucre en el sentido de que quiero a mis alumnos como si fueran mis hijos y quisiera darles o que me respondieran como si fueran realmente mis hijos ¿no?.

(E2SMOD290518MV P15).

Es posible como lo menciona Elizondo (1999) que como un rastro que permita entender este vínculo sea la relación entre la infancia y lo femenino pues en ésta se supone que los niños deben ser vigilados, controlados, porque su nivel de desarrollo no le otorga la capacidad suficiente para decidir, pero al mismo tiempo debe contar con un espacio que le proporcione libertad y amor que le permita crecer, y esto lo ofrece el amor maternal.

2.3 Es diferente trabajar en el campo y la ciudad: en busca del reconocimiento

Casi nueve años de su vida docente la profesora Victoria trabajo en escuelas primarias rurales, en donde los grupos se formaban con menos alumnos y la cultura del lugar mostraba más respeto hacia el trabajo de un maestro, así como un reconocimiento por el rol de sujeto de saber.

Aunque se pensaría como plantea Tedesco (2000) que en México donde muchos sectores de población viven en condiciones de extrema pobreza y un porcentaje elevado de alumnos ingresa a la escuela con deficientes niveles de educabilidad, Victoria aclara que por su experiencia observó que ser docente en el campo o en la ciudad marca mucho la diferencia en tu labor diaria en el aula. Ya que cuando trabajó en comunidades alejadas y con pocos habitantes los padres de familia eran más responsables, procuraban que los niños hicieran siempre la tarea, y cumplieran con lo que se les pedía, ya fuera con cooperación o algún material.

Las madres de familia se dedicaban al hogar y estaban al pendiente de las necesidades de sus hijos, y aunque sus recursos eran limitados la mayoría de las veces, los niños iban alimentados a la escuela y en ocasiones hasta le mandaban a ella algo para comer. La gran diferencia, según comenta, es que en la ciudad los padres de familia “se sienten mucho”, pues hay padres que no aceptan lo que hacen y dejan de hacer con y por sus hijos, al grado de responder con agresiones físicas y verbales ante un comentario respecto a la situación.

Hace nueve años la profesora Victoria decidió hacer un cambio de adscripción pues se esposo trabajaba en Pachuca, es decir que, desde hace nueve años se dio su transición entre el medio rural a la ciudad, llegó a la escuela “Héroes de la Independencia” y desde entonces ha tenido varios problemas con padres de familia, alumnos y algunos compañeros maestros.

Victoria: si en esta escuela...llevo ya siete años ya voy por ocho años aquí en la escuela, desde que vengo de comunidad, vine a caer aquí, y este, y te puedo decir que este ha sido una, tuve problemas con tres papitos muy agresivos desde que llegaron muy feo, a causar problemas, a causarme problemas así muy fuertes, qué si me preocuparon, y pues los niños, los niños no tienen todo el apoyo.

(E1SMOD110518MV P6).

La profesora aclara que el principal obstáculo que ha encontrado en la ciudad ha sido la falta de apoyo de los padres de familia hacia su trabajo. Su compromiso ha

sido casi exclusivamente con primer grado porque le gusta poder dejar algo de ella en los niños, enseñarles tanto hábitos como los contenidos especificados en el currículum, pero no ha tenido una respuesta favorable por parte de los padres. Se percata de que a pesar que pone todo su empeño en ayudar a los niños a que logren los conocimientos elementales para el siguiente ciclo escolar no consigue por completo la aprobación de los padres.

Da cuenta que en este medio existen algunos niños a los que les cuesta mucho aprender, se les dificulta la reflexión y la comprensión, y los padres no han hecho nada al respecto refutando que ella no hace su trabajo. Es decir, los padres delegan parte de su responsabilidad a la maestra para mejorar los aspectos problemáticos que observan en ellos.

Menciona que como los padres escuchan por distintos medios de comunicación los cambios que se van dando en el ámbito educativo, se enteran a medias de las modificaciones y van a la escuela reclamando lo que hace o deja de hacer ella como maestra encargada, un ejemplo sería el hecho de que en primer grado ya no se puede reprobar pues ha sido uno de los motivos por los que se da la falta de apoyo porque los padres saben que aunque su hijo no lleve la tarea, no cumpla con el material o hasta no asista a la escuela, se tiene la obligación de promoverlo de grado.

Según la profesora su trabajo no está siendo valorado por los padres de familia, en esta escuela en la que labora, vale más para los padres que entretengas a sus hijos y les pongas buenas calificaciones a que realmente actúes en beneficio de su aprovechamiento y desarrollo.

Victoria: exactamente, exactamente, yo, yo no me considero una persona, una maestra así ¡uf! De ¡wow! Pero a mí me reconforta mucho el que mis niños pues salgan bien, el que vea yo sus libretas y que las puedan ver los papás y mis compañeros, porque te voy a decir una cosa la maestra Gris me pide constantemente las libretas de mis niños... a veces me manda uno de

sus pequeños y me dice “miss dice la maestra Gris que si le puede permitir una libreta de español, quiere enseñarnos, este como trabajan sus niños, no sé si realmente sea esa, ese objetivo, de que vea Gris como se va trabajando desde primer grado. (E1SMOD110518MV P22).

Es sustancial insistir en la importancia de los sentimientos y emociones en la docente, según Kelchtermans (1996) citado en Day (2006) éstos están implicados en la necesidad de reconocimiento por parte de los padres, siendo vulnerable cuando existen cambios normativos o los padres, los inspectores o los propios compañeros cuestionan su identidad profesional (...) a la luz de unas expectativas poco realistas o su incapacidad de ayudar a los alumnos a alcanzar unos niveles elevados (p.2).

Desde el inicio de su formación la profesora ha luchado por que se reconozca su esfuerzo y dedicación a lo que emprende y realiza; sin embargo, involucrarse emocionalmente de una forma puede colocar a la docente en una posición vulnerable que la puede llevar a que su enseñanza se convierta solamente en una “labor emocional” (Day,2006) ya que otorga mayor satisfacción cuando tiene contentos a los papás, cuando le agradecen y la hacen sentir que está haciendo bien su trabajo.

“Sí, tengo la satisfacción de a lo mejor si no tienes contentos al cien a tus papás hay mucho o la mayoría que si te agradece, ves que tus niños te quieren, entonces yo digo que a lo mejor eso y te hace sentir que no estás haciendo tan mal tu trabajo ¿no?, de que los papás te digan “maestra tuvo a mi hijo y quiero que el que viene esté con usted” ¿no?, entonces a lo mejor eso es un aliciente y es un móvil para uno. (E1SMOD110518MV P23).

En este sentido se considera que, a causa de su implicación emocional, es inevitable que la profesora experimente una serie de emociones negativas cuando se desafía el control de su práctica aceptada, o cuando no hay la confianza y el respeto de los padres y sus alumnos (Day, 2006).

Por tanto, la identidad docente de la maestra Victoria se ve impactada por el sentimiento y la emoción pues estos tienen un papel importante en la calidad de su enseñanza, dado que a través de su mundo emocional subjetivo desarrolla su realidad interior y exterior y da sentido a sus relaciones (Day, 2006).

Victoria expresa que le enoja demasiado cuando fuera y dentro de la institución escucha a los padres de familia quejándose que no trabaja, que no enseña, que está atrasada en contenidos en relación con otro grupo, etc. porque realmente sí está trabajando, porque si revisan las libretas puede demostrar que realmente está avanzando y lamentablemente cae en cuenta que a pesar de su esfuerzo no logra dar gusto a todos y por tanto lo que la reconforta es que sus alumnos la quieran y tiempo después los padres reconozcan su valor como maestra.

En esta situación se considera como señalan Gysling (1992) citado en Aristizábal y García (2012) que la identidad del docente constituye un mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros miembros de una determinada categoría social (p.127), en este caso los padres, ya que la práctica de la profesora está siendo influenciada en todo momento por el ámbito externo dado que es el que permite otorgarle sentido a lo que hace porque debe responder a las necesidades, demandas y exigencias.

Sin embargo, a pesar de todas estas situaciones la profesora externa que se siente bien con su trabajo pues existen algunos padres de familia que, aunque ya los niños están en grados superiores, regresan a darle las gracias, por lo que apoyó al desarrollo de sus hijos; y eso la hace sentir bien y compensa las malas experiencias. Por ello se puede señalar que esto es una característica más en la identidad docente de la profesora pues las emociones son inseparables de su práctica y su condición laboral depende en gran medida del reconocimiento que se haga de su labor.

2.4 Problemas con padres violentos

Como se ha mencionado en párrafos anteriores en el actual contexto de constantes cambios y reestructuraciones los docentes han tenido que hacer un cambio en sus

prácticas pues la exigencia social de un alto compromiso con su labor se ha exacerbado, e igualmente viven una situación contradictoria al verse comprometidos a una “mayor implicación emocional con los procesos de mejora y el progreso de sus estudiantes pero en medio de un contexto que apunta justamente hacia la dirección contraria ocasionando la fragmentación de las relaciones sociales entre los actores educativos”

Según lo plantea Vain (2008) “la escuela nace en el contexto histórico de la modernidad, a partir de un pacto en el que las familias delegaron en el Estado y este en la escuela la responsabilidad de educar” (p.329) esperando que ésta haga el milagro y les proporcione la movilidad social necesaria para satisfacer sus necesidades y les permita llevar una vida tranquila y cómoda, creando así falsas expectativas y una perspectiva equivocada del papel de la escuela.

Al respecto la profesora Victoria es un ejemplo más de esta situación pues comenta que las dificultades que se le presentan son en mayor cantidad con padres de familia, y que la desgastan más que los problemas con los estudiantes pues su único objetivo es que “sus pequeños” como ella los llama, aprendan a leer, escribir, contar y sean capaces de resolver problemas por sí solos, sin embargo no ha encontrado la forma de que los padres de familia se involucren un poco más en esta tarea, lo que en ocasiones la desmotiva y eso hace visible como las emociones llegan a ser parte de su identidad docente pues evita conflictuarse con ellos cediendo la mayoría de las ocasiones a sus demandas, lo que genera en ella un malestar vinculado al deterioro de la identidad docente.

Como antecedente, es necesario mencionar que la actitud de los padres hacia el trabajo escolar no es un factor aislado. En la escuela “Héroes de la independencia” predomina una población de padres de familia que no cuentan con estudios de licenciatura o preparatoria terminada, solamente secundaria y en algunos casos solo primaria; la edad de las madres de familia oscila entre los 20 y 30 años de edad, son madres jóvenes con más de tres hijos la mayoría y en menor porcentaje son madres solteras. Existen en la comunidad escolar muchos problemas sociales

dentro de las familias como abandono, drogadicción. Alcoholismo, prostitución e incluso hay algunos casos de abuso sexual.

Mónica: ¿Y tú nunca le preguntaste al niño si su mamá le pegaba y eso?

Victoria: No, no le pregunte, jamás le pregunté, jamás le pregunté nunca me, no, si trato, si trato, a mí me gusta apoyar a mis niños siempre, siempre, la vez pasada ahora este grupo, cuando yo a Marthita la vi mal, que no controlaba esfínteres, que hablaba de temores, temores nocturnos, obvio tu cabecita vuela y piensas lo peor, era una niña que no te sabía ni copiar del pizarrón, o sea de su lugar al pizarrón, se perdía, no te respetaba nada y decías bueno, dos años en preescolar no puede estar esta niña así, entonces cuando la lleve al psicólogo ellos se lavaron las manos (CO se refiere al psicólogo del área de USAER) porque efectivamente aparecía ahí que había un temor de un familiar de ella, entonces obvio los psicólogos hablaban de que a lo mejor al no controlar, al hablar ella de alguien que la espantaba en la noche, pues también así como yo pensaron que había una agresión, bueno que pues estaban abusando de la pequeña. (E1SMOD110518 P).

Al respecto podemos mirar la violencia que impera en el contexto de la escuela y los conflictos en los que están inmersos los alumnos de la institución, Sandoval y Reyes (2013) plantean que las sociedades humanas al ser heterogéneas son en sí mismas conflictivas por los diversos intereses contrapuestos de los diferentes grupos y agentes sociales (p. 686) y por tanto la violencia es vista como un medio de justicia o estabilidad, (Foucault, 2002) es un mal que prevalece en las sociedades modernas con la idea de mantener un orden social que visto moralmente es inhumano y a la vez injusto económicamente.

Así mismo ante esta situación de violencia dentro de la mayoría de las familias de la comunidad es visible la sociedad patriarcal iniciada con los ejidatarios del pueblo, que sigue trastocando el contexto de manera significativa pues en palabras de Sandoval y Reyes (2013) “en el contexto de las sociedades patriarcales...la relación entre los géneros se lleva a cabo en forma de exclusión y de dominio, en esta estructura de género las mujeres viven en condiciones de mayor violencia” (p.694)

Esta situación de violencia igualmente ha impactado en la práctica de la profesora Victoria pues el hecho que desde el punto de vista de los padres no se proporcione las herramientas necesarias a sus hijos, para mejorar su calidad de vida y lograr el éxito, provoca cierto conflicto entre padres y maestros. “quizás por ello, la demanda que se hace desde la escuela, reclamando mayor participación de la familia en los procesos educativos, no encuentre la respuesta esperada (Vain,2008, p.329)

Estas pugnas entre maestros como protagonistas de la escuela y padres de familia con la esperanza de un mejor futuro, ha provocado conflictos que permean de una u otra manera la práctica docente y que influyen en la identidad docente de la maestra, ya que su trabajo se ha visto afectado considerablemente al igual que su imagen y su valoración ante la comunidad escolar.

Desde hace varios años ya es común que los padres de familia se presenten a reclamar a algún maestro el proceder para con su hijo (apuntes del diario de campo), pueden llegar a exigir que se les revise diariamente la tarea, que se deja demasiada tarea, que no avanzan en algún tema o hasta el hecho de que el niño haya perdido una prenda del uniforme y la profesora no haya ayudado a buscarla.

En diversos casos los niños están a cargo de las madres o abuelitas, que se dedican principalmente al hogar y siguen dependiendo económicamente de sus parejas para su manutención, la mayoría, no se atreven a enfrentar algún problema o desacuerdo que haya con las docentes, su proceder es avisar a los padres o tutores para que ellos como jefes de familia solucionen el problema. Entonces éstos en su papel van y reclaman las inconformidades de manera altanera y prepotente la mayoría de las veces.

Mónica: ¿y cómo afecta ese carácter en los problemas que tienes o tuviste con los papás?

Victoria: pues mira... a veces me ha costado salir a flote aunque no tengan la razón ellos...te digo(...) uno de los papás dos veces me vino a gritonear y ¡no sabes!, esa vez a lo mejor si saque las uñitas, la primera vez si como que no hallas si enfrentarte, si no, yo le decía al señor “usted mejor dígame como

quiere que se le trate a su niño”, si usted me dice “quiero puros dieces, no le grite, que haga lo que quiera” yo me voy sobre eso...y le dije “pues usted dígame, usted dígame lo que quiera, aquí estamos para consentirlo”. Le dije “yo ya no me voy mortificarme a mí”. Y pues así fue. (E2SMOD290518MV P15)

Podemos ver entonces que la cultura del lugar sigue siendo “valorada, conservada y transmitida, y en ese sentido cada establecimiento estructura un statu quo que resume centralmente ciertas formas exitosas de responder a mandatos y demandas de la sociedad” (Fernández,1994, p.20) configurando en las docentes según Aristizábal y García (2012) una función de crecimiento dentro del complejo social y cultural donde los discursos y las identidades están en constante tensión. (p.128)

Por otro lado, puede ser un padre que diariamente ofrezca su ayuda al maestro, que pregunte cómo va su hijo, y que quiera participar en todas las actividades y pretendiendo permanecer tiempo extra en la institución para apoyar en las acciones a realizar.

Ante estas situaciones tan ambiguas es que llegan a surgir los conflictos entre ambas partes, entre la profesora y el padre de familia, pues “los conflictos se originan por la propia naturaleza conflictiva del ser humano, ya que el hombre es un animal social que responde a tendencias tanto de competición como de cooperación” (Funes,2013, p.9) El padre de familia tiene la percepción de que el maestro no está cumpliendo con su deber y el maestro puede pensar que el padre de familia se inmiscuye en situaciones que no le competen o que de plano se desentiende. Por parte del docente suele cuestionarse la práctica de participación de los padres y madres en la escuela debido a que la considera como una intromisión en esferas que no les son propias (Pérez Sánchez, p.6)

Este tipo de conflictos se percibe como lo menciona Gómez (2013) tensionante y peligroso, principalmente por los miembros de la institución y se puede analizar que

la complejidad de la vida escolar rebasa los aspectos contemplados en las disposiciones legales, existiendo un nivel de normatividad...que rige la

práctica del sistema escolar, se percibe que las tensiones en la vida escolar se dan más por las relaciones personales que por los criterios normativos” (Subirats, 1989, p.125)

La profesora Victoria narra que en una de esas malas experiencias fue con un pequeño que llegó de nuevo ingreso por problemas con sus anteriores profesores, era un niño que presentaba cicatrices de quemaduras y golpes en los brazos y piernas; y qué según sus propias palabras, se las habían hecho en la otra escuela los maestros de primer grado pues le decían que “las letras con sangre entran” por esa razón su mamá lo había cambiado de escuela. Aunque la maestra Victoria comenta que siempre tuvo la sospecha de que todas las heridas que tenía el pequeño habían sido ocasionadas por la propia mamá.

La situación fue que un día normal de trabajo para Victoria inició con la noticia de que tenía una querrela en SEP (Secretaría de Educación Pública), esa queja había sido hecha por la madre del pequeño quien alegaba que la maestra hizo caso omiso de una agresión de niños mayores hacia su hijo, la profesora Victoria se sorprendió porque ella no estaba enterada de tal agresión así que enseguida se puso a investigar. El resultado de la investigación fue que contrario a lo que el niño afirmaba, la agresión fue por parte del pequeño a los niños mayores, los pateaba y los insultaba entre otras cosas, así que se hizo un documento en donde se explicaba toda la situación y se informó a las autoridades quienes por antecedentes del pequeño y su madre fue dada de baja y reubicado en otra escuela.

Victoria: todo el show fue porque el niño llegó un día a mi salón y me dijo que unos niños de quinto y sexto lo habían metido a un bote de basura de cabeza y que como pudo se salió, cuando él me dice eso yo dejo a mi grupo solito y me voy de salón en salón para que el niño me diga quienes fueron sus agresores, recorrimos toda la escuela y jamás me supo decir quienes habían sido el maestro Miguel consigue de los niños superiores nombres de niños que habían sido agredidos por mí alumnilo, que los había agarrado a patadas, que los agredía verbalmente y todo(...) el niño venía arrastrando muchos problemas y mucha agresión eh, de casa, entonces este pues el niño

no, no era un niño reprobado, porque no, él sabía escribir, sabía leer pero era un niño problemático, era un niño que no se podía integrar al grupo, entonces se redacta un texto o sea para que se notara que él, él o sea hacía Bull ying firman las mamás porque también se escribe el caso que, los casos que se vivieron aquí, firman las mamás. (E1SMOD110518MV P1).

Respecto a esto es preciso recordar que la violencia ha sido parte de la vida de Victoria, como se dijo anteriormente desde su formación hubo conflictos que marcaron su identidad y los ha vivido como una agresión a su intento de ser reconocida, igualmente en la actualidad su vida personal está pasando por un momento difícil en cuanto a la relación con su pareja, pues según sus propias palabras él es demasiado violento y la agrede física y verbalmente por lo que esos conflictos han mermado la relación; por ello es preciso destacar que según Day (2006) las complicaciones de la vida personal pueden llegar a estar estrechamente ligadas a los problemas de trabajo por lo que los acontecimientos y experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones laborales y a su identidad docente, pues la labor de un profesor es un trabajo principalmente emocional.

Otro caso al que se enfrentó la maestra fue con un pequeño que mostraba poco avance en la adquisición de la lectura y escritura, la profesora comenta que es un pequeño al que le cuesta mucho aprender, no reflexiona, cuando intenta escribir su letra sale chueca y en ocasiones no se le entiende y además muestra poca limpieza personal. La profesora quiso platicar con los padres sobre la situación del pequeño pero el papá se mostró muy agresivo, se molestó y habló individualmente con algunos padres intentando ponerlos en contra de la maestra argumentando que no sabía tratar a los niños y que no rendía en el salón, es decir, difamó generando una situación complicada para la maestra.

La situación incluso llegó hasta el acoso, ya que el señor llamó por teléfono en distintas ocasiones a la maestra confiriéndole insultos y exigiendo saliera de la escuela para que entrara otra persona a dar clase al grupo, sin embargo, en reunión con padres de familia la profesora puso el asunto frente a los padres y estos la

respaldaron ante el mal trato del señor. El asunto no pasó a mayores, pero a pesar de ello la situación se volvió incómoda y desgastante para los involucrados.

“Entonces cuando el señor me reclama, me enoja a mí porque este, se hizo un chisme donde el señor quería ponerme en contra a los papás(...) o sea poniéndome súper mal, pero les está hablando de una por una, cuando se hace la junta de calificaciones, se paró una de mis mamás y empezó a decir “ maestra yo quiero hablar de algo”, entonces ahí estaba este señor, que a mí ya me había agredido por teléfono, le digo sabe que si tiene algo que decirme lo espero en la junta, vemos las libretas de su hijo y nos enfocamos en su hijo nada más, le digo pero no por teléfono porque, le digo porque si usted quisiera agarrar las libretas le digo y puede agarrar la libreta de cualquiera de mis niños para que vea mi trabajo(...) total de que se armó un arguende con este señor, después el señor me vino a pedir disculpas, la esposa me vino a pedir disculpas, pero este bueno, ya el mal rato ya me lo había hecho pasar. (E1SMOD110518MV P1).

En este sentido, se puede plantear que el rol que cumplen cada uno de los miembros “en la relación educativa, el rol del maestro y del alumno están fuertemente condicionados por las expectativas, normas, prescripciones y significaciones imaginarias sociales, cargadas cultural e ideológicamente” (Anzaldúa,2005, p.121) respecto a esto, es importante mencionar que en esta escuela el peso de las expectativas de los padres de familia hacia las docentes de primer grado llega a impactar considerablemente sobre las prácticas y su misma identidad docente. Debido a que el imaginario social demanda ciertos conocimientos que un niño de primero de primaria debe tener al ser promovido al siguiente grado.

La mayoría de los padres de familia de la institución tienen la expectativa de que antes de concluir el ciclo escolar sus hijos deben aprender a leer y escribir, entre otras cosas, para señalar que la educación que reciben en la escuela es la adecuada o suficiente para aspirar a mejorar su calidad de vida ya que “la educación sigue siendo para la mayoría de la población el principal vehículo de movilidad social

por lo que las demandas hacia los docentes han ido en aumento” (Sánchez Oñate, 2016, p. 1)

Al mismo tiempo la maestra “busca un lugar de reconocimiento, un lugar de identificación” (Elizondo,1999, p.45) no solo por la realización de su labor docente sino también por las actitudes hacia sus estudiantes y los padres de familia. En este sentido, la “identidad comprende no solo lo que creemos que somos a nivel individual...sino también respecto del reconocimiento social” (Guzmán Palacios, 2017, p.13) en este caso el reconocimiento de los alumnos y principalmente de los padres de familia.

Victoria: no, era un grupo de 42 niños en Tasquillo, los recuerdo, recuerdo a sus mamitas, recuerdo los nombres de mis chiquitos, un grupo tan, tan bonito, los papás tan unidos, tuve en ese entonces, mmm... tres maestros, eran maestros los papás de mis alumnos, con los cuales me llevé muy bien, me apoyaron muy bien, este, era, era, un cariño tan bonito, que era de festejarme mi cumpleaños, día del maestro, este, o sea divino, en mis comisiones de la escuela me apoyaban demasiado, entonces siempre he tratado de tener buena relación con mis niños y con mi papás, aunque a veces no se puede, a veces no haces clic con todos, pero en general, he, he logrado esa buena relación. (E1SMOD110518MV P5).

Analizando al caso de la profesora Victoria, Guzmán Palacios (2017) advierte que existen varias aproximaciones sobre las cuales puede ser definida la identidad, una de ellas es “la identidad relacional que se circunscribe dentro de un espacio interpersonal como la familia o lugares de trabajo” (p.14), en su caso es la escuela en donde necesita ser reconocida por una audiencia social, que sería el papel de los padres. El reconocimiento de los padres hacia “su trabajo” hace que su actividad educativa diaria en el aula rinda frutos y los niños logren los conocimientos necesarios para promoverse al siguiente grado de manera efectiva.

Parte de la complejidad del fenómeno de reconocimiento es la lucha diaria en contra de los problemas que surgen en la convivencia, como docente se debe practicar día a día la tolerancia, la civilidad, el respeto, es decir, una coexistencia pacífica y en

ocasiones surgen problemas pues según Pasillas Valdez (2002) “en las relaciones humanas cotidianas, se escenifican situaciones particulares de conflictos porque los individuos en interacción pugnan porque sean reconocidas sus aspiraciones o necesidades como algo que es irrenunciable y relevante”. (p.3).

En el caso particular de Victoria se han dado problemas con padres de familia que han llegado a las agresiones verbales y físicas, incluso hasta al acoso telefónico. Este tipo de actitudes le generan miedo y le significa una forma de menospreciar su trabajo, resultando herida moralmente. Pasillas Valdez (2002) postula que “las heridas morales representan una conmoción psíquica”. (p.9). que provoca que una persona conciba ese maltrato como una injusticia moral afectando la propia identidad y una lesión personal. La reacción de la maestra al respecto ha sido dar al padre o madre agresor lo que pidan, el trato especial hacia sus hijos o menos exigencia en el cumplimiento de responsabilidad. De ahí que se configura una identidad docente deteriorada.

2.5 La clase de español: concepciones de la enseñanza de la lectoescritura

La clase de español siempre empieza a las ocho de la mañana, desde el punto de vista de la docente el horario se debe a que los niños a esa hora vienen mucho más “frescos” para aprender y muestran mayor interés por las actividades. En años anteriores pudo dar cuenta que avanzaba más en la adquisición de la lectura cuando llevaba a cabo las actividades justo a la hora en que entraban los alumnos, pues según su perspectiva después del recreo los pequeños se notan fastidiados y con poco interés.

La primera actividad que realiza es el dictado, desde su punto de vista esta actividad ayuda a los estudiantes a reafirmar su conocimiento sobre las letras y a su vez a mejorar su escritura; inicia preguntando a uno de los niños que letra desea que utilicen para el dictado de oraciones, y si el niño en cuestión elige por ejemplo la letra “s” todas los enunciados deberán contener en su mayoría palabras con esa letra, por ejemplo: “Susi saborea sandía” o “Sandra sabe sumar”; durante el dictado hace hincapié en utilizar adecuadamente los cuadritos de la hoja, escribir las mayúsculas con rojo y en utilizar la coma para separar palabras y el punto al

terminar cada oración; observándose que pone demasiado énfasis en la cuestión formal de la escritura.

Durante esta acción si la profesora observa que alguno de los estudiantes tiene dificultad para escribir se acerca y repite las palabras varias veces haciendo énfasis en las sílabas o letras que la forman, esto puede llevar de cinco a diez minutos por alumno, por lo que los demás, aunque hayan terminado tienen que esperar a que se desocupe. En este caso los pequeños utilizan el tiempo de espera para platicar sobre cierto tema de interés para ellos como: las caricaturas, el juego, el recreo o algún hecho interesante que haya pasado el día anterior en su casa.

Así mismo los pequeños tienen rutinas ya establecidas para la actividad, pues todos elaboran un dibujo para cada oración de acuerdo al contenido, sin que la profesora les de la indicación de hacerlo, si algún pequeño lleva a calificar su dictado sin el dibujo correspondiente la profesora se niega a calificarlo argumentando trabajo incompleto, esto denota como la actividad es algo habitual para los alumnos, se han acostumbrado a llevar a cabo cada mañana un ejercicio de dictado “rutinizado” pues todos los días sin excepción se hace utilizando diferente letra pero el mismo procedimiento.

La actividad de dictado dura de 40 a 50 minutos, y en el caso de durar menos tiempo realizan algún ejercicio en el libro de español o trabajan con copias acorde al contenido que se esté abordando. En este sentido se puede considerar que, la profesora otorga mucha importancia al dictado, dedicándole la mayor parte del tiempo destinado a la clase de español, por lo que lo primordial es este primer año es la adquisición de la lectura y la escritura con énfasis en su estructura formal. Y para abordar los contenidos establecidos en el currículo se apoya principalmente del libro de texto y de copias con ejercicios sobre el tema.

Mónica: oye y ¿Qué tan importante consideras tú el dictado para el proceso de la lecto escritura?

Victoria: mucho, muchísimo... de hecho se enseñan a escuchar y al mismo tiempo a escribir. Para nosotros en primer grado es muy importante el primer

grado, porque por ejemplo hay muchas letras que causan confusión, la m y n, niños que tienen problemas de lenguaje, es más fácil cuando tú les dictas que cuando tienen que escribir solos, porque con el dictado te percatas que tanto han avanzado. Entonces para mí si es importante y fundamental el dictado (...) trato de hacerlo por lo menos a la semana dos o tres días para que les sirva, dos o tres días a la semana. (E2SMOD290518MV P17).

Las concepciones docentes sobre la adquisición de la lectura y la escritura suelen estar relacionadas en como fue el propio proceso de su vida estudiantil, ya que por muchos años ha estado presente en la educación primaria la creencia de que la escritura y la lectura son procesos repetitivos y mecánicos. Esta perspectiva es de carácter nominalista según Morales y Bojacá (2002), es decir, se tiene la creencia que al mencionar oralmente la palabra se entiende el significado, y ante esto se reconoce que la maestra Victoria considera que la adquisición de la escritura se inicia con el trazo aislado de los fonemas vocálicos, seguido de los consonánticos, y al combinarse resultan palabras, luego frases, hasta llegar a las oraciones sin embargo, se apoya en ejercicios de repetición y copiado con buena letra que convirtiéndose en una actividad mecánica no teniendo en cuenta el sentido.

Por ello se reconoce que en la clase de español de la profesora se invierte gran cantidad de tiempo en el dictado como rutina y sólo se orienta a la adquisición del código como requisito escribir, copiar, transcribir y completar palabras y “privilegia estrategias grafico-fónicas segmentadas y descontextualizadas que permiten un reconocimiento de la estructura formal del código, pero no el uso real, auténtico, formativo, procesual y discursivo de la escritura”. (Hernández Machuca, 2012, p.46).

Por lo anterior, es comprensible que algunos de los estudiantes del grupo de la profesora Victoria hayan tenido dificultad para avanzar con su proceso de lectura y escritura; ya que expresa que al identificar que algunos pequeños se atrasan, su estrategia es pedir apoyo a los padres para que los dejen tiempo extra (aproximadamente 1 hora más) al terminar la jornada escolar, para que los ponga al corriente. Es decir, realice las mismas actividades que hace en la mañana, pero dedicándoles más tiempo.

Tratas de apoyarlos, tratas de quedarte, tratas de que corrijan la letra, y que las mayúsculas con rojo, y que otra vez que las mayúsculas con rojo y que los títulos con color, les digo si ven que yo pinto de colores mi pizarrón pues es para que ustedes también aprendan a hacer los trabajos bien ¿no?, vamos hacer este, entonces a veces es difícil porque dices bueno, si todos los días estoy diciéndoles lo mismo y siguen habiendo las mismas fallas las mismas repeticiones, dices no sé, a veces no entiendes que más, que más poder hacer. (E1SMOD110518MV P20).

Desde hace años en la educación básica existe la creencia que el docente de primer año tiene como tarea primordial transmitir sus saberes y con ellos enseñar a sus alumnos a leer y escribir, no importando que la comprensión y reflexión del estudiante esté ausente en esta situación, entendiéndose como la idea del proceso producto, es decir, si al final del ciclo escolar los alumnos de primer año han logrado leer y escribir, el maestro a cargo es “bueno y “eficiente” y al mismo tiempo reconocido por la comunidad escolar y en el caso de la profesora Victoria como se ha mencionado con anterioridad, el reconocimiento es factor determinante en su práctica.

En este caso se analiza que la enseñanza de la escritura de la profesora Victoria es abordada desde la concepción que ha construido a lo largo de su formación académica y su experiencia personal resaltando la influencia de su madre y su propio aprendizaje en la escuela primaria, ya que platica que ella aprendió a leer y escribir cuando acompañaba a su mamá al trabajo y hacia las actividades que realizaba con sus alumnos de primero, por lo que es importante considerar como “las concepciones se forjan y se fortalecen desde la historia del sujeto y de su experiencia académica y social” (Hernández Machuca,2012, p.49) y éstas forman parte de su identidad docente.

Una característica sobresaliente de la clase es que la docente acompaña la mayoría de las veces las actividades de lectura y escritura con coloreado de imágenes, son dos acciones que según su concepción se complementan pues ayudan al desarrollo motriz de los niños. Es por ello que en este ciclo escolar llevó a cabo una tarea

extra todos los días, les proporcionaba una copia con un mosaico de números (con sumas y restas) y según la clave de estos, si resolvían bien la operación y coloreaban correctamente, al final aparecía una figura de la que tenían que escribir un texto breve, por ejemplo, si era un robot, escribían una historia sobre un robot, si era una sandía, redactaban algo sobre la sandía y así sucesivamente; la docente se daba a la tarea de leer todos los textos e ir marcando los errores ortográficos y de forma con su crayola, y les regresaba el ejercicio para que lo corrigieran.

En estos ejercicios notó que, aunque algunos niños lograban encontrar la figura resolviendo las operaciones correctamente, el texto no podían redactarlo, menciona no entender por qué, si pueden aprenderse un número y resolver operaciones, una letra no.

Mónica: Tú me comentabas que no sabes el porqué, sí en matemáticas van bien en lectura para nada ¿no has investigado algo sobre los procesos de lectura y matemáticas de los niños?

Victoria: ¿Qué crees? que no, no, de hecho, no, no he visto.

Yo por ejemplo he visto, he visto que por ejemplo en cuanto a español el proceso no es el mismo, puedes aprender a leer y en escribir vas en otro nivel, puede ser menor tu avance o viceversa. Y si es un proceso que este, que se puede decir que se puede dar, aunque no va a la par.

Pero en cuanto a matemáticas y a español la verdad no me he dado a la tarea de investigar porque puedas aprenderte un número y una letra no. La verdad no, ¡la verdad no!. (E2SMOD290518MV P10).

En este sentido, se analiza como lo plantean Aristizábal y García (2012) que la práctica de la profesora está condicionada por los logros y objetivos impuestos por el sistema, en el que se ha establecido el “deber ser y hacer” del profesor y pero principalmente por la creencia social en relación a la meta de lograr la adquisición de la lectura y escritura en sus alumnos de primer año, resultando una limitación en la construcción de una identidad profesional docente por la carencia de

oportunidades de reflexión que puede traducirse en debilidad y vulnerabilidad de la profesión.

Es decir, la profesora actúa en base a la sensación de logro que le representa saber a sus niños capaces de leer y escribir, a su compromiso ético, asumiendo que realmente hace la diferencia en la vida de sus estudiantes y esto a su vez define en gran parte su nivel de autoestima e imagen propia por lo que se entiende entonces como lo plantea James-Wilson (2001) que “las formas en que los docentes forman su identidad profesional están influenciadas por lo que sienten hacia sí mismos y hacia sus estudiantes” (Flores Fuentes, 2014, p.72)

Es por ello que a lo largo del capítulo se analiza que la identidad docente de la maestra Victoria está fuertemente influenciada por la necesidad de reconocimiento, gran parte de su conducta en la práctica se acomoda a las expectativas de su rol, a sus concepciones de lo que debe hacer y cómo se debe comportar un buen maestro, ya que para ella “el buen profesor es aquel cuyos alumnos aprenden lo que se pretende que aprendan como resultado directo de la enseñanza de quien instruye” (Hargreaves, 1986 p.144) .

Ese reconocimiento social y familiar que busca en este caso para mostrarse como una buena maestra de primer grado ha permitido que se estimulen sus emociones y estén en juego constantemente tratando de cubrir las expectativas, y para ello se vale de las concepciones adquiridas sobre la enseñanza, en especial en cuanto a la lectoescritura y de una labor de “maternaje”, en donde utiliza un lenguaje oral y corporal cariñoso, tratando a los niños como una “madre” queriendo o pretendiendo ser para sus alumnos más que una maestra. Por lo que en el siguiente capítulo analizaremos como de nuevo la necesidad de reconocimiento, las concepciones sobre la enseñanza, las emociones y el papel de una madre, permean a la identidad docente.

CAPITULO III

LA MAESTRA MAYTE: LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD DOCENTE; UNA CONSTANTE DESCALIFICACIÓN

La elección de la docencia como carrera profesional es una decisión que implica responsabilidad y un constante desafío pues es realizar una actividad de permanente construcción personal y de conocimientos, es una profesión que requiere de vocación y mucho corazón pues no es fácil enfrentarse a diario con la problemática social expresada a través de los estudiantes, padres de familia y la comunidad escolar en general.

La elección profesional no es una decisión que se tome de un día a otro, según Ander-Egg (2005) citado en Piña, Soto y Ramírez (2017) es un “proceso que comienza mucho antes de ingresar a un instituto formador y continua durante toda nuestra vida laboral”. Se mencionó anteriormente que la elección de ser docente suele darse como segunda o tercera opción, docentes expresan que, aunque ser profesor no era algo con lo que soñaran, al estar frente a los niños y trabajar con ellos les ha permitido valorar la profesión ya que implica compromiso como cualquier otra.

Sin embargo, una gran cantidad de aquellos que eligen ser docentes, basan su elección profesional en una necesidad de lograr una seguridad económica a través de una plaza que será para toda su vida y le da tranquilidad y estabilidad en cuanto a su futuro. Tal es el caso de la maestra Mayte quien cuenta con 21 años de servicio y ante la situación de ser madre soltera le fue heredada la plaza por su madre ya que esto le representó una posibilidad de asegurar su economía. Casi 15 años de su experiencia docente ha sido con grupos de primer año y esto ha dado ciertas características a su identidad docente, que más adelante se abordarán.

Ha luchado durante mucho tiempo ser valorada por su madre y ello ha forjado una constante de emociones que han permeado su modo de relacionarse y de llevar a cabo su práctica, en donde muestra poca reflexión dejándose guiar por la

cotidianidad y llevándola por el camino del empirismo, apoyada por las concepciones sobre la enseñanza.

3.1 Estudiar la Normal superior: una manera de lograr el vínculo materno

La maestra Mayte es una mujer de estatura aproximada de 1.50 metros, de complexión delgada, cabello castaño lacio y hasta los hombros, tez morena, labios gruesos y nariz ancha, por lo general en su vestimenta siempre hay zapatos con plataforma o tacones, viste con ropa de mezclilla la mayoría de las veces y su aspecto es sencillo y casual. En cuanto a su personalidad es muy reservada, no platica mucho con las maestras, mantiene relación más cercana con el personal masculino de la institución y casi no sale de su salón, por lo general siempre pide trabajar con primer grado y no socializa sobre su labor con las compañeras de grado.

La profesora estudió en la Normal Superior de Pachuca, pero comenta que en sus planes nunca estuvo dedicarse a la docencia, su madre fue maestra y ahora es jubilada, pero a ella no le llamaba la atención tener la misma profesión que su madre, quería ser algo diferente, sin embargo, su vida dio un giro al convertirse en madre en el último semestre de la educación media superior. Esto le ocasionó muchos conflictos con su mamá porque a pesar de que logró terminar la preparatoria tenía la responsabilidad de educar y sostener económicamente a su hija por lo que ella le sugirió realizar sus estudios en una escuela Normal para que le pudiera dejar su plaza e iniciara a trabajar para responsabilizarse por completo de sus gastos.

La profesora refiere que durante toda su vida tuvo una relación un poco especial con su mamá, ella siempre le exigía mucho y sentía que nada de lo que hacía la tenía satisfecha pues según lo menciona, aunque se esforzaba en tener buenas calificaciones, ser obediente y hacer lo necesario para tenerla contenta, ella siempre le exigía más, en cambio con su hermano era más flexible ante diversas situaciones.

Mónica: y ¿por qué quiso ser maestra?

Mayte: pues como mi mamá fue, bueno es maestra jubilada, pues este, ya sabes... (E1SMOD210518MM P7).

En la charla la docente cuenta que realizó sus estudios en la Escuela Normal Privada de Pachuca, ingresó dos años después de haberse convertido en madre y comenta que se le hizo muy pesado estudiar en esa época pues su hija era muy pequeña y en ocasiones no tenía quien se la cuidara cuando asistía a clases, además no le gustaba mucho lo que estaba estudiando.

A pesar de ello, logró terminar la carrera en la Normal Superior y con ayuda de su madre a través de la política sindical de ese momento, que ofrecía la posibilidad de heredar la plaza a un familiar o en su defecto recibir un bono económico le gestionó la asignación de su plaza (pero en el nivel primaria y no para el nivel en el que se había formado) la mandaron a trabajar al municipio de Atotonilco, en una comunidad apartada y pequeña con pocos habitantes, en donde estuvo a cargo de primer y segundo año pues era una escuela multigrado.

Al ser cuestionada sobre su trabajo con los niños de primero la maestra evade el tema y platica que era una comunidad de escasos recursos y que solo tenía seis alumnos de primero, pero no logró acordarse como trabajó con ellos, lo que si recordó era que le parecía un pueblo con muchas carencias en todos sentidos, pues los niños asistían mal alimentados y su situación de pobreza era tan triste, que creía eso no podía ser real.

Mónica: ¿Y ahí como trabajó con los niños de primero?

Mayte: es que haz de cuenta que para empezar ahí eran seis de primero, por ejemplo ¡uy! Es que ya no me acuerdo, era muy muy chiquito ¿no?, y luego en tiempo de lluvia y eso pues no asistían, iban mal alimentados, o sea totalmente cuando yo llegue allá yo decía ¡esto no es cierto!? ¿a poco existe esto? Porque no, no, o sea, no, no manches (...) aparte estaba muy lejos, o sea super lejos, llevaban su pulque para desayunar (lo dice muy sorprendida y con tono diferente) (...) entonces dime que método les podías poner. (E2SMOD240518MM P6).

La profesora Mayte tenía alrededor de 28 o 29 años de edad cuando inició a trabajar y según sus propias palabras su edad junto con el poco interés en ser maestra propició un desanimo al llevar a cabo su trabajo como docente, refiere que le costó mucho trabajo estar frente a niños con tantas carencias y sin saber qué hacer con ellos. Y el hecho de estar lejos de su hija también influyó para intentar por todos los medios salir de ese lugar.

En este sentido, se puede analizar que la formación docente de Mayte ha sido una limitante en su práctica pues al no contar con el bagaje necesario para comprender las características de aprendizaje de sus alumnos, la importancia del contexto y la forma de trabajar en el nivel, la llevó a un deterioro físico y mental que según Camarillo (2015) puede ser una combinación de factores como la falta de vocación e identidad docente, la falta de un autoconocimiento y un modelo educativo desconocido, que hacen que la labor docente se vuelva agotadora.

Se observa que la elección de profesión fue llevada como una manera de auto reparación sobre experiencias de vida, es decir, desde la infancia Mayte trato de mantener contenta y cumplir con las expectativas de su madre sin lograrlo, así que estudiar lo que ella le propuso y además tomar la plaza que dejaría libre era una forma de obtener el reconocimiento por hacer lo correcto, de ser obediente y no decepcionarla una vez más.

Mayte: Yo tenía ya como 24 o 25, y me costó mucho trabajo porque mi mamá digo, era maestra y yo en lo particular yo decía, todo menos maestra, yo siempre dije todo menos maestra, o sea yo no era mi idea ser maestra, yo decía maestra noooo, ¡ay No!

Pero por situaciones que te pone la vida, yo estaba estudiando otra cosa y ya después tengo a mi hija y todo, entonces este, por razones ajenas a muchas cosas y situaciones de la vida y que la vida da vueltas, este dije no pues ni modo. (E2SMOD240518MM P8).

Ahondando un poco en este sentido la búsqueda del reconocimiento por parte de su madre ha provocado en la profesora Mayte una herida moral específica que

provocó el menosprecio en el importante vínculo materno que en este caso se observa deteriorado pues ha sido descalificada por su madre al no verla como un sujeto individual con características, necesidades y deseos propios, es importante insistir como se abordó en los capítulos anteriores que los individuos requerimos ser reconocidos como una condición necesaria para la formación de nuestra identidad pues “la posibilidad de realización humana requiere necesariamente contar con el respeto y la valoración de aquellos con quienes interactúa, con quienes se relaciona y se comunica” (Pasillas Valdez, 2002, p. 6) e inclusive resulta ser un requisito para la realización de la vida.

Es preciso analizar la relación entre Mayte y su madre para entender como ésta ha influido en la formación de su identidad personal y por consecuencia, su identidad docente pues ésta última siempre estará fuertemente influenciada por la primera. Desde la gestación el hijo depende al 100% de su madre, pues esta le procura lo necesario para su nacimiento y posteriormente para su desarrollo y esto permite establecer un vínculo de dependencia uno del otro, es una relación en la que el afecto se hace presente y este, es fundamental para que la relación sea positiva.

El vínculo madre e hijo se caracteriza por el cuidado, la dedicación y el cariño que la madre proporciona a su hijo, pues este le ayuda a su desarrollo ofreciendo con ello un ambiente satisfactorio que genere un sólido vínculo de confianza y afecto

cabe destacar la importancia de la confianza que hay en la interacción temprana que se genera en el grupo familiar, ya que la misma va a ser la que determine las posteriores relaciones del niño con el mundo exterior, su confianza y seguridad o de lo contrario su desconfianza e inseguridad (Rey Brenes, 2014, p.19)

A todo esto se analiza que cuando a pesar del afecto, el vínculo no ha sido tan estrecho como en el caso de la maestra Mayte con su madre, existe como lo plantea Pasillas Valdez (2002) una constante búsqueda de reconocimiento para ser aceptada, pues esta relación afectiva con la madre, le permite al sujeto confirmar su naturaleza y vivir la experiencia de una relación recíproca y dependiente ocasional uno del otro, tan necesaria para la configuración de la identidad propia ya

que según Elhle (1989) y Epstein (1978) “es construida bajo los presupuestos del auto concepto, la autoestima, el auto-ideal y la autoconfianza y como el sujeto se ve a sí mismo” (Guzmán Palacios, 2017, p.10)

Mayte: es lo que les digo a las mamás, que somos un equipo, los niños, ellas y yo, y que si no me apoyan pues no avanzamos. No es pretexto eh, no es por quitarme responsabilidad, puedo fallar yo, pero si tu como mamá estás al 100, ya la hizo el niño... mira los problemas más frecuentes que he visto aquí es como que el abandono de...la mamá principalmente, porque por ejemplo hay muchas familias disfuncionales, la mayoría ¿estás de acuerdo?, pero yo creo que cuando la mamá está un poquito más aquí, pues se nota menos el problema, yo así lo veo. (E2SMOD240518MM P10).

La figura materna para Mayte es tan representativa que esto se ve reflejado en su creencia de la importancia del papel que juega la madre en el desempeño escolar de sus alumnos, la profesora refiere que el éxito que los niños van a tener en la escuela va a estar mediado por la participación de la madre, si es de completo apoyo el niño será exitoso, si por el contrario la mamá está ausente, el alumno mostrara carencias en su desempeño y muy posiblemente bajo rendimiento escolar, en este sentido se analiza que “la identidad docente esta mediada por la vida personal de los sujetos: los constructos personales y significados”. (Guzmán Palacios, 2017, p.19).

3.2 Evitar problemas con los compañeros

Como se mencionó anteriormente el impacto de la cultura masculina por el origen de la escuela sigue sintiéndose en la dinámica institucional, las participaciones masculinas suelen ser mayormente escuchadas a pesar de ser menor el número de trabajadores hombres. Frente a esto, las interacciones que establece la profesora Mayte con sus compañeros de trabajo se dan en mayor cantidad con los varones, saluda y convive con las maestras de manera cordial pero las relaciones más estrechas se dan con sus compañeros hombres.

Según sus palabras Mayte considera que establecer relaciones estrechas con las compañeras maestras puede traerle problemas pues al entablar una conversación pueden emitirse comentarios que a la postre, den como resultado estar involucrada en chismes, pues pueden ser mal interpretados como un teléfono descompuesto, por lo que limita su interacción con las demás compañeras dentro de la escuela.

Mayte: Y mira yo te soy honesta a mí no me gusta meterme con nadie, ni hablar de nadie en buena onda, a mí me dices es que fulanito esto, y el otro y yo digo pues no sé, no sé porque no me gusta meterme en problemas, a mí no me gusta ¿ajá? Los demás que hablen, que hablen porque a mí, no me gusta que hablen de mí, entonces no me gusta andar en el chisme la verdad ajá, porque luego dicen ay que la maestra fulana ¡ay no sé! Porque aquí dentro dicen una cosa ya fuera dicen otra y a mí no me gustan los chismes ni nada. (E2SMOD240518MM P3).

La identidad docente implica según lo plantea Marcelo (2009) tanto a la persona como al contexto es por ello que la identidad de la profesora Mayte está en función de la importancia que da a las características de la dinámica institucional, desarrollando su propia respuesta al contexto, pues prefiere evitar conflictos alejándose de sus compañeras y aislarse dentro de su salón.

Cabe mencionar que los “lugares de trabajo son lugares primordiales donde los adultos tienen la posibilidad de expresar sus emociones siguiendo ciertos patrones” (Hargreaves, 2001, p.148) pero la mayoría de las veces, los docentes no suelen dar cuenta de ello, pues es poco probable que reflexionen al respecto. Podemos analizar que ante esta situación la profesora no ha dado cuenta que sus emociones dan a su práctica características propias y a la vez éstas van formando parte importante de su identidad.

El hecho de que evite tener demasiado contacto con las “compañeras maestras”, devela que, al estar en constante interacción con otras personas, Mayte intenta poner una barrera para no ser objeto de críticas ya que en años anteriores enfrentó actitudes que le hicieron sentir rechazo principalmente por parte de su madre. El espacio y distribución de la institución le ha permitido cierto aislamiento que según

Hargreaves (2001) “la protege del escrutinio, la preserva de comparaciones insidiosas con sus colegas evitando parecer débil y al mismo tiempo destaca su derecho a la independencia profesional para poder seguir de su conciencia individual y enseñar como mejor le parece” (p.175)

A pesar de que la profesora ha intentado evitar problemas, varias ocasiones ha tenido diferencias con algunos compañeros, menciona una ocasión a su grupo le tocaba participar para el festival del día de la madre, pero el profesor de danza no se había acercado a ella para comunicarle los detalles que debía informar a los padres de familia. Platica que cuando ella lo cuestionó sobre las indicaciones de la participación, el profesor se portó de manera grosera y altanera, por lo que se suscitó una discusión sobre la responsabilidad de cada uno en dicha actividad, y muy enojada se dirigió a comentarle al director la postura del compañero argumentando que, si no se hacía cargo él de la situación, ella no se hacía responsable.

La profesora replica que no es la primera vez que se suscitan este tipo de problemas en la escuela, pues el maestro responsable de la clase de danza nunca les avisa de las actividades y participaciones de sus alumnos, y justo pocos días antes de los eventos, quiere que ellas como maestras del grupo, se hagan responsables sin estar enteradas de lo que se hará. Mayte acota que esta situación le ha traído problemas con los padres, pues cuando ellos cuestionan sobre los pormenores de la intervención de sus hijos y ella no puede contestar, e incluso no está enterada queda mal ante ellos.

En este sentido, se puede plantear como la identidad docente de Mayte es desarrollada con la implicación intrínseca de las emociones, “prácticamente todos los aspectos del trabajo del docente- su estilo instructivo, el tipo de horario que prefieren y en general sus actividades- se ven afectadas por la importancia que se le concede a esta vertiente emocional de su tarea. (Hargreaves,2001, p.147) pues requiere del reconocimiento de los padres, los alumnos, los compañeros y la comunidad escolar en general. “El desarrollo de su identidad ocurre en el terreno de

lo intersubjetivo, es un proceso de interpretación de ella misma como persona dentro de un determinado contexto". (Marcelo, 2009, p.19).

3.3 Primero es más difícil: problemas con padres y niños

La profesora Mayte tiene cerca de 18 años en la escuela primaria "Héroes de la Independencia", de los cuales, 17 ha estado a cargo del primer ciclo trabajando con pequeños de entre seis y siete años de edad, de primero y segundo año. Al cuestionarle el motivo de esta situación, refiere que a nadie en la escuela le gusta trabajar con primer grado porque es "muy difícil" por el trato con los padres y la edad de los niños, sin embargo, a ella le gusta el hecho de que obedecen más a diferencia de los niños más grandes que es más complicado que se calmen.

Mayte: pues es que sabes que, es más difícil este, es más difícil, yo por ejemplo cuando me dieron primero la primera vez dije - ¡ay no! Primero no, primero no...porque tú sabes que son chiquitos y pasan dos tres meses y todavía siguen llorando, se te hacen del baño y pues muchas veces dice uno ¡ay no! primero no, yo no, a mi yo por ejemplo digo de alguna manera si me gusta porque te obedecen más de alguna manera que los grandes, ya los grandes se te van encima, para mi este grupo es muy difícil eh, no obedecen, no obedecen.

(E1SMOD210518MM P7).

En este sentido, se puede analizar que la profesora considera la conducta como la parte medular del trabajo frente a grupo, y a pesar de haber estudiado la Escuela Normal Superior en donde la formación está más enfocada al trabajo con estudiantes adolescentes, para ella resulta más fácil controlar a los pequeños de primer año. Cuenta que en el plantel se ha encontrado con situaciones de todo tipo, desde niños que durante toda la jornada tienen sueño hasta pequeños que no realizan ninguna de las tareas planteadas mostrando apatía hacia las actividades.

Una muestra de ello es la actitud de varios de sus alumnos que constantemente manifiestan aburrimiento ante las actividades, cuando la profesora observa a uno de los niños bostezar le pregunta si tienen sueño y si éste contesta asintiendo,

Mayte le permite dormirse un rato en lo que los demás terminan su trabajo argumentando que, aunque tratara de hacerlo trabajar el pequeño seguiría con sueño y no pondría atención.

La profesora menciona que en este plantel ha trabajado con estudiantes que tienen problemas familiares y de aprendizaje, que no se logran integrar a su dinámica de trabajo y aunque ella ha pedido apoyo tanto de los padres como del USAER en el área de psicología, estas medidas no han funcionado pues los niños siguen apáticos hacia el trabajo. Al respecto se observa que la maestra da cuenta de la falta de interés de sus alumnos hacia las actividades y detecta varios de estos pequeños atrasados mostrándose apáticos ante el trabajo del aula.

Analizando esta situación se presta atención a la formación de la profesora, pues estuvo enfocada al trabajo y conocimiento de las características de los estudiantes adolescentes, y al encontrarse en un nivel en el que desconoce el desarrollo de los estudiantes y la dinámica de trabajo con distintas asignaturas e incluso en este grado escolar la adquisición de la lectoescritura, ha enfocado más su práctica hacia el control de conducta, es decir, a la concepción que ella tiene sobre el “ser” docente, el que tiene el poder y los alumnos los que obedecen.

Con esto se devela que la concepción que posee la docente en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje orienta su práctica en el salón de clase; estas concepciones que ha construido mediante sus experiencias de vida determinan su manera de ver la realidad y orientan su manera de actuar en el aula; mostrando con ello como su identidad docente incluye cuestiones relativas a la aprehensión o comprensión de cómo ser profesor y la forma de actuar como tal; pues tradicionalmente un buen profesor era aquel que mantenía el orden y la disciplina en su salón.

Mónica: o sea ¿para usted este grupo ha sido difícil en cuanto a conducta?

Mayte: si, si demasiado, en conducta, hasta las niñas eh, o sea, haz de cuenta que les digo algo y no me obedecen, no me obedecen, tengo una niña que te reta voltea y te hace (la maestra simula hacer lo que le hace la niña y

hace gestos de enojada y retándola moviéndole la cabeza) así o sea, mal, mal, mal y otra por ejemplo digo saquen el libro de español, ta, ta, ta...ta, ta, ta y saca otro libro y le digo ese no y...(la maestra simula los movimientos de la niña como si la estuviera retando con todo su cuerpo) o sea, hace lo que quiere, es lo que le digo hija tú vas a tener muchos problemas cuando seas grande porque no sabes comportarte. (E1SMOD210518MM P7).

Ante esta situación se muestra que la profesora Mayte, al estar en una relación directa con niños se halla expuesta a reactivar en ella a la niña que fue, según lo plantea Filloux (2001) “reactiva su infancia, lo que vivió, reprimió y sus relaciones infantiles con la autoridad tanto en la escuela como con su madre, por lo que inconscientemente se encuentra con recuerdos de su pasado” (p.35) y que ahora en su práctica se ven reflejados incidiendo en la conformación de su identidad docente “tratando de conectar las demandas de la profesión con su propia auto-comprensión” (Guzmán Palacios,2017, p.22)

La disciplina es un factor clave en el trabajo docente según la concepción de la maestra Mayte pues comenta qué de todo su grupo, en donde tiene cerca de 38 alumnos, solamente se comportan y obedecen cinco, y los demás llegan a retarla. Según sus palabras la mayoría de los estudiantes a su cargo son muy violentos, no la obedecen y al darles alguna indicación se muestran muy agresivos y aunque les dé indicaciones y les recalque que no pueden salir, ellos lo hacen sin avisar.

Al respecto de todo lo anterior se observa que la práctica de la profesora Mayte es delimitada por las concepciones que tiene sobre el papel que debe cumplir el maestro en el aula, y en la escuela como dispositivo de producción de lo que Pineau (2003) llama los “cuerpos dóciles” en los sujetos que le son encomendados, teniendo en el centro los procesos disciplinarios como forma de control y develando en esta relación educativa como lo menciona Anzaldúa (2005) la conformación de su identidad considerando sus concepciones y creencias de cómo debe ser una maestra y lo que cree que la institución, los alumnos, y los padres de familia esperan de su rol.

Ahondando en el tema de la familia y la escuela se puede mencionar que ambas son las principales instituciones socializadoras para un niño, es por ello que, al ingresar a la educación formal, estas instituciones deben trabajar cooperativa y conjuntamente para que el niño logre aprendizajes necesarios para actuar responsablemente y obtener su autonomía.

Al respecto se plantea que no siempre se logra una dinámica de trabajo en equipo por parte de los educadores y los padres de familia, y en ese tenor se encuentra la maestra Mayte quien tiene la idea de que en los primeros grados de esta escuela primaria tienen una situación en común: que los alumnos que muestran bajo aprovechamiento y problemas para avanzar en su aprendizaje, son aquellos que no tienen el apoyo de sus padres en las actividades escolares y extraescolares.

Para explicar esta situación la profesora menciona algunos casos de su grupo en donde el hecho de que los padres de familia no se involucren en el trabajo escolar de sus hijos ha dado como consecuencia un retraso en la adquisición de la lectura y escritura.

El primer caso que menciona es un pequeño que tienen problemas de lenguaje y que al ser detectado por la docente de inmediato se lo hizo saber a la madre, sin embargo la reacción de ésta ante el comentario de la maestra fue enojarse y ponerse a la defensiva, aclarando que el niño había egresado de una buena escuela de nivel preescolar y su aprovechamiento era óptimo, a lo cual la maestra le aclaró que el lenguaje era fundamental para avanzar en su lectura y escritura, sin embargo, aunque la mamá aceptó que la maestra de preescolar le había mencionado la dificultad de lenguaje de su hijo, este no tenía ningún problema para aprender y se negó a llevarlo a terapias, por lo que a pesar de su apoyo en las actividades escolares el niño no ha logrado avanzar y empezar a leer.

Este hecho devela que una concepción de la maestra en cuanto a la escritura es que ésta implica una transcripción de la lengua oral, y la concibe como “un conjunto de reglas gramaticales (...) y que para poder escribir se hace necesario memorizar aspectos lingüísticos del lenguaje y mecanizarlos, sin comprender en muchos casos su aplicación y mucho menos la función”. (López Rodríguez, 2014, p.23).

La profesora tiene la creencia de que el principal problema para el lograr los aprendizajes necesarios en los niños, son los padres de familia que muestran la falta de valores y compromiso ante el trabajo escolar.

Cabe destacar que esto se debe a que tradicionalmente, la estructura familiar era parte esencial en las actividades escolares, las madres de familia dedicadas a las labores del hogar tenían más tiempo y ánimo de involucrarse en la educación formal de sus hijos y estaban en comunicación directa con los docentes a cargo de esa labor poniendo en ellos toda la confianza; pero actualmente la dinámica familiar es afectada por factores económicos, políticos, sociales y culturales que propician diversas estructuras y realidades familiares, y por ello la participación de los padres es limitada.

Así mismo otro conflicto que aprecia la profesora Mayte en esta institución es el abandono de los niños; muchas madres dejan a sus hijos al cuidado de la abuelita, la tía y hasta con vecinos, considera fundamental el papel de la “mamá” en el desarrollo óptimo de los alumnos, por lo que puede develarse la importancia que tiene para ella la figura materna, pues como lo plantea Rey Brenes (2014) “destaca el rol que juega la madre en el cuidado y atención hacia su hijo y la importancia de esto en los primeros años de su vida” (p.21), lo que muestra sutilmente el impacto que ha tenido para ella la relación que ha mantenido con su madre, buscando el apoyo y la aceptación. Igualmente se muestra como su identidad está “íntimamente relacionada con el concepto de yo, ya que los acontecimientos y experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones profesionales”. (Day, 2006, p.6).

Otro caso que menciona la profesora es el de una pequeña que padece de diabetes y no cuenta con el apoyo de su madre, pues ésta cayó en la drogadicción y la pequeña está en el abandono y expuesta al peligro por la reacción que pueda tener la señora al consumir ese tipo de sustancias, o en su defecto por no estar bajo la supervisión de un adulto, Mayte menciona que la mamá de la pequeña no da problemas, pero no apoya en nada a su hija quien trata de avanzar, pero no lo logra. La maestra piensa que tanto la salud de la niña como la situación de la madre ha

influido en mucho a su desempeño escolar, pues las inasistencias son constantes al igual que el desgano y la poca energía.

En otra situación de abandono que menciona la profesora se encuentra un pequeño con padres divorciados, el papá vive en la ciudad de México y la mamá trabaja pasando casi todo el día fuera de casa, eso ocasiona que el pequeño no conviva con ellos sino con sus hermanos mayores quienes fungen como los adultos de la casa. A diferencia de otros niños en la misma situación, este pequeño siempre va limpio a la escuela y cumple con el material que se le pide, pero acota la maestra que se nota emocionalmente abandonado, por lo que su desempeño en el salón es de indiferencia y desinterés hacia las actividades.

La profesora Mayte platica que lo más difícil en estos últimos ciclos escolares ha sido tener a su cargo niños con necesidades educativas especiales, desde pequeños con problemas de lenguaje hasta niños con autismo, pero que a pesar de ello lo que ha hecho la diferencia en el trabajo con estos pequeños ha sido el apoyo de las mamás.

Ante lo anterior se puede analizar que la creencia de la profesora del papel primordial que juega la mamá en el proceso de aprendizaje del niño forma parte de sus concepciones sobre la enseñanza, cabe señalar que “las creencias son premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero” (Marcelo, 2009, p.23) y estas influyen en el proceso de aprender a enseñar.

Una creencia muy arraigada actualmente en la mayoría de los docentes, y en la profesora Mayte no es la excepción, es el hecho de pensar que los niños con problemas para aprender por fuerza necesitan ayuda psicológica, en este momento la educación transita por vivir en constantes cambios sociales y culturales que han transformado la calidad de interacciones en la familia y en la misma escuela, por lo que es necesario no perder de vista que la forma de vida no es la misma y que los alumnos son diferentes por esta misma situación de su dinámica de vida.

Mayte: ¿te acuerdas de la psicóloga que estaba? Yo hable con ella porque ella tiene una asociación o algo así, entonces hable con ella porque mi niño pues no, y le dije no seas mala porque no lo atiendes (..) fuera de, obviamente aquí no porque no te puedes meter en problemas, no pues por respeto (la psicóloga a la que se refiere es la que atendía el ciclo escolar pasado el área de USAER) y me dijo que sí.

Entonces lo estuvieron llevando y al principio como que se motivaba, tenía como que la autoestima muy abajo, como que decía -soy un tonto, yo no sé nada, ellos si saben- ¿ajá? Entonces este... trabajo realmente poco y que te digo a lo mejor tres cuatro veces a donde yo me enteré Alma trabajo con él. (E1SMOD210518MM P5).

En este sentido, se devela la concepción de la profesora Mayte en donde su socialización previa en los distintos contextos formales e informales, influye en la creencia de que los alumnos que muestran problemas para aprender necesitan ayuda psicológica, dejando de lado que los profesores podemos influir de manera positiva o negativa en el aprendizaje de los niños con las actividades que hacen o dejan de hacer en el aula, pues tanto los alumnos como el maestro al interactuar diariamente en el salón están poniendo en juego más que sólo conocimientos, también se juegan las emociones.

Por esa razón fue importante conocer que ante los niños que muestran problemas para lograr los aprendizajes y un óptimo desarrollo la estrategia de Mayte ha sido platicar con las madres de los niños detectados con bajo rendimiento escolar o que no han logrado acceder a la lectura y escritura y pedirles que en casa lleven a cabo ejercicios de repetición de silabas o sonidos aislados de las letras. Así mismo realiza ejercicios de la misma naturaleza con los niños dentro del salón cuando los demás están trabajando con el libro o alguna copia sobre el contenido que se está abordando. Lo que denota que la profesora pone demasiado esfuerzo en promover actividades y ejercicios más mecánicos que dinámicos.

Mayte: mira yo ya hablé, una para empezar yo ya hablé individualmente con las mamás para decirles miren así, así, así y así, ¿ajá? Y todas me dicen que

si ¿ajá?, o sea yo trabajo de alguna manera individual, en ratos, este incluso a veces me los llevo a los tres, pero por ejemplo éste, el sobrino de la señora Norma es muy juguetón, fíjate es muy noble, porque no es grosero, pero haz de cuenta que (la maestra imita al niño haciendo cara de sueño y bostezando) y ya, ya no, ya valió, es muy distraído. (E1SMOD210518MMP6).

La profesora describe la falta de motivación y el cansancio que muestra al niño ante el trabajo, pero no da cuenta que tal vez el tipo de actividades que se están llevando a cabo no resultan interesantes o útiles ante los alumnos. Según lo plantea Jackson (1991) la asistencia a la escuela de los niños y la práctica docente en nuestra sociedad es una experiencia tan común que pocos profesores se detienen a pensar y reflexionar lo que sucede allí (p.3) y el verdadero impacto del trabajo docente pues “lo que los educadores hacen entusiasma a sus alumnos o los aburre y vuelve accesibles a los padres o los mantiene alejados”. (Hargreaves,2001, p.148).

3.4 Concepciones sobre el trabajo con alumnos de primer grado

Para un profesor de primer año, enseñar a leer es una tarea importante pero igualmente compleja, esta labor debe ser ejecutada de manera eficaz, ya que la lectura es un proceso significativo para el perfeccionamiento de las capacidades en los alumnos, pues influye directamente en su expresión oral y escrita, y en su desarrollo intelectual que permitirá un mejor desempeño y rendimiento escolar.

En este sentido, las creencias y concepciones que los docentes tengan respecto al proceso de adquisición de la lectura y la escritura van a determinar el tipo de trabajo que realicen en el aula. Estas creencias están vinculadas a los saberes construidos a lo largo de su educación formal e informal, a sus experiencias y vivencias; por lo tanto, “son de carácter eminentemente subjetivo y personal”. (López Rodríguez, 2014, p.15).

La formación inicial de la profesora es factor importante, pues las oportunidades que tienen sus estudiantes de acceder a la lectura y la escritura están relacionadas con las características de trabajo que ella realiza, “ya que de sus capacidades depende el desarrollo de actividades que permita a sus estudiantes experimentar reales

oportunidades de aprendizaje para desarrollar conocimiento, habilidades y actitudes” (Organización de las Naciones Unidas. [ONU], 2017, p.16).

Durante la plática que se tuvo con la maestra, se le cuestionó sobre los métodos que utiliza para el proceso de la lectoescritura y si estos le han funcionado, sin embargo, lo que se pudo observar es que existe un total desconocimiento acerca de ellos. En ningún momento pudo nombrar alguno de los métodos que se llegan a utilizar para la enseñanza de la lectura o explicar cómo lleva a cabo ese proceso con sus alumnos, lo que revela que su formación, al darse en una escuela Normal Superior, estuvo enfocada en el conocimiento de las características y procesos de aprendizaje de adolescentes, y al ingresar al trabajo en educación primaria y trabajar con los estudiantes de primer año este desconocimiento sobre dicho proceso propició que utilizara actividades de lo que conocía o recordaba de su experiencia como estudiante y lo que había logrado asimilar en su formación informal.

Con esto se plantea que en los procesos mentales que orientan su práctica son significativas las concepciones que ella tiene respecto a que la lectura y la escritura “se aprenden a través de la repetición, la memorización, el dictado, la copia y la transmisión de saberes” (Córdova, 2008, p.162)

Mónica: ahora quisiera preguntarle sobre los métodos que utiliza para la lectoescritura ¿Con cuáles trabaja?

Mayte: yo te soy honesta sí, yo le meto... (hace ademanes con las manos moviéndolas de un lado a otro) de todo, a veces digo esto digo el otro, digo pues algo tiene que funcionar la verdad (...) yo por ejemplo este...tengo unas copias que eran de hace algunos años, no del año de la canica, pero si ya tienen sus años y se las he dado y yo por ejemplo ¿sabes con qué? Con un niño se me ha hecho mejor con el libro este de...juguemos a leer...pero también con silabas. (E2SMOD240518MM P4).

Al desconocer cómo se lleva a cabo el proceso de la adquisición de la lectoescritura, las actividades que la profesora realiza en su aula son: el dictado diario,

copias en donde se tengan que completar palabras, el abecedario móvil, tarjetas y ejercicios con sílabas, y escritura repetida de palabras que inicien con los distintos sonidos. Se puede analizar que la intervención que realiza la docente obedece “a una construcción muy subjetiva de su propia concepción de la lectura, condicionada en gran medida por su pensamiento” (Córdova,2008, p.163) y por experiencias propias.

La actividad de dictado la realiza todos los días como parte de una rutina , en donde no es necesario ya dar indicaciones a los niños, pues saben exactamente lo que van a realizar denotando cierta monotonía el ambiente de trabajo del aula. En este caso no escogen los estudiantes alguna letra en especial, sino que la profesora permite que sean los propios niños los que dicten la oración que ellos quieran, utilizando cualquier letra y sin dar algún mensaje en especial.

La docente argumenta que esta actividad de dictado la realiza diariamente pues considera que ayuda a que avancen en su lectura y su escritura, y a diferencia de las dos maestras mencionadas en los capítulos anteriores, aunque logra identificar a niños a los que se le dificulta escribir correctamente las palabras, no les dedica tiempo para ayudarles o repetirles los sonidos hasta que los logren escribir. Sólo espera un tiempo determinado para que se empiece a dictar la siguiente oración.

En esta actividad se devela que el modelo de instrucción sobre el proceso de la lectura y la escritura es sostenido bajo lo que Córdova (2008) menciona como

la simple decodificación del código alfabético, para convertirlo en código sonoro, no es lectura o escritura en sí, sino que es un modelo que se ha manejado por muchos años por maestros mexicanos, en el cual se piensa más en la decodificación que en la construcción de significados minimizando la importancia del proceso de pensamiento pues leer implica ante todo un proceso de comprensión del significado y el docente debe ser capaz de reconocer como sus alumnos procesan la información visual y auditiva. (p.165).

Igualmente se muestra como esta actividad de dictado es parte de una rutina diaria en la que alumnos y maestra invierten gran cantidad de tiempo, además de que carece de un propósito formativo pues no se encuentra en algún proyecto de aula o planeación de la profesora, sólo es realizada en el concepto de actividad permanente; en donde la escritura es concebida como un ejercicio para desarrollar habilidades gramaticales sin favorecer la producción o un tipo de texto en específico.

La profesora comenta que muchas de las actividades que realiza con sus alumnos son sacadas de libros y copias que trabajó su hija cuando estaba aprendiendo a leer en una escuela particular y aunque ya son ejercicios de hace mucho años le siguen funcionando con sus alumnos para que aprendan a leer y escribir; develando con esto la influencia de sus creencias en su práctica y como su identidad docente esta “influida y negociada a través de interacciones y situaciones cotidianas(...) y la combinación de partes de su historia idiosincrática, incluyendo su propia experiencia en la escuela (...) con retazos de su historia presente”. (Guzmán Palacios, 2017, p. 26).

Para comprender un poco más sobre las concepciones de los docentes y como estas influyen en su práctica educativa es necesario aclarar que

las concepciones de los docentes pueden ser: conocimiento teórico explícito, teorías implícitas o creencias y la práctica profesional. En primer lugar, el conocimiento teórico explícito, el docente lo construye a través de su formación pedagógica y de su reflexión sobre la práctica docente. En segundo lugar, las teorías implícitas o creencias, formadas a partir de su experiencia como alumno del sistema educativo y su interacción con la cultura y, por último, la práctica profesional, construida a partir de la confrontación y adaptación que el docente hace entre lo que sabe, cree y hace. (López Rodríguez, 2014, p.16).

En este sentido, sus creencias y su práctica profesional son las que forman parte de sus concepciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, pues se denota la ausencia de conocimiento teórico de dicho proceso y de las características de los

niños. Existe una preponderancia por la forma del texto, y por la relación sonido y grafía, pero no un análisis del texto como un producto lingüístico de utilidad.

La profesora comenta que en su grupo todavía existen algunos niños que no logran acceder a la lectura y que por más que les da ejercicios y copias no consigue ver un avance en su proceso, así que ha citado a los padres de familia para comentarles la situación y pedirles que en casa la apoyen porque ella sola no puede hacer nada. Explica que desafortunadamente el sistema ya no le permite reprobar, pero que esa sería una forma de obligar a los padres a apoyar más a sus hijos pues le dejan todo el trabajo a ella y sola no puede hacer mucho, ya que el trabajo es principalmente de la mamá, ya que, si ésta apoya al 100 por ciento a su hijo, rápidamente podrá leer y escribir.

Según Lerner y Muñoz (1986)

“existen dos concepciones respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura: la tradicional y la constructivista. La concepción tradicional se centra en un aprendizaje por asociación, es decir, una relación estímulo respuesta; los actos de escritura y lectura son procesos de decodificación a través de una serie de habilidades aisladas y al final se trabaja la comprensión mientras la constructivista propone el trabajo en equipo para construir el conocimiento”. (López Rodríguez, 2014, p.20).

Por lo tanto, esta concepción tradicional de la enseñanza de la lectura y escritura se centra en la decodificación, es decir, en descifrar letra por letra, posteriormente integrar las sílabas para formar palabras hasta que finalmente se llega a armar frases.

La maestra Mayte hace referencia a como el sistema te pide no reprobar en primer grado, pero cuestiona el hecho de que las autoridades no saben la realidad de los centros educativos pues los padres de familia exigen y piden ciertos conocimientos y logros en sus hijos, que si no observan pueden llegar a causar problemas y es por eso que se tiene que echar mano de cualquier elemento que ayude a cumplir con las exigencias.

Mónica: ¿y en general?

Mayte: pues en general así con silabas también, pero le meto de todo, o sea así como que le voy mezclando, pero por ejemplo con los niños que están más bajos que prácticamente nada pues mira tengo unas letras y de repente se las presto... A veces yo creo que depende, a veces no sé si traen muchos problemas o no traen problemas, pero les funcionan letras a veces les funciona silabas y así...yo ocupe un método... ¡ay! Se me fue el nombre deja ahorita me acuerdo (se pone el dedo índice, en la boca y guarda silencio un momento intentando recordar) porque me decían ocupa tal método y yo... (hace como gestos simulando estar sorprendida y pensando) la verdad no sabía ni qué onda ¿ajá. (E2SMOD240518MM P5).

Ante esta situación se analiza que el desconocimiento de la profesora Mayte sobre la enseñanza de la lectura ha propiciado que prevalezca en su práctica la concepción tradicionalista que “hace referencia a las prácticas pedagógicas que se han diseñado con un esquema mecanicista, en el que prima la repetición, la memorización para su adiestramiento y se desconoce la participación activa del sujeto con el lenguaje” (López Rodríguez, 2014, p.22) y por ello el proceso de escritura se da cuando los estudiantes aprenden las letras del alfabeto y sus sonidos, es decir, identifican los fonemas y establecen una relación con la grafía.

Ante esta perspectiva la profesora cree sumamente importante el apoyo de los padres en el proceso y en el trabajo de sus hijos en general, pues explica que en su grupo existen varios padres jóvenes que no le dan la importancia suficiente a la escuela y que piensan que la maestra es la que debe hacer todo el trabajo sin tomar en cuenta que su apoyo es igual o más importante que el trabajo en el aula.

Para explicarlo Mayte me cuenta sobre el caso de una pequeña que no ha logrado leer y escribir a escasos dos meses de concluir su primer año, menciona que la mamá de la niña es una jovencita que hace pocos años egresó de esta misma institución y que por su corta edad no le da la importancia requerida a la educación de su hija, pues a pesar de que en diversas ocasiones ha platicado con ella y le ha explicado que su apoyo es importante para el avance de su hija en el proceso de

lectura, esta no hace caso y sigue sin apoyarla en tareas, ejercicios y material requerido.

Mayte: ...y ¿Qué haces? ¿Qué haces? (la maestra hace gestos con su boca como resignándose) o sea por más que intentes así, ¡qué puedes hacer? O sea, es imposible, yo les digo o sea es mi trabajo, pero no se puede así, si no te apoyan los papás, o sea no es pretexto, o sea no es pretexto, pero falta apoyo de los papás, de la mamá principalmente, porque si yo como mamá me aplico al 100% todo va bien digo honestamente ¿sí?, porque por ejemplo con esta niña nada más no, y a la mamá le vale, les vale en serio a los papás. Entonces ¿qué haces?, no puedes estar así con ellos todo el día, nada más estar así con tus dos o tres ahí y los demás ¿Qué?, los demás que van a hacer, ¿estar sentados esperándote?, no se puede... (E1SMOD210518MM P9-10).

Mientras me comenta sobre varios casos de niños sin apoyo de sus padres, noto que la maestra se queda pensando y reflexiona sobre la situación de su grupo, hace un balance rápido y me cuenta de los logros de sus alumnos mencionando que de 32 alumnos que tiene, 10 son los que puede decir que han tenido avances y cuentan con lo mínimo para ser promovidos al siguiente grado. A pesar de tan desalentadores datos la docente insiste en que ella no puede hacer nada al respecto pues considera que el aprovechamiento que tienen los niños en la escuela es 100% responsabilidad de la mamá.

Además, el no tener la formación especializada en el nivel y no contar con las herramientas conceptuales y didácticas necesarias para el trabajo en la educación primaria, se pone en evidencia que la profesora Mayte, no se siente preparada para asumir esta tarea educativa, “porque sus experiencias formativas, especialmente en la formación inicial, no le entregó las herramientas necesarias para hacerse cargo de las exigencias” (ONU, 2017, p. 17) de los padres de familia y la misma sociedad y al mismo tiempo no ha reflexionado sobre una posibilidad de mejora a través de la investigación..

3.5 Una clase de español: concepciones sobre enseñanza de la lectoescritura

En años anteriores los procesos de enseñanza estaban más enfocados hacia el paradigma del proceso-producto, saber si asimilaban los conocimientos los alumnos considerando el trabajo del docente como mero transmisor de contenidos y aplicador de técnicas. Pero actualmente el ámbito educativo ha promovido el estudio sobre los constructos mentales de los profesores y la manera en que afectan a su práctica.

Al respecto se relata una clase de español de la profesora Mayte, en donde se reconoce la manera particular de su práctica de acuerdo a sus constructos mentales y estructuras individuales.

Al igual que las anteriores profesoras, Mayte inicia su jornada con la clase de español, de la misma forma argumentando que es el mejor horario para que los niños “asimilen” la información dada en la clase, denotando como ha tomado un rol de profesora enseñante como lo plantea Cadoche (2005)

que se preocupa por ofrecer información a sus alumnos, pero soslaya todos los aspectos afectivos, sociales y motivacionales (...) identificándose como un tipo de docente tradicional, en un técnico que transmite contenidos a los escolares, pero se olvida de la dimensión humana (p.100).

al entrar al salón lo primero que se puede notar es que los niños están dispuestos en filas, uno tras de otro han acomodado su mesa bancos, y solo cerca de la maestra se hallan dos pequeñas apartadas de los demás. Inició el día preguntando si sabían lo que harían a lo que los niños contestaron al unísono que escribir la fecha, la maestra asintió y se levantó de su silla para tomar un plumón y escribir en el pizarrón. Hubo varios niños en desorden, jugando y platicando y algunos otros copiaron lo que escribió la maestra.

Mientras los pequeños terminaban de escribir la fecha la maestra caminó entre las filas para observar si estaban realmente anotando la fecha, pero iba señalando a algunos pequeños, mostrando que eran los que tenían problemas de aprendizaje y que no habían manifestado avances en su lectura y escritura. Mencionó que,

aunque los cambió de lugar, esto no había funcionado y seguían “en las mismas”, sin poder avanzar y aprender algo.

Se escuchó silencio en el salón y dio la instrucción de que sacaran su libreta de español, a lo que uno de los alumnos rápidamente dijo que en ese momento no les tocaba español, se levantó de su lugar y se acercó a checar el horario que la maestra tenía pegado cerca de su escritorio, la profesora lo siguió con una mirada inquisidora por cuestionarla y cuando el pequeño verificó que les toca la clase de español, le dijo muy enojada que por qué siempre quería hacer su voluntad y reclamando todo.

Irónicamente comentó a la clase que, ya que su compañero había revisado el horario y visto qué si les tocaba español, sacaran su libreta para empezar a trabajar antes de que se le volviera a ocurrir interrumpir la clase. La mayoría de los pequeños lo observaron detenidamente mientras el pequeño sólo bajó la cabeza y sacó la libreta de su mochila.

La profesora empezó de nuevo a caminar entre las filas, pero ahora preguntando si habían hecho la tarea, cuando se encontró a algunos alumnos que no la habían hecho les cuestionó sobre como querían avanzar si no cumplían y solo se la pasaban platicando

Yarezi, ¿tú no hiciste la entrevista de tarea verdad? (la niña la mira con tristeza) ya ves no hiciste la tarea y estas platicando” (...) Se dirige a una pequeña y le pregunta “¿tu Jade a quién entrevistaste?” la niña se le queda viendo y no responde la maestra le pregunta “¿no hiciste la tarea verdad? La niña sólo asiente con la cabeza y la maestra dice “no la hiciste, muy bien”. (...) “a ver, tu Arturo, tu ¿qué preguntaste en tu entrevista?” “¿no hiciste tarea verdad? ¿Y tú Manuel? ¿tampoco verdad? Ahora si les voy a poner recados, ya les gusto no traer tareas, y sus mamás ni se preocupan”. (OBS6SMOD130418MM P4).

Respecto al cumplimiento de la tarea, se analiza que la profesora pone atención a un aspecto limitado de la experiencia escolar de sus pequeños alumnos según lo plantea Jackson (1991) “se concentra en actos específicos como la mala conducta o de logros como representación de lo que un alumno determinado hizo o no hizo ese día en la escuela” (p.3). y con esto se da cuenta que todo aquel conjunto de experiencias, la formación académica y la historia personal de la docente afecta su manera de enfrentarse a la enseñanza y por lo mismo repercute en su práctica., pues sus concepciones sobre el proceso de enseñanza se hacen presentes.

En palabras de Hernández Machuca (2012) hablar sobre las concepciones docentes implica descubrir en el aula las relaciones invisibles que inciden a las acciones visibles, es decir, todo aquello que creen tanto la maestra como los alumnos afectan sus interacciones y al proceso de enseñanza aprendizaje.

Sólo después de un rato la maestra notó a dos pequeñas que estaban cerca de la puerta platicando, se acercó a ellas y haciendo muecas les preguntó si habían terminado de copiar la fecha, las niñas contestaron que no y muy enojada las regaña y les dice que todo el año se la han pasado así, sin hacer nada, que ya habló con sus mamás y éstas no hacen nada al respecto. A pesar de que en realidad no habían empezado a trabajar la clase de español y era sólo la fecha la que tenían que escribir, la profesora les llamó la atención enfrente de todos y las pequeñas sólo se dirigieron hacia su lugar quedándose calladas.

Sólo pasó un minuto y entra la maestra, junto a la puerta están dos pequeñas, Jade y Yaretzi, la maestra las señala y dice: “ellas dos también, ni para atrás ni para adelante, todo el año se la han pasado así, ya hablé con las mamás, pero yo creo ya las fastidie porque ya hasta me dan el avión, cada que le digo a su mamá de Jade que no trabajo nada más me dice si ajá, ajá y ni me pela, por eso ya igual la deje, si la señora no se preocupa por su hija menos yo”. (OBS6SMOD130418MM P7).

Bajo esta situación se muestra la valoración que la docente da a su alumnado, enfocándose en ciertas actuaciones concretas en cuanto a su conducta, las interacciones en el aula y su rendimiento académico. En las escuelas es común

escuchar a los docentes emitir ciertos términos para catalogar a los estudiantes como el caso de la profesora Mayte que etiqueta de flojas a estas pequeñas, y a algunos otros indisciplinados o revoltosos. Según lo plantea Pérez Sánchez (2000) tal forma de clasificar a los alumnos está comúnmente presente en la vida escolar, sin embargo, es un mecanismo que implica un proceso de valoración social y clasificaciones, que provocan que el docente quede liberado de la necesidad de examinar su propia actuación, recayendo ésta en el estudiante y en sus familias.

Todo esto muestra como la profesora tiene la visión de que algunos de sus alumnos no tienen ganas de estudiar por la falta de apoyo familiar o por no contar con las habilidades y capacidades necesarias para aprender, analizándose que de manera inconsciente emergen las concepciones que la docente tiene sobre el ideal de lo que debe ser y tener un alumno para ser “bueno”, sin embargo, esto solo oculta las desigualdades en el proceso de enseñanza.

Cuando terminaron de escribir la fecha, la maestra inició una plática con los pequeños y los cuestionó como les había ido el día anterior, si descansaron y como se sentían al respecto, empezaron las participaciones cuando todos levantaron la mano y deseaban contar lo que les había pasado, eran tantos los niños que querían participar que la maestra reaccionó pidiendo fueran más breves, y que mejor dejarían el tema para otra ocasión, al mismo tiempo que les planteó otra pregunta acerca de lo que vieron el día anterior en la clase, uno de los niños sin pedir su turno empezó a contestar diciendo que abordaron el tema de las entrevistas, y mencionó algunas características, por lo que la maestra lo felicita. Otro alumno dijo que una entrevista es cuando le hacen preguntas a alguien como Spiderman o Goku, el resto del grupo reaccionó riendo por lo que dijo su compañero, pero igual lo felicitaron.

La intención de la profesora fue recuperar los conocimientos previos, pero solo participaron dos de ellos; ante la insistencia de la maestra porque alguien más participara se escuchaba sólo silencio, así que decidió hacer preguntas específicamente a alguno, diciendo su nombre e insistiendo para que hablara. Esto no le funcionó y concluyó con las participaciones.

La maestra interroga a otro pequeño “a ver tu Paolo ¿qué más? ¿qué preguntas hiciste? ¿Dónde trabaja la persona que entrevistaste? platícanos que más preguntaste” el niño sólo mira a la maestra, pero se muestra nervioso y se niega a hablar así que la maestra le insiste “ándale platícanos ¿no?, bueno piénsalo entonces y luego nos dices”.

(OBS6SMOD130418MM P3).

Como los niños no mostraban algún interés por participar o explicar algo sobre el tema, la maestra inició un monólogo recordando lo visto el día anterior, no hizo hincapié en las características o utilidad de una entrevista, sino en las características del personaje entrevistado, en este caso era caperucita roja, pues así lo indicaba el libro de texto. Mientras la profesora tenía la palabra fue interrumpida por el sonido de su teléfono celular, en un inicio dudó en contestar, pero finalmente lo hizo, por lo que la actividad se vio interrumpida.

Todo lo anterior permite analizar que las acciones realizadas durante ese momento en el aula fue algo espontáneo, pues no se observó la finalidad que tenía el tipo de preguntas con las que inició la charla con los pequeños, pues al notar que participaban y contaban con mucho entusiasmo lo que habían hecho el fin de semana la docente cambió drásticamente el tenor de los cuestionamientos, es decir, las preguntas iniciales no tenían relación con el contenido abordado, igualmente la segunda tanda de preguntas acerca de las características de la entrevista no mostraba una intención pues al sonar el teléfono, la actividad se quedó inconclusa y los pequeños comenzaron a platicar entre ellos o a jugar cerca de sus lugares.

Esto permite develar la frecuencia con la que “los estudiantes buscan que hacer hasta que sea tiempo de iniciar una nueva actividad” (Jakson, 1991 p.11) aclarando que se trata de una espera que no todos experimentan de la misma manera, pues mientras para algunos resulta un tiempo para relajarse, para otros significa aburrirse. Esto muestra como lo plantea Anzaldúa (2001) que:

el rol del alumno es complementario al del maestro pues está acostumbrado a obedecer a contestar si se le pregunta, a tolerar las actitudes del maestro,

descifrar los contenidos de las clases, cumplir con los trabajos, en una palabra, se espera que sobreviva a la dinámica de trabajo del maestro, pues es lo que se espera de él y donde la sociedad y la institución lo ha colocado. (p.127).

Cuando la maestra decidió volver a la clase de español después de un tiempo de espera, retomó el tema y cuestionó a un pequeña sobre el tipo de preguntas que le haría a Caperucita roja, pero no contestó, nadie contestó y la profesora volvió a indicar que pensarán que otra cosa preguntarán, como los niños siguieron sin contestar, dio la consigna de que al no querer participar entonces iban a contestar el ejercicio del libro de español.

Pidió que abrieran el libro en cierta página y les mencionó que lo que tenían que hacer era escribir una entrevista para algún personaje de su interés. Los niños dieron varias opciones sobre personajes de caricatura y películas, y empezaron a escribir, la maestra se levantó e hizo de nuevo un recorrido entre las filas para supervisar el trabajo que estaban realizando. Sin embargo, al terminar de pasar por cada una de las filas, se dirigió a su escritorio y comenzó a usar su computadora mientras los niños realizaban la actividad.

En este tipo de actividades que efectuó la docente se devela lo que Jackson (1991) denomina los tipos de demora, pues la profesora asigna un ejercicio para contestar mientras ella cumple con otra actividad y cuando los alumnos más avanzados terminan experimentan la espera al dar tiempo de que todos los demás finalicen. Además, denotan como “los constructos mentales de los maestros pueden tener consecuencias pedagógicas significativas” (Clark, 1986, p.446) pues la creencia de que el profesor explica la actividad y los alumnos la realizan es algo muy arraigado en la profesora Mayte., por lo que ella se instala en su rol de maestra y los niños pequeños aprenden el rol de alumnos.

Una constante en las clases, no solo en la clase de español es el uso del celular por parte de la profesora, puede ser mensaje o llamada, siempre se toma el tiempo para contestar, aunque la actividad se vea interrumpida y cueste regresar a plantear

de nuevo el objetivo, ya que los pequeños se distraen y en ocasiones olvidan lo que se estaba abordando.

Otra situación que rompe con la dinámica de la clase son las variadas interrupciones de alumnos de otro grado o personal de la institución para dar mensajes o pedir algún material, ante esto los alumnos se distraen y comienzan a jugar, provocando mucho ruido por lo que la maestra para minimizar tales efectos se dirige a los pequeños pidiéndoles que contesten alguna página del libro de texto o en su defecto de un libro de apoyo que contiene ejercicios con sílabas o el problemario, que aunque este último es de la asignatura de matemáticas sirve para mantener a los pequeños en su lugar y trabajando.

Aun así, hay niños que están fuera de su lugar y platican sin hacer mucho ruido sobre distintos temas de su interés, como las caricaturas, programas varios de televisión, su familia, sus amigos, etc. La maestra al observar que el grupo no hace ruido, llega a tomarse un tiempo fuera del salón o dentro, pero trabajando en la computadora.

Los niños que terminan pronto la actividad se levantan y se van formando a un lado del escritorio de la maestra para que les califique, la fila es tan larga que los pequeños abren la puerta del salón para seguir formándose uno atrás del otro; llegan a pasar cerca de 15 minutos esperando a ser calificados. Todo esto muestra como en el salón de clase de la maestra Mayte existen varios tiempos de espera o como lo llama Jackson (1991) existen varios tipos de demora que son comunes en el aula, hacer filas es común en un día normal para casi todas las actividades generando en el alumno el “don” de la paciencia.

Por lo escrito en este capítulo se analiza que una de las claves de la identidad docente de la profesora Mayte, como lo menciona Marcelo (2009) es el contenido de lo que enseña ya que el conocimiento profundo o desconocimiento de lo que se enseña, influye en la identidad de la docente.

Por un lado, conocer un contenido a profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado, cuando la docente no posee los conocimientos

adecuados de lo que está enseñando presenta erróneamente el contenido a los alumnos. Todo esto influye en el qué y cómo enseñar”. (Marcelo,2009, p.26).

Recapitulando lo planteado en este apartado, se muestra que las emociones son parte esencial de la práctica de Mayte, el miedo a la crítica y escrutinio, determinan el aislamiento de la docente dentro de su salón y la poca cooperación que existe entre ella y sus compañeras de grado, esto influido por la distribución del espacio en la institución, ya que se encuentra en un módulo lejano a ellas, de hecho las tres maestras de primero se hallan en módulos diferentes alejadas una de otra.

Por lo que analizando el desarrollo de los tres capítulos considero que la identidad docente de las profesoras proviene de su posición dentro de esta micro sociedad que es la escuela, “de sus interacciones con los demás y de las interpretaciones de sus experiencias como parte de sus creencias y concepciones” (Guzmán Palacios,2017, p.18) y también de sus emociones.

Así mismo reflexiono que los nuevos retos de la profesión, ha impactado en la formación de la identidad docente de estas profesoras pues, aunque tienen que replantearse su actuar educativo acorde a su realidad ya que de ello depende su éxito como profesional de la educación han permanecido con “la creencia dominante (...) que para poder enseñar basta con saber algo sobre el tema y poseer ciertas características y habilidades personales” (Tejada y Canto, 2014, p. 58). Pero me parece muy acertado el planteamiento de Marcelo (2009) en relación a que el conocimiento que un profesor tenga sobre cierta disciplina no es indicador suficiente para decir que su enseñanza es de calidad o en este caso profesional, pues no basta con asumir un rol como profesionista, sino hallar el sentido sobre lo que es y lo que se hace es por esto que Giddens (2000) citado en Tejada y Canto (2014) sostienen que durante la construcción de la identidad se ha convertido en un proyecto reflexivo de vital importancia.

CONCLUSIONES

Al iniciar con la maestría mi percepción era que encontraría una receta mágica que me dijera cómo enseñar a los niños a leer y escribir, pues durante mi práctica profesional ese era el mayor reto al que me había enfrentado. Mi formación inicial no me permitió contar con las herramientas que me dieran acceso a llevar a cabo eficientemente dicha tarea. Así que al finalizar el propedéutico no sabía si realmente debía quedarme en el programa pues a mi forma de ver no solucionaría mi principal problema. Sin embargo, hoy a más de dos años de iniciado este camino para mí ha sido de lo más gratificante pues me ha hecho crecer en todos sentidos, me ha permitido cambiar esquemas y estructuras mentales muy arraigadas, que me impedían evolucionar como persona y como profesional.

El camino ha sido sinuoso pero satisfactorio, ya que mi horizonte de visión se ha extendido, reflexioné en diversas ocasiones si mi práctica realmente estaba cumpliendo con lo necesario para apoyar a los niños en su aprendizaje y en su crecimiento personal, y todas esas veces caí en cuenta que era deficiente pues carecía de la reflexión misma.

Como lo mencioné mi preocupación era la enseñanza de la lectura y la escritura por lo que las maestras de mi investigación, fueron docentes que atendían los grupos del primer año de primaria. Mientras realizaba mi trabajo de campo pude dar cuenta que numerosas acciones y actitudes que llevaban a cabo las profesoras, las realizaba yo en mi trabajo diario y pude analizar desde otra arista que existen actividades, actitudes, concepciones, creencias y conocimientos que los maestros van adquiriendo a través de toda su vida.

Por lo general en un principio se me daba mucho juzgar la práctica de mis compañeros; qué si trabajaban bien, qué si eran buenos, el por qué eran flojos, en fin, muchos escenarios que ahora reflexiono y analizo, como todas estas situaciones se dan, no porque sean flojos, o buenos y malos maestros, sino porque la conformación de la identidad profesional de un maestro se complementa de la identidad individual, de ahí la complejidad para generalizar una única forma de ser docente.

Lo que me permite este trabajo de investigación es arribar a comprender que la configuración de la identidad docente. está determinada por múltiples dimensiones; sin embargo destaca todo lo que vivimos desde pequeños en la socialización primaria y posteriormente, ya en la educación formal, influye en cómo nos desempeñamos en nuestra práctica diaria, pues como lo menciona Dubet (2007) la socialización formatea a los individuos de tal manera que se conducen sin que ellos mismos se den cuenta, conforme a las necesidades del sistema, y creo que esa es una gran enseñanza para mí, ya que esto no sólo me ha servido para comprender o entender a mis compañeros docentes sino a la gente en general; cada uno de nosotros pasamos cosas difíciles y otras más agradables que van dando sentido a nuestras acciones como profesores.

Algo importante que me permitió identificar la clarificación de los sentidos de mis tres informantes es el hecho de que la identidad de los docentes está ligada en todo momento a las emociones y a los sentimientos ya que son los que rigen nuestras acciones la mayor parte del tiempo y por obvias razones un docente no las puede dejar de lado y actuar como una simple máquina que produce conocimiento, pues a pesar de que la docencia es una labor social, “en la sociedad(...) cada uno se constituye como el autor de su propia moral y de sus propias conductas, incluso cuando las normas que lo guían son las de la sociedad en su conjunto. (Dubet, 2007,p. 43). Esta posibilidad de analizar la identidad docente vinculada a las emociones me permite documentar lo que señalan Sofía, Victoria y Mayte.

Sofía, quien desde pequeña tuvo todas las comodidades por gozar de una buena posición económica, que le permitió no tener carencias de ningún tipo, pues lo que ella quería, sin problema su madre lo proporcionaba, esto creo en ella una sensación de satisfacción continua que llegó a su fin cuando su mamá falleció, pues el papel que cumplió el padre a partir de ese acontecimiento fue en todo momento de mucho rigor. Para Sofía ese evento fue un parteaguas en la conformación de su identidad, pues le provocó un sentimiento de pérdida tan grande que hasta el momento sigue afectándole, ya que estimuló en ella un sentimiento de sufrimiento constante al sentirse triste y desmotivada para realizar sus actividades.

Las decisiones que tomo su padre en cuanto a su educación, le parecieron injustas pues no se le tomó en cuenta para decidir acerca de su futuro, podría decirse que fue obligada a realizar actividades que no eran de su agrado, incluso la carrera profesional. Sofía expresa que su época de estudiante normalista fue en la que más sufrió, pues no se encontraba a gusto, era tanto su malestar que hasta el lugar y la gente eran una parte negativa para ella.

A pesar de ello al iniciar su práctica como docente y estar en contacto con niños del medio rural que tenían carencias económicas, presentándose a clases sin zapatos, sin ropa abrigadora y sin desayunar, provocó en ella un sentimiento de empatía hacia los pequeños, pues se percató que no era la única que lidiaba con el “sufrimiento”, pues mientras ella necesitaba de una relación de apego emocional con su familia, a su forma de percibirlo, los pequeños carecían de lo básico para vivir digna y cómodamente.

A partir de ese momento se identificó con los alumnos que muestran ciertas necesidades tanto materiales como afectivas pues eso significa que no se sienten bien, que, a su modo de ver, sufren como ella se sintió en alguna etapa de su vida, y todo ello ha sido parte importante para la formación de su identidad personal y por consecuencia en su identidad docente, pues en su labor prevalece la empatía hacia el más vulnerable.

En cuanto Victoria, el sentimiento de apego extremo hacia su familia igualmente ha permeado su práctica, pues el vínculo tan estrecho que tiene con su madre y en general con su familia ha dado forma a su identidad ya que ese apego y el hecho de ser madre soltera ha desarrollado en ella una actitud maternalista hacia los alumnos. Ya lo menciona Elizondo (1999) al exponer el comportamiento suave y cariñoso de una profesora hacia sus alumnos llamándole “maternaje”, señalando que se relaciona con el estereotipo de la maestra de niños pequeños que proporciona el cuidado y el cariño para hacerlo sentir cómodo en un ambiente tranquilo y maternal.

Victoria es la segunda de tres hijos, casi toda su vida ha estado intentando ser reconocida por sus padres, pues entre su hermano el primogénito y su hermana

menor, ha ambicionado estar a la altura de las expectativas de sus padres, esto en ocasiones le ha despertado emociones de menosprecio y falta de reconocimiento a lo que realiza, es por ello que el trabajo docente le ha permitido cubrir esa parte emocional encontrando un lugar en el que los demás reconozcan lo que hace pero al mismo tiempo tomando rol de madre que la profesión le permite, adjudicando a su labor el cuidado, abnegación y sacrificio hacia los niños, pues para ella los pequeños de primer año son más que sus alumnos, según sus palabras los ha llegado a querer como sus hijos.

El hecho de ser maestra de primer grado da un extra a su práctica, pues en este grado escolar son más visibles socialmente sus los logros ya que la adquisición de la lectura y la escritura son básicos para el desempeño escolar y el hecho de que los padres de familia y los mismos compañeros observen su trabajo en ese aspecto permite que Victoria tenga la oportunidad y el logro de ser reconocida.

En Mayte, por el contrario, sus emociones determinan en gran medida la forma de interactuar con otros, igualmente en ella tiene un papel importante la figura materna. La relación con su madre no ha sido tan estrecha como ella desearía por lo que la mayor parte de su vida ha estado tratando de establecer un vínculo con ella, ha pretendido ser valorada obedeciendo y tomando en cuenta todo lo que su madre opina que haga o deje de hacer.

El hecho de sentirse constantemente descalificada por ella le ha propiciado una forma particular de relacionarse con los demás, en especial con las mujeres, pues evita el contacto con ellas o establecer una relación más íntima de amistad. El hecho de que la mayoría de sus “amigos” sean varones muestra como evita, según sus propias palabras, ser inmiscuida en chismes o algún problema, pues de acuerdo a su forma de pensar, platicar con las compañeras maestras la pone en una situación vulnerable para estar en boca de todos, en situaciones negativas, por ello su labor docente se da en aislado, ni con sus mismas compañeras de grado comparte o platica.

Es una mujer solitaria, pues desde que llega a la escuela, se encierra en su salón y no sale de ahí hasta que termina su jornada, por lo que analizo que su práctica y su

identidad docente se ven igualmente afectadas, pues no realiza actividades al aire libre y los pequeños se encuentran la mayoría del tiempo dentro del salón, sentados y escribiendo. Aun así, a pesar de estar todo el día en contacto directo con los niños, evita relacionarse sentimentalmente, tiene hacia ellos un trato huraño y limitado en muchas ocasiones descalifica y pone en evidencia a los que trabajan lento o que de plano no hacen nada, es en estricto una relación maestra (que dice que se hace) y alumno (que obedece y trabaja).

Igualmente di cuenta que el trabajo docente es una labor influenciada por creencias que pueden llevar a una práctica similar a la que realizaban maestros de la época de estudiante, el desconocimiento lleva a la imitación, lo pude analizar en las maestras y al mismo tiempo en mí, pues al no saber qué hacer en la enseñanza de la lectura y la escritura, lo más viable en ocasiones es hacer lo que antiguos maestros hacían, tratar de enseñar lo que ellos enseñaban y hasta mostrar actitudes que ellos mostraban. Por lo que puedo analizar como lo plantea Clark (1986) que los constructos mentales de los maestros pueden tener consecuencias pedagógicas significativas en su práctica.

A pesar de que hay una diferencia en la práctica de cada una de las maestras en el trato hacia sus alumnos y su identidad docente, coinciden en ciertas creencias y teorías implícitas. Jiménez y Correa (2002) mencionan que los docentes en su labor diaria manejan un conjunto de conocimientos habilidades y creencias en las que se apoyan para afrontar las diversas y complejas situaciones que se viven en el aula y que estas concepciones guían, implícita o explícitamente su práctica docente.

Sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, De la Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola y Pozo (2002) plantean que para la mayoría de los docentes aprender a leer y escribir se limita a adquirir una técnica de transcripción de formas visuales a formas sonoras o de sonoras a gráficas, y en este caso las tres profesoras ponen especial atención en la repetición continua de sonidos para poder escribirlos.

Realizan el dictado diario en su clase de español, todos los días dicen a los niños palabras y oraciones que repiten una y otra vez despacio para que vayan

identificando los sonidos y logren escribirlos, es una actividad que dura mucho tiempo y en ocasiones toma todo el lapso de la clase.

Sofía y Victoria, dedican mayor tiempo a repetir los sonidos de cada una de las letras y si identifican a alumnos a los que se les dificulte escribir, se quedan con ellos más tiempo a repasar una y otra vez los sonidos. A partir de ello identifico que la concepción de las docentes sobre la escritura es como lo plantea Silva (2016) una forma de reproducción o transcripción.

Cuando Sofía tuvo la experiencia de estar frente a niños de primer grado por primera vez y no supo que hacer en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, tomó la decisión de asistir a un curso en la Ciudad de México que la guiara o le dijera que método o técnica utilizar, el método que utiliza se basa en la repetición continua de los sonidos de las grafías hasta lograr escribirlo. Trabaja mucho con copias fotostáticas en donde realizan ejercicios de imagen texto y la escritura repetitiva de sílabas.

En la experiencia de Victoria cuenta mucho el hecho de haber sido testigo en bastantes ocasiones de la práctica de su madre como docente, ella era maestra de primaria y tuvo la oportunidad de observarla dando clase, por lo que algunas actividades y prácticas las ha imitado pues menciona que en la escuela Normal eso nunca se lo enseñaron, pero tampoco se ha dado a la tarea de investigarlo, por eso mismo la mayoría de las actividades que realiza son por imitación y por la experiencia de varios años en el grado que le han permitido observar actividades que funcionan para la adquisición de la lectura y escritura.

Victoria pone especial atención en la cuestión formal de la escritura, mientras sus alumnos copian palabras del pizarrón a algún texto escrito, les va recordando que la mayúscula debe ir con rojo al igual que los signos de puntuación. Así mismo pide a los niños escribir con letra pequeña y dibujar una imagen que ilustre lo que están redactando, y esto es algo tan rutinario en ellos, que lo hacen sin que se les de la indicación continuamente.

En lo que respecta a Mayte la cuestión es un poco diferente, pues desconoce completamente los métodos que se utilizan para enseñar a los niños a leer y escribir, su formación como maestra en educación secundaria estuvo enfocada en el desarrollo del adolescente, y desconoce cómo se da este proceso. Por lo que su práctica docente está más enfocada en el empirismo, la experiencia y el trabajo cotidiano de varios años con niños de primer año le han proporcionado la creencia de que a través de la repetición y la memorización los niños lograrán leer y escribir.

También trabaja con el dictado, pero ella se limita a dictar las palabras y repetir las frases dos o tres veces sin poner atención si los pequeños lograron escribir, su forma de trabajo es a través de copias fotostáticas de libros pasados en donde existe relación imagen texto y pide a las madres de familia repasen en casa todos los días hasta que los niños aprendan las sílabas y logren unir las.

Puedo analizar entonces que las tres profesoras anclan su labor docente a las concepciones y creencias de enseñanza que han ido construyendo a través de los años, desde su experiencia como estudiante hasta ahora en su práctica diaria.

Otra cuestión importante que puedo reflexionar es el papel que tiene una madre en la identidad no sólo personal de cada individuo, sino en su identidad colectiva y en este caso identidad docente. En el caso de las tres profesoras la figura materna determina la identidad en tanto sentimiento de pérdida, demasiado apego o dependencia, hasta la necesidad de sentirse valorada, por lo que observo que como lo menciona Freire de Garbarino (1992) este vínculo o la ausencia de él puede llegar a determinar la estructura psíquica de un individuo, de ahí su importancia en la construcción de la identidad personal y el impacto de esta en la identidad docente.

Así pues, puedo decir que la identidad docente está en constante construcción, empieza a edificarse desde temprana edad y se construye y reconstruye a través de los años de forma individual, pero al mismo tiempo en colectivo, es decir, la identidad se va edificando por el reconocimiento de los otros y con ayuda de estos, pues los significados adquiridos durante la formación y experiencias influyen fuertemente en el maestro.

Asumo que las emociones tienen gran importancia en la identidad docente, pues determinan en gran medida nuestra personalidad y comportamiento como profesionales, en tanto que las transformaciones personales, los conocimientos adquiridos a través de los años y las teorías implícitas y creencias, dan soporte a la práctica. Y a pesar de ello la identidad es inacabada pues se va nutriendo de nuevas experiencias personales y en colectivo, y por supuesto dependiendo mucho del contexto en el que el profesor labore.

Analizo entonces, que la construcción de la identidad docente en las tres profesoras ha impactado a su práctica, pues “el proceso de elaboración del yo se encuentra en vinculación con los cambios sociales que viven y las adaptaciones individuales que asumen para sobrevivir” (Tejada y Canto, 2014, p. 60). Es por ello que resulta necesario que los docentes reflexionemos sobre nuestro actuar diario en el aula, que no nos quedemos solamente con nuestras creencias de lo que es y debe ser y hacer un maestro, sino convertir el proceso educativo en un acto reflexivo que nos aporte a ser un profesional de la educación. Por lo que “la cuestión de la identidad se convierte en un referente para comprender mejor al profesor y sus condiciones laborales” (Tejada y Canto, 2014, p. 60).

En esta lógica, pensar en el profesional reflexivo implica asumir que es necesario aproximar a las docentes con las que realice la investigación, algunos referentes teóricos que posibiliten un intercambio de vivencias, puntos de vista que favorezcan un ejercicio de autopercepción que nos permita reconocer que nos hizo la docencia y lo que implica ser docente y como han configurado la identidad docente.

Sin embargo, esta investigación ha dado pie a que surjan nuevas interrogantes como ¿qué papel juega la madre en la formación de la identidad profesional? ¿Qué necesidad tiene una profesora al ejercer su profesión de desenvolverse dentro de un papel maternal? ¿Qué predomina en la labor profesional docente, preservar su lugar como madre o su función como profesional del saber? Entre otras cuestiones que dan pie a una reflexión y un análisis más profundo lo que implica que este trabajo de investigación apertura nuevas posibilidades de indagación que permita analizar la complejidad de ser mujer, maestra y madre.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Amaya J. y Romero W. (2017) Noción de la identidad docente: un análisis de los documentos institucionales y los syllabus de la LLCIF. Universidad de Lasalle
- Anadón, Marta, (2008) La investigación llamada cualitativa. De la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. Revista de Investigación y Educación en Enfermería, Colombia.
- Angrosino, Michael, (2012) Etnografía y observación participante en investigación cualitativa, Madrid, Morata.
- Anzaldúa Raúl (2005) Subjetividad y relación educativa. Universidad Autónoma Metropolitana. México
- Aristizábal A. y García A. (2012) Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? Revista EDUCyT. Vol. Extraordinario. Diciembre. Colombia.
- Ball S. (1987) La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona. Paidós
- Bertely Busquets M. (2000) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México. Paidós
- Blumer H. (1982) El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Hora. Barcelona
- Cadoche Lilian (2005) Tipos docentes y tipos de alumnos: un análisis del discurso. Facultad de ciencias Veterinarias.
- Carliño Paula (2005) La escritura en la investigación Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005, Seminarios permanente de Investigación.
- Carrillo Corona Oscar (2014) Boletín SNTE
- Clark, Ch. (1986) La enseñanza de la investigación III. Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós- MEC
- Córdova D, Ochoa K, y Risk M. (2009) Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes. Investigación y posgrado. Vol.24 no. 1

- Day Christopher (2006) *Pasión por Enseñar*. Madrid. Narcea S.A. de Ediciones
- Delamont, S. (1984) *La interacción didáctica*. Cincel- Kapeluz. Bogotá
- Dubet Francois (2007) *El declive y las mutaciones de la institución*, *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Elizondo Aurora (1999) *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*. México: Itaca
- Erickson, F. (1989) *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona: Paidós Educador
- Esteve José M. en Tenti Fanfani E, (2005) *El oficio Docente*. Buenos Aires: siglo XXI
- Fernández Nuñez Lissette (2006) *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Universidad de Barcelona. España
- Filloux, Jean-Claude (2001) *Campo pedagógico y psicoanálisis*, Buenos Aires: Nueva Visión
- Flanders, N. (1977) *Análisis de la interacción didáctica*, Salamanca: Anaya
- Flores Fuentes A. (2014) *El vínculo entre profesor y estudiante: núcleo del proceso de trabajo docente. Un análisis teórico*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Funes Gloria (2013) *Conflicto en las organizaciones y mediación*. Málaga. Universidad Internacional de Andalucía
- Galaz Alberto (2011) *El profesor y su identidad profesional ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo?* *Estudios Pedagógicos XXXVII*, no. 2
- Geertz (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Guber, Roxana (2004) *Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo*, Buenos Aires, Paidós.
- Guzmán Palacios Luis A. (2017) *La construcción de la identidad profesional docente*, Tesis Doctoral, Universidad de Girona
- Hargreaves D. (1986) *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid. Narcea.

- Hernández Machuca D. C. (2012) Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. Colegio distrital de Las Violetas.
- Jackson Philip W. (1991) La vida en las aulas. Fundación Paideia. La Coruña
- Jiménez Llanos Ana Beatriz (2002) El Modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza, Revista de Investigación Educativa, Vol. 20, No. 2
- Lee Shulman (1989) La enseñanza de la investigación. Enfoques, teoría y métodos. Barcelona, Paidós
- López Martínez A. (2005) La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas. Universidad de Sevilla. España.
- López Rodríguez A.V. (2014) Concepciones sobre la lectura y la escritura y su implicación en las prácticas de enseñanza inicial en estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil. Universidad ICESI. Santiago. Chile.
- Marcelo García Carlos (2009) La identidad docente: constantes y desafíos. Universidad de Sevilla. España.
- Mejía, Montes de Oca Pablo (2003) investigar cualitativamente es pensar cualitativamente
- Organización de las Naciones Unidas (2017) La formación inicial. Docentes en Educación para la ciudadanía en América Latina. Estrategia regional sobre docentes OREALC-UNESCO. Santiago, Chile.
- Pasillas Valdez M.A. (2002) La teoría de la lucha por el reconocimiento y el estudio de la violencia en las escuelas. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. México
- Pérez Sánchez C.N. (2000) ¿Equidad en Educación? Revista Ibero Americana de Educación, no. 23. OEI. España
- Pineau P., Dussel I. y Caruso M. (2009) La escuela como máquina de educar, tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. México. Paidós
- Piña C., Soto M. y Ramírez M. (2017) la construcción de la identidad docente: significados y sentidos. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Prieto, Marcia, (2004) La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. Instituto de Educación Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Rey Brenes Laura (2014) la importancia del vínculo temprano: diada madre e hijo. Montevideo. Universidad de la República Uruguay
- Rockwell, Elsie (1995) La escuela cotidiana, Fondo de Cultura Económica, México
- Salamanca castro, Ana Belén (2007) El diseño de la Investigación Educativa, Departamento de Investigación FUDEN
- Sánchez Oñate A. (2016) Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. Estudios Pedagógicos vol. 42 no. 3
- Silva-Peña Ilich (2016) Concepciones docentes sobre la escritura en Primer año de Educación Básica. Revista Paradigma Vol. XXXVII, No. 1
- Subirats José y Nogales I. (1989) Maestros, escuelas, crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia. UNESCO. Santiago, Chile
- Taylor S.R. y R. Bogdan (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Barcelona, Paidós
- Tedesco Juan Carlos (2000) Educar en la sociedad del conocimiento. Fondo de Cultura Económica. México.
- Torres Herrera Moisés (2005) La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México. CREFAL. México
- Vain Pablo D. (2008) Escuela, Estado y Familia. Un pacto por redefinir. Universidad Nacional de Misiones.
- Woods Peter (1989) La escuela por dentro. Paidós. Madrid.
- Yannoulas Silvia C. (1992) Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestros (América Latina, 1870-1930) Brasil. Universidad de Brasilia