



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

TESIS

LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE: EXPERIENCIAS
PERSONALES Y ESCOLARES DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA
MELCHOR OCAMPO

QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE: MAESTRA EN EDUCACIÓN.

PRESENTA:
ADRIANA VIOLETA SÁNCHEZ MALDONADO

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA TRINIDAD MONTIEL ESPINOSA

Pachuca de Soto; Hidalgo.

MAYO 2025

DEDICATORIA

Con cariño para mi familia por el apoyo constante en cualquier proceso formativo que decido realizar.

Con profundo agradecimiento a mi tutora, la Dra.Trini, por su paciencia y dedicación en todo momento.

ÍNDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN

APARTADO METODOLÓGICO

<i>Interés investigativo inicial y formulación de un proyecto de investigación</i>	11
<i>La investigación cualitativa</i>	11
<i>El origen de la ciencia, paradigma empírico analítico</i>	11
<i>El paradigma fenomenológico-hermenéutico</i>	12
<i>Características de la metodología cualitativa</i>	13
<i>El investigador cualitativo</i>	14
<i>Las fases o periodos de la investigación cualitativa</i>	14
<i>Métodos de investigación cualitativa</i>	15
<i>El enfoque o método elegido para esta investigación</i>	16
<i>Las entrevistas</i>	16
<i>La observación participante</i>	17
<i>Inmersión en el campo</i>	18
<i>El análisis de los datos empíricos</i>	19

CAPÍTULO 1

LA IDENTIDAD COMO VIDA NARRADA: LOS PROFESORES DE LA ESCUELA PRIMARIA MELCHOR OCAMPO	25
1.1 ¿Por qué soy maestro? Elección de la profesión	29
1.2 Primeros encuentros con la docencia	41
1.2.1 Ingreso al servicio docente	41
1.2.2 Las primeras experiencias de los docentes en contextos diversos	50
Elementos que influyen en el desarrollo de la identidad docente	58

CAPÍTULO 2

LA ESCUELA, CONTEXTO DE LA IDENTIDAD DOCENTE	61
2.1 La Escuela Primaria Melchor Ocampo	63
2.1.1 Ubicación geográfica	63
2.1.2 Características físicas	64
2.1.3 Organización de la escuela	65

2.1.4	<i>Breve historia de la escuela</i>	67
2.2	<i>¿Qué implica formar parte de un colectivo docente? Culturas escolares y trabajo en equipo</i>	71
2.2.1	<i>El Consejo Técnico Escolar, ¿un espacio que permite mejorar de manera colectiva?</i>	80

CAPÍTULO 3

	VIDA COTIDIANA Y FORMACIÓN, ÁMBITOS SUSTANTIVOS DE LA IDENTIDAD DOCENTE	87
3.1.	<i>Cambios inesperados en la práctica docente</i>	88
3.2	<i>La importancia de la formación en la configuración de la identidad</i>	95
3.3	<i>Cursos de formación continua</i>	95
3.4	<i>El trabajo en el aula y sus desafíos</i>	101
3.5	<i>Reformas educativas e identidad</i>	107

Reflexiones Finales

Referencias bibliográficas

Anexos

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que aquí se encuentra desarrollado lleva por título: “La configuración de la identidad docente: Experiencias personales y escolares de las y los profesores de la escuela primaria Melchor Ocampo”. La tesis que sostengo es que la identidad de los docentes de la escuela primaria “Melchor Ocampo” puede verse expresada en sus narrativas, a través de las cuales, dan cuenta de las experiencias que los constituyen como sujetos y de forma particular como profesionales del ámbito educativo., esto, bajo la premisa de que “las identidades son una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia” (Day, 2006: 71).

Así, puede decirse que, la identidad es a la vez individual y social; producto de las relaciones sociales que establecemos con quienes nos rodean, es decir, con los actores con cuales entramos en contacto y nos validan. Chihu, recuperando a Gilberto Giménez afirma que: “La identidad requiere de la reelaboración subjetiva de los elementos culturales existentes, es decir, no se reduce únicamente a la presencia de los elementos culturales, sino que se encuentra inmersa en los procesos en los que los sujetos seleccionan entre esos elementos culturales”. (Chihu, 2002: 13).

Desde la perspectiva de Nicastro (2013) la identidad en relación a la trayectoria educativa es concebida también como trayecto, recorrido, movimiento, viaje hacia otros lugares. Para ella, la construcción de la identidad se encuentra vinculada a la manera en la que nos pensamos a nosotros mismos enseñando o aprendiendo en el marco de la organización escolar. La identidad, afirma Nicastro citando a Enríquez (2013):

crea un conjunto de pensamientos acerca de uno mismo que es a la vez, narración, lo que nos hace decir quiénes somos y quiénes queremos ser, cómo nos proyectamos en alguien que es y va siendo a la vez, inacabadamente que no está aquí todavía, que está por ser. Y todo ello, ocurre en instituciones u

organizaciones habitadas según un modo también, de pensarlas y narrarlas, de hacerlas vivibles (p.60).

Bajo esta lógica, Nicastro afirma que, la identidad podría concebirse como la narración de uno mismo cuando contamos quiénes somos, qué hacemos, cómo pensamos, hacía dónde iremos. Las narraciones, como señala Nicastro (2013) no son nunca informaciones “claras, definitivas, terminadas, de lo contrario, implican siempre una apertura a sentidos múltiples e inagotables.

Las narraciones que articulan los docentes de la primaria “Melchor Ocampo” dan cuenta de su propia historia, de la forma en la que fueron pensados por otros, y que les permitió pensarse a sí mismos y hacerse de un lugar en el ordenamiento simbólico e imaginario. Construyendo su identidad a partir de la narración de lo vivido. Ellos hablan de la forma en la que se van haciendo docentes, de las situaciones y condiciones que les llevaron a tomar la decisión de ser maestros, así sus relatos aluden a la falta de recursos para estudiar otra profesión, las condiciones laborales favorables para, en el caso de las mujeres atender las obligaciones familiares, el llamado interno o el simple gusto por estar al lado de las y los niños, así como en algún caso, ser hijo de maestros y por ello, haber desarrollado una inclinación hacia la profesión.

El ingreso al sistema educativo es otro momento que los docentes refieren en sus narrativas. En ellas, destaca su asignación a escuelas multigrado ubicadas en comunidades de zonas rurales, llenas de carencias, particularmente de orden económico. Su recorrido es variado, distintas comunidades y zonas escolares, así como formas de contratación, hasta lograr llegar a escuelas cercanas a sus lugares de origen o espacios en donde actualmente asientan su residencia, además de haber logrado la asignación de una plaza base en la que encuentran seguridad laboral y estabilidad económica.

No se puede entender la identidad docente en términos generales, ni en particular la de los docentes de la escuela “Melchor Ocampo” sin tener como referente a la institución escolar, las instituciones, afirma Frigerio (1992) constituyen el nivel intermedio entre el espacio social y el individual, de tal forma que, no pueden existir

instituciones fuera del campo de lo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. La escuela como institución se constituye así en el contexto en el que los docentes despliegan y re-crean su identidad.

Tal situación, permite hacer referencia al ambiente organizativo, mismo que alude a la concreción de una institución universal, así, “en cada organización educativa cada uno se verá atravesado y entramado en su propia biografía, en culturas, historias, componentes de la vida cotidiana de cada institución (...)” (Nicastro, 2013: 40).

La vida cotidiana, afirma Heller (1970) es la verdadera “esencia” de la sustancia social. La cotidianeidad escolar guarda relación con la forma en la que se organizan las actividades pedagógicas y se toman decisiones, todo ello a partir de las percepciones personales, intuiciones y marcos de referencia no explícitos de los sujetos que integran la institución escolar (Frigerio, 1992). Los docentes de la escuela “Melchor Ocampo” vieron trastocada su cotidianeidad, al igual que un gran número de la población mundial, situación derivada de la pandemia causada por el virus Sars-Cov2, frente a tal situación, los docentes se vieron frente al reto de reconfigurar su identidad, para dar respuesta a nuevas demandas; con creatividad modificaron sus prácticas y desarrollaron nuevas habilidades, particularmente en lo referente al uso de recursos tecnológicos. En buena medida, vivir esta experiencia, hizo que los docentes de esta escuela pensaran en la necesidad de seguirse formando, y así responder a los nuevos requerimientos sociales.

El capítulo uno lleva por título “La identidad como vida narrada: los profesores de la escuela primaria Melchor Ocampo”, y tiene como objetivo en primer lugar, mostrar un poco acerca de quiénes fueron los informantes, para continuar narrando y analizando cómo fueron esos primeros años de acercamiento a la profesión docente, desde los motivos que tuvieron los maestros para elegir esta profesión hasta cómo vivieron sus primeras experiencias al egresar de su escuela formadora, esto con la firme idea de mostrar la diversidad de identidades que se construyen y los factores que influyen en esa adopción de un estilo de enseñanza y de ser en el mundo de la docencia.

En el segundo capítulo “La escuela, contexto de la identidad docente”, se analizan las cuestiones colectivas que influyen en la identidad docente, qué sucede cuando esos maestros tuvieron o tienen que llegar a escuelas con culturas escolares diversas, con formas tan peculiares de ser, y cómo logran adentrarse en ese mundo, modificarlo o en su caso, cómo pueden llegar a reconfigurar su identidad al momento de ese encuentro con los otros y al saberse parte de un “todos”. En este apartado se analiza la importancia de las dinámicas escolares, de cómo el trabajo colaborativo se convierte en un reto para los docentes, cuando se habla de colectivos tan grandes y con maneras tan distintas de entender la docencia. Asimismo, de la complejidad y falta de sentido que muchos de los docentes encuentran en los Consejos Técnicos Escolares, un espacio que lejos de ser una oportunidad de aprendizaje, transita por una diversidad de finalidades o funcionalidades.

Finalmente, en un tercer capítulo “Vida cotidiana y formación, ámbitos sustantivos de la identidad docente” se trata de dar cuenta de los cambios inesperados que viven los docentes en su práctica cotidiana, algunos retos y dificultades y cómo responden ante esos desafíos, en consecuencia, se habla también de la necesidad de los procesos de formación como una parte fundamental en la reconfiguración de la identidad. Es aquí donde se analiza la complejidad de situaciones no planeadas como enfrentarse a una pandemia que cambió drásticamente las formas y lugares de enseñanza, así como la importancia de la capacidad creativa de los docentes para responder a estos retos. Además de la falta de sentido que los profesores encuentran en la oferta formativa que pone a su disposición la Secretaría de Educación Pública, debido a su carácter, casi siempre obligatorio y alejado de las verdaderas necesidades que cada uno de ellos tiene, así como analizar la influencia de las reformas educativas en las identidades profesionales.

APARTADO METODOLÓGICO

Interés investigativo inicial y formulación de un proyecto de investigación

Este proceso de investigación inició con un interés que tenía que ver con la indagación acerca de las prácticas docentes reflexivas, pero que, a medida que la investigación en sus distintas etapas avanzó, se fue modificando, en primer lugar, porque, si bien se debe tener una idea de lo que se quiere indagar, al llegar al campo y comenzar las entrevistas, eso puede modificarse, es por ello, que posteriormente la investigación toma un rumbo más específico, el de la identidad docente. Antes de poder ir al campo, diseñé un proyecto de investigación, pero antes de ello, fue de vital importancia que durante el primer semestre se tuviera claro el enfoque que tendría la investigación, debido a que muchos de nosotros estábamos casados con otros tipos de investigación, de corte totalmente cuantitativo. Este análisis previo, permitió comprender por qué razón resultaba más conveniente el uso de la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa

Para poder hablar de la investigación cualitativa, sus características e implicaciones, en primer lugar, es necesario hacer una pausa para revisar sus antecedentes históricos, saber de dónde y por qué surgió. Por lo tanto, debe hablarse de los inicios de la ciencia. A continuación, se hace un breve recorrido por los paradigmas existentes, esas maneras de abordar o acercarse a la realidad.

El origen de la ciencia, paradigma empírico analítico

Cuando el hombre comenzaba a preguntarse por los fenómenos que podía observar en su realidad próxima, que en su mayoría eran fenómenos naturales, al descubrirlos y cuestionarlos comienza a estudiarlos, pero con el paso del tiempo requiere de una sistematización, de una forma de abordar esos fenómenos, que a su vez facilite el estudio de esa realidad, entonces puede hablarse del surgimiento del paradigma empírico analítico, que tiene por premisa principal la explicación de los fenómenos naturales mediante el uso del método científico, el cual, genera hipótesis que deben ser comprobadas, busca generalizaciones que posteriormente se traducirán en teorías.

En un momento de la historia, siglo XIX, se pretende su uso en el estudio de las Ciencias Sociales, se quiere dotar de rigor y comprobación al estudio de los fenómenos o hechos sociales. Sus inicios se ubican con los escritos de Augusto Comte, Emile Durkheim, Carl Popper, entre otros. Estos autores ponen el énfasis en tratar a la realidad social como una cosa que puede cuantificarse y explicarse (Erklären), que aleja totalmente al sujeto cognoscente del objeto conocible. De este paradigma se desprende la investigación cuantitativa, utilizada por muchos años como la más aceptada por su carácter comprobable, pero que presenta ciertas desventajas al estudiar lo social, debido a su carácter imprevisible y cambiante. (Mardones, 2000)

El paradigma fenomenológico-hermenéutico

El constante análisis de los teóricos, les lleva a preguntarse si el estudio de los hechos sociales puede realizarse de una manera distinta a la ofrecida por el paradigma empírico analítico, encontrando así otra alternativa, la de la comprensión (Verstehen). Este paradigma denominado por Mardones (2000) como fenomenológico-hermenéutico-lingüístico, deja de lado la explicación para pasar a la comprensión del hecho social, tomando en cuenta sus particularidades, su heterogeneidad, su característica cambiante, tanto contextual como temporal.

El autor que sienta las bases para estudiar de una manera distinta las Ciencias Sociales es Max Weber con la sociología comprensiva, en donde hace mención de los tipos ideales como la manera de alcanzar la objetividad, cuestión que se presentará como una de las principales críticas al paradigma (la falta de objetividad o rigurosidad en esta clase de estudios), si bien Weber abre las puertas al uso de este paradigma como una nueva manera de acercarse a la realidad, muchos autores posteriores a él, continúan tratando de consolidar o enriquecer esta postura. Se puede hablar de Husserl, con la epojé, poner en paréntesis lo que se da por hecho, hacer consciente lo inconsciente, o a Alfred Shütz cuando menciona la importancia de tomar en cuenta lo cotidiano del sujeto, dando así importancia vital

al conocimiento de sentido común., Gadamer, cuando habla de la importancia del lenguaje en la comprensión y apropiación del mundo. Pero al final, todos coinciden en que la realidad social no puede conocerse de la misma manera que la realidad natural, debido a que se habla de una construcción de los sujetos, que cambia dependiendo del momento histórico y del lugar (comprender e interpretar).

Ambos paradigmas fundamentan a los tipos de metodologías que se utilizan actualmente para hacer ciencia, o para conocer y estudiar fenómenos ya sea naturales o sociales, la metodología cualitativa y cuantitativa. En este caso y debido a la naturaleza del estudio por realizar únicamente se recuperarán ideas de la cualitativa.

Características de la metodología cualitativa

A diferencia de la metodología cuantitativa, la metodología cualitativa carece de pasos establecidos y cerrados, al contrario de ello, se habla de una forma flexible de acercarse a la realidad, de un proceso que se va llevando en conjunto y que puede ser modificado en cualquier momento. Es una manera amplia de ver un foco de interés, desde un todo, es decir, desde diferentes aristas, por esta razón se dice que es multimetódica. Por otro lado, está fundada en una filosofía interpretativa (ligada totalmente al paradigma hermenéutico-fenomenológico), por su interés en la comprensión del mundo, que tienen ciertos sujetos, de un contexto específico. (Vasilachis de Gialdino, 2016)

Sus métodos no tienen que ver solo con la obtención de datos numéricos, en la mayoría de los casos, éstos se relacionan con descripciones y observaciones que permitan al investigador obtener una riqueza informativa que le sea útil para conocer de una manera profunda la realidad estudiada. Si bien existe un análisis o interpretación de datos, se debe ponderar la visión que los actores involucrados tienen sobre esa realidad, principalmente al momento de la inserción en el campo, sin tratar de modificar nada de esa dinámica, ya que se trata de comprenderla no de transformarla. Su objetivo no son las generalizaciones, es decir, que va de lo particular a lo general. (Albert, 2007)

A pesar de tener estas características en común, debe decirse que no existe una sola concepción del término, debido a que tiene ciertas variaciones dependiendo del enfoque o método que se elija para la investigación. (Vasilachis de Gialdino, 2016)

El investigador cualitativo

Debe de respetar la forma de ver la realidad de los sujetos involucrados en el grupo o fenómeno estudiado, además de insertarse en su dinámica cotidiana e involucrarse en su ambiente natural. A pesar de que puede tener puntos de vista propios acerca de lo que observa, no debe interferir sacándolos a la luz mientras se encuentra en el campo estudiado. Debe recabar información de una forma detallada, aunque el formato que utiliza no sigue un modelo establecido, puede realizarse en notas, diagramas, mapas, etc. Su papel va más allá de la simple descripción, realiza análisis de los datos recabados, tanto los datos explícitos, (los que son evidentes), como los implícitos (los que requieren de mayor reflexión), además de ser abierto en cuestiones étnicos. (Albert, 2007)

Las fases o periodos de la investigación cualitativa

A pesar de que esta metodología no sigue pasos fielmente como la cualitativa, si se habla de algunas fases o periodos que cambian de acuerdo al autor del que se retome la información, estas fases guían al investigador en la elaboración de su estudio. El inicio se da con la generación de ideas, que es el momento en que el investigador piensa en algunas preguntas que le permiten explorar y analizar su foco de interés, la mayoría de esas ideas se generan del acercamiento del investigador con la realidad o foco de interés, aunque también pueden surgir de la lectura de teoría. Esas ideas deben de atraer y motivar al investigador, además de ser novedosas, no necesariamente que se vaya a estudiar algo que no ha sido estudiado por otras personas, sino que se le dirija hacia algo que no ha sido estudiado, tema, temporalidad, espacio, etc.

Otro momento es la problematización, esta se da cuando se consolida la idea de investigación, se le da forma, se afina, se delimita, aunque esta fase puede darse

en cualquier momento de la investigación, incluso cuando se regresa de una inmersión en el campo de estudio y así se respeta el carácter flexible de esta metodología. Posteriormente se da la elaboración de un marco teórico, importante no confundirlo con la acumulación de teoría, se debe tener claro que esto ayudará a ampliar el panorama sobre el tema de interés, posibilita verlo desde distintas perspectivas. Para continuar, se selecciona una muestra y se eligen los instrumentos para la recolección de datos, que deben de tener relación con el método de investigación y con el enfoque. Se analizan los datos recolectados y se realiza el informe. (Albert, 2007)

Métodos de investigación cualitativa

También llamados enfoques de la investigación cualitativa por algunos autores, deben de elegirse de acuerdo a la información que se quiera recuperar del campo o del tema o foco de interés. Algunos de ellos son, el método biográfico, que se utiliza principalmente cuando la información que se quiere recuperar tiene que ver con la vida de sujetos particulares, ya que permiten tener un acercamiento profundo de su vida, experiencias y formas de ser hay dos modalidades la biografía y la autobiografía., el enfoque etnográfico surge precisamente de la Antropología como el estudio descriptivo de culturas, y al adecuarse a esta metodología, se utiliza para recuperar información sustancial y basta de un grupo con características comunes para conocer su propia visión.

El método fenomenológico, surgido directamente de la filosofía de la fenomenología, representada por Edmund Husserl Y Martin Heidegger, centra sus principios al hecho de volver al fenómeno en sí, dejar a un lado todas las prenociones o conceptos para tratar de comprender un fenómeno o una realidad en sí, abre la posibilidad de conocer los hechos tal y como se perciben. Por otro lado, la etnometodología se centra en estudiar las estrategias que utilizan los sujetos en la significación de su actuar cotidiano, es decir, la forma en que construyen su realidad, su vida. Finalmente, el estudio de casos, que facilita el estudio de realidades complejas de una manera profunda. (Albert, 2007) Cabe mencionar que cada uno de los enfoques descritos brevemente tiene sus propios beneficios y

limitaciones, la elección de uno de ellos para la realización de un estudio de corte cualitativo debe de ir de acuerdo a lo que se vaya a investigar, a la dirección que se le quiera dar a esa investigación.

El enfoque o método elegido para esta investigación

El enfoque elegido para la realización de este proyecto es el etnográfico, debido a que tengo la intención de asistir a dos escuelas a recabar datos a profundidad acerca de los significados que los sujetos construyen acerca de su realidad, tratar de comprender su actuar a través de lo que comparten en sus discursos.

Goetz y Le Compte comparten esta caracterización cuando afirman:

El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados (...) Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano (...) Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos (Goetz y Le Compte 1988: 28).

El enfoque etnográfico resultó ser el más adecuado para esta investigación porque se estaban buscando significados construidos por los informantes, en este caso, qué les significa ser maestro, qué pensaban o piensan acerca de pertenecer a una escuela, etc. Además de la cercanía que este enfoque permite con los informantes y obtener el dato con cierta profundidad. Por ello mismo se elige como técnica la entrevista a profundidad, descrita a continuación.

Las entrevistas

En esta metodología, una de las técnicas que permiten conocer de una forma más amplia la realidad que se desea explorar y comprender, es la entrevista a

profundidad, porque permite conocer el fenómeno u objeto de estudio desde la perspectiva de quienes lo viven, es decir desde el lugar de los informantes, por lo tanto, es importante mencionar que:

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.” (Taylor y Bogdan, 1992: 101)

Por ese motivo, el instrumento de recolección de datos utilizado no se trató de una serie de preguntas en busca de la obtención de ciertas respuestas, sino que únicamente llevé algunos temas que deseaba indagar y se permitió que las conversaciones fluyeran, aunque muchas veces pareciera que se desviaban del interés investigativo, esto mismo permitió que muchas temáticas interesantes y que no formaban parte de los intereses iniciales, salieran a relucir y nutrir la investigación.

La observación participante

Si bien la principal técnica elegí para conocer la realidad fue la entrevista a profundidad por la búsqueda de significados para los informantes, decidí poner en práctica también la observación participante.

La observación participante es el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador...En condiciones ideales, la observación comienza en el momento en que el investigador entra en el entorno de campo donde se esforzará por poner a un lado todas las ideas preconcebidas y no dar nada por supuesto. En consecuencia, el proceso de observación comienza captando todo y registrándolo con tanto detalle como se pueda, con la menor cantidad de interpretación posible. (Angrosino, 2012: 61)

Aunque únicamente se realizó un registro de observación, eso no quiere decir que como técnica no se haya utilizado todo el tiempo, ya que desde el momento en que ingresé al campo comencé a registrar todo lo que observaba, tratando de no dejar pasar nada importante. El registro de observación constituyó parte fundamental en el posterior análisis de los datos, complementando principalmente el capítulo dos, enfocado en explicar cómo las culturas y dinámicas escolares influyen de manera directa en la construcción de identidad docente.

Inmersión en el campo

Durante el segundo semestre ingresé al escenario seleccionado con anterioridad, la escuela primaria “Melchor Ocampo” en su turno matutino. El motivo por el cual elegí la escuela, fue porque yo soy parte de la plantilla docente, y consideré importante analizar las dinámicas de la escuela, así como conocer a los compañeros docentes desde otro lugar. El ingreso a la escuela no representó ninguna complicación porque al ser parte del colectivo, únicamente fue necesario hablar con el director para solicitar su apoyo, la respuesta fue favorable de inmediato, poniendo a mi disposición cualquier cosa que fuera necesaria, así me facilitó hacer uso de la sala de maestros para la realización de nueve entrevistas, y de la biblioteca para el registro de observación para poder obtener la información empírica para su posterior análisis.

El ingreso al campo implica resolver la <<entrada>> en dicho campo. Un acceso que en algunos casos podrá ser realizado sin necesidad de pasos u actividades adicionales y en otros requerirá de la obtención de algún permiso especial pero que siempre implica un momento particular. El ingreso presenta la primera situación de interacción con otros sujetos en una dimensión espacio-temporal concreta... la entrada se relaciona con la generación de un vínculo. (Ameigeiras, 2006:125)

Una vez negociada la entrada con el director de la escuela, le expliqué que realizaría algunas entrevistas a algunos docentes, a lo que él me dijo que eligiera a los que tuvieran tiempo durante esas semanas y que estuvieran dispuestos. Pareciera que esto sería algo sencillo debido a que eran mis compañeros, pero algunos se

negaron a participar argumentando que tenían otras actividades, por ese motivo se eligieron a quienes se mostraron dispuestos desde un inicio y que además contaban con el tiempo requerido. Así se continuó con la realización de las nueve entrevistas, sin mayor complicación que el hecho de tener que reprogramar los días por ciertas actividades ajenas a lo planeado por los docentes (actividades sindicales, reuniones con padres, etc.) Las entrevistas fueron grabadas con el teléfono celular, solicitándoles su permiso a los informantes. Al terminar de realizar cada una de las entrevistas fue necesario realizar su transcripción para facilitar su futuro análisis. Como lo menciona Gibbs, “la codificación es más sencilla utilizando una transcripción. Es posible codificar directamente a partir de una grabación de audio o vídeo o a partir de notas de campo en sucio, pero su realización no es sencilla.” (Gibbs, 2007: 65)

El análisis de los datos empíricos

La fase de análisis, es decir, la revisión e interpretación de la información obtenida como producto del trabajo de campo realizado durante el segundo semestre, se tradujo en un proceso arduo, desde los primeros intentos. Y fue justo en este momento que cobró mayor relevancia la revisión teórica de algunos autores que nos permitieran conocer algunas formas de comenzar a organizar esos datos. Si bien, la mayoría de ellos, hacen hincapié en que el proceso investigativo y por lo tanto el proceso de análisis de los datos es un proceso creativo, en el que cada uno de los investigadores imprime su sello y demuestra su capacidad personal para utilizar todos los recursos con que cuenta, sí se pueden hacer algunas sugerencias que permitan no perderse entre tanta información.

Pudiera pensarse que, al comenzar con esta fase, al tratar de organizar o sistematizar esa información pudieran llegar a sintetizarse la información, pero cabe mencionar que el análisis de los datos no se reduce, al contrario, al lograr su interpretación éstos se expanden, lo que requiere de un esfuerzo intelectual del investigador. (Coffey y Atkinson, 2003)

Un primer paso sugerido, es la llamada “inmersión en el dato”, que es el momento en el que los investigadores “se echan un clavado” en la información obtenida, y

esto se logra únicamente con la lectura de los datos, y en este punto, me parece relevante mencionar que esto no se termina con una sola lectura del material empírico, sino que se realizan varias lecturas para poder comenzar a pensar nuestros datos, en este punto se propone realizar anotaciones o subrayados de algunas cuestiones que llamen la atención como una forma de poner énfasis en algunas temáticas para posteriormente organizar y codificar la información. (Gibbs., 2007)

En mi caso, comencé con la lectura de la información que obtuve de las nueve entrevistas que realicé a ocho docentes y al director de la escuela, así como del registro de observación del Consejo Técnico Escolar. Una vez realizada una primera lectura, subrayé algunas cuestiones que me parecían importantes del discurso de los entrevistados en cada uno de los registros (Anexo 1).

Una segunda lectura vino unos días después, lo que me permitió tener un panorama más amplio de la información. Al leer por segunda vez, me llamaban la atención algunas otras cuestiones, o pensaba de forma distinta lo que estaba leyendo. Al ir realizando esta segunda lectura, delante de cada uno de los registros, en la columna destinada al análisis, iba anotando una palabra o frase del discurso de los profesores que se repitiera constantemente en el párrafo subrayado, y así lo realicé con todos los registros, como una forma de encontrar coincidencias posteriores en los discursos. Como lo menciona Peter Woods el objetivo de este análisis y categorización... “Es dar al material una forma que conduzca a tales fines, esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta.” (Woods, 1993: 139)

Al terminar de esa segunda lectura de los registros y de la escritura de las palabras o frases que se repitieran en el discurso de los sujetos y en la observación comencé a realizar una tabla en la que colocara las palabras que había anotado en los registros para posteriormente buscar una denominación que diera cuenta de lo que ellos me estaban queriendo comunicar, por ejemplo, “yo no quería”, “no teníamos dinero” “yo siempre quise”, esas frases las agrupé en una categoría que denominé “decisión de ser maestro” (Anexos 1 y 2).

Lo anterior me permitió tener de una manera más esquemática y clara la información, después de finalizar con esta agrupación de palabras o códigos que yo establecí, pasé a un siguiente paso que fue el de identificar las frecuencias con que se repetían estos códigos o categorías, para poder realizar una tabla de frecuencias que me permitiera visualizar el camino que me mostraban los datos.

Como lo menciona Gibbs: “Los códigos proporcionan un foco para pensar sobre el texto... Son simplemente una manera de organizar lo que usted piensa sobre el texto y sus notas de investigación” (Gibbs, 2007: 64) Y aunque cada uno encuentra su forma de realizar tal organización, es importante conocer algunas de las formas que han utilizado algunos investigadores. Algunos decidimos realizar algunos cuadros, otros mapas mentales o conceptuales, otros más utilizan colores, en fin, es donde este proceso pone en evidencia esa creatividad que cada uno imprime en el análisis.

Después de haber identificado las frecuencias realicé una matriz, en donde anoté las categorías ya con la denominación que yo les di, y regresé a mis registros a buscar dentro de lo que yo había subrayado, todo lo que se relacionara con cada una de ellas, hice un archivo con la información de cada una de ellas, por ejemplo, una de “Consejo Técnico Escolar”, en donde copié todos los fragmentos en los que los informantes comentaron algo referente a ello. En total nombré ocho categorías: Consejo Técnico Escolar, trabajo en equipo, padres de familia, gusto por la docencia, ser maestro, evaluación, trabajo en el aula, actitud docente. (Anexos 3 y 4). Una vez teniendo todos los fragmentos en documentos, puedo decir que tenía la información más organizada para poder hablar de un dominio de ella, es entonces cuando, con ayuda de mi tutora, logré establecer el objeto de estudio, porque a pesar de que la información me permitía pensar en abordarla desde distintos aspectos, al analizar todas las categorías, me di cuenta de que todo recaía en los docentes, por lo tanto, establecí que la categoría teórica de “identidad docente”, me iba a permitir dar cuenta y problematizar la información. La identidad docente configurada desde que los sujetos deciden ser o no maestros, hasta su actuar una vez que ya forman parte de un colectivo.

Los primeros pasos tentativos del análisis puede que presenten un cierto desorden pues su objeto es más bien sugerir líneas de análisis... Llega un momento en que la masa de datos ha de ser ordenada con una cierta sistematicidad, mediante la clasificación y la categorización. En esta etapa puede que no haya formación de conceptos, importación o descubrimiento de teorías, creación de nuevos pensamientos. El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta. (Woods, 1987: 139)

Una vez definido el objeto de estudio y analizando las categorías, inicié a pensar en cómo organizar la escritura en algunos capítulos, el primer paso que seguí, fue tratar de buscar relación entre las categorías para poder nombrarlas de alguna forma que me permitieran integrar dos o más, este paso lo realicé con ayuda de un cuadro, así fui buscando coincidencias, por ejemplo, la de trabajo en equipo se relacionaba con Consejo Técnico Escolar (Anexo 5). Con ayuda de la elaboración de esa tabla, me di cuenta de que mi información se dividía en dos grandes apartados, experiencias personales de los docentes, en donde hablan acerca de su gusto por la docencia y su elección de la profesión, así como algunas de las dificultades a las que se enfrentaron al iniciarse como docentes, y otro que hablaba de sus experiencias escolares, ya específicamente, a lo que se enfrentaron una vez que empezaron a trabajar, lo que se materializó en un índice que mostrara de manera sintética todo el proceso que se llevó a cabo desde el análisis de la información, hasta el agrupamiento de las categorías.

Una última parte, fue la de elegir uno de los tres capítulos del índice para comenzar con un primer ejercicio de escritura. Al iniciar, me encontré en uno de los momentos más complicados del proceso debido a que no sabía ni por dónde empezar, de qué forma relacionar el discurso de mis informantes con los referentes teóricos y con mi propio análisis.

En este momento tuve que regresar a revisar a los autores trabajados como parte de la línea de investigación y que nos hablan acerca del uso de la teoría en el proceso de análisis e interpretación, y después de realizar esta nueva revisión

recordé que no hay una fórmula para realizar este momento de la investigación y que lo que va a guiar este proceso es la propia creatividad y hasta cierto punto la imaginación que cada uno de los investigadores tenga. (Woods, 1993)

Desde antes de haber iniciado la escritura, yo ya había comenzado con la revisión de algunos referentes teóricos, y fui haciendo un pequeño compendio de citas que consideré que podrían apoyar el momento de la escritura, eso me facilitó bastante el hecho de pensar mis datos y comenzar a desmenuzar lo dicho por mis informantes, y así comencé a construir mi capítulo tres (Anexo 6)

Si algo puedo decir en este apartado, es que la escritura no termina nunca, siempre considero que mi documento puede tener más vertientes desde dónde analizar la identidad de los docentes, e incluso vislumbrar el objeto de estudio desde otras áreas, pero para los efectos del proceso de posgrado realizado consideré seguir este camino. La escritura es compleja, pone de relieve quiénes somos y cómo logramos analizar o comprender los discursos por medio de los referentes teóricos.

CAPÍTULO 1

LA IDENTIDAD COMO VIDA NARRADA: LOS PROFESORES DE LA ESCUELA PRIMARIA MELCHOR OCAMPO

En la Atenas de hoy día, los transportes colectivos se llaman metaphorai. Para ir al trabajo o regresar a la casa se toma una metáfora, un autobús o un tren.

Los relatos podrían también llevar este bello nombre: cada día, atraviesan y organizan lugares; los seleccionan y los reúnen al mismo tiempo; hacen con ellos frases e itinerarios. Son recorridos de espacio.

DE CERTEAU (2000:127)

En este capítulo recupero las narrativas de los docentes de la escuela primaria “Melchor Ocampo” en torno a las circunstancias que los llevan a tomar la decisión de ingresar al magisterio a fin de conocer de forma más profunda quiénes son los profesores de esta escuela; indagando en su etapa de formación inicial y sus inicios en el trabajo docente, con ello pretendo advertir y poner de manifiesto los diversos factores que van articulando su identidad profesional docente.

La identidad podría entenderse como la relación que los seres humanos como sujetos que forman parte de una sociedad, establecen con su medio, esa relación de lo interno con lo externo, y en consecuencia la apropiación de cuestiones culturales e históricas de ese medio en el que nacen y del que son parte. “La identidad se entiende en una dimensión antropológica por estar enmarcada en la atmósfera cultural del medio social global y en una dimensión sociológica por tratarse de una construcción que emerge de las relaciones entre individuos y grupo...” (Etking, y Schvarstein, 1992:26).

Por lo tanto, la identidad que cada individuo configura o conforma da cuenta de quién es en relación con los demás, su identidad se nutre de las relaciones que

establezca con nuevos medios o nuevos individuos, por lo tanto, es cambiante, pero conserva ciertos rasgos que dan estructura al ser y hacer del sujeto. Por esta razón resulta de suma importancia, regresar a los orígenes de los profesores.

A propósito de ello, en una primera parte se hace una breve caracterización de los profesores que fueron entrevistados y que hicieron posible este trabajo. Lo anterior considerado como una base que permita una comprensión más profunda de quiénes son los docentes que laboran en esta institución, para posteriormente, tratar de realizar ese análisis más profundo de cómo cada una de las vivencias les ha cambiado y les ha permitido ser quiénes son.

En la escuela primaria Melchor Ocampo, la plantilla docente se conforma por quince profesores, de los cuales, nueve, han contribuido con sus experiencias para poder realizar este análisis, uno de ellos, es el director de la escuela.

Marina

La profesora Marina, tiene veinticinco años de servicio. Actualmente cuenta con doble plaza, y desempeña las funciones de ambas claves en la misma escuela. En el turno matutino atiende quinto grado y en el turno vespertino atiende cuarto grado. Es Licenciada en Pedagogía, realizó sus estudios profesionales en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291 Tlaxcala. Ha trabajado en escuelas multigrado y de organización completa, y únicamente se ha desempeñado como docente frente a grupo, no ha tenido ninguna otra comisión. Es originaria de Cd. Sahagún, Hidalgo, lugar muy cercano a su centro de trabajo.

Sara

La profesora Sara cuenta con veinticinco años de servicio, de los cuales veintitrés los ha desempeñado en la escuela donde labora actualmente. Trabaja únicamente en el turno matutino, atendiendo sexto grado. Sus estudios de licenciatura los realizó en el Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez, ubicado en Pachuca, estudiando la Licenciatura en Educación Primaria. Su familia es originaria de Tepeapulco, Hidalgo, lugar donde se encuentra la escuela a la que se encuentra adscrita, pero actualmente vive en Cd. Sahagún, aproximadamente a diez minutos

de la escuela. Ha trabajado en una escuela multigrado y en una de organización completa.

Fátima

La Profesora Fátima cuenta con nueve años de servicio, trabaja únicamente en el turno matutino atendiendo primer grado. La escuela en la que labora actualmente es la única en la que ha trabajado desde que ingresó al servicio. Sus estudios de Licenciatura los realizó en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131 Hidalgo, egresó de la Licenciatura en Intervención Educativa. Es originaria de la comunidad de Téllez perteneciente al municipio de Zempoala, pero desde que comenzó a trabajar radica en Tepeapulco, Hidalgo.

Andrés

El Profesor Andrés tiene una antigüedad de veinte años, los cuales los ha trabajado en diferentes estados, Estado de México, Ciudad de México e Hidalgo. Actualmente cuenta con una doble plaza, trabaja ambos turnos en la misma escuela y atiende sexto grado en el matutino y vespertino. Sus estudios los realizó en el estado de México en la Escuela Normal de Ixtlahuaca, que tenía la modalidad de internado. El Profesor es originario de una comunidad del estado de Veracruz y por cuestiones personales terminó trabajando en el estado de Hidalgo. Actualmente vive en Apan, Hidalgo, municipio colindante de Tepeapulco, aproximadamente a veinte minutos.

Mariana

La profesora Mariana ingresó al servicio en el año 2016, cuenta con ocho años de servicio, desde que ingresó al sistema ha trabajado en dos diferentes escuelas, ambas de organización completa ubicadas en la cabecera municipal, una del turno vespertino y otra del turno matutino (donde trabaja actualmente), únicamente tiene una clave y atiende el tercer grado. Es originaria de Pachuca Hidalgo, pero por cuestiones del trabajo de su esposo y de ella, radican en Tepeapulco, Hidalgo. Realizó sus estudios en el Centro Universitario de Desarrollo Intelectual (CUDI), escuela particular ubicada en Pachuca de Soto, la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Zamira

La profesora Zamira tiene ocho años con una plaza, pero catorce dedicándose a la docencia, ha trabajado en diferentes escuelas, tanto de organización completa como multigrado. Tiene una clave en el turno matutino y actualmente atiende el grupo de cuarto grado. Adscrita a esta escuela lleva tres años. Realizó sus estudios en la Normal Superior del Estado de Hidalgo, ubicada en Pachuca de Soto, Hidalgo. Es originaria del municipio de Tepeapulco y radica en el mismo. Llegó a la zona escolar gracias a una permuta con otra maestra, del municipio de Cuauhtepic al actual.

Yaneth

La profesora Yaneth tiene dieciocho años de servicio y ha trabajado en distintos niveles educativos. Ha trabajado en bachillerato, en educación superior y actualmente en nivel primaria. Cuenta con una clave, que desempeña en el turno matutino, atendiendo uno de los grupos de quinto grado. Sus estudios de nivel Licenciatura los realizó en la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo, especializándose en Español. Es originaria del municipio de Tepeapulco en donde trabaja hasta la fecha.

Ángela

La Maestra Ángela cuenta con veintinueve años de antigüedad y los mismos ostentando su clave de docente frente a grupo. Asimismo, todos esos años los ha trabajado en la escuela Melchor Ocampo. Cuenta con doble plaza, ambas las desempeña en la misma escuela, haciéndose cargo de sexto grado en ambos turnos. Sus estudios de licenciatura los realizó en el Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez" en Pachuca de Soto, Hidalgo. Es originaria de la comunidad de Santa Clara, municipio de Emiliano Zapata, pero desde muy pequeña vivió en Cd. Sahagún. Actualmente vive en Tepeapulco, muy cerca de la escuela donde labora.

Rodrigo

Es el director de la escuela Melchor Ocampo en sus dos turnos, tiene cuarenta y dos años de servicio, tiene doble plaza. Ha trabajado en escuelas multigrado y de organización completa, en turnos matutinos o vespertinos y en diferentes zonas escolares del estado de Hidalgo. Sus estudios los realizó en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” en Pachuca de Soto, Hidalgo. Cursando la Normal Básica. Es originario de la Ciudad de Pachuca de Soto, pero actualmente radica en la cabecera municipal de Tlanalapa, Hidalgo.

1.1 ¿Por qué soy maestro? Elección de la profesión

En el magisterio mexicano encontramos una gran diversidad en cuanto a los perfiles profesionales de sus miembros, pero también, muy variadas razones que llevan a los sujetos a elegir esta profesión o en su caso a ejercerla, debido a que muchos de ellos ni siquiera cuentan con una formación inicial encaminada o específica para el desarrollo de la docencia.

En México, históricamente ser docente ha tenido diferentes exigencias o significados, ha recorrido un largo camino desde la visión de un apostolado hasta la profesionalización que se trata de consolidar actualmente. Si hablamos de exigencias tendríamos que remitirnos a lo que dictan las autoridades educativas que un docente debe ser o cumplir, pero si hablamos de los significados, que es en lo que se pretende ahondar un poco, entonces entramos en cuestiones complejas relacionadas al imaginario que cada uno de los docentes crea en torno a lo que implica, o en sentido que encuentran en desempeñar esta profesión, y es cuando no se puede hablar de un solo significado, porque son tan variados como profesores existen, es por ello, que para poder hablar de estos sentidos y significados es necesario analizar lo que los profesores piensan, y así lograr comprender los elementos y formas en que han construido su identidad docente. Para Iñiguez (2001:209), identidad en el contexto social es tanto “... una identificación con quienes nos rodean como una diferenciación estricta respecto de ellos y ellas”. Es decir, que si bien, se comparten algunos rasgos con cierto grupo social también

existen otros que logran diferenciar a cada uno y le permiten conservar su individualidad.

A propósito de lo anterior, cada docente tiene su propia forma de apropiarse o de entender la realidad y en ello, juega un papel importante su historia, es decir, para poder comprender quiénes son los docentes de la Escuela Primaria Melchor Ocampo y por qué motivos actúan de ciertas formas, es necesario conocer parte de su historia, motivos que los llevaron a ser maestros, por elección propia o en su caso, por otras circunstancias distintas.

Al respecto, la maestra Marina menciona lo siguiente respecto a los motivos que la llevaron a ejercer la profesión de docente, desde que ella decide estudiar algo relacionado a la educación:

Yo no quería ser maestra, no quería estar frente a grupo, yo quería hacer algo para la educación, para los niños, pero nunca me vi trabajando en un grupo, mi idea era estudiar Ciencias de la Educación, pero para hacer, no sé, programas o algo que se pudiera aplicar en las aulas, pero no aplicarlo yo. Sin embargo, las circunstancias se prestaron a que estudiara eso. Primero, a partir de que cubrí un interinato, me llamó mucho la atención, el contacto con los niños, ahí ya decidí, esto es lo mío, el contacto con los niños. (Marina)

Inicialmente, el interés de la maestra Marina estaba puesto en la elaboración o diseño de programas. Si bien su idea estaba encaminada a las cuestiones educativas, no exactamente en el contacto con niños en un salón de clases, si bien, muchos de los profesionistas que se encuentran laborando como profesores en Educación Básica tienen una formación como Licenciados en Ciencias de la Educación o en Pedagogía, como es el caso de la maestra Marina, quien es Licenciada en Pedagogía por la UPN-Tlaxcala, es importante mencionar que el objetivo principal de este programa no es el de formar docentes, por ello parece relevante, hacer una revisión de algunas cuestiones referentes a ello, como objetivo de la licenciatura se menciona el siguiente:

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en su resolución mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico metodológicas de la Pedagogía, de sus instrumentos y de sus procedimientos técnicos. (UPN, Unidad 291-Tlaxcala)

El objetivo de la Licenciatura lleva a pensar en la formación de un profesional que analice e intervenga en problemáticas educativas actuales, pero al revisar los lugares en los que se pueden integrar los egresados para trabajar, la universidad menciona como uno de ellos, las instituciones educativas desde el nivel de preescolar hasta el nivel superior, lo que hace pensar qué tan general o específica puede ser su formación, debido a que en su mapa curricular no se observa que existan periodos de acercamiento con las escuelas, a modo de prácticas profesionales como se realizan en otro tipo de escuelas formadoras de maestros, como es el caso de las escuelas normales, por citar un ejemplo.

Lo ya señalado también puede advertirse en el discurso de la Maestra Marina, debido a que ella menciona que su interés no era el de trabajar en un salón de clases sino el de enfocarse o insertarse en el área del diseño, lo anterior, posiblemente pueda ser parte de la formación inicial que ella recibió. Parte de la identidad profesional que los profesores van configurando con los años, comienza con su formación inicial, es por esta razón que es relevante mencionar algunos de los motivos que los llevaron a desarrollar esta profesión.

Continuando con lo dicho por la Maestra Marina, hay que resaltar que su gusto por el trabajo en la docencia surge por esos primeros contactos que ella tiene con los niños, al comenzar a cubrir interinatos, si bien, no fue una aspiración inicial, descubre el gusto por el contacto o trabajo con los alumnos. En el caso de la profesora Marina, no se puede hablar de una “decisión de ser profesor” desde el momento de la elección de su carrera profesional, sino desde el momento en que se da cuenta de que es a lo que quiere dedicarse.

En México, al igual que en América Latina, los estudios realizados demuestran que la docencia no era una de las primeras opciones de los estudiantes hace algunos

años, aunque últimamente eso ha cambiado, debido a las condiciones laborales que se viven en el país, trabajos por periodos cortos de contratación, salarios y prestaciones muy raquíticas. Al respecto, se dice que

Pese a los esfuerzos en materia de políticas educativas en América Latina, la docencia no parece atraer aún a los mejores candidatos para el ejercicio de esta importante profesión. De hecho, los que ingresan a esta carrera formativa suelen tener un historial educativo promedio inferior a los que acceden a estudios más valorados socialmente. (HUNT, 2009: 67).

Muchos de quienes se encuentran estudiando o ejerciendo la docencia, no querían hacerlo inicialmente, por un llamado interno o por simple gusto, sino que muchas otras razones confluyen para que terminen eligiendo o ejerciendo tal profesión. Como lo menciona la Maestra Fátima,

Yo no elegí ser maestra, yo estaba, mmm, no sabía qué estudiar, entonces una de mis primas me dijo que me metiera a la UPN , entonces me metí a la UPN y este, mi idea mientras iba transcurriendo la carrera, pues era hacer una asociación civil y de hecho así fue el proyecto de titulación, yo entré a trabajar a la asociación civil y este... bueno ya renuncié, estuvimos, demandé y pues fue todo un show, y ya fue como llegué yo aquí, y pues ya poco a poco, siempre me han gustado los niños, estar conviviendo con ellos, este, y pues ya llegué a ser maestra sin querer. (Fátima)

La Maestra Fátima, al igual que la Maestra Marina, no mostró un interés inicial por dedicarse a la docencia, a pesar de haber estudiado algo relacionado al ámbito educativo (Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo), se sentía confundida respecto a qué camino seguir respecto a sus estudios profesionales, hasta recibir la sugerencia de una familiar. Al incorporarse al mundo laboral, lo hizo en una asociación civil como había sido su deseo desde que era una estudiante, pero la experiencia no fue lo que ella esperaba, por lo tanto, busca trabajar como maestra, menciona que siempre tuvo gusto por los niños, aunque ella misma reconoce que es maestra sin querer.

Con las palabras de la maestra Fátima puede identificarse otra de las razones por las cuales algunos docentes terminan trabajando como maestros sin haber sido su opción o elección inicial, y son las cuestiones laborales, esa seguridad que representa el empleo, al ser “seguro”. Aquí tendría cabida la revisión de la noción de vocación, para Jacqueline Gysling, esta se refiere a:

Una mezcla de interés y habilidad para la docencia, cuya principal característica es que es innata y muchas veces inconsciente. La vocación desde nuestra perspectiva tiene un sentido místico, por su carácter, si bien no sobrenatural, al menos anterior a la experiencia vivida. La vocación es un don, o se habla también de un “llamado” a la docencia” (pág. 69)

Al ser considerado como algo anterior al encuentro, entonces, en los casos de las maestras Marina y Fátima, ¿existe vocación?, posiblemente así sea, y es que otros autores, manifiestan que la vocación, si bien se refiere a un interés natural, también tiene que ver con otras cuestiones que surgen en el encuentro con una realidad determinada y es entonces que se liga directamente con la aparición de un “compromiso social”, como se dice en las siguientes líneas que definen a la vocación de manera distinta: “Inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás” (Larrosa, 2010: 49).

Es decir, que la vocación no se refiere únicamente a un momento específico en que los docentes lleguen a sentir ese llamado, sino que puede aparecer en el ejercicio de su labor, como puede ser el caso de las profesoras Marina y Fátima, quienes en discursos posteriores muestran un gran compromiso ético con lo que realizan en el trabajo cotidiano con sus alumnos, además de mostrarse preocupadas por que ellos puedan ser capaces de aprender. En contraste, la maestra Zamira comenta lo siguiente,

Yo creo que es parte de lo que nos tocó vivir a los hijos de maestros, siempre andan en las escuelas o en los cursos, y entonces pues yo creo que de ahí viene mi gusto por la docencia, me acuerdo que hacía unas prácticas muy bonitas mi mamá en el laboratorio, y a mí me encantan las ciencias en

general, y entonces mi mamá me dijo “pues si tú gustas puedes estudiar para ser maestra. (Zamira)

La profesora muestra un interés inicial por la docencia, en su discurso se advierte que desde joven estuvo llamada por la profesión, al observar cómo realizaba su trabajo su mamá, incluso se muestra emocionada de recordar cuando iba a las escuelas en compañía de su madre, que era la maestra de ciencias en una secundaria. Sus motivos, muy distintos a los de las demás profesoras, vienen de una influencia familiar, ejercida posiblemente de forma inconsciente, y que le permitieron irse familiarizando con la profesión.

Ese “llamado” a la profesión, mencionado anteriormente, no es sino la forma en que los docentes construyen sentido de su mundo, es decir, en el caso de la maestra Zamira, el contacto constante con ese mundo que representa el magisterio y sus significados, modificó su ser y actuar e incluso influyó en su decisión de ser docente, como se menciona a continuación:

La identidad es efecto de esa continua negociación, en la que el sujeto tiene que construir los sentidos que logren un lugar para él en la mirada de los otros. La identidad es construcción imaginaria, porque da continuidad a lo que no la tiene. A los fragmentos de los que estamos hechos, en ese sentido es una construcción de saber que no es absoluto, ni definitivo, sino parcial y provisional. Sostenemos que la identidad es una síntesis imaginaria que autoorganiza y autoaltera nuestro lugar en el mundo, dada nuestra tendencia conjuntista identitaria necesaria para construir sentido. (Ramírez, 2016: 197)

Otra de las maestras entrevistadas, menciona que su elección de la profesión docente también tuvo que ver con cuestiones relacionadas a su familia, pero de manera distinta, debido a que ella ya tenía dos hijas cuando toma la decisión de estudiar para maestra, al respecto la maestra Mariana comparte lo siguiente:

“Voy a estudiar para ser profesora”, por el horario. Y pues así íbamos a tener el mismo tiempo libre., y ya estuve insistiendo en que quería estudiar,

estudiar, durante como 3 años estuve insistiendo hasta que se dio y pues ya terminé aquí. (Mariana)

La profesora Mariana, menciona que su elección de la profesión tuvo que ver con motivos relacionados a las condiciones laborales, específicamente con los horarios flexibles. El horario del turno matutino en el que ella trabaja es de las 8:00 a las 13:00 horas, lo que le permite tener los mismos tiempos que sus dos hijas. En este punto es importante analizar dos cuestiones, en primer lugar, el hecho de que ella sea la que tiene que buscar las opciones que le permitan ejercer su papel de cuidadora, en su condición de mujer. Y en segundo lugar, volviendo a la vocación, qué tanto se puede llegar a disfrutar dedicarse a algo que no fue una elección por gusto. Comenzaré analizando la segunda premisa, debido a que es un tema que ya se habló en los discursos anteriores, de la maestra Marina y Fátima. En el caso de la maestra Mariana, su decisión tiene que ver más con necesidades personales y dicho de mejor forma con necesidades precisas que tienen que ver con su rol de madre, y no con un deseo “natural” que tuviera de ser profesora.

Al respecto parece importante mencionar las palabras de Martínez Bonafé:

La docencia es un trabajo, lo que significa la asimilación a otras actividades profesionales con sus condiciones laborales y de producción, así como la separación de la actividad vocacional de tipo asistencial. Se trata de una actividad profesional realizada a cambio de un salario, de acuerdo con unas condiciones laborales aceptadas o un contrato con el empresario, sea público o privado, para la consecución de unos fines, como en cualquier proceso laboral. (1995: 27)

Por el origen de carácter sacerdotal o pastoral de la docencia, parece imposible pensar en el hecho de que sea visto como un trabajo o una profesión, cuesta mucho verle de una manera distinta y en ocasiones se tiende a juzgar severamente a quienes hablan abiertamente de razones distintas a la “vocación o gusto inicial”, para haber tomado la decisión de dedicarse a quehacer docente. En el caso de la maestra Mariana cabría analizar si la ausencia de ese deseo inicial o llamado, le

impide realizar de manera satisfactoria su trabajo, o desempeñar de manera deseable su “profesión”.

En la primera idea, en la que la maestra Mariana menciona que eligió la profesión para tener tiempo para estar con sus hijas, se identifica claramente la complicada situación que viven las mujeres que son madres trabajadoras en México, tener que ser cuidadoras y también salir a trabajar, lo que las pone en un lugar muy desigual en comparación con el género opuesto. En palabras de Jelin y Feijoo (1983):

Las mujeres viven presiones cruzadas entre las demandas del rol de madre y ama de casa con el de trabajadora, las cuales constituyen importantes determinantes de la estrategia de participación de las mujeres en el trabajo extra doméstico y el doméstico. (Pág. 21)

Para la mayoría de las mujeres que deciden salir a trabajar, y en este caso las maestras desempeñan una doble función, la de amas de casa y madres y las de profesionistas desempeñándose como maestras, con todas las responsabilidades que esto representa, es muy complicado que logren organizarse y muy pocas veces existe el mismo compromiso por parte de su pareja en caso de tenerla. Este es el caso de la maestra Mariana quien en su condición de madre que pretendía trabajar, buscó una carrera que fuera flexible, para poder cumplir con esas responsabilidades de una manera más cómoda por la cuestión de los horarios.

Pese a que las mujeres ocupan cada día más espacios públicos, no logran liberarse de tareas domésticas; al contrario, suman actividades y obligaciones. A las mujeres se les ha permitido participar en la vida pública y en el contexto laboral, siempre y cuando asuman sus responsabilidades familiares y no descuiden las tareas domésticas. La diferencia sexual sigue provocando desigualdad en las relaciones de género al no interrogar por qué las responsabilidades del espacio familiar no pueden ser compartidas por hombres y mujeres, cuando la mujer, a la par del hombre tiene un trabajo asalariado. Al contrario, naturaliza el hecho de que las mujeres sigan haciendo ambas tareas;

esta situación es una continuidad en la diferencia y desigualdad de roles entre lo femenino y lo masculino (Rentería, 2014: 255).

Continuando con los motivos para elegir la profesión docente pero ahora en el caso de uno de los maestros de la escuela, el profesor Andrés comentó lo siguiente respecto a lo que le decían sus conocidos acerca de su elección:

¿Por qué elegiste ser maestro? Tenías cabeza para ser ingeniero y digo “pues a lo mejor”, pero pues creo que hasta el momento estoy bien, no me he arrepentido, digo, o sea, y aparte las condiciones económicas pues a lo mejor no me daban para estudiar otra carrera, eran caras y la situación no estaba para ello. (Andrés)

El maestro Andrés comenta que fue cuestionado por parte de sus conocidos y compañeros de escuela cuando supieron que eligió ser maestro, haciéndole mención de que él pudo haber elegido otra carrera como la Ingeniería. Él menciona sentirse a gusto con su elección, aunque al mismo tiempo reconoce que no tuvo muchas opciones debido a las condiciones económicas de su familia, en otra parte de su discurso corrobora que en su familia eran muchos hermanos y que no había muchos recursos económicos:

Les dije a mis papás y pues dijeron, “uno menos, una comida menos”. Y luego que era yo bien comelón, entonces, da la casualidad que el primer año que llegué terminó esa situación de que fuera el pase directo, pero eran dos años de bachillerato normal y el tercero ya te ibas al general o al pedagógico, y al tercer año ya me fui al pedagógico y ya empezamos a practicar y me empezó a gustar más, después hice el examen el Tenería y ya quedé allá y ya me quedé en el Estado de México, era internado, esa fue una facilidad. (Andrés)

En las palabras del maestro pueden advertirse dos situaciones, el poco valor que se le da a la profesión docente, en el momento en que sus conocidos le dijeron que él podía estudiar una ingeniería y las dificultades económicas que tienen las familias y que juegan un papel importante en la elección de una profesión, la primera situación guarda una estrecha relación con el largo camino que ha recorrido la

docencia para poder ser considerada como una profesión y ya no más como un oficio. Como lo menciona Claudia Alaníz:

La falta de consolidación como profesión también se observa por la constante tutela del Estado: obtener la cédula profesional respectiva nunca ha sido suficiente para el ejercicio de la profesión, considerándola una actividad que requiere la tutoría y supervisión permanente (que no necesariamente se relaciona con el desempeño de la enseñanza). (2020: 56)

Mientras que la segunda situación deja al descubierto las condiciones económicas de las familias mexicanas y más aún de las familias que se encuentran establecidas en comunidades rurales y su relación directa con las oportunidades que sus miembros pueden tener en cuestiones de formación académica. Este es el caso del maestro Andrés, que es originario de la comunidad de Plan de Hidalgo, Jalacingo, en el estado de Veracruz, una comunidad rural que:

Plan de Hidalgo se encuentra a 4.9 kilómetros (en dirección Norte) de la localidad de Jalacingo, que es la que más habitantes tiene dentro del municipio. Brinda hogar para 413 habitantes de cuales 202 son hombres o niños y 211 mujeres o niñas. (Datos estadísticos, *Pueblos de América*. Recuperado: 10/10/23 de <https://mexico.pueblosamerica.com/i/plan-de-hidalgo/>)

Con ayuda de los datos estadísticos anteriores se puede tener una idea del tamaño de la comunidad de donde es originario el maestro y que nos da un ejemplo claro de la situación de precariedad en la que muchas familias viven, las opciones de acceso a la educación se encuentran en manos de Conafe o en su caso de escuelas multigrado. Por lo tanto, es evidente que la situación económica de las familias influye directamente en la elección de los sujetos referente a sus estudios, al no tener muchas posibilidades económicas ni opciones cercanas, buscan las que les ofrezcan una reducción en gastos a sus familias, y ese fue el caso del maestro, quien eligió un internado dónde pudiera estudiar para maestro, incluso si eso significara alejarse de su lugar de origen y establecerse en un lugar totalmente alejado de ahí.

Existen otras razones además de las ya mencionadas para que los sujetos decidan seguir el camino de la docencia. Tal es el caso de la Maestra Ángela, quien comenta lo siguiente:

Pues la verdad así nada más, nadie en mi familia es maestro, pero de chica por ejemplo en las cuestiones religiosas fui catequista, y me llamaba mucho la atención trabajar con los niños, y pues ya tomé la decisión, me acuerdo que fuimos mi mamá y yo a Pachuca a buscar una escuela y llegamos a un bachillerato pedagógico, y nos dijeron que no pues porque yo ya tenía la prepa porque allí era bachillerato y de ahí nos mandan al CREN, y ya fuimos a pedir información, yo ya tenía muy claro que quería ser maestra de primaria. (Ángela)

En las palabras de la Maestra Ángela se puede advertir que en ella no influyeron sus familiares, como en el caso de la Maestra Zamira, o las cuestiones económicas como en el del maestro Andrés, ella menciona que algunos acercamientos a la enseñanza, no propiamente en espacios escolares sino en las cuestiones religiosas, la hicieron darse cuenta de que le gustaba el trabajo con los niños, aunque en palabras de ella misma en el siguiente fragmento se puede observar que hay algunos motivos además de sus encuentros con los niños. Al hablar de su trayectoria escolar, es una de las pocas informantes que mencionan de manera muy enfática a algunos de sus maestros:

Pues el preescolar ahí en Santa Clara, en un jardín de niños particular, mis papás nos mandaron ahí con la maestra Blanquita, yo la recuerdo mucho porque era muy alta, o será que como estaba pequeña yo la veía muy alta, angelical, güerita, era muy linda la maestra, pero también tenía yo creo su carácter, porque si aprendimos mucho, porque bueno yo digo que yo sí tengo muy bien las bases de lateralidad y lo que se aprende en preescolar. (Ángela)

Al hablar de su maestra de preescolar lo hace con emoción, al recordar ese momento de su vida escolar, además de que se advierte cierta admiración por su maestra, al reconocer que aprendió mucho de ella, y así continúa en su discurso, mencionando a otros de sus maestros que de cierta manera le impactaron:

De la primaria recuerdo a la maestra Laura, que de hecho ya después me la encontré en un curso y ya le comenté que yo había sido su alumna, es como el grado que más recuerdo ... Yo fui afortunada porque me tocaron maestros muy buenos ahí en esa secundaria, muy profesionales, no sé si conociste a los Craules. (Ángela)

En las palabras de la maestra Ángela se identifica satisfacción al recordar a sus maestros, cuando encuentra a una de sus maestras ya siendo profesora, y se acerca a decirle que fue su alumna, podría pensarse que como una forma de hacerle saber que ella fue importante en su elección y que ahora son colegas. Este tipo de motivos para elegir una carrera, en este caso la docencia, están ligados fuertemente a los llamados “motivos extrínsecos”.

Motivos extrínsecos (relacionados con las condiciones del trabajo y las influencias sociales): seguridad empleo, inspirado por un buen profesor, profesión con status social, inserción laboral, vacaciones, salario. (Brookhart y Freeman, 1992 citado por López y Gratacós, 2013)

Estos motivos son los que corresponden a las cuestiones externas a deseos personales e internos del sujeto, lo cual no quiere decir que puedan tenerse sólo un tipo de ellos, en el caso de la Maestra Ángela, tuvo motivos extrínsecos al momento de ver influida su decisión por el encuentro o influencia que tuvieron en ella ciertos profesores a lo largo de su trayectoria escolar, pero también por motivos intrínsecos al momento en que ella menciona su gusto por el trabajo con los niños.

En este mismo sentido, el Maestro Andrés comenta algo sobre uno de los maestros que fueron significativos en su trayectoria escolar:

Mi maestro que tenía en ese momento (sexto grado de primaria) pues me gustaba como trabajaba, yo estudié en una escuela primaria multigrado, entonces pues jugaba el maestro con nosotros y demás, no sé si trabajábamos contenidos, pero, jajajajajaja (ríe a carcajadas). Entonces desde ahí dije, quiero ser maestro. (Andrés)

Queda de manifiesto que él también tuvo motivaciones distintas, pero en este caso, de carácter extrínseco, en primer lugar, cuando elige la carrera por las condiciones económicas de su familia, y después, cuando hubo una influencia externa que le hizo querer ser docente, el hecho de admirar o querer ser como su maestro de primaria, estas motivaciones “por motivación se entiende la fuerza o energía que mueve a la acción, y que se realiza con el objeto de conseguir unos resultados que dan respuesta a los motivos, que a su vez tienen que ver con los valores” (Pérez López, 1993: 89)

Muy diversas son las motivaciones que llevaron a cada uno de los docentes a elegir la docencia como carrera, o que los llevó a ser parte de ella sin haberlo decidido desde el principio, pero es claro que esto influye en la configuración de quiénes son, de cómo entienden el ser profesor, el hecho de pensarse y reflexionar cómo llegaron a estar donde están, permite analizar muchas cuestiones que casi siempre se obvian en el ser y actuar de los maestros, como son, su propia historia y trayectoria. Es decir, la forma en la que configuran su identidad.

1.2 Primeros encuentros con la docencia

Cuando los docentes tienen sus primeros encuentros con la realidad de lo que implica la profesión, se enfrentan a muchos retos, vicisitudes, cambios en su forma de ser y actuar. La mayoría de ellos, son enviados a lugares lejanos, a comunidades rurales, en escuelas multigrado, en las que deben poner en juego todas sus habilidades y conocimientos, mientras aprenden en el camino, al encontrarse con situaciones para las que no estaban preparados y para las que, en su decir, no fueron formados.

1.2.1 Ingreso al servicio docente

Cuando se egresa de la carrera, es bien sabido que muchos de los maestros deben realizar un recorrido por varias escuelas o zonas para poder establecerse en una que se encuentre cerca de sus lugares de origen o de su lugar de residencia actual, y que en su mayoría comienzan en zonas rurales que cuentan con escuelas

multigrado, escuelas que carecen de recursos materiales, humanos y económicos, lo que se convierte en un verdadero desafío y una oportunidad para configurar su futuro ser y actuar como profesores, es decir, su identidad. Tal fue el caso de algunos de los maestros que actualmente laboran en esta escuela quienes comparten algunas partes de su historia, de sus inicios. Por ejemplo, la maestra Marina, quien cuenta lo siguiente acerca de sus inicios en la docencia:

Yo empecé a trabajar en la zona de Emiliano Zapata y estuve en todas las comunidades de Emiliano Zapata, estuve en Santa Clara, Santa Bárbara, sólo me faltó San José, estuve en las dos escuelas de Emiliano Zapata, en Veloz que es Zotoluca y Acopinalco, estuve en una Zona de Tulancingo, ahí ya estuve como contrato, luego regresé como contrato a la zona de Emiliano Zapata y después ya cuando tuve mi base estuve en la zona de Huasca, en dos comunidades (Marina)

El recorrido de la maestra Marina comienza cubriendo a algunos maestros, pero sin ningún contrato de por medio, sino que únicamente por acuerdos internos o en su caso interinatos. Anteriormente, las plazas docentes en Educación Básica no se conseguían como se hace actualmente, por medio de un examen de oposición, sino que los docentes debían cubrir cierto tiempo de contratos para poder ser considerados como candidatos a obtener una plaza. Eso es lo que demuestran las palabras de la maestra Marina, quien tuvo que recorrer un largo camino por distintas comunidades y zonas escolares, con contratos e interinatos para poder lograr tener una plaza. En México, es en el año 2003 cuando se comienza a pensar en una única manera de ingreso al servicio y obtención de una plaza como se menciona en las siguientes líneas:

En 2003, la SEP impulsó una Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica (SEP, 2003), en la que se propuso un examen de ingreso como la única manera de incorporarse al servicio docente. Téngase en cuenta que en aquel momento los mecanismos de selección y contratación funcionaban de manera heterogénea en el país (INEE, 2015)

La maestra Marina al tener veinticinco años de servicio, no accedió al sistema de la misma manera que los maestros que tienen pocos años de servicio, quienes lo hicieron por medio del examen de oposición, que se menciona en la anterior cita, lo que le permitió trabajar en diversos contextos y adquirir otro tipo de experiencias, tanto de medios rurales como urbanos. El Maestro Andrés también tuvo que recorrer muchos contextos distintos para poder acercarse al lugar de donde es originaria su esposa y donde radica actualmente, pero en su caso, al ser egresado de una normal, contando con veinte años de servicio, y a diferencia de la Maestra Marina, egresada de UPN, su plaza le fue otorgada directamente y al salir de la normal, él mismo lo cuenta:

Te platico, resulta que fui de los primeros que nos dieron la clave, esteeee, luego luego el dieciséis de septiembre, salíamos en agosto y luego luego en septiembre me dieron mi clave y me mandaron al Valle de Toluca en un lugar que se llama San José creo, ya ni me acuerdo cómo se llama (se rasca la cara e intenta recordar) yaaa, San José del Rincón, rumbo a Michoacán, cerca de Angangueo, donde están las mariposas Monarca. (Andrés)

Con las palabras del Maestro Andrés queda evidenciada la diferencia que se hacía respecto a la escuela de procedencia de los maestros para poder otorgarles una plaza, el maestro no tuvo la necesidad de trabajar por contrato o cubrir interinatos para que le fuera asignada su plaza, aunque sí fue enviado a un lugar alejado, una comunidad rural en el Estado de México, en donde tiene sus primeros encuentros como docente en servicio. En la cita anterior del INEE se habla de “mecanismos heterogéneos de contratación y selección de los maestros” antes de que se estableciera como única manera para obtener la plaza el examen de oposición.

Esos mecanismos heterogéneos podían ir desde el pago de servicios de carácter político, es decir, se tenía en cuenta qué tanto el profesor que se encontraba en la búsqueda de su base había apoyado al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), o en su caso, cuestiones de compadrazgo, y otras más relacionadas a la venta de plazas, ya sea por parte del SNTE o de los propios maestros que se jubilaban. Algunos más, heredaban su plaza a algún familiar como

si se tratara de algo de su propiedad. Mucho tuvieron que ver estas “formas”, con la heterogeneidad que existe, hablando del perfil que los docentes tenían anteriormente, sus formas de comprender y desempeñar la profesión. (Ruvalcaba, 2015)

Con relación en lo anterior, la maestra Ángela comenta cómo fue su proceso de ingreso al sistema, ella ya no recibió su plaza desde el momento que egresó de la Escuela Normal, como en el caso del maestro Andrés:

pero cuando nosotros salimos ya empieza esto de los contratos, me acuerdo que estaba Omar Fayad, entonces a nosotros cuando salimos no nos llegó nuestra plaza, entonces pues estábamos bien preocupados, porque yo estaba pasando una situación familiar muy difícil en mi casa..., y pasa el tiempo y no nos decían nada, y yo decía “yo tengo que trabajar” porque si no de dónde... y me hablaron de la escuela, el de la normal, para decirme que ya me tenía que presentar en la SEPH para mi plaza. (Ángela)

Las formas de obtención de una plaza comenzaban a cambiar, inclusive para los maestros que egresaban de las escuelas normales, en las palabras de la maestra se habla de la otorgación de contratos, y ya no de plazas para todos como se realizaba anteriormente, a la maestra le es otorgada su plaza aunque unos meses después de haber egresado, lo que le tenía preocupada, la situación de los contratos, fue vivida por muchos de los maestros, ya sea porque no eran egresados de una escuela normal, o porque no contaban con conocidos en el SNTE. Algo parecido viven las maestras Zamira y Yaneth, que tuvieron que trabajar muchos años cubriendo interinatos o por contratos antes de poder tener una plaza, que finalmente obtienen por medio del examen de oposición:

Allá estuve trabajando unos cuatro añitos, me regreso y me dan contrato en ciudad Sahagún, estuve trabajando en Sahagún, nuevamente allí entro por contrato en nivel primaria, porque había la promesa de gobierno de que se iban a hacer exámenes de oposición para entrar, yo no entraba porque pues uno tenía que tener conocidos y pues obviamente no (hace una mueca como de desaprobación), y entonces, me hice todavía 6 meses y entró en el

contrato en ciudad Sahagún, empiezo a trabajar ahí, estuve 3 años por contrato” (Yaneth)

El caso de la maestra Yaneth resulta muy interesante porque a ella le toca vivir el comienzo de este cambio en las formas de obtener una plaza, como ella lo menciona, la manera conocida en ese momento para poder ingresar al sistema con una base, era la de “tener conocidos”, aunque ella no menciona conocidos en qué lugar o en qué dependencia, sí aclara que no era su caso, por esa razón, no había podido tener su plaza docente y tuvo que trabajar varios años por contrato, hasta que se vio materializada la propuesta que ya se venía gestando, del ingreso por medio del examen de oposición, y es cuando ella puede tener la base, como continúa mencionándolo:

porque yo me había venido justamente por eso, porque ya escuchaba el rumor, entonces hago el examen de oposición y quedo (abre mucho sus ojos y asiente con la cabeza), quedo en muy buen lugar y me dan mi basificación, a casi todos los que basificaron de la zona, pues los mandaron lejos, yo fui y nos dijeron, “bueno solamente a los que están en buenos lugares pues se van a quedar más cerca”, en el orden de prelación yo estaba en el lugar 43. (Yaneth)

Se percibe en las palabras de la maestra Yaneth su emoción al recordar que pudo ser basificada gracias a su propio esfuerzo, mencionando que obtuvo un muy buen lugar entre todos los aspirantes, ella junto con otros maestros que ya se encontraban laborando por contrato presentaron el examen, y mientras a la mayoría de los basificados los movieron de su lugar de trabajo, ella menciona que gracias al lugar que obtuvo, pudo tener su ubicación en un lugar más cercano al lugar donde radicaba y trabajaba en ese momento. Respecto a lo anterior, Gutiérrez y Cuevas (2019) señalan que:

A partir de la década de 2000 las recomendaciones en política internacional han estado orientadas a mejorar los procesos de reclutamiento de docentes de educación básica sobre todo mediante exámenes de desempeño docente (OCDE, 2005). Por ejemplo, en 2008 la Secretaría de Educación Pública

(SEP) instituyó un examen nacional de ingreso para los aspirantes a ocupar empleos de maestros en nivel básico (pág. 259)

El momento que le tocó vivir a la maestra Yaneth, con ese cambio en las formas de la obtención de una plaza docente, no fueron simples “ocurrencias” de un momento, o de un gobierno, sino que comienzan a gestarse en el marco de una serie de exigencias de carácter internacional, que llegan a nuestro país en el año 2008 pero que no logran consolidarse hasta muchos años después. A pesar de ello, la maestra fue parte de los primeros “ensayos” de estas nuevas formas, porque sus años de servicio coinciden con estas fechas. Posteriormente, en el año 2013, será establecido el examen de oposición como la única forma de tener acceso a una plaza docente, en la Ley General del Servicio Profesional Docente, publicada en el Diario Oficial de la Federación con fecha 09 de noviembre de ese año. Al respecto, se menciona que:

Las funciones docentes, de dirección de una Escuela o de supervisión de la Educación Básica y Media Superior impartida por el Estado y sus Organismos Descentralizados deberán orientarse a brindar educación de calidad y al cumplimiento de sus fines. Quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad. (LGSPD, 2013: 10)

Desde ese momento, todos los docentes que quisieran ingresar al sistema teniendo una plaza, deberían “concurrir por ella”, con todos los demás docentes del estado, preparándose y teniendo como base de esos conocimientos lo mencionado en la cita anterior, los Perfiles, parámetros e indicadores, que eran emitidos por el mismo organismo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y dependiendo de los resultados que obtuvieran, se emitía una lista de prelación, en la que se ordenaba de forma descendente a los docentes con su puntaje obtenido, para posteriormente hacer entrega de las plazas docentes en un acto público. Al respecto, la profesora Zamira comenta:

ya cuando salí pues estuve trabajando muchos años en nivel primaria, estuve varios años de contrato, aquí en la zona estuve trabajando allí en los Cides, pero ya antes había estado trabajando no por contrato sino por algo que se llamaba acuerdo interno, estuve en San José Jiquilpan, es una comunidad de Apan, de las últimas ya casi llegando a Apizaco, ahí en Apan son 2 zonas, la 71 y la 2, la que tiene las comunidades más alejadas es la 2, y esa es una de las comunidades que ya están cerca de Tlaxcala, y es multigrado la escuela, muy bonita la escuela por cierto, y ya cuando llegue a los Cides, pues también todo perfecto, y ya cuando obtuve mi plaza por examen pues me mandan a Cuautepec. (Zamira)

La maestra Zamira, también comenzó su experiencia como docente trabajando por contrato y por otra modalidad llamada “acuerdo interno”, que se refiere a cubrir a algún docente, pero sin ningún documento de por medio, simplemente se establecía un acuerdo dentro de la zona escolar, entre el supervisor, el director de la escuela, el maestro que sería cubierto y el docente que cubriría la ausencia del otro maestro, independientemente de cuál fuera la causa, estos acuerdos eran muy comunes en las escuelas hace algunos años.

En las palabras de la maestra, puede identificarse que tiene un gran camino recorrido, en distintos contextos, y modalidades de escuela, tanto de organización completa como multigrado, hasta que obtiene su basificación, por medio del examen de oposición, y es ubicada en Cuautepec de Hinojosa, un lugar que se encuentra aproximadamente a una hora y media de su lugar de residencia, Tepeapulco, lo que le implicaba, al igual que a muchos docentes, desplazarse todos los días a un lugar alejado, y realizar gastos en transporte. Posteriormente, la maestra Zamira, logra una permuta a la zona en la que se encuentra trabajando actualmente, y poco a poco pudo acercarse a la cabecera municipal de Tepeapulco, que es donde vive:

Después hice la permuta con Aranzazú a esta zona (me voltea a ver como en señal de que yo sabía de qué me hablaba, porque esa maestra estuvo trabajando en la misma escuela que yo en una comunidad, es decir, la conozco), y pues ahí me quedé hasta que otra vez hubo movimientos, de ahí

me moví a la Doroteo (otra escuela multigrado que se encuentra en la cabecera municipal), ahí estuve unos meses y luego ya me cambié acá, hablé con el supervisor y me ayudó. (Zamira)

En la Ley General del Servicio Profesional Docente, también se estableció que los docentes de nuevo ingreso no podían moverse de la escuela de asignación inicial, durante dos años, que sería el periodo en el que serían evaluados, aunque en la ley como tal, no se establece un periodo exacto como se advierte a continuación:

Para el desarrollo profesional de los docentes, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados establecerán periodos mínimos de permanencia en las escuelas y de procesos ordenados para la autorización de cualquier cambio de Escuela. Asimismo, podrán suscribir convenios para atender solicitudes de cambios de adscripción del personal en distintas entidades federativas. (LGSPD, 2013: 25)

Por ese motivo, la maestra Zamira, una vez que ya tuvo su basificación, de la misma manera que muchos docentes, tuvo que elegir el lugar al que sería enviada, de acuerdo a las plazas disponibles y al lugar que tuviera en la prelación, y posteriormente, esperar a cumplir cierto periodo de permanencia en la escuela a la que fue enviada, debido a los dos años de tutoría y evaluación que debían cubrir los maestros de nuevo ingreso. Otra oportunidad de analizar estas nuevas formas la da la Maestra Mariana, quien nos comparte la forma en la que ella ingresa al sistema, en su caso, sin haber trabajado por contratos o cubriendo interinatos, sino que presenta el examen de oposición casi al finalizar sus estudios universitarios:

Un maestro nos dijo que era una muy buena oportunidad para presentar en ese tiempo, porque se había abierto para escuelas particulares porque antes estaba como muy cerrado, y entonces pues dije “me voy a animar” aunque no había terminado la carrera...y pues ya entonces los 2 hice al mismo tiempo, el del ceneval y el de oposición, igual tuve la oportunidad de elegir porque fui al lugar creo que 117 en la lista de prelación, entonces pues eso me dio la oportunidad de elegir”... “me acuerdo que cuando me tocó pasar quedaban como cuatro lugares en Tepeapulco y ya, pues me acuerdo que

dije “yo creo que si en Tepeapulco”, porque pues mi esposo trabaja en Sahagún” (Mariana)

La maestra nos ofrece en sus palabras información valiosa acerca de cómo viven los maestros esta dinámica de presentar un examen de oposición, así como el otorgamiento de las plazas, ella presenta el examen incluso antes de finalizar sus estudios universitarios por sugerencia de un maestro, y en ese año, obtiene un lugar favorable en la lista de prelación, lo que le permite elegir un lugar no tan lejano a su lugar de residencia y que además coincidía en cercanía con el trabajo de su esposo, ella residía en Pachuca y al obtener su plaza, decide vivir en Tepeapulco, que se encuentra aproximadamente a cuarenta minutos de la capital del estado.

Los cambios en las formas de ingreso al servicio docente se deben a políticas no sólo nacionales, sino de carácter internacional, que son dictadas como parte de un modelo económico de carácter neoliberal y globalizador, que trata de aplicar los mismos sistemas utilizados en el ámbito empresarial en otras áreas como la educativa, al menos en el manejo del personal. Si bien, las formas tan diversas de ingreso analizadas, no dictan si un profesor es bueno o malo, sí influyen directamente en la conformación de su identidad docente, les hace ver de distinta manera su profesión, debido a los distintos contextos en los que se han desarrollado, y el recorrido que han tenido que hacer para poder ser quiénes son ahora y estar en dónde están ahora,

la identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja. La identidad del docente forma parte de su identidad social y se concibe como “la definición de sí mismo” que hace el docente. (Vaillant, 2007: 3)

El contraste entre los docentes que ya tienen muchos años trabajando y que tuvieron que recorrer distintos lugares para llegar a su lugar de origen o a un lugar

de más fácil acceso, aún si su plaza fue otorgada directamente, a quiénes ingresaron por medio de un examen y tuvieron la oportunidad de elegir, muestra maneras distintas de iniciar el camino y entenderse a sí mismos.

1.2.2 Las primeras experiencias de los docentes en contextos diversos

Una realidad en el magisterio mexicano es que los docentes que egresan de las escuelas formadoras, una vez que comienzan a trabajar, sean porque se les otorgó un contrato o interinato o porque obtuvieron su plaza, la mayoría de las veces son enviados a lugares alejados de su lugar de origen, y casi en todos los casos coincide en que en esos lugares las escuelas no son de organización completa, lo que representa para los maestros un gran reto, para el cual, es evidente que las escuelas formadoras no les prepararon. También es verdad que muchas veces no cuentan con el acompañamiento de parte de sus autoridades educativas, al menos no hace algunos años, porque con la aparición del Servicio Profesional Docente, comenzó a prestarse atención a este asunto, cuando se asignaban tutores a los docentes que ingresaban al sistema, pero cabe mencionar que únicamente a quienes ingresaban por concurso de oposición, y no a quienes cubrían interinatos o contratos.

En la Educación Básica y Media Superior el Ingreso a una plaza docente dará lugar a un Nombramiento Definitivo de base después de seis meses de servicios sin nota desfavorable en su expediente, en términos de esta Ley. Con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo Ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda. (LGSPD, 2013 :13)

A partir del año 2013, quedó establecido en la Ley General del Servicio Docente que los docentes de nuevo ingreso tendrían designado a un tutor, quién los acompañaría durante sus dos primeros años, teniendo reuniones periódicas fuera de horario laboral, para que se trabajaran cuestiones relacionadas al ejercicio, además de que los tutores, como parte del acompañamiento, debían hacer visitas a los docentes y

observar sus clases para posteriormente realizarles algunas sugerencias o trabajar en lo que consideraran necesario para la mejora de los profesores. Como lo menciona la profesora Mariana, quien ingreso al sistema por concurso de oposición hace siete años:

Pues cuando entré, la verdad sí estuvo pesado, bueno se me hizo pesado, pero no por los compañeros, yo me acuerdo que el ambiente fue muy bueno, no me costó para nada adaptarme, los compañeros siempre fueron muy amables, como que siempre me trataron de una manera igualitaria, luego luego me sentí parte del equipo, no porque yo fuera la nueva me hacían a un lado, sino porque tenía que viajar de Pachuca y luego todavía ves que nos daban cuatro horas de tutoría a la semana, pues salía ya bien tarde para mi casa. (Mariana)

En su caso, a pesar de haber sido asignada a una escuela de organización completa que se encuentra en el centro de la cabecera municipal, tenía que trasladarse de Pachuca todos los días, al menos al inicio, hasta que unos años después decidió mudarse a Tepeapulco con su familia. Además de recordar el tiempo que debía cubrir como requisito fundamental como parte de su proceso de dos años, el de la tutoría, de acuerdo a sus palabras, esto le implicaba invertir tiempo fuera de su jornada laboral. La maestra no menciona si este proceso de acompañamiento le permitió mejorar o adaptarse de mejor manera durante sus primeros años, pero es cierto que en la zona 060, donde se encuentra laborando, existía en ese momento un equipo sólido de tutores, encabezados por un profesor que era Asesor Técnico Pedagógico, y que era el encargado del Centro de Maestros, y que supervisaba de forma puntual a los tutores, sin que esta fuera una de sus funciones.

En contraste, los profesores que ingresaron al sistema antes de esta reforma, se encontraron con un panorama bastante distinto, no tuvieron ningún tipo de acompañamiento durante sus primeros años en la docencia, lo que se convirtió en una situación compleja para ellos, como lo menciona la maestra Sara:

Yo comienzo en San Jerónimo, pero comienzo, con esa escuelita. Ahorita ya no está, ya la cerraron. Ya no está porque ya no alcanzó la matrícula y pues la cerraron, pero pues yo comienzo como directora comisionada y con los seis grados, “o sea seis grados” (aumenta su tono de voz). Con los seis grados, chillaba yo el primer día, porque imagínate, yo estaba estudiando y trabajando al mismo tiempo, apenas iba a adquirir esa experiencia. Entonces pues era una escuela que estaba en la escuela piloto, de Pachuca venían a supervisarme cada mes. ¿No inventes! Entonces haz de cuenta que el primer día yo dije “¿qué voy a hacer?” (Sara)

En las palabras de la maestra Sara se puede advertir a lo que se enfrentan muchos de los docentes en México al salir de las escuelas formadoras y ser enviados a lugares con escuelas que no son de organización completa, la maestra recuerda esos momentos con angustia, al no sentirse preparada para encarar la situación de ser directora comisionada y atender seis grados, porque era la única maestra, y además con la presión de pertenecer al pilotaje de ese momento, en el que debía ser supervisada constantemente. Si la maestra Sara hubiera sido ubicada en una escuela de organización completa, hubiera sido apoyada o acompañada en primer lugar por el director de la escuela, pero en este caso, tuvo que “adquirir la experiencia” por ella misma, y esa es la realidad de muchos maestros recién egresados, quienes tienen sus primeros encuentros a solas y con muchas responsabilidades fuera de las pedagógicas.

Estos primeros encuentros y años de servicio son cruciales en la configuración de la identidad profesional de los maestros, quienes tienen que poner en juego todas sus habilidades, incluso las que no fueron adquiridas en su escuela formadora de docentes, es decir, utilizar todos los recursos de quienes son, para poder hacer frente a los desafíos que la tarea les requiere. Como se menciona en las siguientes palabras:

De esta manera, socializar la experiencia del docente novel apunta a registrar partes de una historia de vida y al mismo tiempo reflexionar sobre ella en un interjuego entre la identidad personal y la incipiente identidad profesional.

Porque cuando la identidad profesional se está constituyendo, la identidad personal está fuertemente requerida, apelada por el mismo novel ante las situaciones tan desafiantes de los comienzos de la profesión. (Leclerc, 2006: 87).

La identidad profesional, que se encuentra en construcción en estos maestros que comienzan, se moldea como parte de un intercambio que fluye entre lo que los sujetos son y los docentes que quieren ser y serán, y esto se observa con mayor claridad en sus inicios, que son años que influyen de una manera muy fuerte en su actuar futuro. Si bien, la identidad no es algo inamovible, las experiencias que los maestros tuvieron en esta etapa inicial, son de mucho peso en su definición. La Maestra Ángela nos comenta su experiencia, al llegar a su primera escuela, después de egresar de la Escuela Normal donde fue formada para ser profesora, a pesar de llegar a una escuela de organización completa, también se enfrentó a algunos desafíos como lo cuenta:

Me recibió el director y ya me leyó la cartilla, me dijo toda una letanía. Mi primer grupo fue de quinto grado, y luego imagínate, tenía de alumnos al hijo del director y al hijo de Guadalupe (compañera maestra de la escuela, ahora su mejor amiga). Me daba un poco de miedo porque en mis prácticas me tocó un grupo de quinto muy complicado, y entonces tenía ese recuerdo y me asustaba. (Ángela)

Ella menciona sentirse asustada al llegar a desempeñar su primer trabajo, en una escuela grande en donde tenía de compañeros a muchos maestros con ya varios años de servicio, y que al ser recibida por el director, este la puso al tanto de las cosas de la escuela, porque al ser un elemento joven debería llegar a adaptarse a las dinámicas escolares que se tenían, parte importante también de la configuración de la identidad, el encuentra con los otros y las culturas escolares, tema que se profundizará en el siguiente capítulo.

Cristopher Day (2007) nos propone otro análisis relacionado con la construcción de la identidad, la posibilidad de que el maestro o el profesor principiante se adapte a demandas externas y, por “conformidad estratégica”

adopte ciertos rasgos identitarios que cederán con el tiempo dando lugar a la invención de un estilo propio, a la emergencia de una identidad profesional singular. (citado por Alen, 2009: 86)

En el caso de la maestra Ángela, y como se puede advertir en sus palabras, tuvo que adaptarse a lo que el director le dijo “al leerle la cartilla”, y esto sucede frecuentemente cuando los docentes aún no definen un estilo propio de enseñanza, en muchos casos sus primeros años se ven fuertemente influidos por los demás, sean compañeros, jefes inmediatos o maestros que hayan tenido en sus escuelas formadoras.

Continuando con lo dicho por la maestra, su primer encuentro le hizo recordar lo vivido en sus prácticas profesionales, una experiencia no muy agradable que tuvo con un grupo de quinto grado, además de la presión de tener como alumnos de su grupo al hijo del director y al de una maestra que lleva muchos años en la escuela, desde su fundación, lo que se convertía en un reto muy complejo, y en el año que ella ingresa al servicio, no existía ningún tipo de acompañamiento, además del que pudiera brindarle el director o alguno de sus compañeros docentes. Situaciones de las que tuvo que aprender y como ella lo menciona con el único antecedente de unos semestres de prácticas profesionales y esto lleva a pensar qué tanto están preparando las escuelas formadoras a los docentes para su futura inserción en una realidad que la mayoría de ocasiones dista de lo que ahí se enseña.

Ya lo decía también la maestra Sara, que no estaba preparada para enfrentar las circunstancias que se le presentaron como parte de su primer empleo, es cierto que ninguna formación puede darte todo lo que requieres para desempeñarte en una profesión que muchas veces requiere del uso de lo propio, de quién eres como persona más que como profesional, también es cierto que podría darse a los egresados más herramientas para no sentirse sin un rumbo a seguir.

La jerarquía institucional, los acuerdos de trabajo que priman en esta etapa son, principalmente, los de las instituciones formadoras. Allí los futuros maestros y profesores forjan el sentido de la tarea, revisan los aspectos disciplinares, la gestión de la clase, las condiciones de vida y las modalidades

de aprendizaje de las alumnas y los alumnos con los que aprenden a ser maestros o profesores. (Alen, 2009: 69)

Como se advierte en las líneas anteriores, las escuelas formadoras muchas veces se limitan a dar algunas herramientas básicas a los docentes en formación, es el lugar en donde se van familiarizando con las dinámicas de y en el magisterio, aunque muchas veces parecen dos realidades distintas, una la que se vive en las escuelas formadoras, muchas veces simulada y muy lejos de lo actual, y otra representada por las situaciones que se viven en las escuelas a donde los futuros docentes se insertarán una vez que egresen. Se sabe que en cuestiones educativas, y más en estos tiempos de cambios tan constantes y vertiginosos, nunca es posible que los planes y programas de estudio avancen al mismo ritmo de lo que se vive en la sociedad, pero sí debe existir la anticipación y actualización constante, para que no exista ese desfase tan notorio entre lo que se enseña y lo que las generaciones requieren, un claro ejemplo lo dan las escuelas normales, que avanzan a pasos lentos, y que muchas veces no quieren moverse del lugar que les resulta cómodo o les ha resultado cómodo por muchos años.

La maestra Marina comparte sus primeros encuentros con el trabajo docente, y que al igual que la maestra Sara se dieron en el contexto de las escuelas multigrado pertenecientes a contextos rurales:

Uno de los retos en las comunidades, para empezar, es que a pesar de que los papás ven al maestro como la máxima autoridad, sin embargo, pues ellos no le dedican tiempo a sus hijos, “ahí se los dejo y a ver qué hace”, te encuentras con que no hay materiales, ahora es diferente porque puedes llevar tus copias, antes no podías, no había mucho eso de las copias o llegaba uno de nuevo a la comunidad y te quedabas en la comunidad, no podías llevar material, entonces uno de los retos es eso, que te encuentras con qué vas a hacer, relativamente tienes el apoyo de los papás, pero muchos papás no saben leer, no saben escribir, entonces esas condiciones no te ayudan, a pesar de que cuentas con que a todo te dicen que sí, pero

en casa no apoyan, entonces tú tienes que buscar tu estrategia, tu material y pues echar mano de lo que ahí hay, porque pues estás solo. (Marina)

Como lo menciona maestra, las condiciones en las comunidades son muy distintas a las que los maestros de contextos urbanos se enfrentan, si bien, ella contaba con toda la disposición de los padres de familia, también era una realidad que los padres de familia no cuentan con un nivel de estudios elevado que les permita poder apoyar académicamente a sus hijos, aunado a eso, la maestra nos permite analizar las condiciones de “abandono y carencias” que muchas de esas escuelas tienen, porque es bien sabido que la mayoría de los apoyos que envía el gobierno se encamina a áreas de infraestructura y que la parte de los materiales corre a cargo de las aportaciones de los padres de familia, que muchas veces no tienen un nivel económico que les permita hacer ese tipo de gastos. Además de ello, la maestra lo dice muy claramente al final “pues estás solo”, lo que permite continuar analizando la situación de la falta de acompañamiento para los docentes en sus primeros años y en contextos tan complejos, en los que el maestro es visto como el que resuelve muchas de las situaciones no solo de la escuela sino también de la comunidad.

La escuela rural “tiene la necesidad y el deber de abrirse al contexto, al alumnado, a las familias; el maestro debe conocer y valorar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias propias, los lenguajes silenciosos de la comunidad y la importancia que ellos tienen para la misma población, e integrarlos dentro del currículum escolar” (Boix, 2004: 15 citado por Vite, 2019).

Es conocido por todos los docentes que han transitado por escuelas de contextos rurales, que su trabajo tiene demandas muy distintas a las de los contextos urbanos, desde el tipo de organización de las escuelas, que, en las comunidades, casi en su mayoría es de tipo multigrado, mientras que en los contextos urbanos son de organización completa. Todo este escenario es el que se les presenta a muchos de los maestros recién egresados, quienes a pesar de lo complejo de la experiencia, se muestran bastante satisfechos con su trabajo en ese tipo de escuelas, como lo menciona a continuación el profesor Andrés.

Primero, pues la experiencia, obviamente, era comunidad, no era de organización completa, obviamente había casa del maestro allá, pero ya estaban llenas cuando llegamos, porque llegamos dos compañeros, entonces tuvimos que adaptar una bodega, sacar ratas, sacar todo, acomodar, fue una buena experiencia porque al final de cuentas, al estar ahí, pues como que tienes que convivir con los demás compañeros, con la comunidad y todo, entonces, sí me gustó, se dio el caso, estuve como tres años. (Andrés)

El maestro comparte lo que vivió al llegar a la comunidad, inclusive cuenta que llegó a adaptar un lugar que no estaba destinado a albergar a los docentes y en condiciones no muy favorables en cuanto a higiene, a pesar de estas vivencias él mismo reconoce que le gustó esa experiencia e incluso se nota en su tono de voz, lo cuenta con emoción al recordar sus inicios, indirectamente su discurso también nos permite advertir un tipo de comparación que se alcanza a vislumbrar, la diferencia entre los contextos urbanos y rurales, cuando comenta que en esos lugares hay que convivir con los demás compañeros y con la comunidad, lo que hace pensar si en contextos urbanos o escuelas de organización completa esa convivencia no se alcanza a favorecer. El profesor ha trabajado en muchas escuelas, así nos cuenta también cuando estuvo en una comunidad ya del estado de Hidalgo y tuvo que asumir el papel de director comisionado.

En Tezcatzongo como director, tuve oportunidad, cuando llegué la escuela estaba un poco caída, no servía el portón, tenía el portón de esos, una reja vieja, afortunadamente mandamos a hacer su portón, se hacían muchos eventos ahí con ellos. La escuela en su momento la dejé bien, pero pues ya no sé qué pasó después. Bueno qué le puedo decir yo. (Andrés)

El profesor habla de oportunidad cuando recuerda que fue director comisionado, y es una de las ventajas o bondades que muchos docentes encuentran en su función cuando llegan a las escuelas con estas características, que pueden tener cierta libertad en la toma de decisiones, si bien, es un aprendizaje que logran adquirir no

en las mejores circunstancias, también son experiencias que les permiten comenzar a forjar un estilo, una identidad profesional docente.

Sentir el impacto que produce el primer acercamiento a la experiencia de la enseñanza en el ámbito primario y secundario abre un horizonte de expectativas que no se subsume simplemente en el presente del acontecimiento, sino que va mucho más allá, y se proyecta hacia todo el camino de la profesión, hasta la conclusión de un ciclo de no menos de 25 años. Porque de las estrategias empleadas y del conjunto de relaciones que entablemos con nuestros alumnos dará cuenta el proceso de enseñanza que, en definitiva, es lo que nos constituirá en la profesionalización de la tarea. (Alen, 2009: 62)

Como se analizó a lo largo de este capítulo, la construcción de la identidad no es un proceso estático en lo absoluto, se alimenta de mucho más que la experiencia que los docentes tengan en lo pedagógico, es una mezcla de la identidad personal, colectiva, del imaginario de la profesión y de las vivencias y experiencias que los docentes experimentan a lo largo del sendero que recorren durante su desarrollo como profesionales de la educación. Esta identidad profesional docente seguirá moldeándose, posiblemente ya no con cambios tan significativos o drásticos pero sí es susceptible a modificarse, y qué mejor que sea así, una de las características principales que debería caracterizar a la docencia es la maleabilidad y modificación de estructuras, claro está, siempre basadas en la reflexión, y qué mejor si esa reflexión permite entrar en lo profundo de quiénes son los docentes, procesos de introspección que les permitieran comprenderse y mejorarse a sí mismos, de ahí la importancia del análisis de estos procesos de construcción de la identidad.

Elementos que influyen en el desarrollo de la identidad docente

Durante el desarrollo de este capítulo se hizo evidente la complejidad de la identidad docente y su configuración, al no ser algo estático, se pudo mostrar algunas de las cuestiones que influyen en su construcción y modificación, desde el momento en que los profesores eligieron la profesión, las razones de por qué lo hicieron, que van, desde una decisión influida por familiares o sujetos que les significaron mucho

en su vida, hasta el hecho de ser una de las únicas opciones por las condiciones socioeconómicas de las familias, pero también actualmente, parece resultar una opción bastante llamativa para algunos por su carácter tan flexible en horarios y la seguridad que representa el tener una plaza, y el papel que juega la vocación en cada caso. Los motivos personales que cada maestro tuvo para la elección de esta profesión ha resultado en una razón de mucho peso en quiénes son hoy, en la configuración identidad profesional.

Se evidenciaron las diversas formas de ingreso al servicio docente, siendo muy distintas las que vivieron maestros que ya cuentan con muchos años de servicio y las de los docentes con pocos años de servicio, estando las primeras, marcadas por esas relaciones clientelares en donde se involucraban instituciones como el SNTE, al ser la encargada de decidir quiénes ingresaban al sistema o podían ser regularizados. En contraste, están las nuevas formas, marcadas por el inicio en la aplicación de una evaluación, resultado de las presiones ejercidas por instituciones de carácter internacional al emitir políticas globalizadoras en materia educativa, específicamente en la formación docente y que llegan a materializarse y plasmarse en documentos oficiales en México.

Por otro lado, se discutió la importancia de los primeros años de servicio de los docentes, debido a que esos primeros encuentros con sus centros de trabajo y todos los desafíos al ser docentes noveles, les hizo poner en juego su identidad personal, para continuar el camino en la construcción de una identidad profesional. Además de que, en estos primeros encuentros como docentes en el ejercicio profesional, el intercambio con otros compañeros y el llegar a diversos contextos educativos influyó directamente en cada profesor de una forma muy distinta. Lo anterior, resultando en la construcción de un estilo propio de enseñanza que, aunque al pasar de los años puede tener algunos cambios, conserva sus rasgos característicos, marcados en los inicios de estos docentes.

Como parte del siguiente capítulo se abordará otra cuestión crucial en la configuración identitaria, el hecho de ser parte de una escuela, de colectivos que tienen sus propias culturas escolares y el desafío que representa para los profesores formar parte de ellos.

CAPÍTULO 2

LA ESCUELA, CONTEXTO DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Identidad es huella, es nombre, es lo que permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en una gramática de lo plural. Es herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de reconocimiento. Identidad es el otro nombre de la alteridad.

FRIGERIO (2003:147)

En el capítulo anterior se puso en evidencia la importancia de esos primeros encuentros con la docencia para la construcción de una identidad, de una forma de ser docente y de entender a la docencia. A pesar de ser un proceso que cada sujeto lleva de forma interna no podemos dejar de lado el hecho de que estas construcciones las realiza el sujeto en constante intercambio con el otro. Recordemos que la identidad se entiende como la relación que los seres humanos como sujetos que forman parte de una sociedad, establecen con su medio, esa relación de lo interno con lo externo, y en consecuencia la apropiación de cuestiones culturales e históricas de ese medio en el que nacen y del que son parte. “La identidad se entiende en una dimensión antropológica por estar enmarcada en la atmósfera cultural del medio social global y en una dimensión sociológica por tratarse de una construcción que emerge de las relaciones entre individuos y grupo...” (Etking, y Schvarstein, 1992:26). Por lo tanto, es de suma importancia aludir a la escuela como ámbito en el que se expresa y reconfigura la identidad docente.

La escuela, en tanto organización educativa es el ámbito de trabajo en donde la propia biografía de los sujetos se despliega y se sigue construyendo, a partir de los componentes de la vida cotidiana de cada espacio escolar. Así, la trayectoria de los

docentes se configura como un elemento más de la estructura organizativa, en ocasiones de forma simultánea al grado de llegar a ser consideradas producto de esa institución. Nicastro (2013) afirma “si focalizamos la organización en términos de su estructura podemos enumerar entre el conjunto de sus componentes (...) las trayectorias de todos los que están allí” (p.42). Asimismo, Nicastro (2013) señala que las trayectorias educativas siempre tienen lugar entre sujetos e instituciones y que no hay fronteras claras en el despliegue de éstas.

Inicio este capítulo con una breve descripción de la Escuela, de su ubicación y sus características físicas, así como de su historia. La escuela, en tanto institución-organización hace posible la consolidación de las culturas escolares, rituales y dinámicas de trabajo y convivencia como elementos fundamentales de la construcción constante de la identidad.

Posteriormente, documento las implicaciones que tiene el hecho de formar parte de un colectivo docente, el hecho de no poder realizar en estricto un trabajo en solitario, precisamente porque se pertenece a una institución con su propia historia y cultura.

En el discurso de los sujetos se advierten algunas cuestiones importantes sobre el trabajo en equipo, su existencia o ausencia, la poca o mucha disposición que se tiene para su realización, así como algunos obstáculos o retos que este tipo de trabajo implica para ellos.

Para continuar con esas cuestiones, se habla del Consejo Técnico Escolar, un espacio que de acuerdo a los discursos oficiales debería cumplir una función de comunicación, análisis y construcción en conjunto para alcanzar la mejora, y es aquí donde cobra importancia el discurso de los sujetos, que permiten conocer su perspectiva acerca de estos espacios, lo que ellos viven y lo que consideran que debería suceder en estos espacios. Una discusión que permite analizar y develar de cierta forma lo que para ellos significan estos momentos de reunión con sus compañeros de escuela y cómo esos encuentros influyen en ellos mismos y sus prácticas docentes.

2.1 La Escuela Primaria Melchor Ocampo

2.1.1 Ubicación geográfica

La Escuela Primaria “Melchor Ocampo” con CCT. 13DPR2825P T/M, se ubica en la localidad de Tepeapulco, en el municipio que lleva el mismo nombre, en el estado de Hidalgo. Según los resultados que presentó el Censo Población y Vivienda 2020 del INEGI, el municipio cuenta con un total de 56 245 habitantes, siendo 26 940 hombres y 29 305 mujeres.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), el municipio registra un Índice de Marginación muy bajo. El 37.0% de la población se encuentra en pobreza moderada y 4.7% se encuentra en pobreza extrema. En 2015, el municipio ocupó el lugar 4 de 84 municipios en la escala estatal de rezago social.

De acuerdo a los datos del año 2015, en materia de agricultura su principal producción en cultivos se encuentra la cebada grano con 7015 ha cosechadas; frijol con 230 ha cosechadas, maíz grano con 651 ha cosechadas de temporal; avena grano con 309 ha, avena forrajera con 334 ha cosechadas. La población Económicamente Activa (PEA) del municipio asciende a 21 514 personas de las cuales 20 349 se encuentran ocupadas y 1165 se encuentran desocupadas. El 3.73%, pertenece al sector primario, el 40.3% pertenece al sector secundario, el 54.31%% pertenece al sector terciario y 1.66% no especificaron.

Tepeapulco se encuentra muy cerca de Ciudad Sahagún, una zona industrial muy importante en el estado, la mayoría de la población se dedica a actividades relacionadas con las empresas que se encuentran asentadas en el lugar, mientras que muchos otros a la agricultura y cría de ganado ovino.

La escuela con dirección en la calle Josefa Ortiz de Domínguez, perteneciente a la colonia del Trabajo, se encuentra a cuatro cuadras exactamente del centro de la comunidad. Se ubica en un contexto urbano que cuenta con todos los servicios básicos, como luz, agua, drenaje y transporte. La escuela ocupa espacialmente una cuadra completa, rodeada por las calles Josefa Ortiz de Domínguez, en donde

se encuentra la parte frontal y principal, la calle Adolfo Ruíz Cortines en la parte posterior, en donde se encuentra la entrada al estacionamiento de la institución., las calles Hermanos Flores Magón y Amado Nervo en las partes laterales.

2.1.2 Características físicas

En la escuela hay quince salones destinados a cada uno de los grupos, un aula de medios, un espacio destinado a la dirección, una sala de maestros, una biblioteca y un área de sanitarios, para alumnos y maestros. Además, cuenta con dos canchas techadas de las cuales, una es utilizada como el patio cívico, y también hay un estacionamiento grande, en donde los maestros acomodan sus automóviles. Cabe mencionar que en un espacio del estacionamiento se encuentra la supervisión escolar de la zona, aunque tiene su entrada autónoma, también tiene una puerta que la conecta con la escuela.

Toda la escuela se encuentra rodeada por una barda perimetral con algunas rejas de barrotes en la parte delantera y entrada principal. Cuenta con dos accesos, el de la calle principal y el del estacionamiento.

Todos los salones cuentan con un escritorio y las bancas necesarias para todos los alumnos, aunque sí existe diferencia en el tipo y condiciones del mobiliario, ya que, en los primeros grados, de primero a tercero se tienen bancas de plástico nuevas, y de cuarto a sexto la mayoría son de madera y ya se encuentran un poco desgastadas, aunque también se encuentran algunas de plástico en buen estado. Todos los salones tienen un mueble para que los maestros guarden sus materiales, así como un pizarrón blanco en óptimas condiciones.

Por otro lado, algunos salones (3) no cuentan con la ventilación necesaria, debido a que las protecciones impiden que las ventanas se abran, por lo que la única fuente de ventilación es la puerta.

En el croquis de la escuela, puede observarse el salón que ocupa cada uno de los maestros de la escuela, así como la ubicación de algunas de las áreas

con las que cuenta la institución como áreas verdes, cooperativa, y cancha (Anexo 7).

2.1.3 Organización de la escuela

Fue necesario abordar parte de la organización de la escuela Melchor Ocampo, porque dentro de esta se encontraron algunas pistas de las dinámicas escolares, rituales que se han establecido y dan cuenta de la conformación de una cultura escolar propia que diferencia esta escuela de otras, así como la manera en que ese conjunto de cuestiones influye en la construcción y reconstrucción de identidad, tanto de quienes ya tienen muchos años formado parte de esta institución como de quienes acaban de incorporarse. Como se menciona a continuación, “la cultura organizacional consiste en la manifestación de un patrón de supuestos básicos, inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo en tanto aprende a enfrentar problemas y que ha funcionado lo suficientemente bien como para que se lo considere válido y se lo trasmita a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir.” (Schein, citado por Elías, 2015:293).

Se cubre un horario de 08:00 a 13:00 horas, con un receso para los alumnos de media hora, que da inicio a las 11:00 horas. La institución cuenta con seis grados, distribuidos de la siguiente manera, dos grupos de primer grado, dos de segundo, tres de tercero, dos de cuarto, tres de quinto y tres de sexto, en el turno matutino, cada grupo tiene un maestro que lo atiende (quince maestros en total). Cinco de los maestros también laboran en el turno vespertino, debido a que cuentan con doble plaza.

Hay tres personas que tienen clave administrativa, pero una de ellas se dedica a atender la biblioteca., un director que realiza sus actividades tanto en el turno matutino como en el vespertino, y una persona que se encarga de la limpieza de la escuela. En el turno de la tarde, hay seis maestros, uno por cada grado, un administrativo, y un intendente. Cabe mencionar que cada uno de los maestros ya tiene su salón asignado y que no cambian al finalizar un ciclo escolar, a menos que algún profesor solicite cambio de escuela y alguno de los compañeros esté

interesado en esa aula, de ser así, debe solicitarlo con el director y esperar su respuesta. Algunos salones se utilizan durante ambos turnos. Al regreso de la pandemia ya no se contó con profesores de Educación Física y de Computación, Cabe mencionar que a estos profesores les pagaban los padres de familia, por lo tanto, ahora era responsabilidad del maestro de grupo dar la clase de Educación Física, la de computación no.

A inicio de ciclo escolar se definen las fechas en las que cada maestro deberá atender su periodo de guardia, que dura dos semanas, durante las cuales debe hacerse cargo de organizar a los padres de familia para colocar las cadenas en la calle, para evitar que pasen los automóviles y no haya riesgo para los niños durante la entrada y la salida. Además de estar pendiente junto con algunos padres de familia de que los alumnos cumplan con el uniforme y la credencial. También se les asigna la fecha en que les corresponderá la elaboración y colocación del periódico mural, esta actividad se organiza mediante una rifa que realiza el director de la escuela.

En la entrada se encuentra un timbre, al cual tienen acceso los padres de familia o cualquier persona que desee ingresar o tratar algún asunto, debido a que la reja permanece cerrada durante todo el horario, salvo alguna ocasión especial como un festival o una reunión de padres de familia. Ese timbre se escucha directamente en la dirección, y cuando suena, ya sea que el director da la indicación a la intendente de que atienda a quien se encuentra en la entrada, o el personal administrativo acude también por indicación de él.

Durante la hora del recreo, los maestros, por cuestiones de la pandemia se encuentran en un área específica de los patios, pero fuera de esta situación, se reúnen en la sala de maestros para desayunar. En algunas ocasiones, el director los manda a llamar con ayuda del personal administrativo o envía un mensaje al grupo de whatsapp para que vayan a la sala, ya sea porque tienen información para ellos o porque encargó algo de comer para compartir con ellos.

A la hora de la salida, los grupos de primero y segundo salen a las 12:45 hrs., quince minutos que el resto de los grupos, para evitar aglomeración en la entrada, debido a que se les entrega uno por uno. Los demás alumnos salen a las 13:00

hrs., pero en ocasiones llegan a retrasarse un poco, hay maestros que los sacan hasta 13:15 hrs., lo que a veces ocasiona que se junten ambos turnos en la entrada, debido a que el turno vespertino inicia labores a las 13:30 hrs.

2.1.4 Breve historia de la escuela

La escuela fue creada en 1983 y comenzó su funcionamiento en un pequeño auditorio que se encuentra ubicado en la parte trasera de la presidencia municipal de Tepeapulco, al respecto el profesor Rodrigo, director de la escuela y maestro de grupo en ese entonces, comenta lo siguiente:

Me asignan a la Melchor, y bueno, en realidad ni nos venimos a trabajar aquí, porque era escuela nueva y no tenía instalaciones, comenzó el ciclo escolar en el auditorio, bueno apenas la estaban construyendo, y pues con la presión del director, que era el profesor Nicolás Ordaz, ya dijeron, es que en el auditorio no se puede seguir trabajando, todos los grados, tantos niños, un solo baño, falta de higiene. (Rodrigo)

En el discurso del profesor se advierten los inicios de la escuela, que comienza sus actividades sin tener un espacio definitivo, y también se puede resaltar que él estuvo presente como parte de esta institución desde el momento en que fue creada, lo que le permite conocer gran parte de su historia. Cabe mencionar que, a pesar de no contar con un espacio físico, se puede hablar de la existencia de una “institución” desde el momento en que un grupo de personas se reúnen para perseguir un mismo fin y que comparten ciertos rasgos, como se menciona a continuación: “Se comprende a las instituciones como los cuerpos normativos jurídicos– culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes, que determinan las formas de intercambio social” (Schvarstein, 2003: 36).

La Escuela Primaria Melchor Ocampo fue creada como institución, a pesar de no contar con instalaciones propias y tiene como su año de inicio de actividades 1983,

pero que no comienza en las actuales instalaciones, se puede decir también que es una institución reciente si se compara con las demás instituciones del mismo nivel y que se encuentran en Tepeapulco, como la Escuela Primaria Fray Pedro de Gante (1954) o la Escuela Primaria Julián Carrillo (1961), pero que ya tiene cuarenta años de existencia, lo que habla de una cultura escolar establecida, con modos y formas particulares, como se menciona a continuación: “Las instituciones definen roles institucionales y además prescriben modos instituidos de su desempeño, lo que es esperable por ejemplo del rol de un estudiante, de un docente, de un supervisor, de un directivo.” (Castro, 2018: 56)

Resulta de suma importancia dedicar un espacio a la historia de esta escuela, debido a que al tratar de comprender quiénes son los maestros que laboran ahí, es necesario tener claro el vínculo que existe entre institución y sujeto. A propósito de esto,

las instituciones son fundamentales y fundantes en la construcción de la identidad, de la vida psíquica de cada sujeto: este nace y desarrolla su vida social a partir del encuentro con los otros, el fundamento de su vida se constituye a partir de y por otro, sin esa inter-acción no hay vida ni constitución psíquica posible. (Castro, 2018: 68)

Las distintas culturas escolares que se forman en cada escuela influyen directamente en los sujetos que forman parte de las instituciones, los tocan, y los modifican. Si bien los maestros que forman parte de esta escuela, no sólo han conformado su identidad estando en esta única institución, la mayoría de ellos ya tienen muchos años laborando en ella, lo que habla de una interiorización considerable de los valores y formas de ser en ellos. Como se menciona en las siguientes líneas,

la cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes. (Deal y Peterson, citados por Elías, 2015: 294).

Como continúa comentando el Profesor Rodrigo:

Y por esa presión fue que ya nos vinimos aquí a la escuela, así como estaba, al menos ya tenía baños, salones ya había suficientes, maestros no había para cada grado, sólo había una nave de salones, la de enfrente (señala con su dedo los salones que se encuentran frente a la dirección), bueno, no todos, sólo había tres, y los de aquí (la nave de salones donde se encuentra la dirección, es decir dos salones más). (Rodrigo)

Cuando decidieron mudarse a las instalaciones actuales de la escuela, ésta no contaba con las características que tiene ahora, únicamente había dos naves de salones y actualmente son cuatro, y así comenzaron a trabajar, y posteriormente, el profesor Rodrigo llega como director a la escuela:

Pero yo quería llegar aquí como director, quería llegar a esta escuela, porque ya había trabajado aquí como maestro, que en ese tiempo ni nombre tenía la escuela, principalmente porque yo había visto las situaciones en las que estaba la escuela, aquí cuando inicié una vez tenían una alfombra bien agujerada, vieja (refiriéndose a la dirección y las condiciones en las que la encontró) y dije “no puede ser”, como que yo ya tenía la idea de venir “y cambiar la imagen de la escuela”, de esa “escuela de la orilla”. (Rodrigo)

De acuerdo a lo anterior, él siempre tuvo el interés de regresar a la escuela, pero como director, para mejorar las condiciones en las que se encontraba, que había observado desde que la escuela comenzó a trabajar ahí como maestro de grupo, había formado parte de esa institución y la institución formaba parte de él, desde el momento en que trabajó ahí, en relación con lo anterior,

los miembros perciben, sienten y piensan acerca de sus organizaciones. Se asume que es una opinión colectiva, comúnmente compartida de las características y los valores distintivos de la organización. Se refiere exclusivamente a una diferencia en el nivel de análisis: es la propiedad de

un grupo social, en lugar de un individuo. (Hatch & Schultz, citados por Duque, 2015: 116)

Por otro lado, equipar una escuela hasta que ésta tenga lo necesario no es una tarea sencilla, se debe involucrar a todos los agentes que se pueda para contar con su apoyo, como lo menciona en las siguientes líneas Elsie Rockwell, acerca de otros intereses además de los educativos:

En la construcción de la escuela entran también en juego los intereses profesionales de los maestros. Sus promociones y prestigios relativos se entrelazan con ese proceso de tal manera que ellos asumen posiciones activas para convencer a los padres de una u otra alternativa de ampliación. (Rockwell, 2018: 34)

El profesor Rodrigo, al externar que siempre estuvo interesado en llegar como director a esa escuela, permite identificar algunos rasgos de lo mencionado por Rockwell, y más con lo que se observa actualmente en la escuela, él es el director de ambos turnos, y lleva en ese puesto, casi desde la creación de la escuela y de acuerdo a lo dicho por él, muchas de las mejoras en cuestiones de infraestructura llegaron al mismo tiempo que él asumía el puesto de director.

Esos rituales, costumbre y creencias colectivas que conforman una identidad institucional, en este caso evidenciada con la historia de la escuela, dan cuenta de la forma en que se trastoca la identidad docente, como lo menciona la maestra Ángela a continuación,

He notado bastante el cambio, también en los compañeros, tengo que decir que los compañeros de antes, no sé, los notaba con más ganas, más dispuestos, o bueno, será que cuando llegué, yo era la maestra más joven y me adapté a su forma de trabajo, que la verdad aquí había puro maestro bueno, ya de esos maestros sólo queda Guadalupe, todos los demás fueron llegando después. Algunos compañeros de los nuevos ya no traen ese

entusiasmo con el que salíamos de la normal, con ganas de hacer muchas cosas, ya no quieren dar un poquito más, bueno, a veces ni siquiera quieren hacer lo que les toca, no quieren trabajar en equipo. (Ángela)

En el discurso de la maestra Ángela se logran percibir algunos rasgos de esa identidad institucional, debido a que ella menciona que cuando ella se incorporó a la escuela era la maestra más joven lo que significa que todos sus compañeros ya contaban con una larga trayectoria, posiblemente en esa escuela, y al llegar y “adaptarse a su forma de trabajo” en realidad logró apropiarse de muchos de esas creencias colectivas y rituales que son comunes entre los miembros de las instituciones, las caracterizan y diferencian de otras. En el siguiente apartado se profundiza en los vínculos de los sujetos de la escuela.

2.2 ¿Qué implica formar parte de un colectivo docente? Culturas escolares y trabajo en equipo

Las dinámicas en las escuelas de organización completa son realmente complejas, debido a la cantidad de docentes y de personal que desempeña funciones ahí, resulta complicado con tantas personas, con una formación distinta, años de servicio muy distintos y formas de pensar tan diversas se llegue a lograr configurar esos espacios de construcción y reflexión en colectivo. Aunado a esto existen diferentes culturas escolares establecidas en cada escuela, que se han construido históricamente, y que influyen directamente en el funcionamiento y comportamiento de las dinámicas escolares.

Antes de continuar me gustaría aclarar un poco a qué se refiere el término de cultura escolar. A pesar de que hay distintas concepciones, existen algunas coincidencias que me gustaría rescatar para analizar de mejor forma la complejidad de las dinámicas de cada escuela.

Ya en la década de los 30's, Waller, sociólogo educativo, hablaba de que las escuelas guardan cierta peculiaridad, ninguna escuela es igual a otra, y no

únicamente en referencia al edificio, sino a los rituales, creencias, valores y costumbres que ahí se imprimen por medio de la interacción de sus miembros, y cómo se logra establecer esa cultura, pues pasando de unos miembros a otros. (Waller, 2009)

Esas culturas escolares están impregnadas de cada uno de los sujetos que han formado parte de cierta institución, y que, en su momento, junto con otros, han marcado y establecido cierto sistema de comportamiento, que da cuenta de la forma en la que configuran su trabajo como docentes, es decir, las culturas escolares están plagadas de los significados que muchos sujetos dan a las dinámicas escolares.

La escuela Melchor Ocampo no es la excepción, desde su creación en el año de 1981, diversidad de maestros han transitado por ella, impregnando con su ser y hacer a la institución, y lo interesante aquí es, que algunos de los docentes fundadores de esta escuela, incluyendo el director, aún se encuentran en servicio, y en ambos turnos, como se puede leer en las siguientes líneas:

Me dijo una vez un maestro “no manches, no, pinche, Canales, andan diciendo que tú tienes una escuela particular, que la Melchor Ocampo es una escuela particular y que es tuya”, porque comenzó a sobresalir la escuela, porque después de que yo llegué, llegaron maestros muy capaces, se vinieron algunos, pues por la amistad, pero no que yo les hubiera dicho “pásense para acá”, vieron la posibilidad de cambiarse y eso favoreció a la escuela. (Rodrigo).

En palabras del profesor Rodrigo, la escuela comienza la configuración de una identidad como “una buena escuela”, desde que él está al frente de ella, en su discurso se puede advertir que él se encuentra formando parte de esta institución desde sus inicios y que muchos de los maestros que formaron parte de la escuela cuando comenzaba, se cambiaron por decisión propia, por la reputación que estaba adquiriendo la institución y por la amistad que tenían con él. Observamos en este discurso cómo se comienza a configurar un modo de pensar sobre la escuela Melchor Ocampo, como una “escuela particular” refiriéndose a la calidad de servicio que ofertaba, además de que cada profesor imprime cierta parte de sí en esa

configuración. Como lo menciona el profesor a continuación: “Y pues a esta escuela yo le tengo un cariño muy especial porque aquí comencé a trabajar, cuando la escuela era nueva, la conozco desde que “era chiquita”. (Rodrigo)

En las instituciones y la conformación de las culturas no sólo se imprimen las cuestiones académicas o de carácter profesional, sino que se establecen vínculos más fuertes, por ejemplo, el caso del profesor Rodrigo que tiene casi todos sus años de servicio trabajando en esta escuela, habla del cariño que le tiene a la institución como si se tratara de algún ente vivo y no sólo de un edificio, por lo que advertimos que ha conectado de una forma profunda con esta escuela, y que a su vez la escuela ha influido en quién es él, dicho de otra manera, ya forma parte de su identidad como persona, como docente y como director. Como lo dice Hargreaves en el siguiente fragmento, “la cultura escolar es el cristal a través del cual los participantes se ven a sí mismos y el mundo” (Hargreaves, 1996, citado por Elías, 2015).

Cabe mencionar que las culturas escolares, a pesar de tener un origen histórico que les permite establecerse, no son inamovibles, al contrario, son cambiantes, pero es importante destacar que no se habla de que puedan tener cambios tan radicales, y mucho menos en el caso de esta institución, que conserva a algunos de los miembros que estuvieron presentes desde su origen.

Asimismo, esas culturas escolares no fueron constituidas únicamente por un contexto o lugar específico, regularmente, y al albergar sujetos distintos y originarios de diferentes lugares, se nutren de diferentes culturas, tradiciones y creencias, por ejemplo, en el momento en que un nuevo docente forma parte del colectivo docente, hay un cambio en ambos sentidos, tanto la escuela se nutre de todo lo que el profesor es, así como el profesor se imprime o asimila ciertas formas características de la escuela. Al respecto, Dominique Julia (1995), citado por Rockwell (2000), menciona que,

no existe una “cultura escolar” única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo. Otras tradiciones culturales, otras civilizaciones, han proporcionado conocimientos y prácticas culturales que forman parte de la realidad cotidiana de las escuelas en diferentes partes del mundo. (Rockwell, 2000:17).

Ninguna escuela es idéntica a otra, cada una guarda sus propias formas de ser, de hacer, de comunicar, de planear, etc. Al respecto la Maestra Mariana nos comenta su experiencia cuando estuvo trabajando en otra escuela de organización completa en el turno vespertino, y que también se encuentra en la cabecera municipal de Tepeapulco:

Yo me acuerdo que el ambiente fue muy bueno, no me costó para nada adaptarme, los compañeros siempre fueron muy amables, como que siempre me trataron de una manera igualitaria, luego luego me sentí parte del equipo, no porque yo fuera la nueva me hacían a un lado, sino al contrario me hacían parte de todo, fíjate que a pesar de que había diferencias en algunas ocasiones, nos llevábamos bien, a pesar de ello hicimos buen equipo.

(Mariana)

En estas líneas se puede identificar cómo los miembros que ya son parte de un colectivo, de esa cultura escolar, de cierta manera, arrojan al nuevo miembro, al mismo tiempo que le comparten esa clase de “reglas” de operación, de comportamiento que deben seguirse en esa escuela. Por otro lado, la maestra al llegar a ese colectivo docente, seguramente tenía sus propias creencias, supuestos, que de cierta manera también llegan a modificar a la dinámica que ya estaba establecida, como ella misma lo menciona, aunque “en ocasiones había diferencias”, habla de una adaptación, efectivamente después de cierto momento de tensión al que se pudieron enfrentar ambas partes. Ball (1994) recuperando a Blumer señala que toda interacción humana comúnmente cambia de una forma a otra en función de las situaciones. Otra parte importante que menciona la profesora Mariana, es cuando dice que hicieron un buen equipo, pero qué significa hacer un buen equipo. En este punto me gustaría comenzar a analizar este concepto, que mucho tiene que ver con las culturas y dinámicas escolares, “el trabajo en equipo”.

Antes de continuar con lo dicho por los informantes acerca de este tema, comienzo haciendo una breve discusión acerca de tres términos que en ocasiones se utilizan para hablar de lo mismo: trabajo en equipo, trabajo cooperativo y trabajo

colaborativo. El trabajo en equipo es el que se da entre dos o más individuos que tienen una meta en común y asumen cierto rol, éste puede ser cooperativo o colaborativo. De acuerdo con Smith, “El aprendizaje cooperativo se ha definido como una dinámica educativa que consiste en “conformar grupos pequeños a fin de que los estudiantes trabajen conjuntamente para maximizar su propio aprendizaje y el de otros” (1996: 71)

Mientras que, de acuerdo con Roschelle y Teasley, “la colaboración va encaminada a una actividad coordinada, sincrónica que es el resultado de un intento continuado de construir y mantener una concepción compartida de un problema” (1995: 70).

En el aprendizaje cooperativo ya existen ciertas pautas a seguir, lo que de cierta manera limita la construcción de los sujetos que forman parte del grupo y en el aprendizaje o trabajo colaborativo, todos por igual buscan construir, pero sin la existencia de pautas establecidas, lo que de cierta manera les permite crear, proponer, es decir, es una forma más flexible de realizar las cosas. De acuerdo con un artículo de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), “La colaboración entre maestras y maestros es un medio que fomenta la reflexión, el debate, la contrastación de puntos de vista, y la toma de decisiones que articulen a los colectivos docentes en torno a un proyecto compartido.” (MEJOREDU, 2022).

Ahora bien, en este caso, se utilizará la denominación “trabajo en equipo” debido a que son las palabras que los informantes utilizaron en su discurso y a través de lo que cuentan se tratará de indagar en el significado que le están atribuyendo a estas palabras, si se refieren a un trabajo colaborativo o simplemente a actividades que se realizan en conjunto, pero sin que necesariamente lleven un proceso de reflexión y construcción.

Los profesores de la Escuela Melchor Ocampo externan algunas dificultades que ellos encuentran al trabajar en equipo, por diferentes circunstancias, por ejemplo, la maestra Fátima comenta lo siguiente acerca de este tipo de trabajo:

Se me complica como trabajar en equipo...a mí se me complica trabajar con los compañeros, esteee, sí y entonces eso se me hace a mí como muy muy pesado. Este, siempre estoy en contra de que, aunque lleven muchos años de servicio no lo sabes todo, entonces, pues eso a mí me molesta mucho y también me molesta mucho la desorganización. (Fátima)

En este fragmento de lo dicho por la maestra, se puede observar la dificultad que le representa a ella trabajar en equipo, además de comentar que algunos de sus compañeros que ya lleva muchos años parecieran pensar que por ese hecho lo saben todo. Otra de las situaciones que expresa la maestra Fátima, es su molestia frente a la desorganización. Es en este punto en donde retomo las culturas escolares, como esas formas ya instituidas que en muchas ocasiones afectan o influyen directamente en el desarrollo de las dinámicas de trabajo, en este caso, del trabajo en equipo.

Las escuelas, afirma Ball (1994) contienen en su seno miembros que aspiran alcanzar metas muy diferentes e incluso puntos discrepantes sobre la práctica, lo que da lugar a profundas divisiones ideológicas en relación a la enseñanza, situación que puede derivar en conflictos al interior de la escuela. Ball (1994) citando a Boyd-Barett, señala que el conflicto en las organizaciones es un hecho inevitable de la vida organizativa pero que sin embargo también puede ser visto como un proceso que puede permitir el crecimiento de la organización.

Como se advierte en lo siguiente, la colaboración en un centro de trabajo es algo fundamental para poder cumplir metas comunes, pero, para que esto se lleve a cabo se requiere de disposición de sus miembros, lo que me hace pensar en la situación específica de la escuela Melchor Ocampo. “La colaboración docente como proceso intencionado y sistemático requiere de disposición, sistematicidad, capacidad crítica y apertura para tomar distancia y comprender las situaciones problemáticas que se enfrentan de manera individual y colectiva.” (MEJOREDU, 2022).

Es cierto que muchos profesores no saben trabajar en equipo o colaborativamente porque nadie les ha mostrado cómo se hace, pero también es cierto que en algunos de ellos no existe la intención al menos de intentar hacerlo. Como lo menciona la Maestra Ángela refiriéndose a algunos de sus compañeros:

A veces ni siquiera quieren hacer lo que les toca, no quieren trabajar en equipo, no sé qué pasa, como si no les gustara lo que hacen, entonces, pues sí se vuelve complicado tratar de trabajar así cuando no hay ganas, y que algunos pocos terminen haciendo las cosas, tampoco se trata de eso, pero bueno, de eso ya platicaremos después, jajaja. (Ángela)

Lo dicho por la profesora permite identificar que ella considera que sólo algunos de los compañeros son los que realmente se comprometen con el trabajo, al parecer ella es una de las docentes que sí tienen disposición al trabajo, por lo menos en su discurso se puede ver que ha intentado acercarse a trabajar con algunos de sus compañeros y que la respuesta o actitud de éstos no es la que ella esperaría, además de que de acuerdo a lo mencionado, esos compañeros, al no realizar ni siquiera lo que les corresponde de acuerdo a su función, pues es difícil que ellos quieran dar un extra.

En este mismo orden de ideas, la profesora Yaneth comparte sus impresiones acerca de algunas dinámicas de trabajo en la escuela, lo que permite de cierta manera continuar con lo dicho por la maestra Ángela y que devela lo que sucede cuando el colectivo docente no se presta para trabajar de manera colaborativa:

Pero bueno al final como te decía, aquí cada quien se hace cargo de lo suyo, nos encargamos de nuestro grupo y en los consejos técnicos cumplimos con lo que se pide, en realidad no te puedo decir que haya como trabajo en equipo... yo digo que, pues depende de las características del colectivo, por ejemplo, en las otras escuelas que he trabajado pues la verdad sí se prestaba para trabajar de esa manera, pero como te digo, aquí cada quien se dedica a lo suyo. Por ejemplo, ahorita lo poquito que hemos trabajado acerca del modelo curricular pues cada quien lo medio lee y eso es todo. (Yaneth)

En las palabras de la maestra Yaneth se pueden percibir varias cuestiones importantes, en primer lugar, que en la escuela no existe trabajo entre colegas, cada uno de los miembros de la escuela se dedican únicamente a realizar lo que les corresponde, lo que denota que predomina el trabajo individual en la escuela, asimismo, añora los momentos que ha vivido en algunos colectivos, en segundo

lugar, lo anterior demuestra que ella sí tiene disposición y que esas dinámicas o interacciones con los demás docentes afectan de forma directa su actuar, y más profundamente su identidad. Relacionado a lo anterior y en palabras de la maestra Zamira, en otras escuelas que ella trabajó sí existía ese trabajo colaborativo:

En la escuelita que le platico que estuve sí nos reuníamos para buscar algunas alternativas o estrategias que nos permitieran mejorar las problemáticas y si no pues al menos uno se daba idea de lo que estaban haciendo los compañeros y ya de ahí algo agarrabas. Y cuando se trabaja así realmente funciona, en otras escuelas que he estado sí trabajábamos por grados, compartíamos estrategias por ejemplo en matemáticas, me acuerdo de una compañera que en una ocasión hizo una caja registradora y con eso trabajaba diferentes contenidos, cuando me compartió su estrategia yo también la apliqué y la verdad los alumnos se motivaban bastante. era bien diferente el trabajo ahí, ayyy (suspira profundamente) qué bonito es recordar, jajajaja.” (Zamira)

Incluso menciona que se reunían para reflexionar y compartir lo que los compañeros estaban realizando, y no sólo en los espacios y momentos establecidos por norma (Consejo Técnico Escolar, sino que se reunían con compañeros de grado, en sus palabras se perciben las ganas que ella tiene de que el trabajo en su actual escuela fuera de esa manera, incluso disfruta recordar ese estilo de trabajo. Al respecto Wenger hace referencia a que esos espacios que surgen en las instituciones para ese intercambio, no sólo tienen que ver con cuestiones inherentes a la profesión o al trabajo, se convierten en encuentros verdaderamente complejos en los que se comparten significados, creencias, nociones, costumbres y tradiciones, y en esto reside la dificultad del trabajo en grupos, que de no existir quién guíe de forma sistemática y organizada el trabajo, es muy difícil que se dé para una verdadera mejora en conjunto. (Wenger, 2001, citado por Encinas, 2011)

La maestra Sara contribuye a lo dicho por sus colegas, pero ella además comenta que sí realiza actividades con una de sus compañeras:

Casi siempre coincide en que a la maestra Ángela y a mí nos den el mismo grado, la verdad hago muy buen equipo con ella, en ocasiones hasta nos reunimos fuera de horario en alguna plataforma o en videollamada para platicar sobre algunas estrategias que encontremos, porque en la pandemia a las dos nos bajaron a primero, pues la verdad sí nos estuvimos apoyando mucho porque a las dos se nos hizo bien difícil, bajar de sexto a primero después de tantos años. (Sara)

Estas dos maestras llevan muchos años formando parte del colectivo docente, ambas llevan casi todos sus años de servicio en esta escuela y como lo menciona la profesora Sara, han conformado un equipo de trabajo, inclusive realizan actividades conjuntas fuera de horario, lo que les ha permitido compartir sus preocupaciones y estrategias. En lo anterior se puede constatar que existe apertura y disposición de ellas para este tipo de trabajo, y que sí es posible realizarlo. La importancia del trabajo colaborativo reside precisamente en construir mediante la reflexión de los sujetos. Al respecto, Peña (2018a), refiere:

El saber educativo no puede cambiar sin transformaciones profundas en la educación y ésta resulta ineficiente sin un cambio proactivo en el pensamiento y la práctica docente, siendo imperativo emprender acciones transformadoras (...) lo que amerita cambios en los esquemas que los docentes han manejado hasta la actualidad. (Peña, 2018: 214).

Es en este punto que cabría preguntarse si la cultura escolar que existe en esta escuela afecta el buen desarrollo de las actividades de los maestros. En los discursos de estas tres maestras se identifica que a pesar de que las maestras tienen la disposición, el trabajo no se ha logrado consolidar, o posiblemente como lo menciona la profesora Ángela, esa disposición al trabajo no es algo generalizado en todos los maestros que conforman el colectivo, por ejemplo, en palabras del profesor Andrés:

Yo en lo personal, yo no sé trabajar en equipo, me cuesta mucho el trabajar, estamos acostumbrados a hacer el trabajo más rápido y aunque uno lo haga, “ah es que tú sabes dibujar, tú hazlo”, “es que tú tienes letra bonita, ándale”

y pues así no deberían de ser las cosas, todos deberíamos contribuir en el trabajo. (Andrés)

El profesor admite que no sabe trabajar en equipo y eso no quiere decir que no está dispuesto, posiblemente esta ausencia de habilidades pueda deberse a su formación, al final, somos producto de ello, y en un sistema educativo en el que por muchos años se ha privilegiado el individualismo, es difícil que a estas alturas sea tan sencillo el trabajar de otra manera. Si bien no es imposible cambiar esos esquemas que se tienen, si es un proceso complejo.

2.2.1 El Consejo Técnico Escolar ¿un espacio que permite mejorar de manera colectiva?

Trabajar en una escuela en donde se convive con otros colegas y se realizan algunas actividades en conjunto, requiere de ciertas habilidades específicas por parte de los docentes, este trabajo colegiado, conocido también como trabajo colaborativo ofrece a la institución grandes ventajas, pero también al docente una oportunidad para su desarrollo profesional y personal, siempre y cuando este trabajo se dé en condiciones adecuadas.

El trabajo colaborativo se establece en el marco de la institución escolar que se ha venido desarrollando en la educación básica en nuestro país desde principios de los años 90 a partir de la política educativa, como estrategia referida al proceso participativo donde un grupo de maestros y directivos toma decisiones y definen acciones sobre la tarea educativa que tienen en común.

Esto permite abordar las dificultades, proyectos y situaciones que acontecen en la escuela y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como ya se mencionó, el propósito principal de este trabajo colaborativo o en conjunto es establecer en la escuela un espacio donde los docentes puedan dialogar y concertar, compartir conocimientos, opiniones y experiencias, exponer las problemáticas, conflictos y preocupaciones a que se enfrentan cotidianamente en la práctica, para que,

mediante la reflexión e intercambio de puntos de vista, traten de encontrar soluciones a las dificultades comunes e individuales. Es entonces cuando el trabajo colaborativo se convierte en una actividad formativa, una oportunidad para adquirir aprendizajes, en un apoyo y acompañamiento profesional y personal. Pero para que ello suceda, se requiere como ya se dijo, de habilidades personales, además de una persona que sirva de líder en el colectivo, que muestre a los maestros un posible camino para que ellos puedan proponer y experimentar otros nuevos. Como se menciona a continuación,

el compromiso a favor de la reflexión como práctica social y la importancia de constituir comunidades de aprendizaje de maestros en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente, relevando su importancia estratégica para crear condiciones que permitan el cambio institucional y social. (Zeichner, 1993: 47)

Respecto a lo anterior, es importante que existan esas comunidades de aprendizaje, que, de acuerdo a Rosa María Torres, son “comunidades humanas y territoriales que asumen un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano, para educarse a sí mismas, a sus niños, jóvenes y adultos” (2004: 1)

Pero qué pasa si no existen las condiciones adecuadas para que este tipo de trabajo se lleve a cabo. Se tienen muy claras las ventajas que esta modalidad de trabajo tiene, pero también es cierto que en muchas instituciones no se trabaja de esta manera. Se sabe también que se debe rescatar el saber docente, y que esto implica lo que determina Montecinos (2003) al sugerir que las diversas tendencias propician que la profesión docente esté pasando desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo.

Es vital que existan comunidades de aprendizaje entre colegas, que le permitan a los docentes, un espacio para pensar, para compartir, para sugerir y analizar lo que se está haciendo, lo que no se ha hecho y lo que se puede hacer. Como se menciona en el Programa de Estudios 2011:

Es necesario que la escuela promueva prácticas de trabajo colegiado entre los maestros tendientes a enriquecer sus prácticas a través del intercambio

entre pares para compartir conocimientos, estrategias, problemáticas y propuestas de solución en atención a las necesidades de los estudiantes. (Programas de estudio, 2011: 76).

Para desarrollar ese diálogo, en educación básica pueden aprovecharse los espacios de las reuniones colegiadas del Consejo Técnico Escolar (CTE), como un espacio en el que, por reglamento, se deben analizar temáticas relativas al plan y programas de estudio, métodos de enseñanza y evaluación. Es por ello que, son considerados como espacios en los que los profesores tienen la oportunidad de compartir experiencias, movilizar sus saberes y reforzar áreas de oportunidad. Este espacio se conforma institucionalmente por el director y los profesores, de quienes se requiere decisión e involucramiento directo, con el propósito de analizar y hacer recomendaciones sobre diversos temas escolares, entre los cuales está la capacitación del personal docente (Secretaría de Educación Pública, 1982).

Pero muchas veces por ser espacios normados, carecen de flexibilidad o al menos así lo perciben algunos maestros, el hecho de que se convierta en una obligación, cada cierto periodo de tiempo, y no en algo planeado y diseñado de acuerdo a las necesidades de cada una de las escuelas, hace que los docentes lo sientan como algo totalmente ajeno a ellos y pierda credibilidad y funcionalidad ante la mirada de los profesores. Como se puede advertir en el discurso de la profesora Mariana a propósito de los Consejos Técnicos Escolares y cómo le gustaría que estos se desarrollaran:

Que se llevaran a cabo de acuerdo a lo que se requiere en las escuelas, que las autoridades educativas realmente ejercieran esa autonomía para poder diseñar de acuerdo a las necesidades, pero pues no sé, creo que a veces la cabeza no tiene claras las ideas, entonces, por lo tanto, no se puede, si se necesita ejercer desde mi punto de vista un liderazgo efectivo, eficaz, yo creo que así sí funcionarían desde mi punto de vista.” (Mariana)

La profesora Mariana no encuentra una funcionalidad a los Consejos Técnicos tal y como se llevan actualmente en su escuela, realmente considera que deberían de ser esos espacios en donde se abordaran cuestiones de acuerdo a lo que la escuela requiere y no únicamente como un mero requisito. En referencia a esto, cabe

recuperar algunos de los propósitos de los Consejos Técnicos Escolares, establecidos en los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares:

Establecer acciones, compromisos y responsabilidades de manera colegiada para atender las prioridades educativas de la escuela con la participación de la Comunidad Escolar y fomentar el desarrollo profesional de los docentes y directivos de la escuela en función de las prioridades educativas” (SEP, 2013: 23)

De acuerdo a las prioridades educativas, se debería de construir en conjunto metas comunes a alcanzar, pero antes de ello, los docentes deberían encontrar esa funcionalidad a estos espacios, si no crees en algo cómo puedes invertir tu tiempo y habilidades en ello, al menos en el caso de esta escuela, es un discurso recurrente, la falta de sentido que se le asigna al CTE, y realmente no es el caso de unos pocos docentes, basta con observar lo que se publica en redes sociales acerca de los Consejos Técnicos Escolares, que si se toma a la ligera podría decirse que simplemente son momentos de humor, pero si se analiza más profundamente, muchos docentes toman este espacio como un momento de mera recreación o en el peor de los casos en un espacio tedioso sin sentido ni función. Respecto a esto, el maestro Andrés comenta lo siguiente:

Estamos en eso y lo que queremos es ya terminar e irnos, realmente si nosotros cambiáramos esa actitud, porque ya inclusive la misma sociedad se ha dado cuenta cómo son los CTE's, ya inclusive hasta los memes, “ay, la hora del pastel”, “es la hora de esto”, entonces, podría ser una buena idea cambiando te digo un poquito la estructura, yo creo que hemos tenido un poquito de resistencia porque te obligan a hacerlo. (Andrés)

En las palabras del maestro se puede analizar que no se siente cómodo al enfrentarse a una actividad impuesta, en la que se le resta importancia a lo que los mismos docentes puedan opinar o sugerir, al referirse a la estructura, es evidente que habla de las guías del Consejo Técnico Escolar, en las cuales se solicitan algunos materiales y productos, y que considero que no son inflexibles, al contrario,

son eso “una guía”, pero que muchas veces las autoridades mal entienden el verdadero sentido de estos espacios, convirtiéndolo o reduciéndolo al cumplimiento de un requisito o una solicitud.

Al no existir verdaderos momentos para analizar las preocupaciones o necesidades de cada uno de los maestros y al contrario, dedicarse a terminar lo que se les solicita, indudablemente, se va a convertir en todo menos en una ocasión de aprendizaje para ellos. La idea inicial de estos espacios fue buena, pero es necesario que se modifiquen las estructuras que algunas autoridades educativas ya tienen muy cimentadas e inamovibles, para que realmente se conviertan en lo que se necesita para crear y mejorar la educación y la misma formación de los maestros.

En el Consejo Técnico Escolar (CTE), muchas veces las actividades diseñadas con anterioridad por la autoridad educativa como parte de la Guía de Consejo Técnico, no permite esa flexibilidad a los docentes para analizar lo que se considere de relevancia para sus estudiantes, sino que se convierte en un mero requisito y momento para la entrega de “productos” como lo menciona a continuación el profesor Andrés:

A veces el ambiente no se presta para mejorarlo, como que nos enfocamos más en los productos, en presentar, que realmente atender la problemática o diseñar estrategias, porque yo creo que todos mis compañeros, creo que tienen fortalezas, tienen ideas claras, tienen estrategias que les han funcionado” (Andrés)

El profesor Andrés considera que en estos espacios se están desperdiciando las habilidades que sus compañeros tienen, en su discurso se advierte que le gustaría que el Consejo Técnico Escolar se convirtiera en un momento para compartir estrategias e ideas que él pudiera ocupar en algún momento, él sabe de la importancia de estos espacios, pero también considera que hace falta cambiar algunas cuestiones.

A propósito de lo anterior, Santos Guerra en las siguientes palabras menciona la necesidad de esos espacios para la reflexión, “Puede ser deseable reflexionar sobre

la acción, pero deben existir tiempos profesionales para hacerlo... aquellos que pertenecen al horario laboral. Existen en la organización escolar tiempos para la planificación y tiempos para la acción, pero pocos para la reflexión sobre la acción” (Santos Guerra, 2010)

Pero esos momentos no se convierten en algo sencillo de realizar, cuántas veces no hemos escuchado algunos comentarios respecto a lo que se dice en los Consejos Técnicos, dicho por los propios docentes, haciendo referencia a que se convierten en momentos para la simulación de lo que no sucede realmente.

Al respecto, González et al. (2013) señalaron: “Trabajar colaborativamente no resulta sencillo, sobre todo cuando lo que se analiza es la propia práctica docente, ya que allí los participantes se ven expuestos a los ojos de sus compañeros y les cuesta mucho trabajo aceptar las críticas que sobre todos sus actos se expresan. Ello aunado a la dificultad de los sujetos de percibirse a sí mismos (p.105).”

Es cierto que, para poder trabajar con otras personas, compartiendo lo que somos y sabemos, primero debemos trabajar en nosotros mismos, conocernos y percibir de la forma más fiel posible, nuestras virtudes y habilidades, pero también nuestras necesidades y carencias. Como lo menciona la profesora Fátima:

De repente es importante, pues ver las habilidades de los maestros, o sea, si una maestra es buena para, por ejemplo, enseñar a leer, enseñar a escribir, y si el CTE te está diciendo que identifiques las necesidades, pues entonces, hacer un taller con esa maestra, a lo mejor esa maestra lo encabeza y ella diseña actividades para alfabetizar a esos niños” (Fátima)

En las palabras de la maestra Fátima podemos advertir que ella encuentra en el trabajo colaborativo una manera de modificar o mejorar su práctica, y en ese ejercicio es en donde se ponen en juego las diversas identidades docentes, que convergen en un espacio plagado de ciertas formas, muchas veces arraigadas que no permiten su modificación.

Si bien, esas estructuras resultan difíciles de modificar, no resultan inamovibles. Las culturas escolares siempre están a la espera de rupturas o caminos por los que puedan ser modificadas, y al modificarse éstas, se verán modificados los sujetos que forman parte de ellas.

CAPÍTULO 3

VIDA COTIDIANA Y FORMACIÓN, ÁMBITOS SUSTANTIVOS DE LA IDENTIDAD DOCENTE

La identidad (...) en tanto vida narrada, inacabada, siempre siendo, se va dando en el marco de situaciones, en relaciones con otros, como efecto de miradas, expectativas, proyectos (...).

NICASTRO (2013: 62)

Los docentes se enfrentan a la cotidianidad con todo lo que son, con la identidad que han forjado durante sus años de servicio, y es evidente que no es tarea fácil encontrarse en un mundo que muchas veces presenta muchos retos y desafíos, situaciones que no pueden controlar y para las cuales no se encuentran preparados, simplemente porque representan rupturas. Un claro ejemplo fue la pandemia producida por el virus SARS-COV-2, que significó un parteaguas en la forma de comprender su mundo, un suceso que significó el quiebre de esquemas, la modificación de “la vida cotidiana” de los docentes en las escuelas, de lo conocido y seguro. A propósito de lo anterior:

La vida cotidiana es la vida del hombre entero, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías. (Heller, 1977: 22)

Si bien es cierto que los docentes desarrollan su profesión poniendo en juego todo lo que son, es decir su identidad, también es cierto que muchas veces llegan a habituarse a ciertos modos que representen, de cierta manera una estabilidad que les permita establecer un estilo de enseñanza, de convivencia, de ser en su mundo.

Si vivimos simplemente inmersos en el flujo de la duración, sólo encontramos vivencias no diferenciadas que se funden unas con otras en un continuum fluyente. Cada Ahora difiere esencialmente de un predecesor por el hecho de que dentro del Ahora está contenido el predecesor en la modificación retencional. Sin embargo, no sé nada de esto mientras estoy simplemente viviendo en el flujo de la duración. (Shütz, 1993: 80)

Ser en el mundo cotidiano también representa una constante de vivencias que muchas veces son difíciles de diferenciar, y que resultan una manera inconsciente de llevar a cabo una tarea, en este caso la profesión docente, y precisamente esto se abordará durante este capítulo, cómo los profesores logran responder ante lo inesperado, como una pandemia que cambió totalmente todo lo conocido por ellos, además de mencionar la importancia que juega la formación continua en estas situaciones.

3.1. Cambios inesperados en la práctica docente

Una de las características de la profesión docente tiene que ver con la imprevisibilidad de escenarios y circunstancias en su desarrollo. Por ser una profesión que requiere del contacto directo con personas, se convierte en una de las más complejas de todas, porque nunca puedes esperar que las experiencias sean exactamente igual, por lo que los profesores tampoco pueden o deberían estacionarse en una sola forma de hacer las cosas. Un claro ejemplo de una situación que rompió totalmente con la “estabilidad” que se creía que había en educación, fue la pandemia originada por el virus Sars-Cov2, que por sus condiciones de muy fácil contagio, obligó a todas las personas que tuvieran la posibilidad de hacerlo, a resguardarse y no salir de casa a menos que fuera necesario. Las escuelas fueron unas de las instituciones que tardaron más tiempo en un confinamiento para el cual nadie estaba preparado, y entonces, comienza un desafío enorme para los profesores, los alumnos y sus familias, para tratar de responder ante estas condiciones tan distintas de trabajo, estar cada uno en su casa. Si bien, la información que los profesores comparten, ya es del momento post

pandémico, es importante analizar a qué se enfrentaron algunos de ellos, y cómo esos retos impactaron en su práctica, pero también en quiénes son ellos como profesores, es decir en su identidad profesional. El profesor Andrés comenta lo siguiente al respecto:

el adaptarte a cada espacio a cada situación, ahorita que pasó lo de la pandemia, eso fue otro reto, era adaptarte a la tecnología, en hacer que los papás trabajaran, el hacerte explicar para que el niño lo entendiera como tal, porque era un sacrificio, llegó un momento en que, yo me acuerdo que tuve que dar clases, casi casi individuales, aunque sea quince minutos a la semana, pero prefería eso a dar a todos, entonces es un reto en que tú tienes que dar más. (Andrés)

En las palabras del maestro podemos analizar varias cosas, pero me parece importante iniciar con esa característica de la docencia “la adaptación”, estar abierto a lo que pueda suceder y responder ante ello, es por esta razón que la docencia requiere de cierta creatividad para funcionar, porque trata de anticiparse, de no estacionarse. Lo anterior también permite analizar lo complejo que resultó para los docentes enfrentarse a una pandemia sin precedente y cómo quedó develada la situación de las escuelas públicas en México, así como las carencias de muchas familias, que se sabía que estaban, pero no se decía nada, esa gran distancia que existía y existe entre lo que se hace en las escuelas y la realidad en la sociedad, como si se hablara de mundos distintos, como si no fueran un binomio que debe trabajar de la mano, como se menciona a continuación.

Muchos de nuestros maestros, alumnos y espacios escolares o académicos han tendido los puentes posibles, precarios o sofisticados, para sostener ante todo esa paradójica presencia a distancia. Lo están haciendo con un esfuerzo en ocasiones temerario, al borde de ser insostenible, con costo incluso para su salud. (Dussel, 2020: 238)

Esta situación puso en evidencia esa capacidad creativa de muchos docentes, que siempre ha sido menospreciada o hecha a un lado por las reformas educativas, y que muchas veces ni siquiera ellos mismos saben que tienen, para responder a lo

que sucede en su entorno. Aunque tampoco fue una experiencia totalmente agradable, sí vino a mover las estructuras tanto de pensamiento en los maestros, como de organización en las escuelas, es decir, su identidad. El maestro Andrés comenta lo complejo de trabajar de una forma distinta a la que conocía, al punto de tener que modificar sus clases y hacerlas de tipo asesoría personalizada, en su discurso también se puede advertir que durante el periodo de pandemia se permitió a los docentes gozar de cierta autonomía en cuanto a la toma de decisiones, de acuerdo a lo que ellos consideraran necesario para sus alumnos, la escuela tuvo que transformarse y así también, sus alumnos y maestros.

El profesor moderno es una persona creativa; no se limita a declaraciones, repitiendo e imitando, sino que utiliza sus propios recursos. Es importante que la actividad del profesor esté en consonancia con lo que entiende que es la educación. Se podría incluso decir, como señala Tatariewicz (1998), que la creatividad es más un término filosófico que científico, es el encuentro de nuevas cosas en el proceso de la construcción de la vida, el encuentro de la existencia, el encuentro del hombre con su mundo; es también la habilidad de ver y de responder. (Fromm, 1989 citado por Babicka, 2010: 2).

La capacidad creativa habla de esa habilidad que permite utilizar los recursos de cada profesor y de ponerlos en juego para dar respuesta a los desafíos que se le presenten a lo largo del desarrollo de su profesión, y qué mejor oportunidad de descubrimiento pudieron haber encontrado los docentes que una situación como la pandemia, que a pesar de ser caótica en un principio les permitió conocer y desarrollar nuevas habilidades que posiblemente no hubieran desarrollado si no se hubieran encontrado con la necesidad de hacerlo, como el desarrollo de las nuevas tecnologías. Y es en este punto donde se trae a colación la necesidad que debió haber desde antes de esta situación, de entender a la escuela de manera distinta a la que siempre se ha entendido “un edificio”, la pandemia demostró que la educación y el aprendizaje no sólo se pueden desarrollar en un salón de cuatro paredes, cerrado y sellado, alejado del mundo real. Los aprendizajes rebasan a un simple escenario o espacio, cuestión que a muchos de los profesores les costó o les está

costando entender, y es que resulta totalmente comprensible, cuando durante muchos años esa ha sido la idea de aprendizaje y escuela. Este momento coyuntural, vino a desestructurar formas establecidas y que parecían inamovibles, tanto en el ser del docente como en las dinámicas escolares.

Como lo menciona la maestra Yaneth a continuación, uno de los retos a los que ella se enfrentó fue el poco conocimiento de estas tecnologías, y que realmente tuvo que valerse de lo que tenía a su alcance:

Y aquí también entran las redes sociales, como el Twitter, el Facebook, digo los niños de ahora ya te manejan todo eso, y si tú eres un maestro que fuiste formado hace muchos años, pues necesitas actualizarte, sin duda alguna, por ejemplo, los maestros que tenemos hijos adolescentes, a cada ratito por ejemplo yo tengo que estar buscando la manera de “ay, cómo se hace eso”, me decían mis hijos “no mamá, así no es”. (Yaneth)

En este caso, ella tuvo el apoyo de sus hijos en casa, para poder conocer un poco más de las nuevas tecnologías, pero a pesar de ello, ella manifiesta que tuvo algunas dificultades al momento de usar estas herramientas de trabajo, y si lo analizamos, es el caso de muchos maestros que ya tienen muchos años de servicio y que el mundo tecnológico les fue totalmente ajeno en esos momentos, y aunque tuvieran la disposición de aprender, sí tuvo que pasar un periodo de tiempo mientras ellos buscaban maneras, aprendían por su cuenta o ingresaban a algún curso que les ayudara para utilizar de una manera más eficiente estos materiales. Y como continúa diciendo la maestra Yaneth, las herramientas utilizadas fueron muy variadas:

Yo estuve trabajando con clases virtuales, todos los días les daba 1 hora, y la verdad sí es un poquito cansado para ellos, pero sí procuraba darles por lo menos de qué se trataba el tema, descargaba yo videos, me sirvieron mucho los videos de “los Carreón” (videos de unos youtubers), que eran muy puntuales, ya en el caso de que no le entendieran, por ejemplo para matemáticas, había otros vídeos que se llamaban “matemáticas súper explicadas” y ya pues esos iban como que paso por paso, videos un poquito

más largos pero mejor explicados, y ya en el caso que lo solicitaran yo lo hacía... “Tienen que entrarle vamos a trabajar con classroom, me dan su correo” y como que los papás empezaron a sentir que era mucha presión, que era un gasto porque no tenían, y entonces, comenzamos bien con varios, pero terminaron mandándome si acaso 7 niños. (Yaneth)

A pesar de lo complicado de la situación y su falta de familiaridad con el uso de estos recursos, algunos profesores como la maestra Yaneth incluso utilizaron plataformas como classroom para la entrega de trabajos, aunque como ella menciona no le funcionó muy bien debido a que la mayoría de los alumnos no contaban con un dispositivo o internet para poder estar entregando sus trabajos cada semana.

En su discurso también se puede evidenciar la puesta en práctica de esa capacidad creativa del docente, cuando tuvo que buscar las formas que mejor les acomodaran a sus alumnos para poder favorecer de mejor manera sus aprendizajes, y es que tampoco se pueden hacer a un lado las condiciones socioeconómicas de las familias, como lo dice la maestra, muchas de las familias no tenían las posibilidades económicas, porque en la región en donde se ubica la escuela, la mayoría de los padres de familia trabajan en la industria, y en ese periodo, las fábricas despidieron a mucho personal, lo que obligó a las familias a estar en situaciones bastante complejas en cuanto a sus ingresos económicos, por lo que no podían darse el lujo de pagar los servicios de Internet.

Desde el inicio de los estudios sobre el aprendizaje de los estudiantes, algunos autores remarcaron la importancia de los factores del entorno (Vermunt y van Rijswijk, 1988). Según estos autores deben tenerse en cuenta el contexto de enseñanza (docencia, evaluación y currículum) ya que tiene una importancia fundamental en el aprendizaje. En este sentido, es amplia la literatura que mantiene que el profesorado también desarrolla una determinada concepción de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual, junto con los recursos y las competencias docentes de que dispone, tiene una influencia directa en el desarrollo de su tarea docente. (Buelens, 2002, p. 357 citado por Marlin, 2016)

Aunque pareciera ya un tema viejo, el hecho de tomar en cuenta el contexto y circunstancias de los alumnos y sus familias estuvo más vigente que nunca con la situación de la pandemia, porque es cierto que fue un acontecimiento que marcó a todos de muchas maneras distintas, no sólo a los alumnos sino a los profesores también, profesional y personalmente, teniendo un impacto en la identidad, y en el caso de la profesora Yaneth y Zamira, quienes son hermanas, tuvieron pérdidas de familiares por el virus, lo que seguramente influyó en su forma de ver la situación y en la empatía que mostraron con sus alumnos y sus familias al tratar de adecuar sus estrategias a las necesidades que observaban.

“Tal vez el hecho de que el colectivo docente haya transitado la experiencia de una mayor cercanía con los estudiantes y las familias, de haber construido un mayor nivel de conocimiento de las realidades de los estudiantes, constituya una base desde la cual sea posible comenzar a encarar el trabajo pedagógico en las aulas haciendo lugar a las diferencias en lugar de ser indiferentes a ellas”. (Dusell, 2020: 135)

Todos estos cambios que trajo consigo la pandemia, alcanzaron a otras áreas que parecían inamovibles, al menos en la escuela Melchor Ocampo, la organización de los grados escolares y los maestros que atienden a cada uno de ellos, debido a que rara vez los maestros cambian de grado o se mueven, pero únicamente con la diferencia de un año. Esto causó mucha preocupación y estrés en algunos maestros, como el caso de la maestra Sara, quien nos cuenta su experiencia en el siguiente ciclo escolar durante la pandemia:

Por ejemplo, y tú lo sabes bien, el año pasado que me... que me... (se queda un momento pensando) hace dos años que me bajaron a primer grado. Pues sí, en realidad fue... (hace cara de preocupación y estrés). Y eso que no estuvimos en presencial, fue, pues sí, sí, sí, había dado años anteriores primer grado, y grados inferiores, pero pues ya tenía mucho que no, entonces fue de sexto a primero fue un abismo, me quería volver loca. Sí, entonces, sobre todo la paciencia, el que ya no estás acostumbrada de que, por ejemplo, ahora, en segundo de que “maestra, mi lápiz no tiene punta” “Este

Fulanito, me hizo esteee, tal cosa” ¿no?, entonces, ay no, es súper cansado. Yo llegaba agotadísima a mi casa, me traía mis zapatos de piso porque no aguantaba yo, en ese tiempo ni pensar en mis tacones. (Sara)

La maestra Sara lleva muchos años de servicio en esta escuela y de ellos, la mayoría de las ocasiones ha atendido los grados superiores, quinto o sexto grado, y durante el periodo de la pandemia, los movimientos que tuvieron que darse la alcanzaron, teniendo que atender al grupo de primer grado, y como ella lo menciona, el cambio fue abismal, porque son bien conocidas las grandes diferencias que se presentan en muchos aspectos como el desarrollo, las necesidades, intereses entre los niños de cinco o seis años y los de once o doce, que eran lo que ella regularmente tenía en sus grupos, para ella fue muy complejo vivir ese cambio, posiblemente porque ya se había adaptado a algo y se sentía cómoda en ese lugar, haciendo lo que había hecho por años, pero es entonces cuando se analiza la importancia que tienen los cambios y los momentos de cambios que traen consigo la incertidumbre, porque de muchas formas obligan a las personas, en este caso a los docentes a moverse, a buscar nuevas formas, a reestructurar su forma y a ellos mismos, a modificar quiénes son y qué hacen, a seguir construyendo su identidad.

Además de ello, la maestra Sara continúa compartiendo algunas de las dificultades a las que se ha enfrentado al momento de volver a la modalidad presencial, después de haber vivido dos años y medio el confinamiento, y se relaciona con algo aún más complejo, tratar de “regularizar” como ella lo menciona a sus alumnos al volver:

Otro reto pues fue lo de la pandemia, porque ahorita que regresamos he estado tratando de regularizar a este grupo, durante 2 años y medio estuvo a distancia, y la verdad vienen muy mal, entonces pues sí se convierte en un reto muy grande estar buscando las estrategias para poder encontrar la forma de recuperar lo más que se pueda de lo que les faltó aprender y poderlos apoyar en lo que se pueda.” (Sara)

El discurso de la maestra Sara permite analizar entre líneas que es una docente a quien le preocupan sus alumnos y que ellos logren sus aprendizajes, si bien reconoce que los alumnos regresaron con muchos vacíos también es interesante

que habla de la búsqueda de estrategias para poder apoyar a estos niños, entonces hablamos nuevamente de esa capacidad creativa, de estar listos para responder ante las condiciones inesperadas o adversas que se presenten. Al final es una de las habilidades que todo docente debería tener, y que no saliera a relucir únicamente en momentos un tanto catastróficos como lo fue la pandemia por Sars-Cov-2, sino que fuera una habilidad en constante uso y renovación, porque también es cierto que muchos docentes pueden tener la intención de mejorar las cosas, pero no siempre es suficiente para poder modificar los entornos, por medio de sus alumnos, es entonces donde cobra mucha importancia el siguiente apartado, que tiene que ver con la formación docente.

3.2 La importancia de la formación en la configuración de la identidad

Como se ha analizado como parte del capítulo uno, la formación inicial que ofrecen las escuelas formadoras de docentes no siempre dota de las herramientas necesarias a los docentes que egresan de ellas, pero ahora es momento de analizar qué sucede con los procesos formativos una vez que los docentes ya se encuentran en servicio, son ellos quienes buscan seguirse formando, es meramente requisito, lo hacen con otros intereses a los de mejorar en su práctica, qué tipo de formación reciben los docentes, son algunas de las cuestiones importantes que deberían analizarse debido a lo que se ha mencionado acerca de la necesidad de que los docentes se muevan, se transformen, respondan a las circunstancias que les demanda la nueva sociedad, los nuevos alumnos.

3.3 Cursos de formación continua

Es cierto que en Educación Básica existen algunos cursos ofertados por las autoridades educativas, pero que muchas veces distan de cubrir las necesidades de formación que tienen los docentes, como se menciona por algunos de los maestros de esta escuela a continuación, en ocasiones, al ser de carácter

obligatorio, pierden el sentido o significado que podrían tener para ellos. Con esta premisa, la maestra Marina comenta lo siguiente:

Este, el asistir a los cursos, pero realmente sólo a los que me convoca la SEP, son obligatorios, los hago porque tengo que cumplir, no hago otros cursos independientes porque no tengo el tiempo o no me doy el tiempo. Si me dieran a elegir los cursos, yo tomaría el que más me gustara o el que más necesito, pero la mayoría de las veces son impuestos y eso no nos permite encontrar mucho sentido a ellos. (Marina)

En su discurso identificamos que realiza únicamente los cursos que le son requeridos por la autoridad, y ella misma admite que no se da el tiempo para realizar algunos otros cursos, y en sus palabras menciona algo muy importante, el poco sentido que encuentra al realizar un curso al que es obligada a asistir, lo que hace pensar en el diseño y planeación de estas ofertas de formación de la autoridad educativa, si realmente son planeadas pensando en las necesidades de los docentes y con el objetivo de mejorar sus prácticas, o se llegan a convertir en un pretexto para simular, que como se sabe es una gran problemática en el ámbito educativo, “hacer como que se hace”. Por mencionar un ejemplo, los cursos que se ofertan para poder tener una puntuación mayor en los procesos de promoción o admisión de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), provocan que sean solicitados por los maestros únicamente por un interés personal, casi siempre económico, más que porque sean conscientes de tener una necesidad de formación, en las siguientes líneas se observa lo que está escrito en el documento: Acuerdo que contiene las reglas del Programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica, 2023.

Actualización y desarrollo profesional, con una ponderación máxima de 20 sobre un esquema de 100 puntos. Para su acreditación se tomarán como válidas las constancias que presente el participante, las cuales deberán cumplir con lo siguiente: a) Nombre del participante y de los cursos, talleres y diplomados contenidos en los catálogos publicados por la Unidad del Sistema en los términos de este Acuerdo, número de horas, nombre de la

instancia que impartió, logotipos, sellos y firmas originales o en su caso, firmas electrónicas o códigos QR. (USICAMM, 2023: 16)

Este tipo de ofertas lo que provocaron fue un caos total entre los maestros que, es verdad que tienen todo el derecho de buscar mejores remuneraciones, pero que buscaron la realización de estos cursos únicamente por ese motivo, lejos del interés de aprender. En muchos casos, esto se convierte en un negocio para las instituciones que ofrecen estos cursos, ya sea que los venden a las autoridades educativas o a los mismos maestros, quienes lo llegan a ver como una inversión, pero no en su formación sino en la posibilidad de tener un salario mejor. La maestra Sara, por ejemplo, comparte un poco de lo que significaban para ellos los cursos que se ofrecían para carrera magisterial:

Sí realizo algunos cursos, pero te voy a ser sincera, la verdad los hago porque son obligatorios, porque pues la verdad, así que yo diga “me sobra tiempo, voy a hacer este curso”, la verdad no, los que he tomado o los que tomo han sido por obligación, no me gusta que me impongan los cursos porque a veces ni son de lo que yo requiero aprender, a mí me gustaba más y creo que aprendía más cuando estaba esto de carrera magisterial, porque nos decían “vamos a hacer este curso”, pero siento que me llevaba más, que aprendía más, porque pues eran presenciales, escuchabas las experiencias de todos y siento que aprendía mejor, aunque también te los imponían, pero tú decidías si querías o no porque pues al final eran tus puntos, era tu responsabilidad si los tomabas o no, entonces yo siento que eso me servía más.” (Sara)

Al igual que la maestra Marina, ella menciona la “obligación”, como principal motivo para realizar cursos de formación continua, aunque para ella estos cursos tampoco resultan de mucha significación, menciona que al menos los que recibía de forma presencial como parte de la oferta para carrera magisterial (ahora promoción horizontal) le permitían aprender un poco más, debido a que la modalidad le permitía aprender de sus compañeros, al poder compartir experiencias de cada uno de ellos. Aunque al final, era decisión de los docentes si asistir o no a estos cursos, muchos

asistían por un interés, pero entonces cómo se puede despertar en los docentes el interés de formarse porque son conscientes de una necesidad o carencia.

Este tipo de formación fortalece las competencias pedagógicas de los docentes permitiéndoles la transformación de su labor educativa y de esta manera mejorar la enseñanza, así también, favorece el desarrollo profesional de los profesores ampliando el ejercicio de sus funciones dentro del contexto educativo, lo que les ha permitido desempeñarse como especialistas, consultores y formadores. Asimismo, las investigaciones manifiestan que los programas de formación continua tienen un impacto positivo en los docentes porque potencian sus capacidades pedagógicas al crear cultura investigativa e innovadora. (Aguirre, 2021: 108)

La formación continua de los profesores tiene muchos beneficios, porque tiene el poder de modificar al maestro, pero qué pasa si esa formación continua se realiza por obligación como lo han mencionado las maestras, el nivel de significación e impacto disminuye o no existe, y no se puede decir que es culpa de los maestros como se ha dicho en ocasiones, porque a veces ellos sí tienen la intención de seguirse formando, como lo menciona el profesor Andrés, y no únicamente como parte de una formación continua con cursos, sino con un posgrado:

Quizás lo que yo dejé mucho de lado es lo que tú ahorita estás haciendo, el estudiar, creo que yo me enfoqué más, digo a lo mejor capacidad tenía, pero ya las ganas a lo mejor ya no, (ríe a carcajadas). Pero al final de cuentas sí es bueno, digo yo veo ahorita la diferencia de lo que es mi hermano y lo que soy yo, mi hermano ya tiene maestría, él sigue estudiando, y obviamente pues cuando hablamos, él cuando redacta algo ya tiene otros términos, otras formas que a lo mejor uno no tiene por lo mismo... Bueno y entonces yo digo que es algo que me faltó a mí, el seguirme actualizando y creer que con lo que tenía era suficiente, que hasta el momento me ha alcanzado, pero va a llegar el momento en que no, que ya esté desfasado.” (Andrés)

El maestro Andrés no solo reconoce la necesidad de hacer cursos, sino que reconoce la importancia de los procesos formativos más complejos, como los

programas de posgrado, que en sus palabras permiten tener otro tipo de crecimiento, en lo profesional, al hacer la comparativa de él con su hermano, quien estudió una maestría, él advierte que sí son notorias las diferencias y entonces se da cuenta de que eso le ha hecho falta. Los procesos de formación que ofrecen los posgrados son distintos a lo que ofrece un curso, en primer lugar, por la duración que tienen, pero también es importante reconocer que tiene mucho que ver en qué institución educativa se realicen, porque en los últimos años, es una realidad que cualquier institución ofrece programas de posgrado, y que no necesariamente lo que ofrecen resulta significativo o permite a los docentes modificar sus prácticas.

En la educación de posgrado, las maestrías y los estudios de doctorado tienen una importante función en la formación de investigadores (Daniel, Kumar y Omar, 2018), pero no es la única, Bernaza, Martínez, Del Valle y Borges (2017) subrayan la necesidad de una concepción pedagógica que asegure que los profesores adquieran herramientas para una educación permanente, de forma dinámica y flexible; así también, aprender metodologías de enseñanza variadas en función de los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Ros-Garrido y García-Rubio, 2016).

Es verdad que estos procesos no son la única vía de desarrollo profesional y mejora de los docentes que puede existir, pero también es cierto que aportan una visión distinta a quienes los cursan, y mucho más ahora que se habla tanto de la necesidad de formar docentes investigadores, que sean agentes de mejora y cambio en las escuelas.

En la transformación de la práctica docente se recurre a la formación continua, en donde la investigación en el aula se propone como una estrategia para dinamizar la forma en que los docentes desarrollan o renuevan sus habilidades, intercambian experiencias, confrontan sus propios saberes, nutren su práctica y se reconocen como agentes de cambio. (Cervantes, 2019: 20)

Estos procesos son muy complejos, ser investigador sin estar preparado para ello puede resultar una apuesta muy alta, pero eso no significa que los profesores no

tengan la intención de modificar algunas cuestiones de su actuar, por ejemplo, lo mencionado por una de las maestras, referente a esas modificaciones que deben hacerse, usa palabras muy específicas:

Pues aquí en la escuela se sigue haciendo a la antigua, nos hace falta actualizarnos en muchas cosas, entonces, pues nosotros somos los primeros que tenemos que cambiar la mentalidad, como nos quedamos haciendo lo mismo de siempre pues no, entonces “renuévate”, que va a costar pues claro, pero pues eso es todo. (Yadira)

En sus palabras se advierte que la profesora está consciente de la necesidad de modificar quién es, es decir, permear su identidad, ella sabe lo valioso que resulta el moverse y no quedarse en donde siempre se ha estado, a pesar de que la escuela junto con sus dinámicas, pueden llegar a ser rutinarias, es cierto que la vida cotidiana que se ha mencionado te ofrece la oportunidad de modificar cosas, ya sea de forma consciente o no, como fue el caso de la pandemia, fueron cambios sobre la marcha. A propósito de ello,

Los nuevos profesionales acuden a la lógica de la subjetivación para construirse a sí mismos a partir de sus experiencias y los referentes que le han sido socializados. Maniobrando su capacidad para consolidar su identidad profesional, en tanto deben (re) acomodar o adaptar esas pautas de acción que le fueron enseñadas, a sus propias capacidades individuales de abstracción, comprensión y creatividad, para llevar a cabo su trabajo. (Dubet, François; Martucelli, 1998)

Esas modificaciones que, de sí, realizan los profesores, mucho tiene que ver con todo lo que logran subjetivar, tanto de lo que aprendieron durante su vida, sus estudios en la escuela formadora de docentes y las experiencias que van teniendo de los encuentros con la docencia, es por ello que cada docente tiene una identidad profesional, y nunca podrá hablarse de prácticas iguales o de esperar que se desempeñen de una forma homogénea. En el caso de la profesora Yadira, esas subjetivaciones le han permitido darse cuenta de la importancia de la re invención en la docencia, de lo fundamental del movimiento en esta profesión, si bien ella no

lo menciona como “identidad” sí considera muy importante modificar algunas cuestiones de su práctica. Si bien, muchos docentes, como la profesora, logran identificar que la profesión se re configura, no todos son conscientes de por qué se modifica su identidad profesional, cuestiones que se tocarán como parte del siguiente apartado.

3.4 El trabajo en el aula y sus desafíos

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, la identidad del docente se configura desde sus primeros acercamientos a la profesión, desde sus inicios como estudiante que pretende ser profesor, continúa cuando tiene sus primeros encuentros con la práctica, con sus pares, autoridades educativas y culturas escolares arraigadas en las instituciones, así como también en la práctica cotidiana en su aula, en esa convivencia diaria con sus alumnos y en cierto momento también, con los padres de familia y la comunidad, y es aquí en donde el profesor se encuentra en su propio mundo, en donde puede gozar de cierta autonomía para responder a los desafíos que se le lleguen a presentar en su práctica. Los alumnos forman parte crucial en la identidad profesional del docente, debido a que el avance o retroceso que tengan los alumnos, dictará según los docentes, quiénes son y qué tan buenos son desempeñando su función, como se menciona a continuación:

“El alumnado desempeña un papel de primer orden en el reconocimiento de la identidad. Numerosos estudios sobre la profesión docente han ido destacando que, para un alto porcentaje de profesores, el sentido de su trabajo cada día viene dado por su reconocimiento en las miradas de los alumnos, viendo cómo progresan, se hacen mejores ciudadanos o adquieren una educación de la que carecían, que les posibilite la emancipación de las condiciones familiares. Es en la clase donde se juega la identidad e integridad del profesor, donde se realiza como tal. La autoestima profesional se produce, así, reflejamente, en el reconocimiento que tiene en el trabajo de los alumnos.” (Bolívar, A; Gallego, M; León, MJ; Pérez, 2005:11)

A propósito de lo anterior, la maestra Mariana comenta lo siguiente acerca de los retos que encuentra en su práctica cotidiana:

Uno de los mayores retos o dificultades que tengo ahorita es la de nivelar a los niños, nivelar a mis alumnos, porque hay muchas diferencias, hay quienes se aplicaron bastante durante la pandemia, y otros que ni siquiera se aparecieron, entonces pues hay muchas diferencias, digo pues aparte las habilidades que ya cada quien tiene, hay algunos a quienes no se les hizo difícil a pesar del tiempo que estuvimos en cuarentena, pero hay otros que de por sí no tienen las habilidades y todavía ni se aparecieron, pues es obvio que estén en desventaja” (Mariana)

La profesora muestra en sus palabras una gran preocupación por el aprendizaje de sus alumnos, menciona que es complicado para ella lograr que ellos tengan el mismo nivel, debido a condiciones ajenas a ella (el periodo de confinamiento), pero cabría analizar el origen de esa preocupación que surge en muchos docentes, no sólo en la maestra Mariana al observar que sus alumnos no están logrando esos aprendizajes que la autoridad educativa o bien la sociedad esperan que ellos tengan en cierto periodo. Mucho tiene que ver como se mencionó en palabras de Bolívar, con el significado que para el docente tiene que sus alumnos aprendan o no, ese reconocimiento que viene de fuera, hacia su trabajo, como una forma de validación de lo que está realizando y que influye directamente en su propia forma de entenderse a sí mismo, es decir en su autoestima e identidad. “Alumnos que no aprenden, tienen un mal profesor”, aunque en realidad existan muchos otros factores que se conjugan para que los aprendizajes de los alumnos no sean los esperados.

La construcción de la identidad profesional, y su posible choque con la realidad o crisis posterior, se juega también –en otra dimensión o perspectiva– en la imagen social que presenta, para el propio profesor o la sociedad en general. Las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el autoconcepto, autoestima y la propia imagen social. (Bolívar, A; Gallego, M; León, MJ; Pérez, 2005:12

La docencia es una profesión de servicio, en la que existen muchos ámbitos y grupos que influyen en ella, la percepción que el docente tenga de sí mismo y de sus capacidades y habilidades para desempeñar su función, no son dictadas únicamente por la ostentación de un título universitario, sino que se convierte en algo más complejo en donde entran en juego cuestiones como el nivel de apreciación que tengan de su trabajo los jefes, los compañeros, los padres de familia, los mismo alumnos e incluso la sociedad en general. Mucha de esta necesidad de validación o crisis en la identidad docente se vio acentuada con la reforma educativa del gobierno de Peña Nieto, en donde hubo una campaña de medios de comunicación y otros sectores para cuestionar la labor de los docentes, lo que hizo a muchos profesores comenzar a cuestionarse si realmente sabían lo que hacían, ese choque que se dio, entre ser los que ostentaban el saber y los que parecían no saber, desencadenó una seria problemática. En palabras de Bolívar:

La identidad viene dada por el horizonte o marco desde el que se actúa, se ve el mundo (...) Cuando el ejercicio de una profesión pasa de algo estable, transmitido y asentado en unas prácticas, a una actividad incierta, mal reconocida o problemática, estamos ante una “crisis de identidad”, que se siente como estigmatizado con una condición desvalorizada. (Bolívar, 2006:190).

Muchos docentes manifiestan cierto malestar en su trabajo cotidiano, ya sea por el poco valor que los padres de familia o alumnos dan a su labor, o por las situaciones de sus escuelas, lo que influye directamente en su identidad profesional, como lo menciona a continuación la profesora Yadira:

Y pues digo al final, es una manera de que retomen su responsabilidad, porque la verdad muchos papás regresaron bien quejumbrosos y cómodos, quieren que todo les mandes en el celular y ¡pues no!, ¡ahí sí no! Se quedaron muy mal acostumbrados a la situación de la cuarentena, dónde te molestaban a la hora que querían, además de que te escribían muy envalentonados porque están detrás de un teléfono, y luego tú haces de todo por ayudarlos y ni lo agradecen, al final tú eres la mala siempre. (Yadira)

La profesora manifiesta no estar a gusto con la respuesta que a su trabajo dan los padres de familia, en sus palabras, esta situación se agravó con la llegada de la pandemia, y a pesar de que ya se regresó al trabajo presencial, muchas de las formas permitidas durante la pandemia, parecen persistir, lo que ocasiona que la profesora llegue a sentirse incómoda. En relación a la influencia de factores externos en la configuración de la identidad, la maestra Zamira, menciona lo siguiente:

Por ejemplo, que vienen muy relajados, que están acostumbrados a que los papás les hacían todo, como que todavía no entienden que se tienen que hacer responsables ellos solos, y pues a veces uno tiene que recuperar ciertas prácticas que a veces se estigmatizan, pero que al final de cuentas son resultados como por ejemplo en ortografía cuando tienen una palabra mal escrita, que la escriban 3 veces correctamente, no queda de otra que agarrarse de lo que uno pueda. (Zamira)

La profesora comenta que en ocasiones es necesario que recupere algunas prácticas que pueden llegar a ser estigmatizadas, es decir que ya no pertenecen a las nuevas metodologías propuestas por los planes y programas de estudio, como la repetición de palabras mal escritas, tratando de favorecer la memorización de la palabra. En el discurso de la maestra podemos advertir su preocupación por entregar buenos resultados, por lograr los aprendizajes, así, ello implique el uso de cualquier estrategia que no sea bien vista por los demás, posiblemente compañeros u autoridades educativas, al final lo que resulta importante para ella es que los alumnos aprendan.

La identidad profesional es un proceso relacional: relación consigo y con los otros. No hay, pues, una identidad puramente para sí, sino en relación con los otros. La identidad se construye con las identidades que los otros reconocen. La identidad que un individuo se da (autoidentidad) apela siempre a la que le reconocen los demás (heteroidentidad). En último extremo, la identidad profesional se construye (y vivencia) cotidianamente en ese “cruce

de miradas” entre profesorado, padres y alumnado. (Bolívar, A; Gallego, M; León, MJ; Pérez, 2005:30).

En la construcción y reconstrucción de la identidad docente, se juega mucho más que la propia percepción que tengan los docentes de ellos mismos, ésta se ve directamente influida o modificada por lo que los demás adviertan y expresen de ellos, lo que en ocasiones puede desencadenar como se mencionó anteriormente, “crisis de identidad”, porque provocan que los docentes comiencen a dudar de las habilidades y capacidades que tienen. El docente puede sentirse fuera de lugar o caer en cierto estado de fastidio o letargo, al sentir que no se encuentra en donde debe estar o no es capaz de desempeñar su función, pero esta situación tiene una explicación mucho más profunda.

La identidad profesional se ve, así, seriamente cuestionada por los múltiples papeles exigidos, al arbitrio de las diversas transferencias competenciales que les hacen otras instituciones y grupos sociales, en ocasiones, contradictorias. Además de especialista en su campo disciplinar, que le obliga a desarrollar unos currículos, para los que considera que no tiene tiempo, ante alumnos –en algunos casos– poco motivados, acumula ser educador que atienda al desarrollo moral y personal de los alumnos. (Bolívar, 2005:10).

En este sentido, podemos advertir la complejidad de funciones que en últimos años ha exigido la profesión docente, debido a las distintas condiciones que imperan en los alumnos, condiciones que resultan de la descomposición de la sociedad, además de los pasos agigantados a los que se mueve todo, el docente ya no es únicamente el responsable de los aprendizajes de sus alumnos, sino que en ocasiones se convierte en el responsable de formar la parte moral y emocional de los niños, dado que en casa se presentan muchas ausencias. En palabras de la maestra Sara:

las actitudes de los alumnos, porque pues a veces te quedas con eso de “¿cómo le hago?”, no sé ya cuando se involucran en actitudes, como hace como 3 o cuatro años tuve un niño que me retaba “no hago nada y hágale como quiera”, se burlaba de mí y cosas así medio complicadas, a ti como

maestro no te queda otra que controlarte, respirar, y contar hasta 10, ese caso creo que también ha sido uno de los mayores retos porque ni aunque los papás venían a hablar con el director se veía algún cambio en el alumno, era muy irrespetuoso con todos. (Sara)

Es evidente que las preocupaciones de la profesora no se limitan únicamente al aprendizaje, sino que va más allá, al punto de tratar de sopesar las situaciones que han dejado los cambios sociales, como son la decadencia en cuanto a valores éticos en las familias, en este caso, los núcleos familiares tan cambiantes que tienen los alumnos, han desplazado la función educadora de la familia hacia la escuela y la responsabilidad recae directamente en los docentes como lo menciona la profesora Sandra, que muchas veces se sienten atados de manos al no poder establecer verdaderas medidas que modifiquen ciertas conductas en los alumnos.

la merma progresiva de la capacidad educadora y socializadora de la familia y comunidad, entre otros, obliga a que la tarea educativa acumule aspectos que antes podían quedar relegados. A esto se une que debe preocuparse por los problemas psicológicos de los alumnos, ejercer de padre ante la ausencia afectiva o efectiva de éstos, mediando –incluso– en las situaciones conflictivas familiares que los alumnos traen a clase. (Bolívar, 2005: 10)

Como se menciona en palabras de Bolívar, la profesión docente ha tenido que rebasar ciertas líneas, que anteriormente no eran cruzadas, al punto de involucrarse, posiblemente de manera indirecta, en las situaciones familiares de sus alumnos, y aunque no puedan influir directamente para mejorar esas condiciones, sí se puede hablar de un indicador más de preocupación o frustración en los docentes, lo que se agrega como una más de las causas de esa sensación de no estar haciendo lo que les toca, y al final contribuir a esas crisis de identidad que han venido mencionando con anterioridad.

3.5 Reformas educativas e identidad

Se ha mencionado anteriormente la influencia que pueden llegar a tener los alumnos, padres de familia, autoridades educativas, compañeros y las culturas escolares en la identidad de los docentes, pero no son los únicos aspectos que inciden la modificación o configuración de una identidad, otro de esos aspectos está representado por las reformas educativas a las que se enfrentan los docentes como parte de un sistema educativo y de un país con cambios constantes y en ocasiones abruptos de ideologías, como es el caso de la Nueva Escuela Mexicana, que representa una ruptura en cuestiones ideológicas, por todas las modificaciones que le sustentan, desde el cambio de partido político así como la corriente ideológica de ese partido. La mayoría de las veces los docentes asumen que habrá cambios, pero la manera en que cada uno de ellos responden a éstos puede ser muy distinta.

las reformas tienen un impacto sobre las identidades del profesorado y, dado que son conjuntamente cognitivas y emocionales, dan lugar a reacciones que son a la vez racionales y no racionales. Es decir, los modos y amplitud en que las reformas son recibidas, adoptadas y apoyadas o no, se encuentran influenciadas por la amplitud en que cambian las identidades existentes (Day, 2002, citado por Bolívar, 2005: 3).

Esas reformas educativas modifican al profesor, y, aunque esas modificaciones no se asumen de igual manera por ninguno de ellos, sí es cierto que, en la más mínima situación, les generan cierta crisis o generan reacciones, ya sea positivas ante el cambio, negativas al no reconocer las bondades de los cambios, o en su defecto al mantenerse aparentemente al margen, pero al mismo tiempo a la expectativa. Como lo menciona la profesora Marina:

sí estoy angustiada, estoy preocupada, y es que casi es lo mismo que nos ha pasado cada que se cambian los programas, entonces te angustia porque no sabes qué es lo que vas a estar trabajando ni cómo, siempre dejan al último al maestro, además de que hacen los cambios cada que quieren, apenas le vas agarrando a uno, cuando ya te dicen que se va a cambiar, bueno al menos yo que ya llevo años, es lo que pienso. (Marina)

La profesora pertenece al grupo de profesores que se sienten asustados ante esos cambios, porque ello significa poner en juego quién es, y de cierta manera puede llegar a causarle preocupación el estar o no lista para esas nuevas exigencias que esos nuevos modelos puedan significar en sus formas de ser y desempeñarse como docente, e incluso en sus palabras podemos advertir que en reformas anteriores no se ha sentido completamente satisfecha con su trabajo o demuestra que nunca tuvo muy claro el sentido de las modificaciones, al decir que “apenas le vas agarrando”, su nivel de apropiación de las reformas parece no haber alcanzado su nivel deseado. Por otro lado, el profesor Andrés, menciona lo siguiente:

no me espanta porque al final de cuentas, pues ya los años de experiencia, a veces piensa uno que es la misma gata revolcada, no lo percibes tan así pero sí ha habido cambios, y ha habido cambios para bien y para mal, a veces, pues digo mientras no sean puras cuestiones políticas, obviamente por ejemplo estaba muy bien el Plan del 93, pero obviamente yo sé que los cambios tienen que venir. (Andrés)

El profesor muestra una actitud distinta a la de la profesora Marina, se puede advertir su apertura al cambio cuando menciona que él sabe que los cambios deben venir, es decir, que, a pesar de no mostrarse totalmente convencido, posiblemente por la falta de conocimiento de esos cambios, él está consciente de que es necesario que se den, además de mencionar que ya ha habido otros cambios, e incluso menciona que uno de ellos le pareció muy bueno, el del año 93. En este sentido, Hargreaves, Earl y Ryan (1998), mencionan que:

sería injusto, poco realista e inútil esperar que los profesores cambien espectacularmente su forma de enseñar, y que lo hagan, además, en un corto espacio de tiempo. Pero lo que sí es justo, realista y, probablemente, demostrará ser más efectivo, es esperar que se comprometan a procurar una continua mejora en su comunidad de compañeros, y que sean capaces de experimentar con las nuevas estrategias de enseñanza como parte de ese compromiso. Al tratar de mejorar las estrategias de enseñanza, a menudo nos inclinamos de manera entusiasta hacia la conversión, cuando hacerlo hacia la extensión sería un objetivo mucho más práctico y productivo (pág 250)..

Es cierto que la identidad de los docentes no se verá modificada de forma sustancial con la llegada de nuevas reformas educativas, pero sí se verán influidos de acuerdo a ese grado de apropiación que de esos cambios lleguen a tener. Al final, mucho del sentir de los docentes al ser parte de estas modificaciones tiene que ver con el desconocimiento que de esos nuevos modelos puedan llegar a tener, o qué tan drásticos resulten esos cambios respecto a lo que venían haciendo anteriormente. La maestra Yadira comenta lo siguiente:

a mí se me hace por lo que se escucha, en los cambios curriculares viene mucho para que el maestro aporte, y yo siempre he dicho que hay dos cosas, aquí si al maestro le gusta trabajar realmente con los grupos, y tú mismo te involucras en el trabajo pues está padre, pero si eres un maestro de receta, te va a ir muy mal, porque vas a querer tener la receta para seguirla. (Yadira)

Las reformas de los últimos años en materia educativa han dejado atrás lo que menciona la profesora Yadira, “las recetas”. Ahora las exigencias que se hacen de la función docente se han convertido en cuestiones más complejas porque implican mayor esfuerzo, autonomía, reflexión construcción y reconstrucción. Estas reformas implican mover los esquemas de pensamiento, pero también del “yo” de cada uno de los docentes, haciendo cambios en sus personas y en sus identidades profesionales.

los cambios educativos y reformas afectan no sólo ni principalmente a los conocimientos, habilidades o capacidades de los profesores, sino más básicamente a las relaciones que tienen en su trabajo, que están en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cambios impositivos, que no sitúan las vidas profesionales en escenarios más atractivos, generan emociones negativas. Desde este punto de vista, “las reformas escolares llegan a ser una cuestión de posibilitar al profesorado y otros agentes reimaginar sus vidas profesionales. (Clandinin y Connelly, citados por Bolívar, 2005: 3)

Reflexiones Finales

El trabajo de tesis que aquí se encuentra desarrollado tiene como propósito explicar y comprender cómo la identidad de los docentes de la escuela primaria “Melchor Ocampo” se ve expresada en sus narrativas, éstas, permiten conocer quiénes son, e incluso quiénes quieren llegar a ser, teniendo como marco de referencia a la institución educativa en la que trabajan. Como lo señala Nicastro (2013), la narración permite “proyectarnos en alguien que es y va siendo a la vez”.

Así, la primera aproximación que tenemos a la identidad de los docentes de la escuela antes mencionada es la forma en la que ellas y ellos recuerdan su elección de la profesión, decisión en la que intervienen múltiples factores, entre los que destacan, situaciones de precariedad económica, la influencia de familiares, atención a las demandas atribuidas al género femenino y las propias condiciones laborales del magisterio.

En relación a las primeras, es posible advertir que la situación económica de la familia a la que se pertenece se vuelve un factor determinante para la elección de la profesión docente, como lo pone en evidencia el relato del maestro Andrés, quien menciona que pudo estudiar una ingeniería y posiblemente por falta de recursos económicos acaba ingresando a la Escuela Normal de Tenerife en el Estado de México.

Con respecto a la influencia de la familia destaca el caso de la maestra Zamira, su madre era maestra de educación secundaria y el hecho de “vivir” en las escuelas la hizo familiarizarse con ellas y generar un gusto por la docencia, incluso lo que podría entenderse como vocación, que en el caso de las maestras Marina y Fátima deriva de la cercanía con los estudiantes. La vocación como don, como llamado a la docencia al que Jacqueline Gysling (1994) señala como muchas veces de carácter inconsciente.

Por lo que se refiere a las demandas socialmente asignadas al género femenino, destaca el cuidado de los hijos, tal es el caso de la maestra Marina para quien el

horario laboral le permitía atender a sus dos hijas. Las mujeres en sociedades como la nuestra, se ven obligadas a hacer compatibles el plano doméstico y el plano laboral, situación que, de acuerdo con Renteria (2014), se ha normalizado dando lugar a una continuidad en la diferencia y desigualdad de los roles femenino y masculino.

El último aspecto que refiere a las condiciones laborales dentro del magisterio como motivo de la elección de la profesión docente, Brookhart y Freeman (1992) señalan que dentro de la citada profesión destacan aspectos tales como: seguridad laboral, vacaciones, salario y status social.

Otro de los ámbitos que ponen de manifiesto los docentes como referente de la construcción de su identidad, es el campo laboral en el que destacan su ingreso y la permanencia en el mismo. Con referencia al primero, en la mayoría de los casos es un camino lleno de retos y vicisitudes pues los docentes ingresan a escuelas ubicadas en comunidades rurales que por su forma de organización suelen ser multigrado. Las vías de acceso al magisterio han ido cambiando, según lo relatado por los docentes de la escuela “Melchor Ocampo”, hoy los docentes ingresan mediante exámenes de oposición, situación derivada de la entrada en vigor de una Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica impulsada por la Secretaría de Educación Pública en el año 2003; anteriormente, había que cubrir interinatos o contratos, generados en acuerdo, muchas veces de carácter clientelar con las supervisiones o el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que permitieran hacerse acreedor a una plaza docente.

Una vez que se ha ingresado al sistema educativo, la escuela como institución-organización, sirve de ámbito en el que los docentes reconfiguran de forma cotidiana y a menudo inconsciente su identidad. Su trayectoria educativa se nutre del intercambio con los otros, en este caso, los alumnos, los compañeros docentes, los padres de familia, el personal administrativo y de intendencia, así como, con los directivos, en síntesis, con la comunidad escolar. En este sentido, Nicastro (2013) afirma que las trayectorias educativas siempre tienen lugar entre sujetos e instituciones y que incluso, las fronteras entre éstos no son claras.

Sin duda, las dinámicas de las escuelas de organización completa como la “Melchor Ocampo”, son de carácter complejo, debido en buena medida, a las diferentes formas de pensar de sus integrantes, de tal manera que las relaciones que se tramam entre éstos, impactan su funcionamiento y constituyen su cultura escolar. De acuerdo con Waller (2009) la cultura escolar se establece a partir de los rituales, creencias, valores y costumbres que se comparten por medio de la interacción que generan los miembros de una institución. Rockwell (2000) afirma que no existe una cultura escolar única, cada escuela tiene sus propias formas de ser, hacer, comunicar, planear, etc.

Las interacciones entre los docentes tienen lugar en la cotidianidad, y en ella ponen en juego su identidad. La vida cotidiana, afirma Heller (1977) lleva al ser humano a desplegar todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades, sus sentimientos, sus pasiones, ideas e ideologías. La cotidianidad de los docentes de la escuela “Melchor Ocampo” se vio interrumpida por la pandemia provocada por el virus Sars-Cov2, situación que llevó al confinamiento a la población a nivel mundial. Esta situación obligó a la Secretaría de Educación Pública en México a buscar estrategias que permitieran a los alumnos de los diferentes niveles educativos seguir aprendiendo desde casa, lo que vino a representar un reto para todos los docentes, ya que, la demanda para ellos era hacer uso de herramientas tecnológicas que permitieran establecer comunicación a distancia con los alumnos.

Así, de manera particular, los docentes de la escuela “Melchor Ocampo” se tuvieron que adaptar y hacer uso de su capacidad creativa para hacer frente a los desafíos que las nuevas demandas les presentaban. Estos momentos de ruptura en lo cotidiano, se convierten en una posibilidad de hacer consciente lo inconsciente de la práctica, para poder tomar decisiones y es ahí donde reside la importancia de los procesos de formación, que son los responsables de brindar a los profesores otro panorama, distinto a lo que conocen, y que les permiten mejorar su práctica.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (1991): El trabajo de los maestros: Una reconstrucción cotidiana. México: DIE Cinvestav-IPN. Colección Tesis DIE, nº 5.
- Ameigeiras, A. (2006) “El abordaje etnográfico en investigación social” 107-151 En Irene Vasilachis de Gialdino Estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa
- Angrosino, M. (2012) “La recogida de datos en el campo” 58-78 En Ibid. Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid: Morata
- Ball, S. J. (1987) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Castro, G. (2018). Militancias y políticas juveniles. Las instituciones y su influencia en la construcción de la intersubjetividad hoy.
- Coffey, A. y Atkinson P. (2003). Variedades de datos y variedades de análisis y los conceptos y la codificación. (1-30 y 31-63).
- DOF, (2013). LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013
- Duque, E. (2015) La identidad organizacional y su influencia en la imagen: una reflexión teórica. Revista SUMA NEG. 2015; 6 (13): 114-123.
- Elías, M. (2015) La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 285-301 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica

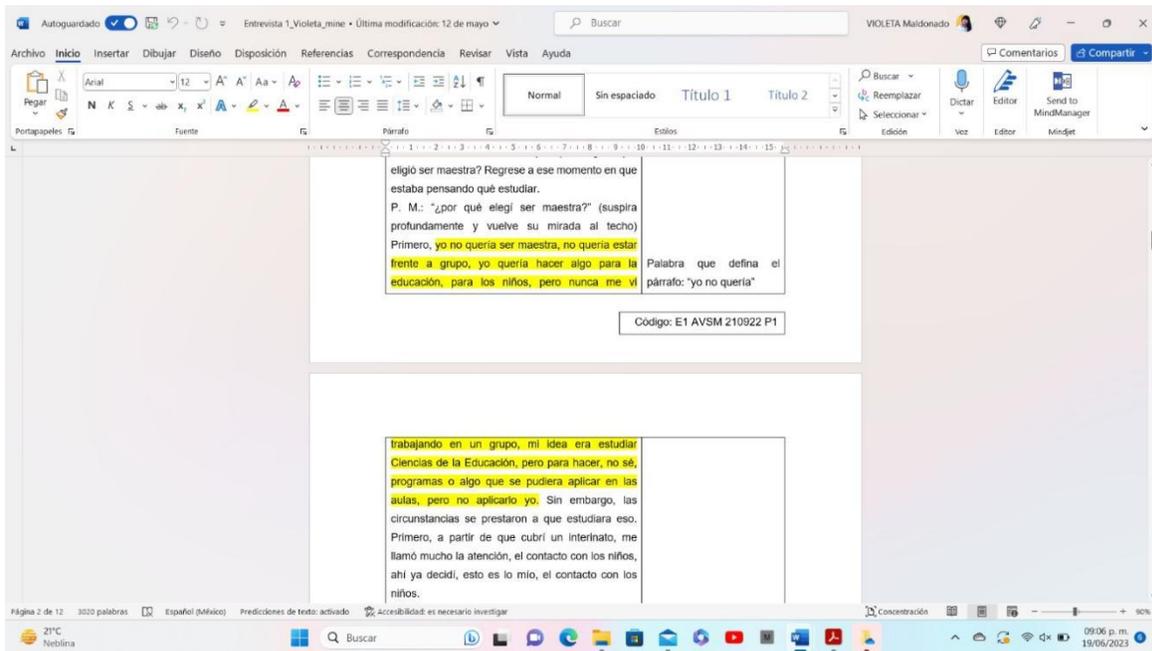
- Encinas, A. (2011). El colectivo docente una comunidad de práctica situada y negociada. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 15. Procesos de Formación / Ponencia. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN/ Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora
Disponible en: [_https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0728.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0728.pdf)
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Gibbs, G. (2007). Codificación temática y categorización (78-103)
- Gimeno Sacristán, J. (1988): El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.
- -Goetz, J. P. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- González, R. M., De la Garza, C. H. y De León, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- González, R. M., De la Garza, C. H. y De León, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Gutiérrez, S. (2019). Estudiantes normalistas ante la reforma educativa mexicana de 2013: emociones y representaciones sociales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales* ISSN: 2007-8110 257 Año 14, Núm. 27, 1 septiembre 2019 <http://doi.org/10.28965/2019-27-08>
- Heller, A. (1970) *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Grijalbo. 1985, México, D. F.

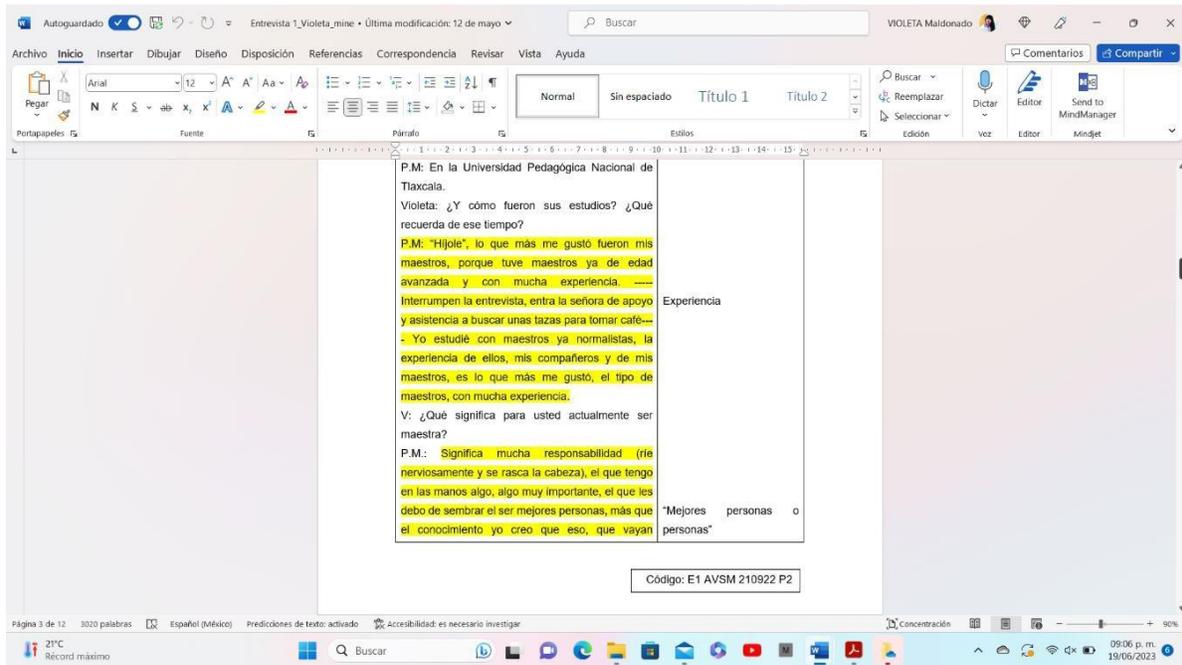
- Hunt, B. Efectividad del desempeño docente: una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Santiago de Chile: PREAL, 2009.
- INEE. (2015). Informe, capítulo 4. Ingreso al servicio docente. México. Laura Delgado, Marina F. González, R. Enrico Sánchez y Melba B. Casellas
- López-Jurado-Puig, M. y Gratacós-Casacuberta, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. Ediciones Universidad de Navarra.
- Mejoredu. (2022). Colectivo docente. Diferentes Miradas, un mismo objetivo. Artículo electrónico. Consultado 20 de junio de 2023. SEP. México. <https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/reflexion-sobre-la-practica/colectivo-docente-diferentes-miradas-un-mismo-objetivo>
- Nicastro, S. (2013). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires, Argentina.
- Peña, J. (2018). Transformación del Docente desde el Pensamiento Complejo. Revista Scientific, 3(7), 211-230. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.11.211-230>
- Pérez López, J. A. (1993). Fundamentos de la dirección de empresas. Madrid: Ediciones Rialp.
- Pueblos de América, página de internet. Disponible en: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/plan-de-hidalgo/> Visita: 23 de octubre
- Ramírez, B. (2016) “La identidad como construcción de sentido” Revista Andamios. Volumen 14, número 33, enero-abril, 2017, pp. 195-216. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v14n33/1870-0063-anda-14-33-00195.pdf>
- Rentería, I. (2014) “Continuidades y discontinuidades de lo femenino y lo masculino en el trabajo profesional desde la mirada de los estudiantes universitarios”, en Andrea Spears, Hilarie Heath, Guadalupe Martínez y María Camarena, *Mujeres en espacios cambiantes: familia, trabajo y colectividades*, Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, pp. 249-275.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. Interações [en

- línea]. 2000, V(9), 11-25[fecha de Consulta 26 de Junio de 2023]. ISSN: 1413-2907. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>
- Rodríguez Mc Keon, L.E. (1997): Encuentros y desencuentros entre el maestro y el saber. La Universidad Pedagógica Nacional en la historia de la formación docente. Tesis de maestría en Antropología Social. ENAH, junio 1997.
 - Ruvalcaba, J. (2015). Implicaciones políticas en la asignación de plazas para docentes. *Revista Digital FILHA*. [en línea]. Diciembre. Número 13. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. Publicación semestral. Disponible en: www.filha.com.mx. ISSN: 1870-5553.
 - Santos, M. (2010). “La formación del profesorado en las instituciones que aprenden”, en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 68 (24,2), España: aufop, pp. 175-200.
 - Schvarstein, L. (2003). Psicología de las organizaciones. Buenos Aires: Paidós.
 - Secretaría de Educación Pública. (1982). *Acuerdo 96, Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. México: Autor.
 - SEP. (2011). Programa de estudios cuarto grado, Secretaría de Educación Pública, México.
 - Torres, R. M. (2004) Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje. Disponible en: https://peemred.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/c-a-_r-m_torres.pdf
 - UPN, Unidad 291-Tlaxcala. Fecha de Consulta: 10/09/23. Disponible en: <https://www.upn291.edu.mx/>
 - Vaillant, D. (2007) “La identidad docente”. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado” Barcelona.
 - Woods, P. (1987) “La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa” Paidós, Barcelona.
 - Woods, P. (1993). Análisis y Teoría (135-160 y 161-182).
 - Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogía, 220(44-49).

Anexos

Anexo 1





Anexo 2

Cuadro de frecuencia

Palabras	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	OB1
Decisión de ser maestro	"yo no quería"		"Yo no elegí"	Condiciones económicas		Gusto por la docencia		Sacrificio		
Grados escolares atendidos		Grados	Grados	Grados		Grados escolares		Grados		
Formación	Experiencia: sus maestros		Maestros UPN	Experiencias sus maestros	Carrera sin terminar			Profesores de infancia		
Ser maestro	"Mejores personas": sus alumnos			Ser maestro: cambio	oportunidad					
Aprecio	Apreciaban: al maestro en la comunidad				Comunidad		Multigrado		Valor del maestro	
Padres de familia	Los papás: influencia en el aprendizaje	Padres		Padres de familia	Apoyo de los padres				Trabajo con padres de familia	
Alumnos que requieren mayor atención	Niños: atención-rezagó	Alumnos: atención personalizada	Intervención	Adecuar	Adecuaciones		Deficiencias: pandemia			
Trabajo en el grupo	Trabajo	Trabajo	Trabajo		Estrategias	Trabajo	Trabajo			
CTE	Organización	Organización	Organización	Organización del CTE	Deber ser de los CTE/Liderazgo	Estrategias por escuela	Acuerdos de CTE Estructura del CTE			Organización
Tiempo en general	Tiempo/Participación	Tiempo		Tiempo		Tiempo				Tiempo

Cuadro de frecuencia

Códigos	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	OB1
Decisión de ser maestro	"yo no quería"		"Yo no elegí"	Condiciones económicas		Gusto por la docencia		Sacrificio		
Grados escolares atendidos		Grados	Grados	Grados		Grados escolares		Grados		
Formación	Experiencia: sus maestros		Maestros UPN	Experiencias sus maestros	Carrera sin terminar			Profesores de infancia		
Ser maestro	"Mejores personas": sus alumnos			Ser maestro: cambio	oportunidad					
Aprecio	Apreciaban: al maestro en la comunidad				Comunidad		Multigrado		Valor del maestro	
Padres de familia	Los papás: influencia en el aprendizaje	Padres		Padres de familia	Apoyo de los padres				Trabajo con padres de familia	
Alumnos que requieren mayor atención	Niños: atención-rezagó	Alumnos: atención personalizada	Intervención	Adecuar	Adecuaciones		Deficiencias: pandemia			
Trabajo en el grupo	Trabajo	Trabajo	Trabajo		Estrategias	Trabajo	Trabajo			
CTE	Organización	Organización	Organización	Organización del CTE	Deber ser de los CTE/Liderazgo	Estrategias por escuela	Acuerdos de CTE			Organización

Anexo 3

The screenshot shows the Microsoft Word interface with a table titled "Categorías". The table has the following structure:

	Consejo Técnico Escolar	Trabajo en equipo	Padres de familia	Gusto por la docencia	Ser maestro	Evaluación	Trabajo en el aula	Actitud docente
E1	X		X	X	X	X	X	
E2	X	X	X		X		X	X
E3	X	X		X	X	X	X	
E4	X	X	X	X	X	X	X	X
E5	X	X	X		X	X		X
E6	X	X		X			X	
E7		X	X			X		X
E8				X			X	X
E9		X	X					X
O1	X	X						

Anexo 4

The screenshot shows the Microsoft Word interface with a text document titled "Actitud docente". The text contains three paragraphs:

"además de que haya un cambio de actitud, no sé que haya más compromiso de los compañeros, que pues la verdad muchos no participan, la mayoría de las veces unos cuantos son los que terminan haciendo los productos que te solicita la guía, muchos se salen o ni están, y pues eso lo único que causa es que luego algunos ya no saben ni qué se planeó o cuáles fueron los acuerdos." E2: 9 y 10

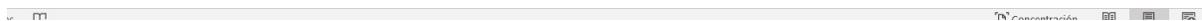
"estamos acostumbrados a hacer el trabajo más rápido y aunque uno lo haga, "ah es que tú sabes dibujar, tú hazlo", "es que tú tienes letra bonita, ándale", o sea estamos en eso y lo que queremos es ya terminar e irnos, realmente si nosotros cambiáramos esa actitud, porque ya inclusive la misma sociedad se ha dado cuenta cómo son los CTE's, ya inclusive hasta los memes, "ay la hora del pastel!" "es la hora de esto" E4:12

"que siempre son los mismos los que hablan, son los mismos que participan y son lo que en cierta manera generan cierta fama, "Ay sí la maestra porque está estudiando su maestría tiene que hablar" (señala a la entrevistadora), pero estee, yo nunca he escuchado que por ejemplo Guadalupe la güera hable, Guadalupe Catillo qué piensa, Isabel de vez en cuando, Eivira, y pues yo digo, es un Consejo

Anexo 5



	Experiencias escolares			Experiencias personales		Experiencias escolares		
	Consejo Técnico Escolar	Trabajo en equipo	Actitud docente	Gusto por la docencia	Ser maestro	Evaluación	Trabajo en el aula	Padres de familia
E1	X			X	X	X	X	X
E2	X	X	X		X		X	X
E3	X	X		X	X	X	X	
E4	X	X	X	X	X	X	X	X
E5	X	X	X		X	X		X
E6	X	X		X			X	
E7		X	X			X		X
E8			X	X			X	
E9		X	X					X
O1	X	X						



Anexo 6

El diálogo y la deliberación colectiva se pueden potenciar mediante procesos de reflexión sobre la práctica que toman como punto de partida las experiencias que vivimos día a día como docentes, directores o supervisores escolares. En estos procesos emerge lo significativo, se identifica lo que se hace y por qué se hace, se contrasta y analiza lo hallado, para luego dar paso a un proceso de propuesta y transformación que mejora nuestra práctica.

La colaboración docente como proceso intencionado y sistemático requiere de disposición, sistematicidad, capacidad crítica y apertura para tomar distancia y comprender las situaciones problemáticas que se enfrentan de manera individual y colectiva.

El colectivo docente cuando está alejado de marcos rígidos de trabajo y de interacciones verticales tiene mayores posibilidades de generar vínculos de diálogo, confianza y apoyo mutuo, avanzando así hacia su conformación como una comunidad de práctica que contribuye a fortalecer nuestra formación y a dar paso a la construcción de objetivos y compromisos compartidos en beneficio de los estudiantes y colegas.

Colectivo docente. Diferentes Miradas, un mismo objetivo. Artículo electrónico. [Mejoredu.
 https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/reflexion-sobre-la-practica/colectivo-docente-diferentes-miradas-un-mismo-objetivo](https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/reflexion-sobre-la-practica/colectivo-docente-diferentes-miradas-un-mismo-objetivo)

26 de octubre de 2022

Anexo 7

Croquis de la escuela

