



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“Construcción de la identidad de profesores de secundaria sin formación
inicial para la docencia”**

Tesis que presenta

Sandra Lucia Feliciano Olvera

para obtener el grado de

Maestra en Ciencias

En la especialidad de
Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:
Dra. Alicia Civera Cerecedo

Para la elaboración de este trabajo se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Agradecimientos

Gracias a Juan, Cruz, Sergio, Miriam, Violeta, Yancy, Esperanza y Hortensia por compartirme un poco de su vida y experiencia a través de las entrevistas que me permitieron elaborar este trabajo.

Gracias a Alan García Ruiz por el amor y el apoyo en cada momento. Gracias a mi familia y amigos por su compañía y consejos.

Agradezco también al DIE y a la planta académica, en especial a mi asesora, Alicia Civera.

Resumen

Esta investigación busca conocer los procesos de construcción de la identidad docente por los que atraviesan profesionales sin formación inicial normalista o en el campo de la educación. El análisis se realiza por medio de relatos de vida obtenidos con entrevistas enfocadas en la trayectoria profesional en el campo de la docencia de 8 profesionistas, cada uno con más de 10 años de vida laboral en educación en la Ciudad de México. Bajo la premisa de que la construcción identitaria está conformada por diversos procesos, grupos, relaciones y contextos, se explora el impacto de las experiencias personales, familiares, escolares y laborales en la formación de las identidades docentes.

Abstract

This research seeks to know the processes of professional identity construction of professionals without initial training in education. Through life stories obtained with focused interviews on the professional career in the field of teaching of 8 professionals, each with more than 10 years of work in education in Mexico City, this work analysis the experiences, expectations and relationships (personal, family and work bonded to the teaching work) that are generated by secondary school teachers. Under the premise that identity construction is made up of diverse processes, groups, relationships and contexts, this research explore family, personal and school experiences and its impact on the formation of identities.

Índice de contenido

Capítulo 1. La investigación sobre docentes de Secundaria	6
1.1 La escuela secundaria en México	6
1.2 Los docentes de secundaria en México	15
1.3 El concepto de identidad y las identidades docentes	23
1.4 Cuestiones metodológicas	30
Capítulo 2. Hacerse y ser docente	40
2.1 Ingreso e inserción en la docencia.	41
2.2 Ideales y percepciones de la docencia y de los alumnos	49
La mirada a las estrategias y formas de trabajo con los alumnos	58
2.3 Itinerarios en la docencia	66
Cursos y actualizaciones	70
La permanencia en el trabajo docente	73
Adaptarse a las reformas educativas y otros cambios en la docencia	75
2.4 Relaciones con colegas y con otros actores dentro de la escuela	81
Capítulo 3. La docencia y su relación con la familia y sus experiencias como estudiantes	100
3.1 Historia y expectativas familiares	101
3.2 Elección de carrera y decisiones profesionales	113
3.3 Percepciones familiares sobre la docencia	118
3.4 La experiencia estudiantil	122
3.5 Satisfacciones y desencantos de la docencia	133
Reflexiones finales	140
Bibliografía	150

Capítulo 1. La investigación sobre docentes de Secundaria

Esta investigación busca conocer los procesos de construcción de identidades docentes por los que atraviesan profesionales sin formación inicial normalista o en el campo de la educación. En este capítulo se esbozan las nociones principales que se utilizarán a lo largo de la tesis: los primeros dos apartados son un breve estado de conocimiento en el que se resaltan las particularidades con las que históricamente se ha desarrollado la escuela secundaria y las características y condiciones de los docentes de este nivel. En ellos se contextualiza el trabajo de profesor y se señalan algunas de las formas en las que se ha estudiado tanto a los profesores como a su espacio de trabajo: la escuela secundaria.

Posteriormente incluyo un breve apartado teórico sobre las identidades docentes que sirvió como guía para plantear la metodología y la perspectiva de análisis de investigación. La construcción de la identidad como eje de la investigación apremió la elección de una metodología cualitativa y del uso de entrevistas, además de una propuesta de análisis que permita identificar los elementos que los profesores retoman de sus experiencias para realizar la tarea docente.

1.1 La escuela secundaria en México

Actualmente, la educación secundaria en México es el nivel siguiente a los estudios de Primaria, el tercero de cuatro niveles obligatorios, y el último de la formación básica. Este nivel se hizo obligatorio en 1993, consta de 3 años y se imparte en diferentes modalidades: diurna o general, técnica, telesecundaria y para trabajadores.

Los estudios existentes muestran que la Secundaria ha tenido un desarrollo particular con respecto a los otros niveles educativos. Según Zorrilla (2004, p.2) en el siglo XIX la educación en México se impartía en la escuela Primaria o elemental y en los estudios superiores universitarios. A finales del siglo se creó el nivel de preparatoria con el fin de alargar la elección vocacional para que los jóvenes tuvieran mayor madurez en el momento de tomar tal decisión, además de proporcionar la oportunidad de una mayor escolarización ya que eran pocos quienes accedían a los estudios superiores.

En 1923 la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) dividió la educación preparatoria en dos ciclos, el secundario como un nivel ampliado de la Primaria, y la Preparatoria como preparación para el estudio de una carrera universitaria. El objetivo del ciclo secundario era continuar el desarrollo iniciado en la Primaria, fomentar la solidaridad, la cohesión y la cooperación social y la posibilidad de descubrir su vocación mediante diversas actividades, como explica Sandoval (2008, p. 40).

Desde 1917, preocupado por la baja tasa de egresados de la EPN, Moisés Sáenz, como director en la Escuela Nacional Preparatoria, propuso dar un nuevo sentido a la educación en este nivel como escuela para jóvenes. Para Moisés Sáenz la falta de enseñanza científica afectaba la educación y democracia mexicana. Convencido de la falta que había en la educación de los jóvenes para su desarrollo, Saéenz planteó propósitos distintivos para el ciclo secundario: “1) Logro y conservación consciente de buena salud, 2) Dominio de los procesos fundamentales para la vida culta, 3) Exploración, despertamiento y cultivo de la vocación, 4) Formación del ciudadano, 5) Uso adecuado del tiempo libre, 6) Hacer del educando un miembro digno del hogar y 7) Formación del carácter ético” (Mejía, 1976, p.226). Para Moisés Sáenz la creación de la Secundaria estaba ligada a la democracia: “La escuela secundaria inicial persigue la unidad de los sistemas educativos pues la democracia exige que todos los ciudadanos recorran el mismo camino en materia de educación, que todos tengan acceso a las mismas aulas, y esto no solo en las grandes ciudades o grandes centros de población, sino hasta en los campos” (Sáenz citado en Mejía, 1976, p.241).

El interés en la educación de los adolescentes y los esfuerzos de Sáenz como subsecretario y posteriormente como secretario de Educación Pública durante el gobierno de Plutarco Elias Calles, se reflejaron en la creación oficial de la Secundaria en 1925. Mediante dos decretos del gobierno federal surgieron dos escuelas secundarias: la incorporada a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la incluida en la Escuela Normal de Maestros (ENM). El objetivo era proporcionar mayores oportunidades a niños y jóvenes y funcionar como puente entre la Primaria y los estudios universitarios, como explica Civera (2008, p. 327).

Al año siguiente se inauguraron oficialmente 4 secundarias federales. Estas escuelas, a diferencia de la Primaria, debían ser sostenidas por los estudiantes, es decir, este nivel no era gratuito a menos que se comprobara escasez de recursos. La SEP sería la encargada de determinar las cuotas y la Contraloría de la Nación la encargada de la recaudación y la

inversión de los ingresos (Lazarín, 2008).

Moisés Sáenz señalaba que la docencia para nivel secundario debía ser una carrera en sí misma y por ello consideraba necesaria la creación de reglas y normas para mejorar al profesorado y consolidar sus funciones como maestro. Desde entonces se reclama para este espacio la necesidad de tener un método y preparación específica para el trabajo con jóvenes¹ (Mejía, 1976).

En 1926, Moisés Sáenz propuso la plaza de maestro de planta en la escuela secundaria con el fin de formar un equipo que fuera aliado del director para compartir la responsabilidad de la formación social, moral, científica y artística de los educandos (Mejía, 1976, p. 251). En 1929, dentro de la Universidad Nacional, se crearon cursos para maestros en servicio con la finalidad de dar a conocer la filosofía de la reforma de la educación secundaria y prepararlos para llevarla a cabo. También se ofrecía este tipo de cursos a profesores que trabajaban en las ciudades fronterizas y se podía tener intercambios que se consideraron la manera más eficaz del mejoramiento de maestros en servicio (Mejía, 1976, p. 251).

En 1930 se organizó la “Asamblea General de Estudio de Problemas de la Educación Secundaria y Preparatoria” y como resultado de la misma se fijaron 5 finalidades principales para la escuela secundaria: 1) facilitar el crecimiento y desarrollo del individuo, 2) la exploración de capacidades e inclinaciones, 3) la formación del ciudadano, 4) la capacitación para la vida doméstica y familiar y 5) la preparación vocacional (SEP, 1975).

Dado el crecimiento de la importancia de la Secundaria, la Dirección General de Secundarias se convirtió en Departamento en 1932 y se encargó de dirigir, organizar, y articular todas las secundarias del país, públicas y privadas. Estas últimas debían cumplir con los programas oficiales. A los objetivos originales se sumaron aspectos políticos, económicos, éticos y sociales, con énfasis en la búsqueda de la vocación para ubicar a los alumnos según sus aptitudes en algún campo de conocimiento (Sandoval, 2008).

En 1936 se fundó el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria con el fin de cumplir el ideal establecido por Sáenz de la importancia de formar específicamente para la enseñanza en este nivel. En ese mismo año este instituto cambió de nombre y se

¹ Mejía habla de “adolescentes”, pero en los textos de Sáenz se hace alusión a los “jóvenes”.

denominó Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria. En 1940 fue sustituido por el Instituto Nacional de Magisterio de Segunda Enseñanza que se mantuvo activo durante dos años y en 1942 se creó la Escuela Normal Superior para formar a los profesores de secundaria. Para ingresar era requisito contar con la Normal Básica y elegir una especialidad como materia.

En 1959, de acuerdo con los criterios de la Reforma de la Segunda Enseñanza, se instituyeron nuevas finalidades y objetivos para la Secundaria (SEP, 1975). Entre las primeras destaca la formación de un educando con personalidad crítica, con formación cívica sólida y con conocimiento de la realidad socioeconómica. Los objetivos se modificaron ligeramente al buscar una preparación para adaptarse a la especialización laboral o continuar con estudios superiores en la formación tecnológica. En 1965, se estableció en el Artículo Tercero que se denominara escuela secundaria a todas aquellas que correspondieran a los 3 años del ciclo básico de la segunda enseñanza, ya que los diferentes nombres (generales, prevocacionales y técnicas) causaban desconcierto entre la población (SEP, 1975).

Durante el periodo de Agustín Yáñez como Secretario de Educación (1964-1970), surgió la telesecundaria con el objetivo principal de cubrir la demanda que creció luego de los esfuerzos por mejorar la cobertura en Primaria. La telesecundaria comenzó a trabajar en 1968 de forma experimental, para después ser incluida de manera oficial. Como explica Zorrilla (2004) “esta modalidad de educación secundaria se ubica en comunidades rurales y la organización escolar depende de un maestro por grado que atiende todas las asignaturas con el apoyo de material televisivo y de guías didácticas” (p. 9). A partir de este periodo se fomentó la idea de que la educación secundaria debía desarrollar cuestiones más técnicas para corregir problemas relacionados al desempleo, sin embargo, esta relación no es lineal y no se consideraron los factores socio-políticos y económicos, como explica Santos (1999) y han mostrado estudios posteriores.

En 1974, en el marco de la reforma educativa, se realizaron seminarios regionales y una Asamblea General Plenaria, conocida como la Reforma de Chetumal, en los que se propusieron nuevos objetivos, contenidos y metodologías para nivel secundario. Como refiere Santos (1999) estos objetivos debían responder a las necesidades de los educandos y tomar en cuenta las condiciones sociales y económicas del país, además de resaltar que

este periodo coincide con la adolescencia y la inestabilidad emocional que ésta conlleva.

En el documento “Resoluciones de Chetumal” puede leerse como objetivo: “La organización del sistema debe perseguir la actualización permanente, la flexibilidad de su estructura orgánica y la apertura que haga llegar las oportunidades educativas a todos los sectores de la población” (SEP, 1974, p. 3). De este documento se desprendió la propuesta de nuevos programas con el propósito de articular la Secundaria de manera horizontal con la Educación Primaria. A pesar de afirmar que tendría objetivos más claros y observables que facilitarían la evaluación, también se referían a planes adaptables a las diferentes modalidades, características de los alumnos y regiones. Esta adaptabilidad suponía la modificación según evaluaciones continuas y las posibilidades regionales.

En esta Asamblea se sugirió también por primera vez que la Secundaria formara, junto con la Primaria, un ciclo básico de 9 años para tener un desarrollo integral. Para este fin, se planteó como necesario reestructurar la Secundaria y ofrecer formación por áreas de conocimiento y no por asignatura (para que la enseñanza se asemejara a la de Primaria). Según Fuentes (1978), se permitió la coexistencia del plan por asignaturas y el plan por áreas de conocimiento, lo que fomentó que las decisiones dentro de las escuelas se tomaran por influencia de los gremios y academias más que por las necesidades de los educandos.

Con la educación secundaria se buscó fomentar la preparación para el trabajo según las recomendaciones internacionales de la UNESCO y la OCDE que planteaban que un país en desarrollo como México debía tener mayor fuerza de trabajo con capacitación intermedia (Fuentes, 1978). En 1975, en plena etapa de crecimiento demográfico, se crearon nuevas escuelas tecnológicas (industriales, agropecuarias y pesqueras) que enfatizaban fuertemente la preparación para el trabajo: “continuar y fortalecer el desenvolvimiento integral y pleno de la personalidad del educando, al mismo tiempo que lo prepara para su incorporación material a la productividad, de acuerdo con sus intereses, necesidades y aptitudes” (SEP, 1975). Las secundarias generales continuaron con una capacitación mínima de 5 horas semanales (de 30) para actividades de educación física, artística y tecnológica (Fuentes Molinar, 1978, p. 99).

Paralelamente, un nuevo plan de estudios para las Normales debía formar profesores por área de conocimiento y ya no por asignatura (Santos, 1999; Fuentes Molinar, 1978), pero

pese a dicha disposición, la Escuela Normal Superior siguió formando maestros por asignaturas hasta 1983 que cambió oficialmente el plan de estudios. Un año después, en 1984, se estableció que todas las modalidades de Educación Normal tendrían el grado de licenciatura, para lo cual era necesario tener el bachillerato para ingresar. Esto modificó la planta estudiantil de las Normales y al reducirse la demanda, el proceso de admisión adquirió cierta laxitud.

En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) comenzó los procesos para reformular los contenidos de la Secundaria con el fin de dar mayor importancia al desarrollo de destrezas y actitudes para lograr aprendizajes más significativos. Poco después, en mayo de 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Federación y los Gobiernos Estatales. Este acuerdo propuso tres estrategias principales: a) la reorganización del sistema educativo; b) la reformulación de contenidos y materiales, y c) la revaloración social de la función magisterial (Santos, 1999). Como resultado de este acuerdo se estableció como obligatoria la educación Secundaria en 1993. Esta decisión generaba polémica ya que por un lado, las escuelas públicas no contaban con la cobertura suficiente y en muchas zonas se echaba mano de la telesecundaria y la educación privada, y por el otro se temían las consecuencias que podría traer al convertirse en un requisito que dificultaría conseguir empleo a una parte de la población.

Con esta reforma se restableció el trabajo de contenidos únicamente por asignaturas, lo cual incrementó la fragmentación curricular como consecuencia de las condiciones laborales de los profesores, para los cuales el único apoyo propuesto fue la distribución de nuevos materiales. Según Santos (1999), la nueva reforma mostraba debilidades teóricas, escasa coherencia epistemológica y una perspectiva instrumentalista de la educación. También se criticó el perfil docente que proponía, ya que no correspondía a las condiciones del profesorado ni tomaba en cuenta su práctica cotidiana. El modelo no había sido aprobado aun cuando ya se habían comenzado clases de prueba en algunas escuelas.

Una nueva reforma a la formación de profesores en las normales entró en vigor hasta el año 2000, por lo que hubo nuevamente un periodo relativamente largo en el cual los profesores egresados de las normales no contaron con una formación coherente a los nuevos planes de la educación secundaria, además de ser insuficientes según las necesidades del sistema a

partir de la obligatoriedad del nivel.

En 2006, como parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se planteó la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), con la finalidad de mejorar la eficiencia y como un nuevo intento de dar coherencia y articulación entre los diferentes grados que conformaban la Educación Básica. Esta nueva reforma buscaba atender diferentes problemas, como explican Miranda y Reynoso (2006): atención a la demanda y rezago educativo, bajo logro educativo e inequidad, el exceso de contenidos y actividades, las limitaciones del maestro y la falta de articulación entre niveles, que se identificaban como partes sustanciales de la crisis del sistema educativo.

La Reforma Curricular de 2006 se planteó a partir de considerar insuficiente a su predecesora de 1993 que no logró superar la fragmentación de los conocimientos que pretende el nivel, como explican Quiroz y Weiss (2005). Esta reforma planteó la definición de un perfil de egreso acorde a su relación con los otros niveles educativos, programas con mayor profundidad y menor extensión, incorporación transversal de tecnologías de la información y comunicación, al igual que un enfoque multicultural (Quiroz y Weiss, 2005). Los principales cambios curriculares se guiaron, según explica Miranda (2006) en mejorar la eficacia y aumentar la relevancia y la equidad del nivel, disminuyendo la importancia de sus condiciones de origen, según el autor. Para ello, se planteó el uso de competencias entendidas como “la capacidad de resolver situaciones problemáticas de manera adecuada y satisfactoria” (Miranda, 2006, p. 1436). A partir del trabajo por competencias se pretendía poner énfasis en el aprendizaje de capacidades de pensamiento y habilidades intelectuales básicas. Como consecuencia de la reformulación de contenidos “la reforma curricular de 2006 disminuye la fragmentación curricular, ya que se pasa de 11 asignaturas por grado del plan de 1993 a 9 asignaturas en el nuevo plan. Las asignaturas totales disminuyen de 34 en el plan de 1993 a 27 asignaturas en la reforma de 2006” (Quiroz, 2007).

En 2012 se propuso una nueva Reforma a la Educación en la que se incluyó la creación de un Sistema de Información, la autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, la autonomía de gestión de las escuelas, la ampliación del horario escolar a tiempo completo y la creación del Servicio Profesional Docente como el encargado de regular los concursos de plazas y ascensos de los profesores. Esta parte de la reforma ha causado gran controversia por su carácter administrativo y político e incluso se ha cuestionado que sea

educativa. Según los lineamientos actuales del Servicio Profesional Docente, no es requisito indispensable contar con formación en la escuela Normal para poder concursar por una plaza como profesor.

Una diferencia importante con respecto a la Primaria, es que en la Secundaria cada materia es impartida por un profesor diferente, lo que diversifica y multiplica la planta docente necesaria para este nivel. Por su origen ligado a la Preparatoria y su evolución hacia la unión con la Primaria, según Aguirre (2011) se pueden distinguir tres tipos de profesores según su formación: normalistas, universitarios y de formación mixta, es decir, normalistas que cuentan también con una carrera universitaria.

Como vemos la Secundaria ha sido un nivel en constante cambio lo cual muestra momentos de ruptura, discontinuidades y tensiones en su proyecto, ya que los objetivos y finalidades de la Secundaria iban incrementándose y mezclándose con sus versiones anteriores en lugar de definirse de forma más precisa. La formación de sus profesores no fue diferente. Las reformas dirigidas a la educación secundaria no siempre llegaban a transformar los planes de estudios de las Escuelas Normales o de especialización de profesores por lo que los nuevos docentes seguían siendo formados bajo planes y materiales de reformas anteriores; del mismo modo, los profesores en servicio difícilmente recibieron capacitación: “Así, fue natural que sin reentrenamiento, orientados por programas poco innovadores y con textos que en su mayoría eran convencionales y a veces de ínfima calidad, los profesores no modificaran sus prácticas y obedecieran a las antiguas rutinas académicas” lo que impedía la aplicación efectiva de las reformas posteriores (Fuentes Molinar, 1978). Además de la variación en su dependencia y organización, la Secundaria también se ha enfrentado a la diversidad en la formación de sus profesores.

Diversos autores (Zorrilla, 2004; Miranda, 2006; Santos, 1999) reflexionan sobre cómo los constantes cambios a los objetivos de la Secundaria han dificultado su funcionamiento. Aguirre (2011) destaca como problemática la ambigüedad de la Secundaria, como nivel terminal y vocacional a la vez, discutida desde su creación y reformulándose al sumar los estudios de bachillerato a la educación básica en México en el año 2013. Esta misma autora hace referencia a cómo las múltiples reformas a los planes de estudio han modificado y colocado a la tarea del profesorado en la ambigüedad, ya que las reformas no siempre están acompañadas de actualizaciones y apoyo suficiente a los docentes (Aguirre, 2011). Se suma

a esta característica la devaluación del estatus de docente de secundaria. Al elevar los estudios de las Normales a nivel de licenciatura, con el fin de mejorar la calidad de los profesores y con ello de la educación, se equipararon los salarios entre profesorado de Primaria y Secundaria. Según esta misma autora y el estudio de Medina (1999), la existencia de profesores normalistas y no normalistas creó también una tensión en el gremio y dificultad de conformar una identidad profesional específica del nivel.

El breve recorrido del desarrollo histórico de la escuela secundaria permite entrever que difícilmente puede hablarse de un proyecto educativo claro y sostenido para este nivel. La Secundaria surgió con la intención de cubrir necesidades educativas de los jóvenes con propósitos distintivos, pero se ha enfrentado a una variedad de finalidades según las instituciones involucradas como la ENP, ENS y SEP, que proponían objetivos tan disímiles como ser un nivel terminal (educación técnica), vocacional o proporcionar una formación general. Desde su fundación resalta la ambigüedad en sus objetivos y las diferentes reformas por las que ha transitado no han logrado darle un perfil más claro: objetivos nuevos se superponen a los anteriores sin necesariamente desplazarlos, enfrentándose a nuevos retos como la masificación y la diversificación del sistema educativo y del nivel.

Tanto la ambigüedad en los objetivos como los desfases entre las reformas curriculares del nivel y las de las escuelas normales, han marcado también una fractura en los orígenes formativos de las identidades de los docentes en el nivel. Primero por el origen del ciclo como desprendimiento de la Preparatoria y luego por la masificación, ha sido importante la presencia de profesionales sin formación normal o específica en el área educativa. Compuesta por profesionistas de distintas áreas disciplinarias, en instituciones y modalidades muy diversas, la planta docente tiene características particulares que la distinguen de los otros niveles educativos.

1.2 Los docentes de secundaria en México

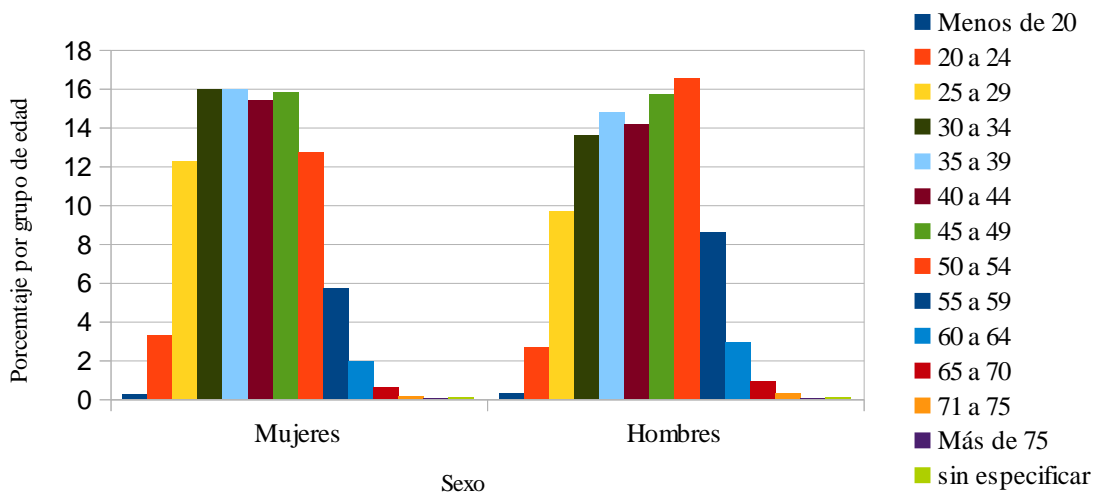
Para hablar de docentes, como bien apuntan diversos autores (Tenti y Steinberg, 2011; Ducoing, 2007; Toríz, 2009; Santibáñez, 2007; Martínez, 2007; Sandoval, 2008) es necesario reconocer que sus condiciones son cambiantes y reflexionar sobre el papel que juegan las muchas y diferentes variables como la edad, el sexo, el nivel educativo en el que enseñan, el estatus social y la carrera de origen en su vida profesional. Un tema que ha crecido en los últimos años en las investigaciones sobre docentes ha consistido en su caracterización. Según Tenti y Steinberg (2011) resaltan como el estudio sobre el campo ha evidenciado que a través de los años la figura del docente se ha construido a partir de “borrar las particularidades de las personas que ejercen dicha profesión”, a la que ellos llaman la “indiferencia por las diferencias”. Por medio de su estudio, muestran estadísticas sociodemográficas, recuperadas durante el año 2000 en México, Brasil y Argentina, sobre el lugar que ocupa el profesorado en la estructura social, así como la historicidad de la docencia como ocupación y algunas variaciones existentes de país a país. Su estudio señaló de manera general algunas de las diferencias que existen entre el cuerpo docente que permiten entender cómo se complejiza la labor del maestro en relación con algunas de sus características específicas.

Los docentes son asociados a la clase media aunque en realidad se encuentran desigualmente distribuidos en la pirámide social. En general el profesorado que participó en el estudio de Tenti y Steinberg (2011) en México declara que la docencia es su única actividad remunerada y puede afirmarse que la mayoría provienen de un origen social más bajo que el que actualmente tienen, es decir, que es un sector con un factor de movilidad intergeneracional ascendente.

En México, según el INEE, con datos del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013, las edades de los profesores de secundaria varían mucho. Una ligera mayoría se encuentra entre los 45 y 49 años de edad (15.74% del total de educación básica) seguidos del rango de 35 a 39 años (15.39%). Este porcentaje se modifica ligeramente si es visto solamente por las mujeres que componen el nivel

secundario, pues en su caso el porcentaje mayor (15.97) va de los 30 a los 34 años.

Gráfica 1. Distribución de docentes de secundaria por grupos de edad y sexo



Fuente: Elaboración propia con datos INEE (2015).

Como muestra la gráfica anterior, las edades de los profesores de Secundaria son variables y aunque hay una notable mayoría en el rango intermedio de los 30 a los 59 años, no es posible hablar de una etapa homogénea en la vida de los docentes. Las necesidades, obligaciones, expectativas y situaciones personales casi siempre se encuentran permeadas por la edad, lo que permite identificar, junto con el género y la clase, notables diferencias como las que señalaban Tenti y Steinberg (2011).

Según las estadísticas de edad, los profesores de Secundaria presentan una tardía incorporación a la docencia en comparación con sus homólogos de Primaria y Preescolar. En Secundaria los menores de 25 años representan apenas un 3%, frente a 7% en Primaria y 15% en Preescolar. Bajo esta lógica, las edades de retiro varían también por nivel educativo, siendo los profesores de secundaria los que tienen, en promedio, retiros a edades más avanzadas. Vale la pena destacar que entre los profesores mayores de 50 años, una ligera mayoría son varones, lo que permite mostrar que en los últimos años el ingreso de mujeres a la docencia en secundaria se ha incrementado.

Tenti y Steinberg (2011) hacen referencia a la histórica participación femenina en el magisterio como un indicador de desvalorización social de la docencia, a la que

popularmente se le ha categorizado como “cuasi profesión” y con ello se han deteriorado las condiciones de trabajo y su remuneración (p. 13). En México, la proporción de profesores varones en secundaria es de aproximadamente 40%, a diferencia de otros países donde este porcentaje alcanza apenas un 30%, según TALIS 2013. Según Tenti y Steinberg (2011) en secundaria se encuentra la mayor proporción de profesores varones jefes de hogar (p. 14), lo cual los coloca en un lugar específico según los valores culturales asociados a la masculinidad, ya que como explican estos autores, en las zonas más empobrecidas de México existen restricciones y dificultades para insertarse en el mercado laboral, lo que impulsa a un gran número de jefes de hogar a elegir la docencia: aproximadamente 30% de los profesores varones que participaron en el estudio de Tenti y Steinberg, declaran que su hogar depende 100% de su salario.

La investigación de Montaña (2005) señala también algunas diferencias de género que se viven en el ejercicio de la docencia en secundaria en la Ciudad de México, ya que la mayoría de los varones entrevistados para su estudio ejercían su profesión de origen y además trabajaban uno o hasta dos turnos como docentes para poder obtener un ingreso suficiente. En el caso de las profesoras, la docencia es vista como una opción para no dejar la vida profesional y poder dedicar tiempo a su familia.

Por otro lado están los estudios sobre las condiciones del trabajo docente. En 1993, cuando la Secundaria se unió al ciclo básico y se decretó como obligatoria, aumentó la matrícula del nivel y se modificaron las condiciones laborales que desde antes no eran las ideales. Según Sandoval (2001) en un estudio sobre los docentes de la Ciudad de México, “los maestros de secundaria enfrentan las condiciones más difíciles de todo el ciclo básico: un alto número de alumnos, un precario apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico, una inestabilidad que crece a medida que cambia el perfil profesional de los docentes, y un bajo salario producto del acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo” (p. 83). A ello se agrega la ausencia de apoyos académicos y un aislamiento profesional más acentuado que en el resto de la educación básica que se relaciona con la división por áreas y especialidades y la fragmentación de las horas de trabajo. (Sandoval, 2001).

Aunque la investigación de Sandoval fue publicada en 2001, la mayoría de las condiciones que describe siguen vigentes. Los resultados de TALIS 2013 muestran que aún existen condiciones adversas para el profesorado en secundaria como la baja estabilidad laboral

(contrataciones temporales, cobertura de interinatos), baja remuneración económica y estatus social, grupos numerosos y heterogéneos, alumnos con conductas inadecuadas (indisciplina, ausentismo, retardos, intimidación verbal, vandalismo, uso de drogas y alcohol), gran carga administrativa (hasta 12% de su tiempo de clase), pocos apoyos para la actualización y desarrollo continuo y poca retroalimentación según los profesores (TALIS, 2013).

Al menos desde 1999 la tendencia contractual de los docentes de secundaria ha sido por horas: en 1999 solamente el 32.6% estaba por horas y en 2014 aumentó a 40.4% de profesores bajo dicho esquema, aunque en telesecundaria y comunitarias el número aumenta considerablemente en 3/4 de tiempo y tiempos completos por el tipo de servicio, según los formatos 911 de la SEP (INEE, 2015). La contratación por horas se traduce en la dificultad de crear equipos de trabajo, ya que los profesores deben cubrir sus horas clase en más de una escuela. Asimismo, ha ocasionado la diversificación de los perfiles de los profesores de secundaria.

Los perfiles profesionales que han cubierto las plazas de secundaria han sido variados desde sus inicios. Como explica Montaña (2005), la Secundaria puede ser reconocida como un espacio donde universitarios y normalistas se han encontrado como compañeros de trabajo pero bajo condiciones de contratación diferentes: “a los maestros de primaria egresados de las Normales se les contrataba por turno completo, en cambio a los profesores universitarios por horas, esta situación marcó la existencia de maestros de planta y maestros por hora o clases sueltas” (p.4). Diferencias como los estudios, la contratación y la organización del trabajo han influido en “la forma de concebirse unos a otros, los profesores de planta eran considerados como “quienes sí saben enseñar y tienen mayor compromiso con la escuela”; en cambio los profesores por hora eran catalogados por sus compañeros como “un obstáculo para lograr una mayor disciplina general y orgánica de la escuela” (Mayorga en Sandoval, 2010, p.4).

El estudio de Tenti y Steinberg (2011) afirma que México es uno de los países con mayor número de profesores en secundaria sin formación especializada, y en muchos casos (22.4% según los autores) los profesores no se encuentran titulados. Se destaca en México el reclutamiento endogámico, ya que 36.7% del profesorado declaró tener al menos un familiar dedicado a la docencia.

El promedio TALIS en cuanto a los “profesores sin formación magisterial” (como categoría utilizada por la OCDE), es de 10%, por lo que resulta relevante el porcentaje que existe en México que alcanza al 38% según el mismo estudio (2013, p. 2). Diversas autoras (Sandoval, Montaño, Medina, Aguirre) identifican a este tipo de profesionales frente a grupo como “profesores no normalistas”, “maestros con formación universitaria” o simplemente como “universitarios”. Esta diversidad de nombres con los que son conocidos permite plantear la necesidad de explorar más sobre estos docentes.

Medina (1999) realizó un análisis generacional sobre profesores de educación básica, a partir del análisis de sus formas de inserción a la estructura académica, antecedentes de formación, participación institucional y origen social. La investigación de Medina tuvo como contexto la cercanía del ascenso de nivel de la Escuela Normal a Licenciatura y como objetivo conocer si los procesos en normales y universidades eran realmente tan diferentes o si sus proyectos podían ser equiparables. Por medio de narrativas e historias de vida, la autora describe las condiciones de profesores que categorizó en normalistas, universitarios e híbridos, con lógicas, prácticas y tradiciones formativas diferentes que los llevaron a una escisión del gremio; destaca la influencia de las “tradiciones inventadas” que han colocado a las normales y a las universidades en extremos casi opuestos. Hace énfasis en las diferencias entre estos 3 personajes: “La legitimidad del 'saber enseñar' de los normalistas, frente al 'poseer conocimiento' de los universitarios, resultan falsas dicotomías que cobran sentido en diferencias sociales, culturales e históricamente construidas. Se trata de diferencias de origen y sector socioeconómico de pertenencia, diferencias generacionales, políticas y de género, hasta cierto punto centradas en diferencias étnicas que a este país le cuesta tanto reconocer” (p. 6). A 20 años de estos procesos cabe preguntarse si sigue existiendo esta escisión, cómo es vivida por los profesores y si ésta cobra nuevos sentidos ahora que según la Ley del Servicio Profesional Docente (2013), cualquier profesionista puede integrarse a la planta docente en Primaria y Secundaria por medio de un examen de ingreso sin importar su área de estudio. Asimismo es pertinente preguntarse de qué manera el profesorado sin formación inicial normalista o en educación, que representa el 40.4%, se integra a la dinámica educativa y escolar.

Parte del trabajo de Sandoval (2009) se ha enfocado en analizar las formas de ingreso a la docencia y a partir de ello, conocer los saberes que van conformando en su trabajo docente.

Esta autora reconoce dos modos de iniciación a la docencia: desde la escuela normal y directamente en la escuela. En el primero se encuentra la formación normalista con prácticas profesionales que aumentan progresivamente para que el estudiante se desarrolle como docente mediante acompañamiento y reflexión de su práctica. El segundo modo es el que deben seguir aquellos profesionistas llamados “universitarios” (sin formación normalista): a quienes les es necesario apoyarse en relaciones personales para ingresar a una escuela secundaria, aunque a diferencia de los normalistas que obtienen horas según su especialidad, existen casos de universitarios que trabajan en un área ajena a sus estudios. Aunque la forma de ingreso sea distinta el proceso de “socialización para la docencia”, dice esta autora (2001, p. 97) resulta similar para ambos grupos, ya que los normalistas y los no normalistas viven de manera similar el proceso de aprender la docencia que pasa por el dominio de la preparación de las clases y el control de grupo.

Parte del trabajo de Montaña (2005) se enfoca también en las formas y experiencias de ingreso a la docencia, las trayectorias profesionales y las experiencias de docentes de secundarias en el DF. Apoyada en los estudios de Sandoval, esta autora reconoce la existencia de “saberes de la profesión docente que se van construyendo en la práctica” tanto de normalistas como de no normalistas. Para Sandoval (2001), estos profesores han sido “una realidad reconocida, [que] al mismo tiempo es ignorada por la autoridad educativa”. Para Montaña (2005) la presencia de estos docentes se ha visto como causa de problemas en el nivel pero no se ha explicitado como una tarea por atender. Sandoval (2001) atribuye varios fenómenos sociales a este perfil de maestro de secundaria: 1) las restricciones en el mercado laboral de otras profesiones, 2) el descenso del estatus y salario del maestro de secundaria (que orilla a normalistas a regresar a trabajar en nivel primaria) y 3) la falta de atractivo de la docencia en secundaria que atrae a menos estudiantes a las escuelas normales. Es necesario indicar que como vimos en el apartado anterior, la diversidad en la formación de los docentes de secundaria existe desde la misma creación del nivel.

Ni normalistas ni universitarios reciben un acompañamiento u orientación por parte de las autoridades de su escuela al comenzar con sus labores y deben hacer uso de su creatividad para planear, organizar y mantener la disciplina y demás actividades que son necesarias para cumplir su función (Montaña, 2009 y Sandoval, 2001). Según el INEE (2015) solamente el 21% de las escuelas secundarias cuenta con un proceso de inducción a la docencia. Esta ausencia de apoyo para aprender el oficio docente los coloca en un punto de encuentro a

partir del cual profesionistas y normalistas aprenden el oficio y se enfrentan a la realidad de la escuela. Es importante la acotación que hace Santibañez (2007) en el sentido de que además de la falta de acompañamiento inicial a los docentes, tampoco son tomadas en cuenta las diferencias de su formación para ofrecer actualizaciones o cursos según sus necesidades específicas. Como el informe de docentes del INEE explica, en los últimos años el presupuesto destinado a la formación continua y la superación profesional es limitado (menos de 400 pesos por profesor en servicio, p.119), lo que se traduce en condiciones, servicios e infraestructura deficiente, a ello debe sumarse también pocos recursos humanos para el mismo fin, por lo cual los mismos docentes frente a grupo o apoyos técnico-pedagógicos son invitados a impartir los cursos, es decir, no siempre se trata de especialistas en población docente o en los temas y contenidos.

Aún bajo el panorama presentado, según estadísticas de TALIS 2013, el 90% de profesores tomaron algún curso, taller, diplomado o especialidad en el año anterior al estudio. En su mayoría los profesores buscan tomar actividades de desarrollo docente que les otorguen algún reconocimiento como diplomas o constancias. Las principales temáticas elegidas por los profesores respecto a estas actualizaciones son el conocimiento de planes y programas (90.2%), el desarrollo de competencias didácticas para enseñanza de contenidos (89.4%) y conocimiento y comprensión de competencias (89%) según el INEE (2015). Este informa también que la alta participación en los cursos y actualizaciones puede deberse a los incentivos salariales que éstos representaban para aquellos inscritos en Carrera Magisterial en aquel entonces.

Además de la composición, formación y las condiciones del trabajo docente en secundaria, varios estudios han abordado el malestar docente. Castrejón y Castrejón (2012) afirman también que si bien las condiciones del docente están mediadas por las políticas estatales también están cruzadas por el contexto histórico-social, y las definiciones y percepción de su tarea por el gremio, por los actores educativos y por sí mismo, destacando la imposibilidad de satisfacer con su trabajo al conjunto de la sociedad por las responsabilidades y cargas que se le adjudican y la variedad de actores que lo evalúan (desde alumnos y padres de familia hasta instancias internacionales). Estas autoras mencionan que la labor docente puede “alargarse” e “intensificarse” de manera indefinida por no tener un objeto identificable con el cual pueda medirse su trabajo, es decir, no siempre es visible el resultado que cada profesor considera como exitoso, ni el proceso para llegar a ello.

Desde otra perspectiva la investigación de Toríz (2009) resalta la existencia de un bienestar docente sobre todo en los primeros años de servicio, al percatarse de la importancia y el impacto que tienen en la vida de los alumnos, como mostraron los testimonios de los profesores en su investigación. El bienestar docente influye, en algunos casos, en la permanencia en la profesión aunque después sientan también el cansancio y otros síntomas del “malestar docente”. Según estas autoras, el estado emocional, físico y anímico de los profesores se ve influenciado por sus condiciones de trabajo, y a la vez, su estado emocional se refleja en su desempeño frente al grupo.

A partir de esta breve revisión surgen algunas preguntas acerca de los docentes de secundaria. La historia del nivel, por un lado, muestra un desarrollo atravesado por la ambigüedad de su carácter intermedio entre la educación Primaria y la Preparatoria, su carácter terminal o de preparación para estudios posteriores (y por lo tanto su carácter especializado –técnico- o de formación general) y su progresiva pero incompleta incorporación a la educación básica. La cambiante definición histórica del nivel se conjuga con la heterogeneidad de su planta docente en varios sentidos. En primer lugar, los docentes proceden de dos tipos distintos de formación inicial, no sólo en contenido (formación en disciplinas o formación normalista) sino también de culturas institucionales (universitaria y normalista). En segundo lugar, la heterogeneidad también se da en términos de edad, un elemento identificado como un factor importante para el grado de bienestar o malestar que se siente en la profesión. En tercer lugar, hay una diferenciación de género, y al menos para la muestra que estudiaron Tenti y Steinberg, ello repercute en sus expectativas laborales.

La difusa definición del nivel y la heterogeneidad de la planta docente se relacionan con otro tipo de elementos institucionales, dentro de las cuales resalta la falta de opciones de formación continua, la escasez de procesos de tutoría o apoyo para la inserción en la docencia y sobre todo, las características en la contratación de los docentes, dentro de la cual prevalece la contratación por horas, que tiene como consecuencia el aislamiento de los docentes que corren de una clase a otra, de una escuela a otra, así como la diferenciación entre maestros de planta (casi siempre normalistas) y maestros de asignatura (casi siempre universitarios). Esta es una interesante combinación de elementos casi siempre conflictiva.

Por otra parte, resaltan las dificultades para ver los resultados del trabajo de cada profesor,

así como las vías para su reconocimiento, lo que influye en el estado de bienestar o malestar en la carrera. Ante estos elementos cabe preguntarse cómo se conforma la cultura escolar en la Secundaria y sobre todo, cómo es que los docentes de secundaria se asumen como tales, es decir, cómo se ven a sí mismos como parte de un colectivo de docentes que tiene a su cargo la educación de muchos jóvenes.

Como hemos visto, son pocos estudios los que hay sobre la Secundaria y sus maestros. Muchos de ellos se han centrado en conocer las características de los docentes, sus trayectorias y sus condiciones de trabajo, pero aún hay mucho por conocer y comprender. Este estudio busca seguir estas líneas de investigación para acercarnos a la forma en que se construye la identidad docente de los profesores de secundaria. A diferencia de los estudios existentes que trabajan de manera conjunta o en comparación a los profesores normalistas de los universitarios, mi interés se centra en cómo se hacen docentes los universitarios que ingresan a la Secundaria para trabajar como profesores, es decir, cómo este grupo, sin formación inicial en la Normal o en educación, aprende a ser docente y se asume como profesor de secundaria, o sea, cómo se construyen las identidades como docentes de secundaria.

1.3 El concepto de identidad y las identidades docentes

A pesar de que el concepto de identidad tiene ya varias décadas de desarrollo aún se le atribuyen diversas definiciones, como indican diversos autores (Holland et al., 2001; Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Gutiérrez, 2009; Martucelli, 2009). Sin embargo es posible identificar algunos elementos compartidos desde las diferentes teorías que la abordan.²

Como señalan algunos autores (Holland, et al., 2001; Martucelli, 2009; Dubar, 2002) existen dos tradiciones principales que definen la identidad. La primera es aquella llamada esencialista, en la que la identidad se concibe precisamente como una esencia, como una sustancia inmutable inherente al sujeto. La segunda es la llamada nominalista, que postula lo contrario: las identidades no son esencias, sino que cambian constantemente por medio de identificaciones. Otras visiones que se contraponen entre sí son las caracterizadas por

² Según Botello (2008) la diversidad de concepciones que se tienen de este concepto puede deberse precisamente a que se ha desarrollado desde distintas disciplinas sociales.

Holland, et al. (2001) como universalista, en la que el peso de la identidad recae en la psique, y la culturalista, en la que se atribuye la identidad a las respuestas que exige el contexto cultural.

Beijaard retoma la forma en la que Mead en 1934, desde la Antropología, utilizó el concepto de identidad en relación con el de *self*: “[Mead] described in detail how the self is developed through transactions with the environment. According to Mead, self can arise only in a social setting where there is social communication; in communication we learn to assume the roles of others and monitor our actions accordingly³”. (Beijaard, et al., 2004, p. 107). De modo parecido, Holland et al. (2001, p.3) dan un peso importante a entender el *self* como un elemento central en la identidad. Para estas autoras la identidad combina el mundo íntimo personal con el espacio colectivo y las formas culturales y sociales de relacionarse; las identidades, el *self* y sus imágenes son considerados productos sociales que se forman y desarrollan en la práctica social. Es a partir de los estudios sobre el *self* que las identidades se conciben como en constante proceso de construcción.

Deseo resaltar la importancia de ver las identidades como procesos para entender su movilidad y multiplicidad. Gutiérrez (2007, 2010) lo destaca como la lógica de concatenación y adaptación entre diferentes dinámicas que surgen en las relaciones humanas en espacios sociales dados. Al ser un proceso de constante adaptación se le considera con gran plasticidad: “la identidad del sujeto se va conformando desde que nace y se va haciendo múltiple (como estudiante, trabajador, padre, profesionista, amigo, etc.; es decir, como sujeto de relaciones de parentesco, de educación, de género, de producción, de amistad, etc.) en tanto múltiples elementos del orden social se van incorporando, como puntos de referencia para el sujeto como polos de identidad” (2007, p.32). Me parece oportuno el aporte de Gutiérrez sobre la importancia de concebir a la identidad con gran plasticidad y la multiplicidad de “identidades” que conforman al sujeto, sobre todo en el sentido de que no son identidades que puedan separarse tajantemente o “demostrarse” de modo individual: lo que es un profesor en el aula, conlleva lo que es también como ciudadano, como parte de una familia, como egresado de una carrera que no tenía como fin principal la educación, como mujer o como varón, por lo que no es posible conocer cómo es un profesor o su

³ [Mead] describe a detalle cómo el “self” se desarrolla a través de interacciones con el ambiente. De acuerdo con Mead, el “self” puede surgir sólo en un entorno social donde hay comunicación; en la comunicación aprendemos a asumir los roles de los demás y supervisar nuestras acciones de manera consecuente. [Todas las traducciones son mías].

identidad como docente sin tomar en cuenta otros aspectos que influyen en ese proceso.

En las aportaciones de Dubar (2002) es posible distinguir este proceso como la “identificación contingente”. Para él, la identidad no es aquello que permanece como una esencia, sino que es consecuencia de constantes diferenciaciones y generalizaciones. La identificación es resultado de una doble operación lingüística (proceso): la diferenciación es buscar la singularidad en algo y la generalización es la pertenencia común: “Estas dos operaciones están en el origen de la paradoja de la identidad: lo que hay de único es lo que hay de compartido” (p. 11). Este autor también explica que los modos de identificación permiten la combinación de la historia colectiva y la vida personal. Los modos de identificación de los que habla Dubar se dividen en dos: las identificaciones atribuidas por los otros (identidades para los otros) y las identidades reivindicadas para uno mismo (identidades para sí). Dubar plantea la existencia de un movimiento histórico (procesos colectivos e individuales) en el que se transita de un modo de identificación a otro, y de dos formas identitarias principales. Por un lado, las formas comunitarias son consideradas como “preasignadas” y distinguen al sujeto como miembro de una comunidad y en ella con una posición singular. Se trata de grupos considerados vitales y como fuentes “esenciales” de identidades, como la nacionalidad o el sexo. Por otro lado, las formas societarias son emergentes, limitadas, variables, provisionales, colectivas y pueden cambiar a lo largo de la vida, como la pertenencia a un club deportivo o la profesión.

Coincido con el argumento de Dubar sobre las formas identitarias y los modos de identificación, en el cual hay un énfasis importante en las relaciones sociales y me parece pertinente poner peso a la influencia de los contextos sociales en cómo los docentes se conciben a sí mismos como profesores. Aunque se aclara que las formas societarias son emergentes y provisionales, también debe tomarse en cuenta que algunas de estas formas permanecen más tiempo que otras y pueden influir a largo plazo de formas diferentes. De modo parecido, las formas comunitarias marcan de inicio muchos de los tipos de relaciones que se desarrollarán y de algún modo las posibilidades que se pueden tener a partir de ciertas condiciones.

Para Dubar (2002) las identidades pasan forzosamente por el lenguaje: “identificarse o ser identificado no es sólo <<proyectarse sobre o asimilarse a>>, sino que es en principio ponerse en palabras” (p. 231). A este proceso de relatar la identidad personal, Dubar lo llama

identidad narrativa. En estos relatos sobre la propia identidad, el tiempo primordial es el de la “*memoria activa*, productora de sentido, que es a la vez una dirección (<<línea de vida>>) y una significación (<<comprensión dialógica>>) (...) La identidad narrativa es una construcción en la que el sujeto sitúa una disposición de sus experiencias significantes” (p. 235). Desde esta perspectiva la identidad precisa ser asumida además de vivida y en tanto se relata se da forma y significados ya sea a los hechos cotidianos o aquellos a los que se asocian las diversas experiencias.

Al asumir el concepto de identidad como proceso, Lagarde (1997) coloca como eje la experiencia cotidiana, es decir, en la experiencia del yo, el reconocimiento de la singularidad propia, los afectos, pensamientos, representaciones y vivencias corporales subjetivas. La identidad es “[...] una cualidad histórica fundante del sujeto, construida en su permanente interacción con los otros y producto de su hacer en el mundo y sobre sí mismo” (p. 8). Para ella, la identidad se forma mediante el conjunto de dimensiones y procesos dinámicos y dialécticos que se dan en las intersecciones entre las identidades sociales del deber ser y las experiencias cotidianas que se reflejan en la diversidad de condiciones del sujeto.

Me parece oportuno preguntar cómo las experiencias cotidianas y su relación con el “deber ser” conforman la identidad de los profesores. Me refiero a que se tiene una idea de lo que debe hacerse frente a grupo y un ideal en el imaginario de qué es un profesor, formado desde sus propios profesores en la infancia y juventud hasta con compañeros o referentes actuales, pero los ideales de profesor son también elaborados y reelaborados a lo largo de la vida en la actividad docente.

Holland et al. (2001) hacen referencia también a la existencia de múltiples identidades: “we conceive persons as composites of many, often contradictory, self-understandings and identities, whose loci are often not confined to the body but 'spread over the material and social environment' and few of which are completely durable⁴” (p. 8). También estas autoras plantean que las identidades se encuentran en permanente formación (se refieren a algunas durables pero no como inamovibles), dan dirección a los sujetos, son vulnerables al cambio y permiten la agencia de las personas. De este modo, la conducta está mediada por las

⁴ “Consideramos a las personas como composiciones de muchas, a veces contradictorias, identidades y autoentendimientos, que no se encuentran confinadas al cuerpo sino 'dispersos en el entorno material y social' y pocos son completamente durables”.

identidades, a partir de los elementos culturales y de las objetivaciones, artefactos e improvisaciones que las personas van creando y que no se limitan al cuerpo, sino que están también en el ambiente social. La identidad profesional podría ser considerada una de esas identidades.

Sobre la identidad profesional, Monzón-Laurencio (2011) explica que “ser un profesional de determinada área implica tener dentro del conjunto total de enunciados de mi narrativa, un subconjunto específico que puede ser compartido con otros tantos que son *lo mismo* pero que son distintos a mí, que no son *el mismo*” (p.30). Este autor hace referencia a identificaciones colectivas que si bien “disminuyen” nuestra identidad personal, nos unen al colectivo; cuando no hay identificación con el colectivo, la identidad individual es mayor, pero la pertenencia al grupo disminuye.

La idea de improvisación de Holland et al. (2001) permite entender los cambios graduales que pueden darse en la identidad como docente (como una de las múltiples identidades que conforman al sujeto) y de las posibilidades de agencia que otorgan precisamente por la posibilidad de cambio. En este caso ya no apunto solamente a los referentes ideales o profesores antiguos y compañeros, sino a la forma en la que las propias prácticas pueden ir moldeando las prácticas futuras, así como ayudar a definir al profesor (y a su trabajo) dotándolo de cualidades características “únicas”.

Como explica Vaillant (2008) para entender la identidad profesional de los docentes es necesario pensarla como proceso colectivo en el que influye el contexto macrosocial y como proceso personal producto del contexto microsociales que vive la persona. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad (Bolívar, 2005; Vaillant, 2008).

El carácter de movilidad de las identidades es uno de los elementos más significativos para esta investigación. Por medio de diferentes procesos, se reconoce una creatividad de parte de los sujetos en la conformación de las identidades. A partir de entender a la identidad como un proceso considero posible y necesario estudiar la construcción de las identidades docentes mediante las prácticas y las vivencias que los profesores tienen de su trabajo. Los referentes contextuales podrían ser iguales o parecidos pero las respuestas y acciones de cada individuo serán diferentes, lo que distingue a cada persona aun perteneciendo a un

colectivo. También pueden existir coincidencias o no en la forma en la que los demás nos perciben.

Remedi (1989) sugiere conocer la identidad por medio del discurso, a través de la entrevista, herramienta utilizada de manera privilegiada para captar las identidades, que no es algo sencillo precisamente por ser estar siempre inacabada, ser cambiante y tener diversos referentes que la modifican según el contexto. Llamar “construcción de la identidad” a esta investigación podría parecer que denomina a algo acabado, en realidad, me refiero justo al proceso que conlleva y tomo como referencia el momento de la entrevista. A partir de pensar de este modo el proceso, supuse que los profesores pueden hablarme de su vida (en el pasado) como elementos que los conforman en el presente y de sus expectativas (a futuro) que permean el tipo de decisiones y caminos que pueden tomar y las formas de mirarse a sí mismos.

Remedi (1989), desde el psicoanálisis, hace referencia al discurso que surge de la entrevista como el intento de conjugar las percepciones que tienen los docentes del trabajo, los alumnos, su relación con el saber, su función social y su formación: “el discurso que el docente elabora y sostiene es complejo en tanto que en él se representa a sí mismo no a través de un acto de autorreflexión individual o una toma de conciencia personal. Sino en tanto se reconoce en una imagen que le permite incluirse y desarrollar su actividad. Imagen en la que por un lado se aliena. No le pertenece, no es una construcción propia, le es ajena, pertenece a otro y desde allí se la atribuye. Imagen que es la representación de un hacer que sintetiza la concepción que de él se tiene y las condiciones necesarias para su desenvolvimiento” (p.4). Por otro lado, afirma Remedi (1989), “interrogar la identidad de una profesión es intentar actuar en la búsqueda de un desconocido que siempre ha sido definido y ocultado bajo cualidades. Cualidades que son descritas como objetividad, dignidad, dedicación (...). Definición y modelo que arrinconan a un hacer a la figura ideal (...) un deber ser que se impone al maestro y al investigador quienes, identificándose con esta posición, proyectan su deseo en un modelo que los tranquilice y complete” (p. 3).

El discurso de los docentes sobre su labor es insuficiente para comprender la conformación de su identidad como profesores, por lo que me propuse conocer sus historias en relación con su formación en la familia y la escuela, así como en las decisiones que han tomado a lo largo de su trayectoria escolar y profesional, aspectos que fueron determinantes para el

proceder metodológico de la investigación.

Conocer la historia de la Secundaria permite entender el contexto general del trabajo de los profesores. Según lo descrito por las investigaciones, como vimos antes, es posible afirmar que la Secundaria ha pasado por diferentes reestructuraciones y se han modificado sus objetivos y condiciones. Los docentes tienen que adaptar sus prácticas a los cambios que piden las reformas educativas. Como apuntan las investigaciones, la Secundaria ha sido un nivel con ambigüedades e imprecisiones y es en ese horizonte cultural en el que los docentes han de encontrar las brújulas que los guíen en su hacer como profesores. Otras orientaciones proceden de las representaciones sociales, también construidas históricamente, de la docencia y de lo que debe ser un docente. La docencia como trabajo tiene una larga historia que se entrecruza con diversas condiciones sociales, culturales, económicas y políticas. Se le han atribuido cualidades como por ejemplo la “necesaria vocación” heredada de la tradición misionera que justifica las precarias condiciones de trabajo, la baja remuneración económica y el reconocimiento de la comunidad (alumnos y padres de familia) como un elemento importante de retribución y de motivación fuera de lo económico.

La docencia en el nivel aún tiene el peso histórico de lo que ha sido la Secundaria y la enseñanza en la misma. Cabe preguntarse, entonces, en qué medida los profesores responden a diferentes capas del imaginario y a los ideales, planes y objetivos que se les asignan en la actualidad, qué tanto los docentes se apropian del imaginario de la escuela Secundaria que se ha construido histórica y socialmente desde la propia estructura y cultura institucional (si tomamos en cuenta que no llegan a ellas con una formación inicial normalista ni en educación, y que al interior de la escuela están, al parecer, aislados). ¿Qué partes de su historia personal se engarzan con dicho imaginario y su experiencia en la escuela para asumirse como docentes? ¿pesan las expectativas de sus familias, sus propias experiencias como estudiantes, la influencia de sus maestros o colegas, la formación durante el servicio u otras influencias externas a la escuela?. Si el reconocimiento a su trabajo es mínimo y sus condiciones laborales no son buenas ¿qué alicientes tienen para trabajar como docentes y sentirse buenos maestros? ¿qué tanto el bienestar o el malestar en su trabajo afecta en las identidades como docentes y sus expectativas?

1.4 Cuestiones metodológicas

El principal objetivo de esta investigación es conocer los significados que los sujetos dan a su profesión y el camino que los ha llevado a ejercer la docencia, por lo que es pertinente el uso de métodos cualitativos que, como Reséndiz (2001) explica, se refieren a “procedimientos, técnicas y perspectivas [...] que tienen como rasgo en común la preocupación por dar cuenta del sentido que para el actor tiene la realidad que vive, las acciones propias y las de otros actores, más que cuantificar o medir la realidad social” (p. 153).

En las investigaciones cualitativas se ha identificado el uso de testimonios orales como una constante por la manera en que muestran la construcción social de las personas y su individualidad, así como el proceso histórico que las ha conformado como tales. Cano y Radkau explican que:

“La narración individual resulta representativa y significativa para un contexto mayor, no porque exprese una humanidad general y abstracta o una subjetividad única, sino porque es producto de individuos sociales. (...) Las relaciones sociales se entienden a través de los seres humanos que se mueven en ellas, y son producidas, reproducidas o cambiadas en y a través de la acción de individuos sociales concretos” (1991, p. 421).

Como explica Bruner (2006), la identidad y el concepto de nosotros mismos se logra a partir de la narración, en la cual damos unidad a las historias y experiencias que constituyen nuestra existencia: “El yo, por consiguiente, no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no solo lo que uno ha sido sino también previsiones de lo que uno va a ser” (Bruner explicando a Polkinghorne, p. 123).

Desde una perspectiva histórica, Sandoval (2001) explica el diseño de proyectos de investigación basados en la historia oral. Para este autor, los proyectos que utilizan la oralidad como fuente principal, deben tener en cuenta que el propósito es “construir interpretaciones y explicaciones sobre procesos sociales [...]” (p. 15). Entre los diferentes tipos de proyecto propuestos por Sandoval (2001, p.18) se encuentran los relatos de vida, diferenciados de la historia de vida por el carácter temático y focalizado hacia ciertos hechos y procesos de los que las personas entrevistadas pueden dar cuenta.

En el entendido de que la construcción de las identidades es un proceso a lo largo de la vida y para posibilitar la comprensión de las historias de las y los profesores, es necesario considerar las entrevistas a profundidad como herramienta para acercarse a la narración que el sujeto hace de sí (identidad narrativa, según Dubar, 2002) y relacionarla con los diversos insumos que ésta ha tenido a lo largo de su vida (improvisaciones como proponen Holland et al., 2001), así como con las experiencias de trabajo y de vida en general en el momento (experiencia cotidiana como explica Lagarde, 1997). Las circunstancias de cada persona diversifican las experiencias posibles en las que un profesionalista de carrera diferente a la docencia se inicia y permanece en ella, y permite poner el énfasis en comprender diferentes relatos sobre cómo construyen su identidad los docentes desde experiencias individuales.

Así que, para comprender la formación de identidades es necesario realizar entrevistas de tipo biográfico que no son solamente recuentos de pasajes de la vida de los sujetos, sino que ayudan a entender los contextos en los que se desarrollan sus experiencias: “[...] las biografías no reducen su utilidad al análisis de las representaciones y de lo subjetivo por más que estos temas les sean cercanos. Las biografías también focalizan las acciones y decisiones de los sujetos en contextos y tiempos específicos, con lo cual se logran percibir las relaciones sociales que les permiten llevar a cabo tales decisiones o bien el nudo de relaciones que constriñen o son modificadas por la acción de los sujetos” (Reséndiz, 2001, p. 138).

La entrevista, según Arfuch (1995) basándose en el pensamiento dialógico de Bajtín, es un género discursivo secundario dentro de la gama de géneros heterogéneos que contemplan el “[...] dar cuenta de las prácticas sociales que se juegan en cada esfera de la comunicación sin pretensión normativa o clasificatoria” (p. 32) y en este sentido, explica la autora, estos géneros discursivos se refieren a una estabilidad más no a una uniformidad, y a procesos susceptibles de cambio.

La entrevista ha de ser una conversación. Si bien tiene un carácter formal, es importante que surja como un diálogo natural no regido totalmente por dicha formalidad, ya que, como explica Arfuch, pueden incluirse frases cotidianas e incluso coloquiales que será posible analizar como parte de la conformación del sujeto. De hecho, según Woods (1987), el entrevistador debe demostrar atributos como la confianza, la curiosidad y la espontaneidad

(p. 77) durante la entrevista que permitan crear una relación de persona a persona, más allá del proyecto de investigación, para obtener una conversación con mayor naturalidad, menor dirección y en ello radicaré acercarse a las personas entrevistadas “tal como son”.

Considerando las entrevistas según la tipología elaborada por Vela (2001, p. 68) me parece oportuno el uso de la entrevista semiestructurada enfocada. Como explica el mismo autor (p. 77), este tipo de entrevista es útil cuando el investigador conoce algunos elementos, esquemas o procesos en los que se encuentra el entrevistado, en este caso, el trabajar como docentes en secundaria sin tener la formación específica para ello. En las entrevistas semiestructuradas enfocadas, si bien tienen cierta directividad al proponer una lista limitada de temas a explorar, se puede hablar libremente y existe la posibilidad de volver al “foco” de lo que interesa investigar (Vela, p. 77).

Para la realización de las entrevistas seguí como prácticas básicas de cortesía académica, los 5 elementos que Del Olmo (2003) destaca como imprescindibles:

“asegurar a los informantes su anonimato, explicar al informante por qué sus opiniones y sus observaciones resultan particularmente relevantes, aclarar por qué ha sido seleccionada su opinión, tratar de aprender de la conversación y pedir permiso para grabar o tomar notas durante la entrevista” (p. 193).

En cada entrevista, luego de explicar el objetivo de la investigación y pedir autorización para grabar como recomiendan diversos autores (Woods, 1987; Del Olmo, 2003), se aplicó una breve entrevista introductoria para conocer los datos generales de los sujetos que podría considerarse como estructurada. Las entrevistas estructuradas, aunque no permiten un alto grado de profundidad por su esencia sistemática y carácter rígido como explica Vela (2001, p. 69), son útiles para comenzar a establecer un lazo de confianza conociendo el entorno general. Los datos que surgieron de esta primera parte, han sido útiles para ubicar a los sujetos de forma superficial pero condensada.

Tabla 1. Guión de datos generales

Datos personales
¿Cuál es su nombre?
¿Cuál es su fecha de nacimiento?
¿Dónde nació/creció?
¿Cuál es su formación? (nivel y grado de estudios)
¿La docencia es su único empleo?

¿Cuánto tiempo tiene como docente en secundaria?
¿Cuántas materias y horas da a la semana en la Secundaria? ¿Cuáles?
¿Tiene alguna otra experiencia docente?

Datos familiares

¿Cuántos y quiénes son los miembros de tus familiares directos (pareja, hijos, padres)?
Edad y ocupación de familiares

Fuente: Elaboración propia

Como explica Sandoval (2010) “Con la participación del entrevistador, y desde su perspectiva individuada y subjetiva, [el entrevistado] recordará las vivencias de aquellos hechos de su entorno social que han quedado en su memoria histórica personal y que se han sedimentado como importantes porque así los ha considerado” (p.12). Por ello, después de la obtención de los datos generales, proceso que ayudó también a romper el hielo, se pidió que hablaran libremente de algunos tópicos generales de su experiencia docente. Como explica Del Olmo (2003), esta estrategia ayuda a mostrar al entrevistado que puede decidir sobre qué cosas contar y cómo hacerlo, además de sumar confianza a la conversación, ya que ofrece libertad y posibilidad de hablar desde su “terreno”. Otra ventaja de comenzar de este modo, explica Del Olmo (2003), es que podemos mostrarnos ignorantes y ello llevará a la persona entrevistada a explicar lo que quiere contarnos. A continuación se enlistan los temas de conversación propuestos.

Tabla 2. Lista de tópicos a explorar

Sobre la docencia

¿Podría contar cómo ha sido su experiencia como docente en secundaria?

Áreas posibles a cubrir:

- * En relación con el alumnado
- * En relación con el profesorado
- * En relación con las autoridades escolares
- * Experiencias singulares como docente
- * En relación con las planeaciones y la didáctica
- * En relación con la experiencia sindical

Fuente: Elaboración propia

La lista inicial de temas, enfocada a conocer la experiencia docente en términos muy generales, se modificó ligeramente en el transcurso de las entrevistas. El tema de la

experiencia sindical, por ejemplo, no había sido considerado en un principio, pero al comenzar a ser recurrente en los relatos de los primeros entrevistados, decidí incluirlo para los siguientes. Por otro lado, el punto sobre las “experiencias singulares como docente” parecía demasiado ambiguo al principio, pero sin duda surgieron este tipo de experiencias en los relatos completos. Como explica Del Olmo (2003) “Pedir relatos, que no es lo mismo que hacer preguntas, y hacer que la gente articule, desde mi punto de vista es una estrategia excelente en una entrevista dirigida. Lo que se obtiene es un tipo de información muy difícil de tratar, pero por otro lado tiene una gran profundidad y una gran riqueza (p. 214)”.

Para el resto de la entrevista se definieron una serie de aspectos según la metodología de Güereca (2008). A partir de algunas de las categorías que se deseaban explorar se trazó un proceso de concreción que permitió obtener una lista de posibles preguntas (anexo 1). Las preguntas en ningún momento fueron una limitante ni tuvieron una secuencia rígida, ya que se intentó llevar la entrevista como una conversación y así los sujetos tuvieron la libertad de desarrollar los temas e introducir otros.

Tabla 3. Áreas posibles a explorar en la entrevista según categorías

Categoría	Áreas posibles a explorar
Construcción de la identidad	Contexto familiar a lo largo de la vida
	Contexto escolar: experiencias relacionadas a la escuela
	Orientación / decisiones profesionales
	Expectativas laborales (antes y después de los estudios)
Docencia	Ingreso a la docencia
	Experiencia
	Expectativas
	Autodefinición/ autopercepción

Fuente: Elaboración propia con base en Güereca, 2008.

Como explica Castellanos (2010) el documento original de una entrevista es el audio de la grabación, pero la transcripción de dicho audio facilita su consulta y potencializa la riqueza de la oralidad (p. 79). Debe tomarse en cuenta también que la transcripción es ya una primera interpretación de la entrevista al poner por escrito las palabras, agregar puntuación y dar sentido a los silencios, ritmos y entonaciones. En este sentido es menester seguir la regla de oro que explica Castellanos (2010) sobre saber escuchar y estar siempre alerta a qué quiso decir durante la entrevista y en todo momento durante la transcripción.

La transcripción es útil para trabajar la entrevista, por ejemplo, para usar algún software que

ayude a clasificar y ordenar. Para esta investigación se utilizó atlas.ti, pero también resultó provechoso volver a los audios para no perder detalle e incluso escuchar la entrevista original en acompañamiento de la lectura de la transcripción para seguir haciendo anotaciones que resulten pertinentes que no se hayan captado desde la primera escritura, como recomienda Castellanos (2010).

La interpretación de las entrevistas es uno de los procesos más importantes para la investigación. Como explica Lahire (2006), toda interpretación es una sobreinterpretación, ya que vemos en el discurso más de lo que el sujeto expresa con palabras. En el proceso, entran en juego las concepciones teóricas. Bertaux (2005) al explicar el análisis comprensivo argumenta la importancia de poner atención a las palabras como la constancia del paso del individuo por diferentes vivencias, y es necesario hacer esa búsqueda constante para entender su influencia y comprender mejor el relato: “Entre todos esos indicios que oculta un relato de vida, algunos <<brillan>> y nos sorprenden de entrada, mientras que otros permanecen durante mucho tiempo ocultos entre la ganga de su apariencia trivial” (p.92).

Bertaux (2005, p. 95) explica la existencia de dos niveles de significados en los cuales ubicar los indicios según diversos autores: “sistema y actor(es) (Touraine, Crozier), campo y *habitus* (Bourdieu) o *structure vs agency* (Giddens)”, pero agrega un nivel intermedio que sería el de las relaciones intersubjetivas firmes (duraderas).

“Las que se establecen de forma natural entre dos personas vinculadas entre sí por relaciones de parentesco, de conyugalidad, incluso de jerarquía, y las del amor, de la camaradería y de la amistad (o del odio), de la alianza o la rivalidad «micropolíticas» que los actores mismos construyen.

Esta clasificación de niveles ayuda a situar los indicios que contiene un relato de vida. Tal clasificación concierne no sólo a los hechos, sino también a los *estados*: a cada instante del itinerario de vida corresponde un cierto estado físico y psíquico del sujeto, de su «personalidad» y también de sus fuerzas vivas, un cierto estado de sus relaciones intersubjetivas firmes y de su situación social (empleo, recursos, vivienda, patrimonio, condición familiar, “oportunidades” objetivas). Todo lo que modifique de forma sensible al menos uno de esos tres estados constituye un *hecho* y de manera recíproca, todo hecho en el itinerario biográfico modifica al menos uno de esos tres estados. Tales son en particular los *hechos* decisivos del sujeto con los que se quiere

transformar uno de esos tres estados, evidentemente en el sentido de una mejora con la que se cuenta” (Bertaux, 2005, p.96).

La selección de las personas a entrevistar fue según dos características: docentes sin formación inicial específica en la docencia y que tuvieran una trayectoria mediana o larga como profesores, para poder notar los cambios o permanencias en las formas en las que se ven como docentes. Según Taylor y Bodgan (1994), el número de casos no siempre tiene relevancia en tanto tengan el potencial “para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social (p. 108).

Seguí como técnica la bola de nieve. Buscaba crear un lazo de confianza para alcanzar profundidad en las entrevistas, para lo cual ayudó acercarme a los y las profesoras gracias al contacto brindado por alguno de los otros entrevistados. Con el propósito de garantizar el anonimato y contar con la voluntariedad y tiempo para la entrevista, el acercamiento fue por fuera de las instituciones en que laboran. Elegí un número reducido para poder profundizar en sus procesos identitarios.

Se realizaron 8 entrevistas a profesores que no contaban con una formación inicial en la docencia: 2 varones y 6 mujeres. Los entrevistados provenían de diferentes carreras profesionales. Un varón y dos mujeres tienen poco tiempo de haberse jubilado, los demás aún están en servicio. Dos de las entrevistadas, Miriam y Hortensia, se han concentrado en puestos administrativos, el resto han estado y estuvieron todos sus años de servicio frente a grupo.

Tabla 4. Entrevistados por años de servicio y carrera de origen.

Nombre	Carrera de origen	Años de servicio
Hortensia	Historia y Antropología	35 (jubilada)
Juan	Cirujano Dentista	32
Cruz	Estudios Latinoamericanos	30 (jubilada)
Sergio	Arquitectura	22 (jubilado, con su trabajo como arquitecto)
Esperanza	Economía y Derecho	22 (combina con su trabajo en juzgados)
Violeta	Derecho	17
Yancy	Comunicación	16
Miriam	Psicología	10

Los docentes entrevistados son profesionistas que han estudiado diferentes carreras y que

trabajan en diferentes tipos de secundarias. Luego de explicar el motivo de la entrevista y los objetivos de la investigación aceptaron conversar conmigo y me permitieron grabar el audio de las sesiones. El orden en que los presento es el mismo en el que se dieron las entrevistas.

Juan tiene 57 años y es Cirujano Dentista por la UNAM. Tiene 32 años de servicio en una secundaria en Tepito. Actualmente tiene tiempo completo (42 años) e imparte la materia de Física en segundo año (antes tenía otras materias del área de Ciencias). Ya que su madre era soltera y no tenía estudios, migraron de la ciudad de Puebla a la Ciudad de México donde él, su hermana y su mamá fueron apoyados económicamente por 4 tíos (todos solteros también). Ingresó a la docencia para tener una entrada económica mientras terminaba de estudiar pensando en que sería algo temporal. Fue invitado por haber realizado su servicio social de la licenciatura como apoyo en el servicio médico de la escuela y fue su primer empleo formal. No tenía parientes en la docencia hasta que conoció a quien sería su esposa en la escuela en la que actualmente labora. No tiene estudios posteriores ni mencionó actualizaciones importantes ni en docencia ni en Odontología. Actualmente tiene planes de poner un consultorio dental al retirarse de dar clases.

Cruz tiene 57 años y concluyó la licenciatura en Estudios Latinoamericanos (se encuentra en proceso de titulación). Como egresada de esta carrera, estuvo 30 años frente a grupo en doble turno, por la mañana secundaria y por la tarde Preparatoria del INBA con materias relacionadas a Historia y Geografía. La madre de Cruz era normalista y su padre también, aunque éste posteriormente estudió la carrera de médico veterinario zootecnista. Su hermana también es normalista y sus hermanos se han dedicado a la docencia en algunos periodos. Cruz ingresó a la docencia con intención de que fuera algo temporal, solo para cubrir las horas de un amigo suyo que debía cambiar de trabajo. Fue su primer empleo formal y aunque decidió jubilarse por razones personales, desea titularse de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos y volver a la docencia en nivel bachillerato o licenciatura.

Violeta tiene 45 años y es licenciada en Derecho. Tiene 17 años frente a grupo en tiempo completo. Ingresó a la docencia con intención de que fuera temporal mientras esperaba su título de licenciatura. A pesar de que su padre solo contaba con estudios de primaria por algún tiempo fue docente de dicho nivel y su madre no concluyó sus estudios de primaria. Violeta es la primera universitaria en su familia y la docencia fue su primer empleo formal.

Por algún tiempo tuvo que trabajar como mesera en Estados Unidos y al regresar a México volvió a la docencia. A ella le gustaría ser Asistente Técnico Pedagógico en el mismo nivel.

Yancy tiene 40 años y es licenciada en Ciencias de la Comunicación. Tiene tiempo completo en una telesecundaria y ha trabajado en el nivel y tipo de servicio por 16 años. Sus padres son normalistas también de telesecundaria. Cuando era pequeña tenía la ilusión de ser maestra como sus papás, pero luego decidió elegir otra carrera por presión de su madre. La docencia fue su segundo empleo formal, luego de trabajar por algunos meses en una radiodifusora, lo que no fue de su agrado. Tiene estudios de maestría en Innovación Educativa, pero luego de ser madre por segunda vez no ha podido darse el tiempo para graduarse. Desea seguir en la docencia pero probablemente cambiar de nivel a Preparatoria.

Hortensia tiene 59 años y tiene licenciatura en Historia y en Antropología. Estuvo frente a grupo durante 30 años con tiempo completo, fue directora y tiene 3 años jubilada. Ingresó a la docencia mientras terminaba sus estudios en Historia y realizaba otras actividades, deseando que fuera de forma temporal. Tiene una larga historia de universitarios en la familia y fue un tío quién la influenció para estudiar una carrera relacionada a las Ciencias Sociales. La docencia fue su primer y único trabajo formal. Mencionó su afiliación y compromiso con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Miriam es la más joven del grupo de entrevistados, con 33 años de edad y licenciatura en Psicología Organizacional, tiene 10 años frente a grupo con tiempo completo y actualmente se desempeña en el cargo de Subdirectora. Ingresó a la docencia de forma temporal para cubrir horas de una tía. Su madre tiene Primaria incompleta, su papá tiene una carrera técnica, y ella, pese a ser la tercera hija de la familia, fue la primera en contar con estudios universitarios. La docencia fue su segundo empleo después de probar el área de recursos humanos de la cual se decepcionó. Miriam asegura haber encontrado en la educación su lugar ideal de trabajo aunque ya no esté frente a grupo. Tiene estudios de Maestría en Planeación Educativa y desea llegar al puesto de Directora.

Esperanza tiene 62 años, es Licenciada en Economía y en Derecho y tiene una Maestría en Juicios Orales. Ha trabajado 22 años frente a grupo en medio tiempo para poder combinarlo con su trabajo en los juzgados. Ingresó a la docencia por recomendación de su esposo (quien también trabaja como profesor en secundaria) para obtener mejores ingresos

económicos en combinación con su otro empleo. Ella forma parte de la primera generación con estudios universitarios de su familia. Desea seguir trabajando en los juzgados y en la docencia, pero a nivel licenciatura.

Por último, Sergio tiene 65 años y es licenciado en Arquitectura. Estuvo en la docencia 22 años, de los cuales 18 fueron en secundaria. Se jubiló en el 2015. Sus padres, al igual que su hermana, fueron normalistas. Se casó con una pedagoga, quien le ayudó a ingresar en una secundaria como profesor del Taller de Dibujo Técnico. Ingresó a la docencia para tener un empleo fijo que pudiera combinar con su trabajo como Arquitecto por proyectos. No tiene estudios posteriores relacionados a la docencia.

Capítulo 2. Hacerse y ser docente

Remedi (1989) explica la existencia de un modelo interiorizado de ser docente que es “construido por múltiples identificaciones donde se conjugan vivencias como alumno, aspiraciones sociales, señalamientos institucionales, imágenes de pares, etc.”. Este modelo o ideal “permite al docente presentarse cotidianamente y desempeñar su rol” (1989, p.3). La forma en la que se interioriza, generalmente no es reflexionada.

Algunos de los ideales que se tienen de la docencia podrían considerarse como elementos previos de lo que es el trabajo como profesor ya que esas nociones, si bien pueden ir cambiando con los años en servicio, existen desde antes de su ingreso. A partir de estas ideas los profesores se plantean objetivos para cumplir con ese ideal, pero lo hacen en la medida en que las condiciones en las que desarrollan su quehacer profesional se los permiten. Generalmente deben elegir entre unos objetivos u otros según el tiempo disponible, las asignaturas específicas que imparten, las actitudes de los alumnos, las obligaciones dentro y fuera del aula y tomar decisiones entre la disciplina y el aprendizaje (*“con que se estén quietos”*) o entre un aprendizaje escolar y un cambio de actitud (*“aunque no sepa leer que aprenda algo útil para él”*) o entre las peticiones administrativas y las pedagógicas. La labor docente es aún más compleja si toma en cuenta la trayectoria ya que las decisiones y condiciones cambian a lo largo del tiempo también y se van convirtiendo en un bagaje desde el cual actúan y se piensan a sí mismos. Además, van construyendo ideales y prácticas desde el lugar que la docencia ocupa en su vida personal.

En este capítulo me acerco a las concepciones que los docentes tienen acerca de la docencia, las ideas que tienen sobre sus alumnos, y las formas en que trabajan con ellos. Para comenzar, presento las formas en que ingresan y se insertan en la docencia, después muestro los principales ideales que los entrevistados tienen sobre la docencia, la imagen que se forman sobre los alumnos y las formas de trabajo que desarrollan con ellos. En el tercer apartado se relatan algunas de las experiencias en los itinerarios docentes que condujeron o son resultado de su permanencia como profesores del nivel. En la última parte del capítulo abordó la experiencia de los docentes en la escuela, en específico las relaciones que entablan con otros actores escolares.

2.1 Ingreso e inserción en la docencia.

En este apartado se describen las formas en las que los entrevistados ingresaron a la docencia y su proceso de inserción. Marcelo (2008) define la inserción a la docencia como un periodo que abarca los primeros años en los que se realiza la transición de estudiantes a docentes, refiriéndose a carreras en educación. Considera que se trata de “un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2008, p. 14). Las tensiones a las que se refiere Marcelo son, principalmente, la dificultad de aprender sobre la práctica y la intensidad con que deben hacerlo. El autor se refiere específicamente a los egresados de carreras directamente relacionadas a la educación pero cabe preguntarse si los universitarios también mencionan o tienen dichas tensiones u otras.

Aunque Marcelo asegura que la inserción a la docencia no es “un salto en el vacío” para los profesores con una formación específica en educación, es necesario indagar si para los universitarios es del mismo modo. Al tener una formación distinta a los normalistas no tienen el mismo punto de partida, pero existen otros referentes formados a lo largo de la vida que les permiten realizar la labor docente.

Las razones iniciales de los entrevistados para ejercer la docencia están relacionadas a tener un trabajo (“el que sea” como expresa una de las entrevistadas) o tener un trabajo estable combinado con otro vinculado a su carrera de origen. Entre las formas de ingreso de los profesores entrevistados destaca la importancia de tener un contacto⁵ que ya tuviera trabajo en educación, en la mayor parte de los casos en Secundaria.

De acuerdo a Montaña (2009) la contratación de docentes en Secundaria (al menos hasta antes de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013) no tenía mecanismos específicos o rigurosos. Refiriéndose a la Ciudad de México dice:

⁵ Algunos de los entrevistados, además de los contactos descritos en la tabla, tuvieron otros familiares trabajando en educación como se verá en el capítulo 3.

“La selección de personal docente no existe, es en el proceso de contratación donde media una realidad que se expresa en ser o no egresado de la ENSM (Escuela Normal Superior de México) y por las relaciones personales más que por la aplicación de estrategias institucionales para la selección del personal docente” (Montaño, 2009, p.3).

Como refiere más adelante la misma autora, a los egresados de la ENSM se les asignaba una plaza por 19 horas; en cambio, no había un procedimiento normado para el ingreso de profesionistas aunque existían perfiles. Montaño (2009) describe tres formas:

“se identificó que la contratación de personal docente en las escuelas secundarias generales, se realiza a través de tres vías: la asignación de plaza inicial, la selección libre de los servidores públicos y de las propuestas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)” (p. 3).

Los entrevistados se refieren a contactos como familiares o amistades que los recomendaron o les ofrecieron ingresar a las escuelas en las que ellos trabajaban. Destacan tres tendencias principales: cubrir algunas horas de algún familiar o amigo, ocupar algunas horas bajo la recomendación de un familiar o amigo en la misma institución y obtener empleo después del servicio social. En todos los casos se pensaba trabajar en la docencia temporalmente aunque las motivaciones para el ingreso fueran diferentes.

Tabla 5. Entrevistados, contacto para ingreso a la docencia y nivel de ingreso

Nombre	Carrera	Contacto	Nivel
Juan	Cirujano dentista	Servicio social /Director	Secundaria
Cruz	Estudios latinoamericanos	Amigo/ Sindicato	Preparatoria / Secundaria
Hortensia	Historia y Antropología	Tío	Secundaria
Esperanza	Economía y Derecho	Esposo	Secundaria
Miriam	Psicología	Tía	Secundaria
Violeta	Derecho	Amigo	Secundaria y Preparatoria
Yancy	Comunicación	Padre	Telesecundaria
Sergio	Arquitectura	Esposa	Secundaria

Entre los profesores entrevistados, y aunque todos se han dedicado al menos medio tiempo a la docencia en Secundaria, destaca el caso de Cruz que inició como docente en nivel medio superior por petición de un amigo de la carrera (Estudios Latinoamericanos) para suplirlo por tres meses algunas horas. Aunque Cruz no deseaba ser profesora aceptó porque sería por un periodo corto y eran materias relacionadas a su carrera:

“Un día estaba yo en la biblioteca y baja corriendo mi amigo y me dice: _¡Oye, tengo una broncota! me propusieron otro trabajo pero tengo que dejar la escolita. Cúbreme tres meses. _¿Tres meses? le dije. _Sí, son clases de América Latina. Y yo dije: _¡Ah, sí es de América Latina entonces sí voy!. Y me quedé 28 años” (Cruz).

Durante su estancia en “la escolita”, que para su sorpresa resultó ser el Bachillerato del INBA, buscó dar clases en otra escuela para tener mayores ingresos económicos e ingresó como profesora de licenciatura en la Universidad La Salle. Como parte de su trabajo en el INBA, al pertenecer al sindicato (casi por accidente), colaboró con el equipo formulador de las condiciones docentes de dicha institución. Al conocer de cerca la normatividad y las limitaciones del crecimiento que podría tener por las materias que daba y el plan de estudios del Bachillerato del INBA, decidió combinar con nivel Secundaria:

“yo dejé de ser catedrática de La Salle cuando me hice revoltosa del sindicato pero pues el salario te hacía falta. Entonces me dijeron: _La única manera en que te podemos ayudar es dándote una escuela que la trabajes seis meses y que te retires. Entonces yo dije: _Bueno, ¡dénmela!. Y entonces yo iba a trabajar a la Secundaria: iba a la escuela, luego al sindicato. Ya que dejó el sindicato y regreso a la escuela (INBA) me doy cuenta que ahí se iban a quedar mis 12 o 16 horas para siempre y me meto a dar más clases en Secundaria. En Secundaria me dieron 19 horas y con eso pude arrancar la carrera magisterial y todo. Estuve 25 años en Secundaria y llegue hasta 25 horas” (Cruz).

La trayectoria del profesor Sergio comienza con una breve etapa en Secundaria como ayudante del profesor de taller de plomería mientras estudiaba la carrera de Arquitectura. Esta etapa casi no es descrita por Sergio ya que aunque duró alrededor de dos años (hasta que tuvo que hacer tesis para titularse), era en acompañamiento de un profesor quien llevaba la mayor carga de trabajo. Luego de titularse entró a dar clases en un CETIS (Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios), donde la disposición de los alumnos ayudó a que fuera una experiencia, dice, muy llevadera. Después de 5 años de trabajo en bachillerato, decidió dejar la docencia y trabajar en un proyecto arquitectónico que no funcionó a largo plazo y no le generó suficientes ganancias. En busca de un ingreso estable, buscó regresar a la docencia y encontró oportunidad en la secundaria donde trabajaba su esposa:

“Yo fui ahí, como tiene uno el título hay la posibilidad de entrar, en esa época, muy

fácilmente. Entonces con el título y la experiencia que tenía, me dieron la oportunidad de trabajar en la secundaria. Ahí es una aventura porque es otra cosa totalmente diferente de un CETIS, pues en el CETIS eran muy participativos los niños, estaban atentos, hacían las tareas... ya saben a lo que van y a lo que se van a enfrentar y en cambio, en la Secundaria les interesa absolutamente nada [...]” (Sergio).

Por su parte, la profesora Esperanza comenzó a trabajar como docente luego de trabajar en un despacho jurídico por años y al no lograr ingresar a la maestría en Economía. Al igual que Sergio, las motivaciones aparentes podrían ser la presión económica y la “facilidad” de ingresar a un empleo fijo, al tener a su esposo como contacto:

“Estaba con lo de la maestría [se refiere al proceso de selección] pero no me quedé. Ya vengo bien desmoralizada y me dice mi esposo: _Ponte a dar clase. _Pues no, yo voy a estudiar inglés porque es donde me falló. Y me dice: _Ya ponte mejor a trabajar, dame tus papeles y yo hablo con mi amiga que es inspectora. _Bueno, sí. Le di mis papeles de la universidad y me llamaron para que diera Civismo. Yo: _Solo si es Civismo, ¿eh?, otra materia yo no puedo dar. Eso fue en el 94 y fíjate que sí fue por un problema económico porque mi papá estuvo internado en Cardiología y entonces yo di tarjetazo. Me acuerdo que decía: _híjole ¿y ahora cómo voy a pagar?. Pues bueno, me ofreció [mi esposo] lo de la escuela y en diciembre ya me metí a trabajar” (Esperanza).

Al igual que en el caso de Cruz, resalta la importancia de tener materias relacionadas a su carrera de origen, del mismo modo que relata Hortensia, quien aún cursaba los estudios de licenciatura cuando logró ingresar con facilidad gracias al contacto que le proporcionó un tío:

“Precisamente por un tío, él tenía contactos y me llevó a la SEP. Incluso cuando mi tío me llevó ya estaba muy malo [enfermo]. Era la burla que me hacen en mi casa: _Ah, se murió por ti. ¡Quién sabe! a lo mejor lo hizo con la intención de ser lo último que iba a hacer por mí. Conocí a sus buenos contactos... con quien me llevó fue con Arquímedes Caballero... él fue quien me sacó la solicitud del escritorio de la dirección, la llené y empecé a trabajar. Me dieron nueve horas, tres claves de tres horas y así empecé dando clase de Historia. Cuando entré a trabajar iba empezando el cuarto semestre de Historia” (Hortensia).

Juan, también mientras aún estudiaba la licenciatura en Odontología, realizó el servicio social en el consultorio dental de una Secundaria Técnica. Tiempo después, el director lo llamó para ofrecerle algunas horas frente a grupo con clases de Ciencias. A pesar de que Juan no estaba convencido de volver a la secundaria por el carácter de los chicos y porque aún estaba estudiando, accedió por el deseo de trabajar remuneradamente: “Entonces me

quedé así como que entre sí y entre que no y luego dije: _Pues, bueno, ¡sale. Con tal de empezar a ganar dinero y ya lo acepto. Entré en el turno vespertino, o sea, salía de la escuela [universidad] y me iba a la secundaria” (Juan).

En el caso de Miriam, el ingreso como profesora de Secundaria se dio también por el contacto con una tía que al igual que ella estudió Psicología. Miriam tenía solo un año de haber egresado de la carrera y deseaba encontrar un área para desarrollarse luego de probar en una empresa en recursos humanos que no satisfizo la expectativa que se formó mientras estudiaba:

“Una tía que trabajaba en educación me dijo: _Oye ¿sabes qué?, yo voy a pedir una licencia ¿No te gustaría trabajar en educación?. Era momento en el que no había tanto problema para poder ingresar. Le digo: _¿En educación? ¡En mi vida! Es algo que nunca me imaginé. Y me dice: _¡Pues ven a ver si te gusta!; y yo dije: _Bueno, pues tengo las bases, me gusta trabajar con los chavos, en la licenciatura trabajé muchos talleres con jóvenes de Secundaria, pues vamos a ver, vamos a probar qué onda, ¿no?. Total que me dicen que sí y entro a trabajar en una de las técnicas más reconocidas a nivel Distrito Federal. Entro a trabajar, estuve en interinatos y fue cuando inicio esta carrera en educación, entonces yo dije: _¡ah! creo que entonces sí es lo mío educación” (Miriam).

El caso de Violeta no es muy diferente. Luego de egresar de la licenciatura en Derecho y mientras esperaba su título profesional, le recomendaron que aplicara para docencia en un Bachillerato Tecnológico, al mismo tiempo se presentó la oportunidad de llenar la solicitud para Secundaria y es ahí donde fue seleccionada

Yancy, la profesora que ingresó a telesecundaria, tuvo un proceso un poco más complicado que en otro tipo de secundarias. Ella cuenta que luego de trabajar por un corto periodo en una radiodifusora en Cuernavaca como comunicóloga, decidió probar la docencia como había anhelado desde niña. Gracias al contacto de sus padres, también profesores de telesecundaria, Yancy llenó su solicitud y fue llamada para el resto de proceso de selección:

“Fui a la dichosa cita y me dicen: _¡Ah! ¿quiere trabajar aquí maestra? _No soy maestra pero pues ¡sí quiero trabajar!. Me dijeron: _Entonces al ratito tiene su examen psicométrico y de conocimientos y vemos qué. Y pues ese mismo día, haz de cuenta que yo llegué a las 12:00 y a las 4:00 yo tenía mi examen psicométrico y de conocimientos, me lo aplicaron, al día siguiente ya me citaron y me dijeron: _Sí, está capacitada para dar clases. La mandamos a... ¿de veras quiere dar clases?. _No pues

que sí. _Ah, bueno, entonces la vamos a mandar hasta Indios Verdes. _ ¡Uy!, creo que me queda un poquito lejos. Entonces desde aquí, desde Villa Coapa, me iba hasta Indios Verdes. Así estuve como dos años. Realmente como le tomas el amor al arte... yo iba contenta, o sea no me pesaba, aunque eran distancias de dos horas... yo iba y regresaba siempre con mi mochila” (Yancy).

En el relato de Yancy, al igual que en el de los otros profesores que no tienen contacto en una escuela específica como Cruz, las asignaciones no procuraban dar comodidad a los profesionistas como docentes noveles en cuanto a la distancia de la escuela o acompañamiento. Según su testimonio, pareciera incluso que se pusiera a prueba las ganas de trabajar al dificultar la realización de la tarea docente. A pesar de ello y a la expectativa de ejercer la docencia solo de modo temporal, los entrevistados permanecieron en la docencia aun cuando al inicio sintieron temor.

El tema de los profesores noveles ha comenzado a estudiarse en las últimas décadas. Según Sandoval (2013) en estas investigaciones se han subrayado los “procesos de construcción de sentidos y significados de la profesión docente, en los que se configuran imágenes sobre ser maestro” (2013, p. 321). Entre estas investigaciones no he encontrado estudios que se centren específicamente en las experiencias de los profesionistas (sin formación inicial en educación) que se dedican a la docencia aunque sí están señalados en algunos estudios.

Marcelo (2008) explica que “los profesores principiantes sienten un gran vacío provocado por las contradicciones percibidas entre sus ideales de enseñanza y la realidad de los contextos en donde se desempeñarán” (p. 213); otros autores como Larrain y Vidiella (2015) le llaman a ese vacío “shock de la praxis” y afirman que es provocado por la diferencia entre las expectativas y fantasías de lo que es la docencia al entrar en tensión con “realidades complejas” (p. 1282).

Es posible afirmar que las personas que se han formado para la docencia y han tenido prácticas en el área, no lo viven del mismo modo que los profesionistas. Me parece pertinente resaltar la diferencia de la situación de elección de la docencia como carrera entre profesionistas y normalistas y la idea de que sería un empleo temporal (para todos los entrevistados) ya que puede influir en las formas de trabajo y en el modo de sortear las tensiones y contradicciones de las que habla Marcelo (2008) o incluso de la “praxis del

shock”, es decir, ¿en qué forma es diferente la práctica docente cuando se piensa como un empleo temporal? ¿Cambia de algún modo la adaptación a la labor docente al no pensarla como el inicio de la carrera profesional? ¿Tener la certeza de que podrían trabajar en algo diferente a la docencia (por su formación universitaria) cambia la manera de trabajar frente a grupo o de adaptarse a una escuela?

Entre los entrevistados destaca, al igual que reflejan los estudios de Montaña (2009) y Sandoval (2009), que la “seguridad” que sienten es que dominan la materia que van a enseñar y en ello la necesidad de que sea relacionada, al menos al principio, a su carrera de origen:

“Como dominaba las leyes y empecé con Civismo, eso se me hizo fácil... Me apoyé de lo que sabía, de mi trabajo y experiencia. Luego me dieron Historia de México y me encantaba hablar sobre las culturas antiguas [...] me encanta [la asignatura de] Historia y se me quedan mucho las fechas porque las relaciono y así intentaba enseñarles” (Esperanza).

Tabla 6. Relación entre carrera de formación y las primeras asignaturas impartidas.

Nombre	Carrera	Materias al iniciar
Juan	Cirujano dentista	Área de Ciencias (Biología, Física, Química, Geografía)
Cruz	Estudios Latinoamericanos	Historia y Geografía
Hortensia	Historia	Historia
Esperanza	Derecho y Economía	Formación Cívica y Ética
Miriam	Psicología	Formación Cívica y Ética / Orientación
Yancy	Comunicación	Telesecundaria (todas las materias)
Violeta	Derecho	Historia
Sergio	Arquitectura	Dibujo técnico

Todos los entrevistados comenzaron dando materias relacionadas directamente a su área de estudios, según consideran ellos mismos y esa relación fue fundamental para aceptar el trabajo frente a grupo aunque no influyó en su permanencia. La única excepción fue Yancy quien ingresó a telesecundaria por lo que debía impartir las 10 materias obligatorias del programa oficial. Ella comenta que le requirió de estudio constante el dar todas las materias pero no le causó mayor problema ya que ella deseaba trabajar en telesecundaria como sus padres.

Juan relata que al iniciar el trabajo tuvo que mostrar un carácter fuerte para tratar que sus

alumnos lo respetaran, llegando al grado de imponer castigos físicos y amenazas verbales. Al igual que algunas de las otras profesoras entrevistadas, Juan aún estudiaba la licenciatura y era su primer empleo formal. Ante la falta de experiencia y de capacitación obtuvo estrategias de su propia experiencia como adolescente, tomando medidas disciplinarias que él atribuye a la corta diferencia de edad con sus alumnos:

“[...] como era en la tarde, eran alumnos mayores... y sí te querían vacilar, te querían comer, por decirlo así y yo pues me les ponía al brinco también [...] entonces muchas veces estando en clase, te entra la desesperación y no sabes cómo controlarlos. A veces, te digo que era yo peleonero desde chico, era: _Te callas o te callo. _A ver, cállame. Y yo: _Pues, ah, ¡cómo no!. Y así nos poníamos al tú por tú... y es que ya eran mayores, en el vespertino ya eran de más de 15 años. Al menos de principio sí tenías que ponerte recio y que dijeran: _Ay, caray, con este cuate no se puede. Y poco a poco así te los ibas ganando hasta que ya tienes la comunicación y la conducta con los chavos” (Juan).

Todos los entrevistados relatan un nerviosismo en los primeros encuentros con el grupo, y aunque surge de diferentes factores, todos decantan un temor a no hacer una buena labor: *“Entonces entre que el miedo, la angustia... ya no sé quién estaba más nervioso si los chicos o yo” (Cruz).* Entre los principales temores de los profesores entrevistados estaba el no poder controlar al grupo (y otros problemas de disciplina) y no cumplir con el objetivo de enseñanza. Es en estos primeros encuentros, ante la dificultad para realizar la transposición didáctica, que surgen a veces de manera de emergencia, las improvisaciones (Holland et al., 2001) para ejercer y mejorar su tarea como docentes.

Los profesores entrevistados comparten la idea de que el inicio en la docencia no es fácil y más para ellos que no tienen la formación específica, y no mencionaron haber tenido apoyo de profesores más experimentados o formados en educación. La búsqueda de formas de trabajo fue dándose, como comenta Miriam, a prueba y error, incluso a partir de la crítica de lo que veían en otros profesores y que no les parecía correcto.

En general, para el ingreso de los entrevistados a la docencia fue necesario que se conjuntaran diversos factores que los hicieron elegir el aceptar horas frente a grupo: la búsqueda de un trabajo remunerado, tener un contacto que trabajara en educación, un área de docencia relacionada a su carrera de origen y el plan de ejercer temporalmente.

Todos los profesores relataron la búsqueda de empleo principalmente por 4 razones: terminar de estudiar, esperar el título profesional de su licenciatura, probar un área de desarrollo profesional y la combinación con un trabajo relacionado a su carrera de origen. Estos motivos estuvieron ligados a la necesidad económica, al menos al momento del ingreso, en algunos casos para apoyar en los ingresos de la familia de origen⁶ o tener un sueldo fijo que permitiera dedicarse a la carrera estudiada.

Los contactos funcionaron de diferentes formas para los entrevistados ya que en algunos casos, fueron solamente el enlace con un director o administrativo que ayudara en el proceso, mientras que en otros, éstos buscaban que cubrieran sus horas. Los profesores entrevistados afirman que su ingreso fue fácil administrativamente⁷ y la parte realmente difícil fue la adaptación a los grupos y a la dinámica escolar, es decir, la inserción a la docencia.

En el momento de expansión de la escuela secundaria, trabajar como docente en este nivel fue una buena oportunidad para profesionistas que terminaban su licenciatura e iniciaban una carrera profesional. La seguridad en el empleo, los horarios y la facilidad para obtener más horas pese a no tener las mismas condiciones que los normalistas, hizo que el ingreso temporal y dedicación parcial a la docencia se fuera moviendo de lugar. Sus mayores guías no eran su formación previa ni en la propia escuela, los profesores se afianzaban en el dominio de los conocimientos de las materias que impartían, a excepción de Yancy al trabajar todas las asignaturas en la telesecundaria.

2.2 Ideales y percepciones de la docencia y de los alumnos

Los profesores construyen su práctica a partir de diferentes referentes y reflexionan en distinta medida sobre ésta. En algunas ocasiones recuperan experiencias o comentarios de compañeros más experimentados pero en general es evidente que en su ser docente integran su construcción como personas más allá del ámbito escolar. En este sentido, son relevantes las expectativas que expresan de lo que es ser un buen maestro.

⁶ En el capítulo siguiente se explica parte de la historia familiar que permite entender la movilidad económica de los entrevistados respecto a sus padres.

⁷ Los profesores de mayor edad (Juan, Sergio, Esperanza, Cruz y Hortensia) ingresaron en la década de 1980. Las profesoras Yancy y Violeta a finales de la década de 1990 y Miriam, la más joven de las entrevistadas, hace 10 años.

En este apartado he reunido algunos de los elementos más importantes para realizar la labor docente, según los relatos de los entrevistados. A partir de las experiencias docentes relatadas en las entrevistas y en respuesta a la pregunta “¿Qué es lo que considera que caracteriza a un docente de Secundaria?” surgen elementos con los que se describen a sí mismos los profesores. Debido a la naturaleza de la pregunta, las respuestas de los entrevistados circulan entre un ideal abstracto y anécdotas que procuran caracterizar al docente de Secundaria, o que describen su propia labor. Estas son un punto de inicio para conocer de dónde y cómo se desarrolla una identidad docente que no pudo ser conformada durante los estudios profesionales pero que tampoco se forma solamente en el aula. Por esta razón, el contenido es principalmente descriptivo pero de gran importancia ya que estas referencias se rastrearán en sus vidas familiares y escolares en el siguiente capítulo.

En general, fue posible visualizar la identificación de los profesionistas con el rol docente (con excepción de Sergio) por lo cual era complicado hacer una distinción entre lo que los entrevistados consideran que es necesario para ser docente en Secundaria y las características que se atribuyen a sí mismos ya que lo relatan conjuntamente. Esta combinación también podría deberse a una forma de reconocer que sus formas de trabajo son buenas o justificar sus prácticas. También se reflejan algunas cualidades faltantes en su labor según sus propios criterios. Aunque algunas de las características mencionadas se comparten en varios de los entrevistados, cabe mencionar que no siempre tienen el mismo significado o la misma manifestación.

Retomando a Remedi (1989), tal multiplicidad de significados puede deberse a la falta de un “sentido social unificado acerca de las características sociales y subjetivas de la identidad docente o de sus destinatarios precisos” (1989, p.16) y la incorporación de las exigencias ambiguas de lo que considera que socialmente se espera de la docencia en su práctica profesional. Dado que esas exigencias además de ambiguas pasan por un proceso de internalización subjetivo, las significaciones son diferentes, según las trayectorias educativas, laborales y de vida en general de los sujetos.

Entre los entrevistados existe una noción general de que ser profesor no es solamente pararse frente a un grupo y en todos los casos, se considera como una tarea más allá de las aulas. A excepción de un profesor, todos los entrevistados hacen referencia a cualidades del trato con los alumnos como lo principal para ser docente, aún más que los contenidos, sin

embargo, una de las principales satisfacciones mencionadas por los entrevistados, es el aprendizaje. En los relatos se puede observar que para la mayoría de los entrevistados el aprendizaje es algo que se da por sentado o que resulta positivo cuando aparece, como puede notarse en sus expresiones: “*de paso aprenden*”, “*a lo mejor hasta aprenden*”, y por lo tanto no es mencionado como el eje principal de su labor. Los elementos que mencionan los 8 entrevistados son la confianza, el compromiso y la comprensión de la adolescencia como necesarios para trabajar en Secundaria, más que la parte didáctica. Estas cualidades docentes están relacionadas a otras como la responsabilidad, la disciplina y la vocación.

Responsabilidad, compromiso y vocación

La responsabilidad como una cualidad necesaria para ser docente es mencionada por 4 de los 8 entrevistados aunque la relatan de formas diferentes y no tiene el mismo nivel de importancia para todos. En el relato de Juan, con 32 años frente a grupo, la responsabilidad que deviene en confianza, es esencial en su trabajo diario en el aula:

“La responsabilidad. Que no faltas, que diario vas. A mí me llegaban a decir [los alumnos]: _Usted nunca falta. O: _¿Usted por qué no falta?. [...] De ponerte, por decirlo, al nivel de ellos [de los alumnos] para que sientan esa confianza. No nada más es llegar o pararte y hablar y hablar. Sino tratar de que entiendan o entendamos, porque luego los muchachos me dejan sorprendido de las clases que dan. Son buenos. [...] Y eso se dan cuenta los muchachos y te prefieren: _Maestro, ¿por qué ya no nos da clase? Queremos estar con usted en tercero ¿por qué no nos da el próximo año clases?. Eso detectan los muchachos, se dan cuenta bien” (Juan)

Según este profesor, la responsabilidad es el fundamento del tipo de clases que imparte y lo que le ha permitido establecer lazos de confianza con alumnos, padres de familia y también con autoridades que, según su relato, han distinguido y fomentado sus formas de trabajo con los grupos.

La responsabilidad está asociada al compromiso que se tiene con la docencia. Los entrevistados refieren constantemente a tal compromiso como un requisito indispensable para ser profesores en Secundaria, pero éste es entendido y vivido de formas diferentes. Para 4 de los 8 profesores entrevistados se relaciona con el tiempo dedicado a las tareas docentes y el empeño por hacer las cosas “del modo correcto”, mientras que para otras profesoras pasa por la decisión de comprender a los alumnos y relacionarse con ellos de

formas diferentes a como lo hacen otros profesores o sus padres, a lo que se suman las actividades extraescolares y el dinero que los profesores aportan constantemente para poder realizar algunas tareas e incluso cubrir algunas necesidades básicas como alimento.

Para Yancy, como profesora en telesecundaria, el requisito mínimo para la docencia es el gusto por el trabajo, lo que se traduce en compromiso con la labor, al grado de hacer uso de la inventiva y la búsqueda de estrategias, no solo para la enseñanza, sino también para atender necesidades personales de los alumnos e incluso ser su “consejera” como explica más adelante:

“Yo creo que principalmente lo que necesitan muchos maestros, no todos porque muchos sí lo tenemos, es que les guste lo que hacen en su carrera. No hay vuelta, el chiste en educación es que te guste tu trabajo, y en cualquier situación... por ejemplo, el gobierno no nos da nada. Dice que nos da todo y no nos da nada, entonces cuando realmente te gusta, buscas los medios, las formas de poder dar tu clase, lees, le inventas. [...]

Yo digo que sí, es vocación y está canijo. O sea, para ser maestro [se necesita] vocación, carácter. Porque hay maestros que no tienen la vocación pero tienen el carácter para tener a los alumnos ahí y por lo menos les enseñan, pero hay maestros que supuestamente tienen la vocación y nomás no [...] Entonces sí... es vocación, es gusto por el convivir con los chavos” (Yancy).

De modo parecido, la profesora Hortensia expresa:

“Pues no sé si la paciencia, vocación, o por ejemplo también es ya el compromiso, o sea si quieres, puedes y eso ha de ser también en cualquier trabajo [...] a donde llegues pues que hagas las cosas bien. Ha de ser eso, hacer las cosas bien” (Hortensia).

Para la profesora Hortensia “hacer las cosas bien” no se refiere solamente a las tareas meramente educativas aunque ella haga referencia a que es como “cualquier trabajo”, es decir, para que se considere que la docencia se está realizando de forma correcta debe estar implicada la paciencia a los alumnos, la vocación por el trabajo en el aula y el compromiso con la educación.

La profesora Miriam, psicóloga de formación, afirma que disfrutó mucho su época frente a grupo y ahora que se encuentra como coordinadora, ella considera que haber comenzado dando clases le ha ayudado a comprender a los profesores que coordina y sin dicha

experiencia se sentiría fuera de juego en las labores que desempeña actualmente. Miriam mencionó que encontró su lugar ideal de trabajo en la educación, no solo dando clases, sino también en las tareas administrativas y de coordinación y relata cómo se relacionan algunos elementos como la vocación y el compromiso y cómo de ellos depende la preparación y el esfuerzo por mejorar como docente:

“Ay, [suspiro] definitivamente yo creo que lo primero son las ganas, te hablo a partir de mi experiencia, las ganas de serlo. Puedes no estar formado para hacerlo, pero las ganas de querer serlo te hacen esforzarte y mejorar. Ser maestro no implica solamente acercar un contenido, explicar una teoría o conceptos. Ser maestro es mucho más que eso. Para ser maestro creo que sí debe de haber una convicción, una vocación, un interés, un compromiso y creo que todo eso está tan poco valorizado que precisamente por eso estamos viendo ese tipo de reformas [...] nosotros mismos, como maestros, nos encargamos de que esa imagen se fuera cayendo. Pero sí creo que lo principal son las ganas, teniendo las ganas encuentras los medios. Pero si no hay algo que realmente te motive a estar ahí... puedes ser normalista, puedes no ser normalista, puedes tener 30 años de servicio, puedes tener uno, y va a ser el mismo resultado: echar a perder a los chavos. ¿Por qué echar a perder a los chavos? Porque todas las materias tienen una finalidad, y es la toma de decisiones, pero informada, [...] las competencias hacia la vida, tan cuestionadas, pero yo creo que si nos metiéramos un poquito más entenderíamos el por qué. Entonces, definitivamente para mí son las ganas y obviamente ya vienen otros aspectos ¿no? No te basta... cuando ya tienes las ganas no te bastan las ganas. Ya también ¡prepárate! No te quedes nada más con lo que te dan en la Normal, no te quedes nada más con lo que te dan en la licenciatura. No te quedes nada más con la experiencia en aulas. Los cursos que tú sepas que te van a ayudar ¡tómalos!. Entonces sí, definitivamente sí es la preparación, sí es la vocación que deben de ir en conjunto. Si uno de los dos gana en la balanza... no va a ser tan favorable” (Miriam).

La relación entre el gusto por la docencia y el compromiso es también una constante. En algunos de los relatos parece que el compromiso surge del gusto por esta labor o por la convivencia con los alumnos y los profesores entrevistados lo relacionan con la vocación.

El deber ser del docente

El estudio de Ynclán y Zuñiga (2005) reúne una serie de imaginarios, pensamientos y sensaciones sobre lo que significa ser docente en Secundaria a partir de grupos de enfoque con profesores, directores, alumnos y otros miembros de la sociedad (algunos sin relación directa con una comunidad educativa) y se incluye una revisión histórica de la imagen del

docente en diferentes medios. Las autoras afirman que “el *deber ser* en la idealización de las aspiraciones y expectativas que corresponden a otros momentos históricos, coloca a los profesores en una situación cargada de responsabilidades que están fuera del ámbito de su trabajo” (p. 55), lo cual, según las autoras, permite entrever la influencia de las representaciones sociales al asumir el rol docente. Los profesionistas sin formación en educación recurren al deber ser de la profesión docente, incluso desde su carácter con origen sacerdotal y de entrega como explica Remedi (1989), a ello se suman otras características y objetivos en la convivencia con los alumnos.

La profesora Esperanza ha trabajado medio turno desde hace ya algunos años como una opción para tener mayores ingresos y seguir trabajando en juzgados como abogada. Ella pone énfasis en una relación de apoyo a sus alumnos y obtener su confianza. También ha valorado el papel que tiene sobre ellos para ayudarlos a alejarse de malas amistades o incluso “rescatarlos” de situaciones como la drogadicción o el vandalismo. A diferencia de la profesora Cruz, Esperanza no se coloca explícitamente en una posición maternal pero, según el tipo de relación que describe con sus alumnos, también hay una identificación con el rol de madre. Para lograr esto, ella afirma que es necesario ser una persona versátil, paciente, tolerante y tener el deseo de motivarlos:

“un profesor debe de ser versátil... debe saber de todo... hasta de sexualidad para poderlos orientar, saber de todo... de todo. Tener paciencia y ser tolerante con los alumnos. Una persona así va a lograr muchas cosas. No enojarte... a lo mejor alguien “te la mienta” y no te debes enojar sino que tú lo debes de canalizar porque ese niño tiene un problema, por eso su conducta es así” (Esperanza).

En los testimonios obtenidos para esta investigación, es evidente la existencia de otras tareas, además de la enseñanza de una asignatura, que asumen los profesores como parte del trabajo docente, como mencionan Ynclán y Zúñiga (2005). Yancy (comunicóloga) pone énfasis en que un profesor es alguien que logra dejar marca en sus alumnos, ya sea por apoyo emocional o académico. Aunque sin duda pone mucha atención en los sentimientos de su alumnado, también es evidente su esfuerzo por lograr una mejor comprensión de las materias que debe impartir:

“Yo creo que un profesor... es aquel que deja huella en los alumnos. A veces las autoridades se preocupan por los aprendizajes pero no se preocupan por cómo está el niño emocional o psicológicamente. A mí me gusta telesecundaria porque tienes mucho

contacto con los niños bueno, con los adolescentes. Entonces a veces tú dices, bueno, no es nada más que sepan sumar, multiplicar, restar y dividir. Muchas veces nos dicen es que esto es lo básico, pero a veces yo creo que te queda más satisfacción cuando un niño cambia o te defiende. Cuando te dice: _Maestra, ¿me disculpa por contestarle así?, no quería hacerlo pero realmente estaba muy enojado. Después de ser un niño súper agresivo, ¡eso!, haberle cambiado un granito. A lo mejor no aprendió nada en todo el ciclo escolar, pero yo creo que eso es muy importante porque él se lleva el que debe aprender a respetar, a tratar a la gente. Por eso creo que un docente es aquel que deja huella, sea en ese sentido emocional o psicológico y aquel por el que dicen: _Ah, mi maestra me enseñó tal cosa. Porque reconocen: _Ah, o sea no fue el trabajo del libro, fue el trabajo de la maestra. Algo que en alguna ocasión me pasó fue que uno de mis alumnos, en aquel entonces era [la clase de] Historia y expliqué lo que era la diáspora. Al año siguiente, le toca otro maestro y me dice [el maestro]: _Ay, cómo se acuerda de ti cuando le explicaste qué es la diáspora. Yo creo que se lo expliqué muy bien que lo entendió. Entonces son esas cosas, o sea, dejar huella, emocional, pero también en los conocimientos” (Yancy).

Esta satisfacción por ver un cambio en los alumnos no es única de Yancy. En general las profesoras y profesores entrevistados son motivados por los cambios “positivos” en sus alumnos. En el caso del profesor Juan fue muy importante el “reto” de disciplinar a sus alumnos al inicio de su carrera docente, después se convirtió en un motivo de peso para su permanencia en la docencia:

“En el momento en que veías que los muchachos cambiaban mucho. Esas actitudes agresivas cambiaban, en el momento en el que te dabas a respetar. En el momento en el que veías que aprendían por las buenas o por las buenas y sí, como que me empezó a llamar la atención como reto: _O cambias o cambias o te cambio. Sospecho que fue un reto. Así que: _Te hago cambiar o te hago estudiar. [...] Yo creo que eso fue lo que me empezó a absorber... el comportamiento de los chavos, el cambio de conducta que llegaban a tener, incluso a los más canijos, les vas bajando lo canijo, por decirlo así” (Juan).

También la profesora Esperanza tiene una idea de poder cambiar a los chicos al pensar en que puede “rescatarlos” y apoyarlos a tomar mejores decisiones: “Ayudarlos mucho y en la parte personal también ¿no? En darles consejos, ya si los toman qué bueno, si no... ya ni modo” (Esperanza). Ella comenta la frustración que sintió al no poder “rescatar” a un alumno cuando comenzó a notar que sus amistades podían influir de forma negativa en él y habiendo dejado la escuela era menos posible que ella pudiera ayudarlo de algún modo. La satisfacción por lograr cambios en sus alumnos académica o personalmente, conlleva una idea de acompañamiento y una relación de confianza que podría equivaler a una amistad,

según el testimonio de Yancy.

El profesor Juan considera la confianza, en un sentido más amplio, como un lazo que ayuda al trabajo en el aula, no solamente la de su alumnado que puede negociar con él respecto a temas académicos, comentarle cosas personales o pedirle discreción para tratar temas delicados con alguna de las orientadoras (sobre todo las alumnas), sino también la de los padres de familia y la del director de la escuela.

El profesor Sergio se concentra en nombrar algunas características más “técnicas” de la docencia como las formas de enseñar y estar frente al grupo, pero junto con la didáctica surgen elementos implícitos ya nombrados por las otras profesoras como el compromiso y la responsabilidad, y toda una percepción de sus alumnos (como problemáticos, flojos y desinteresados en el aprendizaje, al menos de su materia) que enmarca su forma de trabajo a pesar de dividir su tiempo entre la docencia y la Arquitectura. Este compromiso, al que se refiere implícitamente, también le genera la confianza de los padres de familia, lo cual le brinda satisfacción respecto a su desempeño. Él comenta respecto a lo que es importante para ser docente:

“Lo primero, el conocimiento de la materia, si no se tiene voz llamativa pues que sepan lo que van a decir, claro. Luego... cómo hacerlo, cómo lo transmite, eso es importantísimo...cómo transmiten ese conocimiento, y después la disciplina de revisar tareas y de todo el trabajo invisible que es muy pesado. Por ejemplo, un niño que trae un muy buen trabajo y no se lo revisas bien, al otro trabajo que le encargas ya no te lo trae bien. Tienes que dedicarle tiempo a revisar los trabajos. Que les cumplas el tiempo y generalmente uno así, para dedicar tiempo, teniendo dos trabajos, pues no les dedicas el tiempo, pero ahí tú buscas la manera de calificar ahí mismo, o autocalificación, o algo para más o menos ver que si van cumpliendo y que vean: _Ah, sí se hizo tal. O: _Vamos a calificar. _Ah, bueno. También otra táctica que es, bueno que utilizaba, generalmente ponía buenas calificaciones. Ahí la constancia es lo que te va dando: _ah, pues tienes de promedio nueve. Y sí se motivan mucho porque van: _¡Ah, tengo tanto!. Y ellos van contando: _Ah, pues me faltan tantos trabajos acá, o subo un punto acá. Ellos ya van viendo sus calificaciones y los flojos, es cuando andan: _Ay, pues me faltan ocho láminas...” (Sergio).

Como parte de esta actitud que va más allá de acercar los contenidos a los alumnos, Violeta explica que un docente necesita ser innovador y estar siempre buscando formas para que los alumnos presten atención, pero esta actitud también la desarrollan en torno a los conocimientos y al aprendizaje:

“Además de paciencia y responsabilidad... disponibilidad, amor, perder el miedo a todo, a lo nuevo, a lo desconocido, ser joven eternamente, comprensión y apoyo de los padres de familia y la empatía... Como me dijo una maestra “ser Sherezada”. Te cuento. Hace unos años vino una maestra a darnos cursos, me llamó la atención lo avanzado de su edad, casi me compadecí de ella. Pues bien, esa maestra llegó, sacó su laptop, conectó su proyector e inició su curso diciendo: _A ver, maestros... y su tono no me gustó [risa]. Ella nos dijo que debemos ser con nuestros alumnos como Sherezada era con el rey: siempre buscando la atención de nuestros chicos, que día a día los alumnos se preguntaran: _Y bien, ¿qué nos enseñara ésta loca hoy? [risa]” (Violeta).

Para Violeta también fue importante mencionar “amor” aunque no específica si es amor a la profesión o amor a los alumnos, por el resto de su relato puede asumirse que se trata de realizar la labor con amor y compromiso y con énfasis especial en el valor de las personas⁸

La profesora Cruz reconoce que la labor docente es un empleo que necesita mucho más tiempo del invertido en las aulas. Ella dice que todo el tiempo piensa en formas para trabajar con sus alumnos: “[...] es un trabajo, ahí si yo te puedo decir, que es de veinticuatro horas las que le estás pensando, le estás midiendo, estás trabajando” (Cruz). Al igual que Sergio, como ya se había señalado, Miriam hace referencia al trabajo invisible de los profesores al salir del aula:

“Porque un maestro tiene que dar muchas de sus horas. El maestro no sólo es cuando va de las 7 de la mañana a 2 o 3 de la tarde porque tiene tiempo completo. Saliendo de ahí se convierte también en maestro porque es ir a planear sus clases, es ir a checar materiales, es ir a esto y aquello. Entonces sí hay mucho más trabajo que el que se puede observar, y eso es lo que creo que no han podido observar los dirigentes... es otro rollo” (Miriam).

A partir de los testimonios, es posible identificar que los profesores destacan el trabajo invisible que realizan como parte de la docencia en sí, así como parte de sus objetivos, aunque los elementos que consideran los propios profesores para su labor son diferentes de uno a otro, en todos los casos superan los contenidos escolares y de trabajo en el aula, es decir, aunque este es el objetivo de la enseñanza, este tipo de aprendizaje no es siempre lo más importante o urgente en el trabajo y relación con los alumnos. Estos modelos o formas

⁸ Cuando relata su experiencia en EEUU como mesera e intendente afirma haber aprendido sobre el valor del trabajo y de las personas. De esto se hablará más adelante.

de trabajo de los profesores se relacionan con las representaciones sociales de los maestros, como la vocación, el compromiso, el “dejar huella” o las ganas de ayudar a los alumnos. El significado específico que dan a estos elementos se relacionan con sus experiencias escolares y familiares como se verá en el capítulo 3. Resulta importante resaltar que si bien el saber que los afianza en su quehacer es el disciplinario, su deber ser está marcado con elementos que van más allá del aprendizaje que logran de la materia que imparten.

Comprensión de la adolescencia y convivencia con los alumnos

La comprensión de la adolescencia que, según los entrevistados, los normalistas tienen como parte de su formación, en los profesionistas no normalistas se va formando día a día con las experiencias en el aula, en la comparación con las ideas de otros profesores y desde sus nociones iniciales de lo que es ser alumno y adolescente.

Juan se inicia en la docencia en 1984 (mientras aún estudia la carrera de cirujano dentista) luego de realizar su servicio social en la misma secundaria en la que fue contratado. Los primeros grupos que le fueron asignados eran parte del turno vespertino al cual enviaban a alumnos mayores o rezagados. Juan recuerda que debía mantenerse todo el tiempo a la defensiva para evitar que los alumnos se salieran de su control. Cuando comenzó a dar clases, preparaba y exponía información frente a los grupos, después reafirmaba con ejercicios y exámenes. Poco a poco, la confianza en su labor le permitió cambiar sus formas de trabajo:

“Antes llegaba y tú eras el que daba la clase, o sea, como maestro me dijeron: _Tienes que dar ciencias naturales, tú eres el maestro. Y para mí pues era eso, el llegar y hablar, hablar y hablar... y de vez en cuando material, tú llevarlo y hacerlo. Eras tú, tú, tú... Conforme fue avanzando el tiempo era: yo hago mis trabajos, aquí están mis trabajos, yo hago tal y tal... pero ¿por qué no lo hacen ellos? o sea, no por flojera, sino... bueno, vamos a ver... ¿qué pasa si lo hacen ellos? en lugar de que yo trabaje, que trabajen ellos y fue dando resultado y sí, hasta ahorita y alguna vez en Dirección General me felicitaron por eso: que eran los muchachos los que daban la clase” (Juan).

Al tiempo de intentar trabajar de forma diferente, el profesor Juan hacía uso de castigos como poner en cuclillas a quienes no podían responder los exámenes orales. En una ocasión demostró a los alumnos que no son los únicos que pueden ser castigados y que

deben exigir a los profesores:

“Y una vez se me olvidó a mí no sé qué y me empiezan a calar: _Maestro, no ha respondido, no sabe. _No, se me olvidó. _Pues póngase de cuclillas. Y creían que no lo iba a hacer y dije: _sí... si yo lo hago con ustedes, pues sí. Y se quedaron sorprendidos de ver que yo también me ponía de cuclillas y así me aventé la clase, una o dos horas y se quedaron todos sorprendidos y hasta se corrió la voz. [...] Y eso también los hace ver y pensar: ay, caray, sí lo hace. Que sintieran que yo también, si yo no trabajaba o si se me olvidaba pues me tocaba [castigo] [...], yo les digo: _si yo exijo, exíjanme ustedes, si yo la estoy regando pues tienen la facultad de decirme: _Maestro ¿qué pasó? Tal, tal. Y eso creo que me ha ayudado muchísimo, de ponerme igual que ellos” (Juan).

Otro elemento que se repitió en las entrevistas fue la disciplina. Al igual que las otras características para algunos profesores tiene un significado diferente. Para 6 de los 8 entrevistados, simplemente se refiere al control de grupo y que los alumnos atiendan las instrucciones. Para Juan, aunque sí tiene relación con estos elementos, la disciplina está vinculada a los castigos o a levantar la voz en los primeros meses de clase, después de los cuales, dice, el grupo se acostumbra a su forma de trabajo y comienza a “ser más disciplinado”, lo que para este profesor significa que estén en su lugar y en silencio durante las clases o cuando, al verlo pasar por el pasillo, eviten malas conductas cerca de él incluso cuando ya no sean sus alumnos.

Para la profesora Cruz, la disciplina tiene más relación con seguir las reglas que ella les hace conocer desde el primer día, en las que se refiere al respeto al grupo, al aprendizaje y a la diversión: “Yo les decía: _A mí nomás trabájenme mi regla de cinco, siempre mis cinco: venimos a trabajar ¿no? venimos a aprender, venimos a respetar, venimos a divertirnos y a pasarla bien, ¡órale! Eso vamos a hacer. Aguántenme un año y pasan todos y a lo mejor aprenden” (Cruz). Dentro del estilo de esta profesora el control de grupo, como estar sentados o en silencio, no es tan relevante como la participación positiva en las actividades que propone. Para el profesor Sergio la disciplina es un elemento importante para la docencia y la admira en otros profesores, pero reconoce que ha sido su punto débil en su práctica, lo cual es una fuente de frustración e incluso causa de su retiro como se verá más adelante.

El ideal docente de Juan enfatiza su compromiso con la docencia y la responsabilidad, es

por ello que concentra su trabajo en el aula en fomentar dichas actitudes:

“Y que se den cuenta de que me enoja y hay castigos o hay regañones si no trabajas. [...] Y se ponen a trabajar. Personas que incluso no traen su material en ese momento... es de: _¿Sabes qué? Quiero ese material ahorita y ahorita es ahorita y ustedes saben pensar y qué es lo que van a hacer con el material que hay a su alrededor. Y en ese momento se ponen, mientras uno está dando la clase, los otros empiezan a trabajar con todo lo que encuentran tratando de dar ese tema y lo sacan, y les digo: _quiúbole ¿no que no?. Y así, poco a poco ellos se motivan también” (Juan).

A consideración de este profesor, la disciplina surge como resultado de la exigencia con la que trata a sus alumnos y de los constantes castigos a los que, según él, se hacen acreedores y explica que “se hacen a tu modo” y conforme va avanzando el ciclo escolar mejora la obediencia y disminuyen las faltas disciplinarias. Este proceso es el que Juan considera como exitoso en su práctica ya que cumple con los objetivos que él se ha trazado como docente.

Los profesores entrevistados consideran que son los alumnos los que deben “trabajar”, es decir, tratan de romper el esquema del docente al frente del grupo y cambiar las actividades “típicas”, como el dictado, por otras actividades: “[...] _Ustedes van a leer en casa y aquí venimos a reafirmar el conocimiento. Pero ustedes son los que trabajan, no yo ¿eh?”(Cruz). Para los profesores con mayor experiencia docente parece necesario hacer esta aclaración frente a sus grupos y como parte del relato sobre su forma de trabajo: “me gustaba hacer, me gustaba calificar, no ser yo la que les diera todo el conocimiento, sino ellos, los dos juntos” (Hortensia). Las profesoras más jóvenes no relatan como necesario hacer este tipo de aclaraciones con los alumnos, lo que supone un cambio en el trabajo docente respecto del de los profesores mayores, de un rol que ellos consideran típico o tradicional (con el que fueron enseñados) a uno donde el alumno tiene mayor participación en la construcción de conocimiento.

Según Juan, las actividades y actitudes que tiene con sus alumnos (como el que son ellos quienes “dan la clase”) han permitido que confíen en su trabajo y esto ha generado disciplina y respeto por su labor. También la profesora Esperanza expresa la necesidad de confiar en las habilidades de los alumnos y de fomentar el uso de todas sus capacidades: “Por eso les digo: _Ustedes ahorita aprenden todo, son como una esponjitas. [...] Y sabemos, con otros maestros, que en este nivel los niños tienen mucha habilidad para aprender y para captar

todo, y que no la quieran aprovechar algunos, ya es otra cosa, pero hay que intentarlo e insistirles” (Esperanza). Esta percepción de los alumnos por parte de Esperanza, ha permeado durante años su trabajo frente a grupo pero cambios en las actitudes del alumnado empiezan a modificar esta idea. Luego de más de 20 años frente a grupo, surgen momentos en los que Esperanza considera que no tiene el respeto del alumno y el trabajo en el aula se convierte en algo complicado: *“cuando empecé a dar clases no me resultó difícil porque eran personas que se controlaban y respetuosas, no como ahora” (Esperanza).* Ella incluso duda de su permanencia en la docencia porque le parece cada vez más difícil controlar a los alumnos.

De los ideales de la docencia surgen también concepciones sobre los alumnos y formas de trabajar con ellos. Sobresale la comprensión de la adolescencia:

“[es muy necesaria] la comprensión de la adolescencia, los queremos tratar como adultos, no son adultos, no son niños ni tampoco son jóvenes, son adolescentes. Entonces sí creo que es importante que [los profesores] tengan un conocimiento de qué es lo que sucede en la adolescencia y ¿por qué?, para que haya una comprensión y una empatía con ellos. Creo que los docentes de cada nivel deben tener la preparación específica para su nivel, que le enseñe a comprender con qué personas está colaborando, está trabajando [...]. También en la búsqueda de la identidad caen en muchos riesgos, y si de repente se te acerca un adolescente y te dice como maestro: _Maestra, es que fíjese que me ofrecieron drogas ¿qué hago?. Si tú como maestro vas y lo canalizas a otra área, pues pierdes la confianza del chavito” (Miriam).

Hortensia también explica que es necesario saber cómo tratar con adolescentes:

“[...] y yo creo que el trato a los niños porque a ellos ya no les gusta que se les trate como niños, pero no se comportan como grandes. Pero bueno, sí tratarlos con respeto. Al principio sí era darles indicaciones y batallar, después ya nos llevábamos bien, ya te apoyaban. De inicio sí es muy diferente, querían abusar de ti y entonces tienes que aprenderle, buscarle, y te las ingenias, no sé cómo pero de que lo tienes que hacer, lo tienes que hacer. Como en cualquier trabajo” (Hortensia).

La importancia de escuchar y creer en los alumnos resulta un tema fundamental en la relación con los adolescentes y el trabajo con ellos, según los relatos de los entrevistados. Miriam, quien ha sido coordinadora, reconoce que los profesores no siempre cuentan con el tiempo para dedicarle a cada alumno, pero desde su papel y según su experiencia como orientadora, a ella le es fácil acercarse y conversar con los chicos. Miriam es la más joven de

las entrevistadas (33 años) y los alumnos se sienten cómodos con ella por su edad, según relata ella misma, y aunque por su cargo ya no tiene tanto contacto con los alumnos (como lo tenía como orientadora o profesora) aún buscan su consejo: *“pues es el dedicarles un poquito de tiempo. En comparación con mis compañeros [profesores] que ellos tienen módulos de 50 minutos, pues o atiendes al chavo o atiendes la clase. A lo mejor yo tengo más la posibilidad de llamarlo: _A ver ¿qué te está pasando hijo? ¿qué está sucediendo?”* (Miriam).

En el caso de Miriam, como licenciada en Psicología, la oportunidad de cambiar de función de profesora a orientadora le resultó muy placentera, ya que le permitió mantener la relación con los alumnos y realizar otras actividades como un reto profesional para ella: *“[acepté ser orientadora] porque me gusta mucho el vínculo que hay con los adolescentes sin que exista esta parte de: _porque eres mi profe. Esa apertura que ellos tienen, ese respiro de decir: _¡Aaaah, se lo pude decir a alguien!”* (Miriam).

A partir de la convivencia y atención que pueden dar los profesores a los alumnos, se crean diferentes tipos de relaciones, algunas, como expresó Sergio, ayudan a hacer más llevadera la carga de los profesores, incluso se vuelven parte de la satisfacción de la docencia. En el caso de Cruz, Esperanza, Violeta y Hortensia, tal convivencia se ha convertido en parte de sus vidas y agradecen la jovialidad y energía que les proporciona el trato con los alumnos:

“Yo digo que fue una buena oportunidad que me permitió el convivir con los niños y sí, uno envejece porque tiene que envejecer, pero en la convivencia con los niños no chocheas. Sí envejeces pero no estás pensando como una gente de tu edad. Ya ves que en Secundaria de repente te dicen una cosa y tienes que contestarle, si no ¡te ganan! Hay que estar a las vivas. ¡En Secundaria son bárbaros, son muy listos!” (Hortensia).

El trabajo de Yancy como profesora en telesecundaria, como ya se mencionó, es diferente ya que convive mucho más con el grupo y la relación que desarrolla con sus alumnos suele ser más estrecha. Según considera ella misma, puede ser su confidente e incluso la ven como amiga.

Para los profesores con diferentes materias o mayor número de grupos es distinto. Por ejemplo, Hortensia, al ser profesora de una sola materia (Historia), debía atender todos los

grupos de su escuela, y luego de 30 años de servicio, son pocos los alumnos a los que recuerda: *“hablando con él [un alumno] me dijo: _¿Se acuerda...? ¿Me ubica por esto?. Pero pues eran tantos... yo tenía más de 300 alumnos por año, eran 13 grupos y de a 40 por grupo, en 30 años... ¡imagínate!” (Hortensia).* Esto muestra solo una parte de las condiciones de trabajo docente en la Secundaria en relación con la convivencia y atención que pueden prestar los maestros a los alumnos.

A pesar de la limitación que tienen para conocer a los alumnos, tanto Cruz como Esperanza piensan que hay que darles más además del tiempo y la convivencia, por ejemplo, como algunas atenciones que incluso deberían darles en casa pero no las hay. En su relato, la profesora Cruz enfatiza la atención que necesitan los alumnos según las condiciones en las que viven: *“no podemos trabajar si no creemos en los chicos. Si un chico, lo que necesita es un abrazo, yo se lo voy a dar”.* Cruz, al igual que otros profesores como ya comenté, critica esta falta de atención por parte de algunos maestros:

“Sí, hay mucho miedo, hay mucha ignorancia y hay mucha desazón. Todo el mundo [los otros profesores] les echa la culpa [a los alumnos]: “cada vez nos llegan peor” “no saben nada” “Son una bola de irrespetuosos” “Qué le enseñaran su mamá y su papá”, cosas muy denigrantes para los alumnos y les decía [a los maestros]: _Pues están en formación, si no traen hábitos hay que formárselos. Yo les decía [a los alumnos]: _El lunes bañados, cambiados y limpiecitos para honores a la bandera y arrancamos la semana. Y si se los estás diciendo cada viernes, cada viernes creas hábitos. Si no los tienen, se los inculcas. Pero así son. Increíble ¿no? los maestros que piensan: _Ay, no, que fulanita qué mal habla. _Pues enséñale a hablar. Y aprenden porque tú se los marcas, porque les digo [a los maestros]: _Si a estos niños nadie les ha enseñado que eso no se hace, enséñenselo ustedes” (Cruz).

Esta característica de la profesora Cruz puede estar relacionada a la identificación como figura materna que ella explícitamente menciona tener con sus alumnos y aunque esa identificación existe también entre otros de los entrevistados, para Cruz es parte del trabajo docente, colocándose como trabajo invisible y como una carga extra además de su labor en el aula. Al hablar con el profesor Juan sobre el tema de la identificación como figura paterna, respondió que por su parte no la sentía, pero que sus alumnos lo ven como un adulto que pertenece a la familia, cercano o de confianza. Ha recibido comparaciones como “me recuerda a mi mamá /papá /tío /hermano porque también es enojón/gritón”. En algunos casos la comparación es como figura de autoridad: “le hago más caso a usted que a mi mamá”. De modo parecido Esperanza reconoce una gran responsabilidad al ser asesora:

"[...] como somos los asesores, nos comunicamos: _Tu alumno fulano de tal no trabajó en mi clase... anótalo. Y ahí tenemos un control. La función del tutor es casi casi adoptarlo y que sea tu hijo, eres responsable" (Esperanza).

Cruz y Esperanza, aunque comparten esa atención maternal con los alumnos también insisten en hacer notar a los padres sobre las necesidades de los alumnos cuando saben que podrían cubrir las. En el caso de Cruz, debido a su formación trunca como médica (previa a la licenciatura en Estudios Latinoamericanos), suele detectar problemas auditivos, visuales, ortopédicos y demás cuestiones físicas y hace la recomendación pertinente. También los apoya económicamente, al igual que Esperanza:

"En los recreos yo tuve muchos hijos adoptivos porque no tenían dinero. Entonces cuando yo iba a comprar mi torta se me pegaban cuatro o cinco que salían con torta y también comprarles útiles, zapatos, suéter... porque son gente de muy escasos recursos. Ahí era de llevarte tu bote de crema y pasar la lista poniéndoles crema en los bracitos o en la cara: _Pónganse en la cara. Porque están todos curtidos, curtiditos" (Cruz).

La carrera de Esperanza como abogada (en medio tiempo combinado con la docencia) ha sido descrita por ella misma como una forma de ayudar a las personas. Durante la entrevista enfatizó su interés de "apoyar a los necesitados". Este interés lo traslada también a su trabajo docente. Al trabajar en una zona con un alto grado de vandalismo, hace siempre recomendaciones a las madres de familia, pero también cumple un importante rol como consejera y cuidadora de los chicos en riesgo, tarea que no está entre sus funciones oficiales como profesora, pero que considera parte importante de su papel en la vida de sus estudiantes y reconoce que no siempre es exitosa en esta labor:

"Yo les digo [a las mamás]: _¡Cuídenlos mucho! ahorita es una etapa difícil. Que a dónde anda, qué hace, con quién se junta. Estarlos vigilando. Si ahorita ustedes están al pendiente, no van a batallar después. Como el viernes, llegó una señora, que a su hijo le di el año pasado formación. Me estaba contando la señora que su hijo ya está muy metido en las drogas... Es un niño que era flojito, y yo le decía: _Eres un haragán, no haces nada... mira, la próxima te repruebo. Y no, no se apuraba pero ahorita me siento mal porque no lo vigilé, porque no estuve al pendiente de él. Yo he rescatado muchos niños que empiezan con las drogas: _Oye, hijo, ¿por qué no viniste tal día? _No es que... _A ver, que venga tu mamá... y ya no quiero que te juntes con fulano, por esto, esto y esto, ¿sí?, evítalo. Y a muchos rescaté [...] porque trato, cuando veo que andan en malos pasos, hablo con ellos y estoy al pendiente" (Esperanza).

Miriam relaciona más esa identificación con la figura materna como una forma de poner más atención y orientar a lo que otros tienen que cumplir, ya sea alumnos o profesores, aunque también a la relación que puede llegar a tener de cercanía con su alumnado: *“Como orientadora, fui mamá a mis 25 años de una niña de 14... Y te conviertes en mamá de muchos. Apenas me acaban de “nacer dos hijas” [dice al referirse a dos alumnas que se acercan mucho emocionalmente] y de verdad me da muchísimo gusto. Pero sí, si eres responsable de servicios educativos eres mamá de los niños, y cuando eres coordinador académico o subdirector eres mamá de los maestros” (Miriam).*

Los profesores desarrollan diferentes estrategias a lo largo de su carrera docente y del mismo modo fijan objetivos según sus ideales y concepciones de la docencia, los alumnos, la disciplina, etc. Por ejemplo, la disciplina es entendida de diversas maneras y por ello tiene un peso diferente en la labor de cada uno. Mientras que para Juan y Sergio se trata de castigar y de alguna forma controlar la conducta de los alumnos (como estar callados o no decir malas palabras), para las profesoras, en general, se trata del seguimiento de instrucciones y la participación en las actividades como las exposiciones e incluso la entrega de tareas, elementos que también son importantes según Juan y Sergio pero no suficientes para considerar que hay disciplina.

El tipo de relaciones que tienen con los alumnos pasa por el conocimiento y las ideas que tienen de la adolescencia, profesores que consideran a los adolescentes como problemáticos, como Juan y Sergio, se enfocan en la disciplina; profesoras que piensan en ellos principalmente como faltos de atención, como Cruz, Violeta y Esperanza, proponen ayudarlos y atenderlos; las profesoras más jóvenes, Miriam y Yancy, los identifican como en una etapa de descubrimiento y por tanto enfatizan el escucharlos y aconsejarlos. Aunque las profesoras en general conviven de manera más personal a los alumnos (que los profesores), se nota una diferencia generacional ya que las de mayor edad (y experiencia) se acercan y los apoyan desde un rol más maternal y de cuidado, las profesoras más jóvenes se proponen escucharlos y generar confianza que les permita aconsejarlos.

Otra diferencia generacional se observa en el tipo de trabajo, ya que los profesores de mayor edad son más directivos en las actividades aun cuando se valgan de recursos considerados no tradicionales (como las constantes exposiciones de los alumnos o utilizar recursos digitales), mientras que las profesoras más jóvenes permiten mayor participación de los

alumnos, diversidad de recursos y uso de herramientas digitales con mucha más naturalidad tanto para ellas como para los alumnos.

En general, cuando los alumnos se acercan o toman en cuenta las sugerencias, los profesores entrevistados sienten orgullo y satisfacción por ello. Algunos incluso tienen este objetivo por encima del aprendizaje de los contenidos escolares, sin embargo, el tiempo disponible para conocer y convivir con los alumnos dificulta cumplir el ideal de apoyarlos o ayudarlos. El incumplimiento de los ideales puede ser motivo de malestar entre los docentes.

2.3 Itinerarios en la docencia

La identidad que los profesionistas se van forjando como docentes tiene que ver, entre otras cosas, con sus trayectorias, sus condiciones laborales y sus procesos de formación continua. El trabajo de los profesores a lo largo de los años está caracterizado por la necesaria adaptación constante a lo que la escuela requiere. Como explica Marcelo (2008) esta cualidad adaptativa es crucial en la trayectoria de los profesores para poder “dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran” (p.3). Las adaptaciones, sin embargo, a veces no son sencillas ni completas y a veces incluso, pueden provocar malestar. Pero la vida en la escuela no lo es todo, también es necesario mirar la relación con la vida fuera de la escuela ya que, como han ilustrado algunos testimonios, hay una influencia constante de las necesidades y expectativas de la vida privada de los docentes.

Al igual que el ingreso, la permanencia en la docencia ha sido posible para los entrevistados mediante una conjunción de oportunidades y necesidades. En algunos casos, los entrevistados afirman haber “descubierto” o “formado” su vocación como profesores, pero habría que considerar los elementos alrededor de la posibilidad de seguir ejerciendo como docentes. Por ejemplo, la aparente combinación de sus carreras de origen con la docencia al enseñar materias relacionadas a su área de estudio o incluso utilizando conocimientos de su carrera (como afirman Miriam, quien es psicóloga y Esperanza que es economista). En el caso de los profesores que trabajaban medio turno en la docencia y medio turno en un empleo de su carrera universitaria también influye la seguridad salarial y de horario presencia que puede significar la docencia. En este apartado analizo porqué y cómo estos

profesionistas eligen la docencia como una opción laboral y qué elementos se relacionan con la formación de su identidad como docentes.

Los profesores entrevistados podrían considerarse con largas trayectorias, ya que todos cuentan con más de 10 años de trabajo frente a grupo o en actividades de coordinación y dirección escolar. Las profesoras más jóvenes entre los entrevistados tienen expectativas de continuar en educación aunque podrían considerar cambiar de nivel o un puesto diferente.

Tabla 7. Entrevistados por edad, años de servicio y horas frente a grupo

Nombre	Edad	Años en servicio	Horas frente a grupo
Hortensia	59	35	Tiempo completo (42)
Juan	57	32	Tiempo completo (42)
Cruz	57	30	Tiempo completo (25 secundaria/ 20 bachillerato)
Esperanza	62	22	25 horas
Sergio	64	22	18 horas
Violeta	45	17	Tiempo completo (42)
Yancy	40	16	Tiempo completo (telesecundaria)
Miriam	33	10	Tiempo completo

Para la mitad de los entrevistados (Cruz, Juan, Violeta y Hortensia) la docencia fue su primer empleo formal al terminar la licenciatura (o aún durante sus estudios) y en algunos casos se convirtió en el único empleo incluso hasta el retiro, con la convicción de que era un *buen trabajo* como explica Hortensia, historiadora, con 35 años de servicio:

“Sí, a lo mejor no estaría ahí, quién sabe dónde andaría. Si me hubiera ido mejor o peor, quién sabe, pero no me arrepiento que eso es lo importante ¿no? digo, a lo mejor si en algún momento hubiera sentido la falta, pues me salgo de la docencia y a ver qué hago ¿no? Busco por otro lado, como mesera o lo que sea” (Hortensia).

Los profesionistas entrevistados fueron ampliando el número de horas frente a grupo, en general, el incremento de horas no estuvo ligado a algún mecanismo en particular, en todos los casos se relata que se obtuvieron más horas poco a poco gracias a su desempeño. La decisión de buscar o aceptar más horas de trabajo entre los entrevistados está relacionada a diversos factores: en algunos casos el hecho de que fuera un trabajo con una paga fija, en otros la relación que se crea con la escuela y los alumnos, y en otros, las condiciones y decisiones que fueron modificando su plan de vida y expectativas laborales:

“Ya eso del incremento de horas fue así como accidental, porque yo tenía nueve horas,

*se fue una maestra de dos horas [...] y la directora me propone y así fue como incrementé a 11 horas. Ya después me comentó alguien [...] que había horas, eran... ¿cuántas?, creo siete horas en la mañana. En aquel entonces era un solo director para el matutino y el vespertino, y me decían: _Habla con el director a ver si te propone. Y yo fui, y le pregunté y me dijo: _Ah, sí, y de una vez las doce horas de [turno de] la tarde y así de golpe un incremento de once a treinta y un horas y entonces ya me absorbió el tiempo pero aun así, sí me daba tiempo porque en la mañana tenía 19 y en la tarde 12 y así estuve muchos años. [...] Después se fue una maestra del turno matutino y mi idea original era que me propusieran [...] las doce horas pero con la intención de más adelante pasar de la tarde a solo matutino, estar en un solo turno. Entonces el director dijo que sí y me propusieron y de repente cuarenta y dos horas. Ah, pero en el primer incremento me dieron la plaza inicial, cuando subí de once a treinta y uno. Tenía once: tres plazas de tres y una de dos, me las quitaron y me dieron una de diecinueve y propiedad.
[...]*

Estuve muchos años así, pero no sé realmente cuánto... ni siquiera sé en qué año obtuve el incremento, no me acuerdo. Tomé cursos, ya con los cursos y teniendo la plaza inicial de 19 horas yo me podía inscribir a escalafón y... eran otros tiempos, ¡eran otros tiempos! Más fácil todo” (Hortensia).

En el caso de Juan, las horas que empezó a dedicar a la docencia fueron desplazando el tiempo que dedicaba en el consultorio dental, al igual que para Miriam, el trato con los alumnos fue decisivo para aceptar más horas de trabajo:

“Supuestamente yo iba a llegar a estar un rato nada más mientras terminaba [la carrera], y luego me fueron dando más horas de acuerdo al desempeño que tenía, [...] y más horas pues eran más dinero. Hasta que llegué al tiempo completo. Al tener el tiempo completo empecé a dejar un poquito la carrera porque estaba yo trabajando, pusimos el consultorio un compañero y yo cuando terminamos pero yo casi al consultorio nada más iba los fines de semana o uno o dos días nada más y poco a poco me fui apartando de ahí. [...]En 5 años ya tenía las 42 horas. [...] y pues mi intención no era quedarme, sino poco a poco me doy cuenta de que la forma de trabajo, la forma de tratar, de trato mutuo, tanto de uno para ellos [los alumnos] como de ellos para uno, me hizo que fuera aceptando más las horas y como reto” (Juan).

En los relatos, el aumento de horas (y el mayor peso que se va colocando a la docencia sobre el ejercicio profesional) no fue buscado expresamente, surgió como una oportunidad de trabajo que se presenta y no dejan pasar. Indudablemente en esta situación influye el crecimiento del nivel y la necesidad de profesores (los mayores ingresaron a mediados de la década de los 80); posiblemente frente a las dificultades del ejercicio libre de las profesiones, la docencia era una opción que otorgaba seguridad.

En el relato de Cruz, la experiencia sindical tuvo un peso importante en considerar dar clases en Secundaria por las condiciones a futuro que podía visualizar como profesora en el Bachillerato del INBA. Aunque para Cruz fue satisfactorio el trabajo en Secundaria por la convivencia con los adolescentes, podría considerarse que la principal causa para que conservara y buscara más horas en Secundaria fue salarial.

Tanto como el número de horas, la ubicación del centro de trabajo es relevante. Los profesores entrevistados hacen referencia a los tiempos que les implica el traslado de su casa a sus escuelas y las dificultades que ello implica si se van sumando las responsabilidades como un segundo turno, hijos pequeños u otro empleo. En algunos casos tuvieron que pasar muchos años para poder obtener un cambio de escuela, en otros, la resignación llega antes que cualquier movimiento que beneficie su desplazamiento de la escuela a su hogar. *“Pues sí, sí tuvimos casos fuertes... casos delicados. De hecho mi traslado de escuela fue por premiarme porque un chico atacó a una maestra con un cuchillo y yo lo detuve, entonces fue cuando conseguí mi cambio de “La Villa” para Coyoacán” (Cruz).*

Pese a dificultades como esas, los motivos por los que los entrevistados decidieron permanecer en la docencia son diversas. El caso de Violeta particularmente refleja que ésta puede pasar de ser un trabajo temporal por cubrir necesidades económicas, a un refugio de la situación que vivió luego de separarse de su pareja. En el fragmento que presento a continuación Violeta resume experiencias personales que influyeron para que aceptara más horas frente a grupo y después para volver a la docencia:

“Mi título tardó un año, para entonces ya esperaba obtener 7 horas más, al tiempo que me dieron mi cambio a un lugar más cercano a la casa. En ese tiempo me invitaron del Colegio de Bachilleres a trabajar y acepté. Me casé, me embaracé, me endeudé con un carro y me até más al sistema. A los 4 años de servicio por fin ya estaba libre, tenía todo, hablé con mi esposo y pedí un permiso que se extendió por 4 años, la idea era probar suerte como abogada, al mismo tiempo que apoyaba a mi esposo en su consultorio [médico]. [...] Decidí dejarlo [al esposo y la abogacía] y entonces me encontré sin casa, sin esposo, sin trabajo y sin futuro visible. Esos años me fui a Estados Unidos, regresé y me refugié en mi trabajo [en la docencia]. Se convirtió en mi refugio” (Violeta).

Cursos y actualizaciones

A lo largo de sus itinerarios como docentes todos los profesores relatan haber tomado al menos un curso que les ayudó a formarse como docentes. En general los profesores consideran que, entre los cursos obligatorios, hubo algunos muy útiles que los apoyaron a realizar una mejor labor, aunque esta situación cambia mientras mayor es la preparación específica como en el caso de las entrevistadas que cursaron posgrados relacionados a la educación. Ello no evitó que tomaran más cursos, pero elegían de forma más reflexiva aquellos que no eran obligatorios.

Es relevante la mención del curso de nivelación pedagógica impartido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para capacitar a los universitarios para impartir clases. La obligatoriedad de este curso se decretó en 1999 (Diario Oficial de la Federación) por lo cual los profesores que ingresaron antes de esa fecha (Juan, Sergio, Cruz, Hortensia y Esperanza) no estuvieron obligados a tomarlo, aunque podían acceder a otros cursos impartidos también por parte de la SEP.

Algunos de los entrevistados tomaron otros cursos que han llamado de actualización o de Pedagogía sin hacer referencia clara al nombre oficial. Sergio, quien ingresó a mediados de la década de 1980, relata que aunque no pudo terminar el único curso que tomó relacionado a la docencia, lo que aprendió fue de utilidad:

“Nada más tuve un curso de actualización medio año, pero como tocaba el sábado, el día del pago de los trabajadores⁹ siempre se me complicó mucho, entonces nada más hice un semestre de actualización y sí ayuda bastante, bueno, ayuda para ver algo de Pedagogía, cuando menos una embarradita” (Sergio).

En condiciones parecidas, ya que combinaba su empleo como docente con su carrera de origen, Esperanza buscó la forma de coordinar sus tiempos para tomar el curso de nivelación pedagógica y decidió hacerlo durante el primer periodo vacacional que tuvo luego de empezar el trabajo frente a grupo:

“Ah, y luego que: _Prepárate porque tú no tienes la pedagogía para enseñar. Y cursos

⁹ En las obras de construcción donde suele trabajar Sergio como arquitecto los pagos a los trabajadores son en sábado.

y cursos. A todos los que somos universitarios nos mandan a un curso de un año de nivelación pedagógica, a todos ¿Cuándo lo tomas? cuando tú quieras pero lo tienes que tomar [...] y le digo a mi esposo: _Voy a ir... voy a tomar cursos porque no, no, no. Y él me decía: _¿En vacaciones?. Le digo: _Sí, me metiste en esto, pues ahora tengo que aprender más. Y ya toda la vida cursos y cursos. Tengo infinidad de cursos” (Esperanza).

Probablemente no contar con una preparación previa al trabajo en el aula sea un elemento importante para que los profesores decidieran tomar cursos optativos aunque deba ser en su tiempo libre, ya que no existen condiciones para capacitarlos en las escuelas o zonas donde laboran, lo cual facilitaría su capacitación continua.

Aunque la principal opción de cursos era mediante la SEP, algunas de las maestras entrevistadas cuentan con estudios de posgrado; cuatro de las ellas cursaron estudios de Maestría con temáticas relacionadas a la educación. Estas profesoras explican que su principal motivación fue aprender más sobre la docencia y en un futuro cambiar de nivel educativo o de papel dentro de la secundaria, actualizarse o aprender más sobre Pedagogía: Yancy desea cambiar de nivel educativo cuando pueda titularse de la maestría, proceso que fue interrumpido temporalmente cuando tuvo a su segundo hijo; Violeta desea ser Asistente Técnico Pedagógico; Miriam está ascendiendo rápidamente por puestos administrativos y desea llegar a una dirección. Solo Cruz, quien estuvo como oyente en la UPN (porque no está titulada de licenciatura), lo hizo por el interés en actualizarse y mejorar su práctica frente a grupo, independientemente de alguna aspiración por cambiar su situación laboral.

Solo una profesora estudió un posgrado sin relación con la docencia. Esperanza decidió estudiar la Maestría en Juicios Orales (la cursa actualmente) para seguir desarrollándose en su carrera de origen: “*Y es lo que dicen los maestros, es que tenemos buenos elementos, buenos maestros. La mayoría está haciendo la maestría en educación, y yo dije: _Yo no, porque yo ni aspiro a una dirección ni a una subdirección, así como están las cosas...[Refiriéndose a la actitud de los alumnos y su deseo de retirarse pronto de la docencia]” (Esperanza).* Aunque ella no estudió un posgrado en educación, ha tomado cursos relacionados a la docencia para mantenerse actualizada y seguir aprendiendo. La afirmación de que los profesores son buenos elementos por estar cursando una Maestría, nota que seguir aprendiendo y tomando cursos es parte importante del ser docente¹⁰.

¹⁰ A partir de los testimonios no es identificable qué tanto esto se relaciona a los programas de estímulos como

Los profesores entrevistados tienen diferentes concepciones de los cursos o actualizaciones que se les han ofrecido, ya sea aquellos que son obligatorios como los Consejos Técnicos, o los cursos disponibles en el catálogo de la SEP con o sin valor para carrera magisterial. Acerca de los primeros, surgieron comentarios sobre cómo antes eran un espacio en el que los profesores podían conversar sobre los alumnos y problemáticas específicas con ellos. Cuando cambió la dinámica y se solicitaron evidencias¹¹ de esas sesiones, según los testimonios de Cruz, Juan, Yancy y Violeta, se tuvo la impresión general entre el profesorado de que perdieron un espacio de socialización importante para resolver algunos conflictos, reafirmando la idea de aislamiento del trabajo docente en secundaria.

La profesora Cruz piensa que los cursos que va tomando y aplicando en su práctica tienen repercusiones positivas en el aprendizaje de los alumnos y eso la motiva para seguir actualizándose o buscando cursos que la apoyen para innovar en su tarea en el aula. Sin embargo comenta que los cursos a veces los dan personas que no están suficientemente preparadas: *“Yo les decía: _Nos ponen maestros en los cursos de carrera magisterial que yo sé más que ellos. Una amiga, que me siguió a diez de los cursos que tomé, me dice: _En todos los cursos, quien ha dado la clase eres tú. _Pues sí, pero se da”* (Cruz).

Otros comentarios respecto a la organización y contenidos de los cursos obligatorios son los que relata Miriam. A pesar de la renuencia que pueda presentar respecto a la asistencia a algunos cursos por las dificultades que le implicaban por su carga de trabajo como coordinadora¹², ella recomienda tomar los cursos que sean necesarios para mejorar la práctica docente y alienta a los profesores a hacerlo:

“No te quedes nada más con la experiencia en aulas. Los cursos que tú sepas que te van a ayudar ¡tómalos!. Yo soy la persona más renuente que te puedes imaginar a que me manden a cursos, me aburre mucho ir a los cursos que llegan a vincular a nuestra dirección general, porque a veces hay de todos los sectores, desde diurna, Primaria, Preescolar, entonces no se enfocan, no es focalizada la problemática. Es general, pero aprendes. Bueno algo he de aprender ¿no?, no voy a descubrir el hilo negro, pero algo voy a aprender. Afortunadamente algo he aprendido, pero sí cuando me dicen te vas a

carrera magisterial.

¹¹ Los Consejos Técnicos actualmente requieren lista de asistencia y productos de las actividades incluidas en los manuales, como mapas conceptuales, gráficas o comentarios sobre los temas trabajados.

¹² A partir de octubre 2015 tuvo el nombramiento de “subdirectora de desarrollo educativo”, como nueva figura surgida con la reciente reforma educativa.

curso y es así de: ¡Ay! ¡Es que tengo mucho trabajo aquí!. _Pues sí, pero es que te tienes que ir a un curso. Y fíjate que los profes... es muy difícil que vayan a curso por cuenta propia. Si yo me pongo a revisar los expedientes de mis maestros o de mis compañeros, o sea, 3 de cada 10 toman cursos ¡30%! ¿Cómo vas a responder a lo que ahora te van a evaluar o a lo que te están solicitando?” (Miriam).

El relato de Miriam entrelaza su experiencia como coordinadora y subdirectora (y las tareas que ello implica), su labor como docente frente a grupo y el discurso oficial para hacer recomendaciones a los maestros. En este caso pasa de hablar de su dificultad para dejar sus pendientes laborales para tomar cursos aunque sí recomienda a los profesores tomarlos; ella le da un peso significativo a las actualizaciones como parte de realizar una buena labor e incluso en la evaluación docente, y a la vez muestra la encrucijada a la que se enfrentan los profesores al exigirles preparación que incrementa la carga de trabajo y que no siempre es provechosa para su trabajo en el aula. Finalmente asocia la necesidad de tomar cursos actualmente para aprobar los nuevos procesos de evaluación docente.

La permanencia en el trabajo docente

La docencia ha influido de maneras profundas en los profesores entrevistados, algunos afirman que “encontraron” o “desarrollaron” la vocación por la docencia durante su trabajo en grupo, aunque no deben descartarse las condiciones fuera de la escuela que pueden influir en permanecer, o volver a este tipo de actividad. Juan también relata haber formado su vocación: *“Se va formando esa vocación. Se va formando con los años, con la experiencia, con lo que tú dispongas, con lo que tú hagas y quieres hacer” (Juan)*

En el relato de Miriam es posible observar la emoción con la que se ha desenvuelto en la docencia y sobre todo en la administración educativa. Miriam considera que su dedicación fue el factor principal que le permitió obtener tiempo completo al año y medio de haber comenzado a trabajar, y en otro año y medio más dejó de dar clases para ser coordinadora académica. Los diferentes cargos que ha tenido le han sido encomendados, dice ella, al notar su desempeño y actitud hacia el trabajo en la escuela:

“[...] y fue cuando inicio esta carrera en educación, entonces yo dije ¡ahh!, creo que entonces sí es lo mío educación y ahí fue cuando realmente me interesó a partir del contacto, más que con la vida académica, con la vida de los estudiantes, pero como adolescentes, como personas” (Miriam).

En su caso, la carrera que estudió (Psicología Organizacional) le ha sido útil en los diferentes roles que ha cubierto en la escuela. Ante la inquietud de saber si las actualizaciones la han alejado de seguir desarrollando su carrera universitaria, ella respondió:

“No. Las que me han impuesto, pues sí, pero las que yo he querido, no. Como que sí es una carrera que me ha permitido aplicarla día a día y eso es padre, yo creo que eso es lo que más me gusta del ambiente educativo, que puedo combinar lo que me gusta con lo que estudié [psicología]” (Miriam).

Juan también tenía la oportunidad de combinar un poco su carrera como cirujano dentista con la docencia ya que durante años atendió una unidad dental dentro de la escuela como parte de las horas de su tiempo completo. Aunque no fuera lo mismo ni con la misma carga que atender un consultorio particular, se sentía en contacto con su carrera universitaria. Por cambios internos en su escuela, desapareció la unidad dental y se quedó solamente como profesor: *“El consultorio dental lo tuve hasta 2008, hasta que llegó una directora con otras ideas y me dio puros grupos y así hasta la actualidad...” (Juan)*. Este cambio para Juan fue relatado con resignación, pero también con la motivación que le generaba estar frente a grupo. Juan aún tiene como parte de sus expectativas laborales volver a trabajar en un consultorio dental, ya sea propio o compartido.

Diferente es el caso de Sergio, quien relata que desde su trabajo como arquitecto, buscó el empleo de profesor para mejorar su condición económica y aunque la relación con los alumnos y algunos profesores era una de sus mayores satisfacciones, el trabajo en Secundaria (a diferencia de Preparatoria) siempre le pareció muy cansado:

“[...] Yo estudié para arquitecto y ahora sí que me gusta muchísimo más mi carrera que la de profesor, pero la situación se va dando y hay que darle de comer a la familia, pues no se puede... en la cuestión de la arquitectura, a veces hay, pero a veces no hay. La docencia fue un apoyo económico muy bueno para salir adelante y pues para que todos los hijos salieran adelante” (Sergio).

Para él, la docencia fue considerada un “apoyo” económico a pesar de ser su principal fuente de recursos, lo cual indica, como él hizo explícito, que la labor en la secundaria era solamente por la necesidad de un salario fijo. Habrá que reflexionar si esta condición de “apoyo económico” influía de algún modo en su desempeño, ya que él mismo ha señalado

su dificultad para controlar al grupo como una deficiencia en su labor. La posibilidad de combinar la docencia con un empleo relacionado (o más relacionado) con su formación universitaria es un elemento importante en la decisión de permanecer en Secundaria de algunos profesores. Es claro que aunque Sergio decidió trabajar como profesor, no logra sentirse como un docente. Él se asume, pese a los años, como arquitecto.

Los dos profesores con medio tiempo, Sergio (arquitecto) y Esperanza (abogada), trabajaron en sus profesiones al mismo tiempo que la docencia. Entre los profesores que brindaron sus relatos, son Sergio y Esperanza los que comentan un mayor cansancio y frustración frente a las actitudes de algunos de sus alumnos. Esto quizás se deba a que la carga de trabajo en medio tiempo no se reduce tanto como podría parecer por el trabajo que debe realizarse fuera del aula y a ello habría que sumar el tiempo y energía dedicados a su otro empleo, la necesidad de actualizarse tanto en su carrera de origen como en la docencia y las condiciones económicas que los orillaron a buscar otro empleo para solventar sus gastos.

Adaptarse a las reformas educativas y otros cambios en la docencia

Como parte de sus motivaciones y preocupaciones en sus trayectorias, la evaluación docente surgió también como un tema relevante entre los profesores entrevistados que aún están en servicio (recuérdese que las entrevistas se realizaron en 2015). En general se sienten presionados respecto a la nueva forma de evaluación por examen y hasta con cierto temor por perder su trabajo si tienen un mal desempeño en la prueba. Yancy explicó por qué le parece una forma injusta de evaluación:

“Estoy de acuerdo con la evaluación, o sea yo no digo que no nos evalúen. Sí que nos evalúen pero que también se fijen en la realidad que estamos viviendo en las escuelas, o sea que vayan realmente ¿Quieren evaluación? a ver, me voy a tu grupo, veo tu problemática, veo a tus alumnos, en qué situación están y cómo lo vamos a resolver, ahí evalúame. Sí, nosotros tenemos que estar leyendo y conocer los planes de estudio y todos los acuerdos y demás, sí, pero realmente una evaluación justa está dentro de tu grupo” (Yancy).

Esperanza muestra su nerviosismo frente a la evaluación “¿Y te imaginas? que te reprobren en un examen y te digan: _Te vas. Eso es lo que me parece injusto. Qué tal si reprobó el examen por los nervios, o porque me puse mal por una enfermedad... y tú estás consciente que sabes mucho, porque lo has leído, te la pasas estudiando...” (Esperanza).

Del mismo modo, surgen también las experiencias con las evaluaciones previas por las que tuvieron que pasar algunos de los entrevistados para ascender en carrera magisterial:

“A mí me tocan todos los años de la reforma; yo estaba en el sindicato cuando estaba la modernización educativa y yo estuve en la primera evaluación de carrera magisterial, y yo veía los resultados terribles de los maestros, ¡Terribles! A mí me pasó... yo cuando paso [de ser comisionada a profesora en] escuela y hago mi primer examen, mi evaluación general fue de 4 y yo dije “en la torre”... ¡y quería meterme debajo de no sé dónde! y recibí un reconocimiento porque fui la mejor calificada de todo la zona” (Cruz).

Sergio considera algunos de los exámenes como “trampas” que se han tendido a los maestros, aunque al estar ya retirado, a él no le preocupa personalmente el tema de los exámenes:

“También hay trampas preciosas que hace la SEP. Me comentaron los compañeros que hubo una promoción de carrera magisterial e hicieron exámenes del ámbito de cada profe, es decir, si yo doy dibujo, el examen me lo hacen de dibujo. A todos, o a la mayoría, les fue excelentemente bien y todos subieron fácilmente. Siguiente examen, avientan preguntas de pura normatividad y reprobaron la mayoría, uno que otro pasó, que sabía de normatividad, que ha de haber estado en áreas administrativas o que tuvo suerte. Eran ya unos diques para poder seguir adelante, o promoverse con eso, es decir, hay un montón de maneras, hablando de los exámenes, de reprobar maestros” (Sergio).

Incluso Violeta, aunque ha tenido buenos resultados en los exámenes, considera que estos no reflejan la labor que se hace frente a grupo y no podrían calificar el desempeño:

“Yo aprobé esos exámenes que compañeros normalistas no, pero te podría asegurar que el desempeño frente a grupo es mejor que el mío; otra vez lo digo de forma personal, puesto que he visto su desempeño y lo comparo con mi labor. Trato de esmerarme, pero no es mi formación, obvio que tengo carencias” (Violeta).

Es interesante notar cómo Violeta (abogada), con más de 15 años frente a grupo, relaciona sus carencias como profesora a no ser normalista, aun habiendo estudiado un posgrado de tecnologías educativas. Asimismo resiente la falta de reconocimiento de su gremio (como se verá en el apartado siguiente).

Los docentes tienen que adaptarse a los cambios que implica la reforma, como lo han hecho en el pasado. En los años que han tenido frente a grupo, todos los entrevistados han vivido al menos una de las reformas educativas y se han modificado sus labores o sus condiciones de trabajo. Por ejemplo, Violeta comentó: *“Quiero ser jefe de enseñanza. De hecho, antes de la reforma ya se estaba manejando mi cambio, solo estábamos esperando que tuviera el número de horas necesario, ahora me tengo que esperar”* (Violeta). Este cambio modifica las expectativas próximas que tiene Violeta respecto a la docencia aunque no eliminan su intención de cambiar de funciones o de nivel educativo en el futuro.

En los relatos de los entrevistados se alcanza a notar cómo la reforma curricular “los encasilló” (como comenta Cruz) en un solo grado y materia. El cambio de plan de estudios de 2006 modificó las materias que se impartían en cada grado, disminuyendo la carga horaria de algunas o su reducción a un solo año. Profesores como Juan lo platican con resignación: *“antes daba Biología, Química, y todo lo que es área de Ciencias (Geografía y Física) y ahorita ya nada más es pura Física por el plan, el programa de Secundaria”* (Juan). En cambio, Cruz, lo ha resentido y lo comenta como una queja: *“la SEP un día me encasilló en segundo. Con la reforma, como yo era maestra de Historia Universal, ahí me marginaron y me quitaron Historia de México”* (Cruz).

La implementación de diversas reformas en el nivel modifica la tarea docente. Profesores como Sergio consideran necesario más tiempo y asesoramiento para poder cambiar sus prácticas y adaptarse:

“Desestabiliza que te cambien lo que estás dando y lo ves así, simplemente, con los nuevos cambios de los programas. Debes de tener un conocimiento sensacional, pero a nivel general, muy basto [...]. Y mientras, en esa adaptación, si la gente tenía determinado conocimiento y llegan los nuevos [planes], se desesperaban los profesores que venían a revisarnos, simplemente porque la gente [los profesores en servicio] nunca hacía lo que los nuevos programas decían, o los tratábamos de medio hacer... y a veces ni eso porque ya no les das ni lo que sabes, y estás tratando de actualizarte y, si no lo haces con esa emoción que te puede dar tu trabajo que conoces bien... pues...” (Sergio).

Sergio agrega que la reforma educativa de 2006, al menos en cuestión de los contenidos que él maneja, no estaba suficientemente trabajada para aplicarse en el aula:

“Eso [el material didáctico que elaboraba] dio resultados hasta determinado tiempo, luego vinieron los cambios de planes de estudios y han sido, pues el caos. Quizá la idea sea buena [...] la teoría de ellos fue esta, con los conocimientos nuevos, uno podía diseñar lo que uno quisiera, ya sea como electricista, como plomero, como carpintero, como de dibujo... el niño iba a ser muy universal por el conocimiento del saber hacer. Pero ya en la realidad, uno como profesor tiene un determinado bagaje, bagaje de conocimientos que uno lo trae, por ejemplo, yo de arquitecto pues manejo muchas cosas de diseño y para mí, de veras, luego están metiendo más cuestiones que se salen de ese ámbito, para mí fue muy pesado porque tenía que estar dando cosas que ni a uno lo convencían absolutamente de nada” (Sergio).

Otro cambio generado por la última reforma, según los profesores entrevistados, fue el incremento de la carga administrativa. El “papeleo” y los múltiples formatos han sido una queja generalizada de los profesores. La petición de tener observaciones por grupo y alumno se torna una tarea casi imposible para los profesores en turnos completos. También aumenta para las profesoras que cambiaron de funciones a coordinación, subdirección y dirección. Incluso se consideran algunos formatos como un mero requisito administrativo *“Las planeaciones sólo son una cuestión administrativa, mi ex director me regaló unos discos que ya traen las planeaciones, las leo y modifico algo” (Violeta)*. Para profesoras como Cruz, intentar cubrir de forma adecuada toda la carga administrativa se convierte en una nueva preocupación:

“Y sí, el descontento fundamental pues es el poco salario, mucha carga, mucha carga administrativa. Si había carga administrativa cuando yo estaba ¡ahorita que ya no estoy, es más! porque ahora se pide por alumno, reporte por alumno. Entonces imagínate, yo tenía 250 a la semana. Entregar calificación, observaciones y semáforos... es complicado” (Cruz).

Otro tipo de cambios por los que han pasado los profesores con las trayectorias más largas son los límites y castigos que pueden imponer a los alumnos. Esperanza asegura que cada vez es más difícil luchar con las distracciones como los celulares y videojuegos portátiles, además no puede castigar a sus alumnos como ella considera que merecen por las restricciones institucionales y sociales:

“Nunca faltó, trato de ser responsable y me gusta la docencia. Nada más que ahora con las nuevas reformas, con los derechos humanos, los niños son muy groseros. Te faltan al respeto y no puedes hacerles nada, nada, nada. Te desesperas porque dices, antes tú tenías control del grupo: :A ver, vamos a hacer esto, pongan atención. Y los veías atentos, ahora no. Está prohibido y aun así lo sacan [señala el celular].

[...] Con toda la problemática que estamos viendo y los directivos no los castigan. Vas con la directora, no hace nada” (Esperanza).

Aunque no hace énfasis en las reformas o las condiciones institucionales, Juan también reconoce que ya no puede utilizar las mismas sanciones que antes por la percepción social que se tiene cuando se trata de castigos físicos:

“Y es que me daba risa porque yo los castigaba de ponerlos de cuclillas [...] si no contestaban bien, se quedaban la hora o dos horas así... luego hasta lloraban y se iban parando los que fueran contestando. Entonces sí me ayudaba para que se pusieran a estudiar: _Me va a tocar estar en cuclillas, mejor estudio. O decían: _No, pero soy mujer. _Pues lo siento, te toca también, ponte un suéter y lo haces. Y sí, ahí estaban y por eso me daba risa. Me acordé porque ahorita haces eso y ya... ¡ya no te dejan! Mis mismos compañeros se acuerdan de eso y algunos lo hacían también, lo empezaron a copiar pero sí, cuando se podía así los dejaba y lógico hasta chillaban algunos, se levantaban con dolor pero sí aguantaban y hasta los papás: _Sí, maestro, está bien. Haces eso ahorita y ¡uy! ... no, ya no se puede” (Juan).

Juan no modifica su idea de la disciplina (y su importancia), ya que la señala como algo que ya no se puede hacer y no como algo que no deba hacerse. Los profesores con trayectorias más largas hacen énfasis en este cambio social que, según sus testimonios, dificulta la tarea docente, sin buscar o encontrar una respuesta en sus referentes y prácticas a dichos cambios, lo cual causa inquietud y malestar.

Los profesores hablan de su labor desde sus largas trayectorias, a las que ingresaron pensando que sería algo temporal. En la docencia descubrieron una buena oportunidad para sostenerse económicamente y fueron, casi todos, desarrollando una vocación, según sus testimonios. El desarrollo de ésta depende de los vínculos entre el trabajo escolar y la disciplina que estudiaron. Cruz y Hortensia deseaban que se les asignaran materias relacionadas a su licenciatura universitaria pero la dinámica escolar y su pertenencia de manera activa al sindicato fueron determinantes para seguir en la carrera docente. Para Juan, al principio le fue principalmente útil el horario para compartirlo con su trabajo en un consultorio dental privado (compartido con un amigo suyo) y luego le fue suficiente el atender por un tiempo la unidad dental de la escuela; de modo parecido a Cruz y Hortensia, tanto su participación sindical como la sensación de hacer un buen trabajo como docente influyeron para permanecer frente a grupo. Para Esperanza, Violeta y Miriam, sus licenciaturas han sido desarrolladas en su trabajo en la escuela, no solo por los conocimientos y la enseñanza

de asignaturas relacionadas, sino en sus objetivos como docentes: el acercamiento, acompañamiento y ayuda a los alumnos, y en el caso de Miriam, se agrega el gusto por el área administrativa. En los casos extremos se encuentran Yancy y Sergio. La primera considera haber tenido la vocación por la docencia desde la infancia porque sus padres eran docentes (como se verá en el capítulo siguiente) y Sergio afirma no haberla adquirido y se mantiene apegado a su identidad como Arquitecto.

A lo largo de sus trayectorias han tenido que adaptarse a cambios en las condiciones de trabajo y en las orientaciones educativas, y en general estos cambios, por diferentes motivos se perciben como problemas: mayor carga administrativa, encasillamiento en ciertos grados (por los cambios curriculares), alumnos más inquietos que no pueden ser castigados como antes. Sin embargo, los profesores mantienen sus ideales y objetivos y buscan la forma de cumplirlos.

También es posible observar cambios generacionales. Para las profesoras más jóvenes confiar en los alumnos y que ellos trabajen es algo muy naturalizado y no es necesario nombrarlo, mientras que los profesores mayores mencionan que tuvieron que puntualizarlo. Del mismo modo, la disciplina para los profesores mayores pasa por conductas como el silencio y la obediencia, mientras que para las profesoras más jóvenes no tiene ese peso, es decir, sí hay importancia en el seguimiento de instrucciones y entrega de tareas pero se permiten y fomentan otros recursos y conductas: el uso de tecnologías (como Yancy que se valió del uso de celulares en lugar de diccionarios o enciclopedias), el silencio no es siempre obligatorio (como Miriam al permitirles observar una película mientras conversan sobre ella en equipos) y el fomento de la innovación (como Violeta al pedirles usar diferentes programas para presentar exposiciones).

Así, aunque con limitaciones, desde las entrevistas como entre los ideales o nociones de qué es ser un docente de Secundaria, algunas van cambiando en las propias trayectorias de los sujetos o en capas generacionales, mientras otras se mantienen aparentemente estáticas, sin tanta plasticidad.

Como parte de la trayectoria de los entrevistados es necesario reconocer también las relaciones dentro de la escuela como una influencia significativa en la construcción de sus identidades como docentes.

2.4 Relaciones con colegas y con otros actores dentro de la escuela

Los profesores, desde sus historias y condiciones laborales y de vida, se relacionan con otros maestros en la escuela de formas específicas. Es importante reconocer a la escuela como un espacio de vida muy importante en la socialización de los profesores. Las interacciones que tienen dentro de la escuela son en diferentes niveles y de ellas surgen diferentes tipos de relaciones. Las primeras y probablemente las más importantes, son las que forman con sus alumnos como se describió en el apartado anterior. Según el número de menciones en las entrevistas realizadas, las relaciones que le siguen en importancia son las que establecen con otros profesores.

Existen algunas identificaciones pero sobre todo son notorias las distinciones que hacen al describir sus relaciones con los otros. Entre las características que destacan están el ser profesionistas frente a los profesores normalistas, la pertenencia al sindicato, el ser profesores “diferentes” frente a los que no buscan cambiar su forma de enseñar, el pensarse como exitosos en su práctica docente frente a los que no realizan buena labor, los que sí trabajan frente a los que ellos consideran que no lo hacen. Al preguntar explícitamente sobre sus compañeros de trabajo relataron relaciones de apoyo, de rechazo o de competencia.

Según los relatos de los entrevistados, los espacios en los que los profesores pueden conversar y socializar de manera formal son pocos, por lo cual buscan oportunidades dentro y fuera de la escuela donde puedan conversar sobre los alumnos y también sobre otros temas. Sandoval también identifica una fragmentación y aislamiento:

“El aislamiento del trabajo docente y sus consecuencias ha sido objeto de análisis de diversos autores que, con las particularidades de contextos distintos, han señalado la influencia que la organización escolar tiene para favorecer la separación física entre colegas y limitar sus intercambios profesionales, que se dan -por esta circunstancia-, en espacios más informales [...]” (Sandoval, 2008, p.151).

Juan relata que en su escuela hubo un cambio drástico al organizar los salones ya que los profesores, al cambiar de un grupo a otro, se quedaban conversando en los pasillos mientras los grupos se desordenaban, por lo que se les asignaron salones por materias. Después de un tiempo y de algunos accidentes en las escaleras (ya que los alumnos no eran muy corteses al cambiar grupos enteros de salón) regresaron a la organización original. Al

cambiar de salón, los profesores han vuelto a llegar hasta 15 minutos tarde por encontrarse platicando en los pasillos. Juan comenta que esta socialización le parece necesaria entre los profesores para poder hablar sobre los grupos o dificultades con alumnos particulares, pero no considera que fuera el momento adecuado para ello. Al menos en la escuela donde él trabaja, ahora se limita la comunicación de los profesores a los momentos en los que están en la sala de maestros, por ejemplo, cuando desayunan juntos algunos de ellos y platican sobre estos temas una o dos veces a la semana.

De forma particular, Juan considera que la relación con sus colegas ha sido siempre buena y cordial. Incluso en una posición incómoda, dice, como representante sindical, ya que le hacían peticiones para ser mediador con las autoridades respecto a faltas o retrasos, ante las cuales no podía hacer nada. Este tipo de situaciones le hacían pensar que sus compañeros no querrían convivir con él pero no ha sido así hasta ahora. Con los breves momentos en que pueden verse dentro de la escuela ha formado fuertes amistades con algunos profesores que han prevalecido más allá del trabajo, e incluso ha mantenido contacto con algunos que ya se han jubilado. Sus amigos entraron aproximadamente al mismo tiempo que él, en la década de los 80, con tiempos completos. Este esquema de contratación permitía que hubiera una mayor convivencia entre los profesores, es decir, las condiciones de contratación e institucionales también restringen o favorecen la socialización de los profesores dentro de la escuela.

Para Esperanza las relaciones personales que tiene con otros profesores son buenas debido a que evita generar o ser parte de conflictos entre grupos de ellos. Yancy también relata tener en general buena relación con sus compañeros y señala que se arman grupos de amistad o de compañerismo un poco cerrados: *“Siempre han sido relaciones de respeto. O sea, tú sabes con quién te llevas y con quién no. Generalmente en el trabajo tienes así a tu grupo de, quizás no de amigos, de compañeros, bueno sí amigos a los que les puedes decir ‘¿sabes qué? ese me cae gordo [refiriéndose a algún otro profesor]’ (Yancy).*

En los relatos surgen relaciones que podrían llamarse de apoyo. Los docentes relatan experiencias en las que recibieron orientación como profesores de nuevo ingreso, de parte de otros profesores sin que ello sea parte de sus obligaciones laborales. Los entrevistados no distinguen si la orientación que recibieron de algunos compañeros se deba a que son “universitarios” o a que no tengan formación en educación, sino que lo asocian simplemente

al hecho de ser nuevos en la docencia o en la escuela. Este apoyo se refiere específicamente a los documentos y la planeación que deben entregar. Cruz, por ejemplo, cuenta:

“[...] siempre los maestros te ayudaban. Les decía: _Oye, ¿y esto cómo se llena? ¿y esto tú cómo lo haces o cómo lo divides?. Y sobre todo en el INBA, Alfredo, el coordinador, fue el que me dio muchos tips. Me dijo: _Aquí está el formato, aquí está el calendario, aquí está todo. Lo tienes que dosificar así, así y así” (Cruz).

Al igual que Cruz, Esperanza comentó que recibió ayuda de algunos compañeros al ingresar. En ambos relatos es posible percibir que un superior brindó orientación respecto a cuestiones administrativas y las profesoras lo agradecen aunque probablemente era parte de su trabajo. Y en casos como los Yancy, Miriam y Violeta, las profesoras no distinguieron a profesores específicos que aliviaran sus dudas al ingresar a la docencia, señalan haber creado estrategias y estilos propios: *“Aprendí dando clases, a lo mejor con lo que yo veía, con cómo me enseñaron a mí y con lo que veía que mi mamá enseñaba. [...] Y es que realmente nadie te enseña [...] tienes que ver tú como docente, crear tus estrategias y lo que vas a hacer” (Yancy).* En general, los profesores relatan haber aprendido solos a trabajar en el aula, controlar el grupo y planear, las personas y recursos que los orientaron en esta tarea son considerados solo como un apoyo.

Miriam, al igual que Cruz y Violeta, alienta a otros profesores a buscar nuevas formas de trabajar en el aula, compartiendo las experiencias de su labor con sus colegas. Miriam considera que de forma constante la burocracia y la rutina escolar dificultan la innovación en las aulas: *“Yo creo que si yo, que no tuve la didáctica, que no tuve la formación normalista, logré hacer que alguien aprendiera algo y aplicarlo a su vida para su beneficio ¿por qué los demás no podemos hacerlo? Y es atreverse. Ahorita hay mucha traba, la chamba administrativa que te lo impide, pero sí se puede” (Miriam).*

Es posible pensar en la falta de apoyos institucionales en la inserción como una naturalización de la docencia como un trabajo que se aprende sobre la marcha. Los profesores deben aprender a trabajar bajo este “aislamiento” como explica Sandoval (2008): *“Refugiándose en su salón de clases, cada profesor encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual y con sus propios recursos y criterios. Así, de los tres niveles que conforman la educación básica, la Secundaria es la que presenta menos condiciones*

para trabajar como unidad educativa, la que en cierta forma favorece la atomización del equipo docente, el trabajo individual y fomenta el aislamiento de los maestros” (p.154). Sandoval se refiere a los profesores normalistas quienes tienen una preparación específica en su área y prácticas profesionales con acompañamiento, así que para los profesionistas que se integran sin dicha formación ese aislamiento probablemente incrementa la sensación de confrontación con los profesores normalistas.

En la historia de algunos profesores han surgido relaciones amorosas con algún miembro de la comunidad escolar. Por ejemplo, Juan conoció a su actual esposa cuando ingresó a la docencia. Luego de algunos años de amistad se hicieron novios y se casaron, Juan no comenta que esta relación le haya causado algún tipo de problema en su trabajo. Miriam, desde su rol como coordinadora, procura mantenerse alerta en el trabajo para evitar cualquier problema que pudiera surgir del hecho de tener una relación dentro de la escuela:

“Y cuando se dio la relación entre nosotros créeme que fue algo que yo pensé como no tienes idea porque yo siempre he dicho yo “relación de pareja en el trabajo, no”. A lo mejor el de amistad lo puedes manejar más, pero de pareja es muy complicado, por alguna de las dos partes que si llega a haber una ruptura, se acepte y se siga trabajando y que no perjudique a la escuela. Entonces, cuando empezamos a salir... fue algo que yo le dije: _¿Sabes qué? Yo tengo una función y si por mi función tengo que llamarte la atención en algún momento, lo voy a hacer -porque también es el encargado de almacén- pero sí eso te va a ocasionar problemas a ti afuera, mejor nos quedamos como amigos. Me dijo: _No, como crees. Ahorita tenemos un año y medio ya de estar juntos, a próximas fechas de casarnos y hasta ahorita yo te puedo decir que ni una sola vez he tenido un reclamo de los profes, ni los directores tampoco, ni me han llamado la atención por eso porque también depende mucho de la forma en que tú te comportes. Depende mucho la forma en la que cuides ese trabajo, en el sentido de tu función, que no permites que otras cosas te desvíen también” (Miriam).

Un elemento que hace difíciles las relaciones entre los profesores podría ser el sentirse en desventaja respecto a los conocimientos o desempeño. Al conversar sobre estas diferencias fue común entre los entrevistados que se colocaran en un lugar especial al referirse a sus compañeros como “otros”, “ellos” y hablar desde una posición a veces individual y a veces colectiva (“los que sí tomamos cursos”, “los que sí usamos los medios digitales”, “los que no faltamos”).

Según el testimonio de Cruz, la formación profesional también podía ser motivo de

“competencia” como un reclamo de sus compañeros por no destacar o subir las expectativas de los resultados docentes, ya que algunos profesores podían sentirse en desventaja respecto a conocimientos más generales de las materias: *“Yo tuve muchos problemas porque muchos compañeros entraban en competencia. Como dicen ellos, estaban en desventaja “porque tú sabes muchas cosas de mucho y yo solo sé este pedacito” (Cruz).* Cruz relata que la relación con sus compañeros empeoró cuando comenzó a aplicar conocimientos de la Maestría en Planeación, que cursó como oyente, en la práctica con sus alumnos: *“mis compañeros protestaban porque decían: _es que nos van a poner a hacer lo mismo [refiriéndose a las diversas actividades que Cruz comenzó a organizar con sus grupos como exposiciones a las que invitaban a los padres de familia, periódicos murales informativos, visitas a museos y clases abiertas]. y digo: _No... si tú no sabes hacerlo, no. Mejor busca qué puedes hacer. Y sí, fue mucha competencia al final, ellos se quejaban mucho de que no sabían cosas” (Cruz).*

Este tipo de relación que Cruz llama de competencia podría estar ligada más bien a la relación que tienen los profesores con el saber y las posibilidades y expectativas de desarrollarse en la carrera docente. Ella, por ejemplo, hace una comparación respecto al disfrute y desarrollo profesional que se puede lograr mediante la docencia:

“Lo que pasa es que nunca concursaron por carrera y nunca tomaron cursos. Además de que yo siento que muchos de ellos estaban como más decepcionados ¿no? O sea, no la hicieron con lo que querían. Ellos querían ser grandes abogados pero llegaron a la docencia y se estancaron ahí y entonces más que gozarla la sufrían y pues yo era... me hacía cómplice de los chavos y nos la pasábamos súper padre” (Cruz).

Ciertamente, Cruz no reflexiona sobre las condiciones personales (como necesidad económica o de tiempo para atender cuestiones familiares) e intereses que tienen otros profesores o los motivos que tengan para continuar como docentes aún si estaban en desacuerdo con algunas condiciones de la profesión. En comparación con los otros profesores. Ella tuvo diversas ventajas como la disposición de tiempo, ya que es soltera y sin hijos; también tuvo un capital cultural docente de base ya que creció en un ambiente acostumbrado al estudio continuo y con un bagaje cultural variado: hija de padre normalista y universitario y madre normalista, tiene formación trunca en Medicina y, como ella misma relata, con la suerte de aprender en la universidad (UNAM) de catedráticos de alto nivel como investigadores exiliados a México y en tiempos de mucho desarrollo en su carrera,

Estudios Latinoamericanos, una carrera cuya principal salida profesional es la investigación y docencia.

Para Juan, la experiencia y su compromiso con la escuela (que según él, demostraba llegando temprano y retirándose más tarde de la hora de salida por seguir trabajando con sus alumnos asesorados¹³), son los motivos por los que las autoridades y los padres de familia le tienen confianza. Además del reconocimiento en su labor frente a grupo, a Juan le son confiadas las llaves de la institución, fue representante sindical en 3 periodos consecutivos y tenía algunos privilegios como “no cuidar grupos”, según él, por su larga trayectoria y su desempeño:

“[...] al maestro Villalobos y yo... no quieren que vayamos a cuidar grupos. Porque también el maestro Villalobos es de los que más exigen, entonces yo me imagino que es eso lo que ve el director: _Están en sus grupos, están trabajando. Los que no están trabajando, mejor que se vayan a cuidar grupos. Yo pienso que es eso. Porque te digo que me dijeron: _No, ya nos dijeron que tú y Villalobos no tienen que cuidar grupos. Y como ven que con nosotros hay cierto orden o trabajo, han de decir: _Mejor que descansen un ratito” (Juan).

El desempeño -y reconocimiento del mismo por alumnos, padres o autoridades- es un elemento de competencia también, según el relato de este profesor: “*Había un compañero que ahorita mencionaron: Arturo. A él le daba coraje que era “Maldonado y Maldonado y Maldonado [apellido de Juan]”. Entonces ya sabes... desgraciadamente, muchas envidias” (Juan).*

De modo parecido, Cruz se sentía en constante enfrentamiento con un par de profesoras que se sentían en competencia con ella y querían “*hacer lo mismo*” pero, según la percepción de Cruz, no era el mismo tipo de trabajo:

“Entonces vas como contra corriente porque... Había una maestra de español que tenía mucha competencia conmigo, también era de Oaxaca, decía: _No, es yo soy mejor que Matus [apellido de Cruz]. _Pues qué bueno, maestra, usted tiene muchos años más que yo. Con 45 años de docencia se fue. Pero ella regañaba mucho, mucho. Siempre salía tarde de su hora porque se tardaba una hora regañando y cinco minutos

¹³ Juan se siente muy orgulloso de este hecho pero después relata que era reclamo de su esposa e hijos que pasara tanto tiempo en la escuela. El reclamo se dirigía a que pasaba más tiempo con sus alumnos que con sus propios hijos, al principio en la unidad dental y después con los grupos asesorados.

de dar clase y le teníamos que ir a tocar para que saliera [del salón]" (Cruz).

Cruz piensa que parte del conflicto de otros profesores con el trabajo que ella realiza tiene que ver con que algunos profesores no desean trabajar con el compromiso que ella considera que deberían:

"[...] muchas veces yo compartía [debía atender dos grupos al mismo tiempo] a primeros y segundos y tenía yo que salir a gritarles a los alumnos porque estaban en desorden: _A ver, se callan y se sientan ¿No tienen maestro?. _No. _Saquen un cuaderno y me van a dibujar [...]. Y me pasaba yo a mi salón y ya luego decía: _A ver, ahora ustedes hagan esto. Y regresaba con los otros [el grupo sin maestro]: _¿Y no se saben los [...]? Al rato ya querían que yo fuera su maestra. Así me hice de muchas enemistades. Había una maestra que le decían "la mala" y ella [la profesora "mala"] decía: _Es que la maestra Cruz habla mal de mí. Le dije: _No, yo no hablo mal de ti, tú hablas por tu trabajo, pero faltas "chorromil" y cuando tú no estás me toca a mí, ¿no quieres que hablen de ti? no faltas. Y se enojaba más" (Cruz).

Miriam también da cuenta de la dificultad de algunos profesores para innovar en sus actividades y en algunos casos incluso para realizar su trabajo. Cuando Miriam se convirtió en coordinadora académica se encontró con resistencias entre los profesores ante la supervisión de su trabajo:

"Sí eran mucho más "contreras". Ahí sí tuve que ponerme fuerte, yo creo que por eso me amenazaron. Tuve un enfrentamiento, podría decir, fue un enfrentamiento con una maestra de historia que, yo no sé sus motivos personales, pero era una persona que llegaba al salón y no hacía nada. Y con un cinismo tal que de verdad sacaba de quicio. Y llegué a decirle: _Sé más profesional, maestra, te están pagando por venir a enseñar, no por venir a sentarte. Y la maestra: _Pues hazle como quieras. _Perfecto, como quiera entonces le voy a hacer" (Miriam).

Según su testimonio, en su rol como coordinadora hubo mayor problema al supervisar a sus compañeros, ya que, como Violeta también mencionó, gran cantidad de profesores no desean que se les señalen sus faltas:

"[...] hay falta de compromiso. Yo lo veo con mis compañeros que lo mismo les da. Incluso una maestra muy jovencita que me dicen que ya la traigo de encargo. Digo ¡caray! entonces traigo de encargo a media escuela porque les pido planeación, porque los voy a supervisar, porque esto y porque aquello. Y le decía: _¡Cuida tu trabajo! en todo el ciclo escolar tienes este récord de inasistencias y de retardos. Si a

mí me llegan a preguntar a quién le proponemos las horas, porque van a promover 5 horas, pues no... y ¡5 horas ahorita no son cualquier cosa!” (Miriam).

En la escuela se forman grupos de maestros según algunas afinidades. En el caso de los entrevistados parece importante su origen universitario. Se identifican entre sí como universitarios y legitiman su labor al compararse y afirmar que su trabajo es igual o mejor que quienes fueron formados para la docencia. Violeta, como licenciada en Derecho, relata que sintió un rechazo abierto por parte de sus colegas normalistas al empezar a trabajar:

“Al principio sí sentí el rechazo... incluso de un jefe de enseñanza, quien se suponía debería dar acompañamiento a los nuevos. Yo conviví mucho con mis alumnos, pero no con mis compañeros, ellos no lo permiten. Yo hago publicaciones que nos pueden servir a todos en la escuela y sé que varios las leen pero nadie aporta información nueva. Como profesores no aceptamos que requerimos ayuda... Todos somos buenos en lo que hacemos, y si algo sale mal "es culpa del alumno y de sus padres" (Violeta).

El rechazo que Violeta percibió al ingresar ha perdurado al actualizarse y aprovechar las herramientas tecnológicas para enriquecer su labor. Ella relata que a sus compañeros no les parece adecuado el uso de las redes sociales ni de otros elementos que ella considera que “no acaban de entender”.

“Mis compañeros saben que manejo un poco la web 2.0, pero se niegan a trabajar así, incluso al principio me hicieron responsable de posibles secuestros de los alumnos, incluso acudieron a padres de familia para impedir que yo les diera “clases por internet”. [El trabajo colegiado] debería funcionar pero no se logra, pesa más el celo profesional, nos negamos a aceptar que alguien sepa más que uno” (Violeta).

Violeta comenta que incluso en una red social (facebook) la interacción que tiene con sus compañeros es poca ya que no parecen estar dispuestos al intercambio y es difícil, dice, que como profesores (y refiriéndose a sus compañeros normalistas) acepten que necesitan ayuda o que alguien sabe más que ellos, lo cual es un comentario recurrente en los discursos de algunos de los otros profesores entrevistados como Cruz, Juan, Miriam y Yancy.

Durante las entrevistas fue recurrente el tema de los “normalistas” como parte de los profesores, compañeros o autoridades pero, como ya habían mencionado, hacen referencia a ellos como “otros”. En ocasiones se habla de los profesores normalistas con cierta admiración pero en otras criticando su trabajo. La opinión general es que “hay de todo” para

referirse tanto a buenos normalistas y a buenos profesionistas (no normalistas) como a malos.

En general entre los profesores entrevistados existe el imaginario de que un profesor normalista debería tener ciertas cualidades, sobre todo, habilidades respecto al trabajo en el aula como control de grupo, planeación o didáctica. Juan relata parte de su experiencia en la convivencia con sus compañeros normalistas y aunque es evidente el tono de queja hacia la labor de algunos, en especial porque exigen privilegios frente a los profesores no normalistas:

“A los normalistas se les hace fácil. “No me muevo y no me van a mover”. Creen que el estar ya en equis escuela, ya la hiciste. Se les hace fácil. Desgraciadamente, hay maestros normalistas que te preguntan: _¿Tú estudiaste la normal?. _No, yo estudié tal. Y... [hace mueca]. No sé, depende de cada quien también. Pero bueno, si estudiaste normal ¿por qué carambas no hay resultados? Pero, te digo, depende de cada quien, de la responsabilidad. Porque como que no les interesa tanto “ya me metí, ya la hice” “ya estoy en una escuela y ya la hice” y ya. Sin embargo con todos estos cambios tienen que estar... Ya se están dando cuenta de que ya no está tan fácil. Porque ahí sí hay normalistas en la escuela, que con todo respeto, pero sí, pues haz de cuenta que están empezando [a dar clases] no sé qué sucede. Todo diferente a los maestros viejitos por decirlo. Pienso que se confían “como yo estudié normal...”. Lo que sucede también ahorita con algunos maestros que quieren plaza porque estudiaron en la normal. Piden más derechos los normalistas que los profesionistas. ¿Por qué? Porque “estudiaron normal y estudiaron para maestros”. Y sin embargo, digo, al menos en esa escuela hay más profesionistas que normalistas. Y trabajan, creo, mejor... los profesionistas que los normalistas. Bueno, eso al menos en esta escuela” (Juan).

Es relevante señalar otra de las distinciones que hace Juan entre los profesores “viejitos” y los demás como un antes y un después en la labor docente, adhiriéndose al grupo de “viejitos” y “universitarios” y tomando distancia con las nuevas generaciones, sobre todo, de normalistas. Según el relato de Juan, el haber estudiado la normal no debería ser razón para tener una plaza ni para exigir más derechos.

Violeta explica la actitud “celosa” de los profesores formados en las normales así: “[...] Los profesores normalistas no aceptan el reto, viene el celo profesional [...] los normalistas defienden lo que consideran un campo de trabajo específico para ellos. Bueno, yo también lo haría” (Violeta). El reto al que Violeta se refiere es a compartir los conocimientos necesarios para la docencia con profesores no normalistas como parte de aceptar que alguien que no

fue formado para la docencia pueda estar ejerciendo un buen trabajo. Cabe recordar que Violeta relata sobre el rechazo que siente de parte de sus compañeros por ser universitaria y por hacer uso de tecnologías en sus clases.

También respecto al desempeño de los normalistas, Hortensia opina que depende de la formación (actitudes y valores hacia el trabajo) de cada quien y que son los universitarios quienes trabajan mejor:

“En la escuela [donde trabajaba] la mayoría era universitaria. Raros eran los normalistas. Y ahí yo también comprobé una cosa. Supuestamente los normalistas son los más capacitados y son los que más mal daban la clase, son los que menos trabajaban y uno que supuestamente no estaba preparado trabajaba bien. Hay de todo ¿no? pero por regla general, trabajaban mejor los universitarios, pero quien sabe. Yo creo que depende de la formación de cada quien y ahí encuentras de todo, normalistas que trabajan muy bien y que trabajan muy mal” (Hortensia).

En este comentario, Hortensia hace una generalización a partir de las experiencias que tuvo con los normalistas y universitarios con los que trabajó. Aunque tiene 3 años jubilada le parece que su supuesto está comprobado y asume que son los universitarios los que trabajan mejor. Al final, aunque parece que trata de matizar la generalización que hace acerca de los normalistas, se refiere solo a ellos y su trabajo y no cuestiona el desempeño de los universitarios.

El reclamo de los universitarios a los normalistas surge en buena parte del imaginario comentado previamente: la idea de que deberían dominar la docencia puesto que estudiaron para ello. Hay poca empatía en este sentido, ya que aunque logren ver sus propias deficiencias, las de los profesores normalistas parecen mayores ante la preparación por la que dan por supuesto que pasaron para llegar al salón de clases:

“[...] Entonces yo me peleaba mucho con este maestro [...] y luego tuvo problemas y faltó como quince días y yo les di clase a algunos de sus grupos. Llega el maestro y me dice: _Oye, ¿cómo le hiciste?, contigo sí entendieron. Y le digo: _Pues sí, yo sí soy maestra. Y es que yo sí soy maestra y él es normalista” (Cruz).

También, aunque sin querer generalizar, hay una asociación del normalismo con el poco compromiso o ganas de aprender, el exceso de confianza al tener una plaza y la obtención de privilegios. La expresión de Cruz es muy fuerte “Yo sí soy maestra y él es normalista”. A la vez que esperan de los normalistas un mayor saber por su formación previa, en su ideal de

ser docente, los profesionistas no normalistas introducen otros elementos (además de la formación previa) como tener una “práctica efectiva” con los grupos (desde sus propios ideales) y la vocación, desde nociones subjetivas que a ellos les permiten identificarse como docentes.

“[...] es vaciado porque las personas [dicen]: _Ah, ya entraron los maestros aplicados. A un maestro aplicado ponlo ante grupo, a veces se ponen a llorar [...]. Debería ser diferente, ponerlos ante grupo y órale, a ver qué pasa, si son aptos o no. Y hay gente muy brillante que saca diez en los exámenes y a la mera hora, en el grupo es otra cosa. Por eso yo veo a los normalistas que estudiaron para eso y su objetivo es ese. Uno cae como advenedizo nada más pero muchos encuentran su vocación allí y otros pues... va uno tratando de hacer lo mejor que se pueda. También, no defraudarlos, el conocimiento que tiene uno, tratar de pasárselos” (Sergio).

Parte de la generalización y el imaginario de un normalista también es la vocación, que como se pudo apreciar en el apartado sobre los ideales de la docencia y lo que es un profesor, es un elemento importante para todos los entrevistados. La “falta de gusto” califica al profesor como malo para la docencia bajo la premisa de que es la vocación la que genera la intención de hacer un buen trabajo:

“Hay veces que dices le gusta más su trabajo a los “universitarios”, por decirlo así, que a los normalistas. [...] Digo me acuerdo de un maestra, que ya no da clases, que ganaba muy bien y era normalista. Y dices ¿cómo siendo normalista y no tenía control de grupo? ¿Cómo siendo normalista y se quejaba de esto? ¿Cómo siendo normalista no hay esto?” (Yancy).

Entre las relaciones que se pueden dar dentro de la escuela están aquellas que se dan con los directores u otras autoridades escolares, a veces mezcladas con lo gremial. En general los profesores entrevistados comentan que han llevado buena relación. Aun así se pueden distinguir en los relatos el caso de Juan que menciona tener relaciones de mucha confianza con diferentes directores y el de Cruz, quien constantemente confrontaba a directores o autoridades basándose en su conocimiento de la normatividad, mismo que aprendió en su etapa en el sindicato, que le permitía exigir sus derechos o señalar hasta donde llegan sus obligaciones:

“Yo soy la primera en ir en contra de la autoridad aunque nadie lo crea. Yo tuve muchas confrontaciones con los directivos ¡pero muchas!. Era cada semana que me decía el director: _Le piden que haga el concurso Benito Juárez. Entonces le llevaba yo: _Aquí

está la legislación, dígame ¿En qué parte dice que estoy obligada a hacerlo?. _No, maestra, pero usted sabe. _No, a mí no me quite mi clase. Y claro, subía [con los alumnos] y les decía: _A ver, chavos ¿Quién quiere hacer un discurso de Benito Juárez?. O sea, lo hacía, pero ya lo había confrontado, ya lo había dicho. Yo me confrontaba mucho con las autoridades hasta por como llevaban las sesiones [de Consejos Técnicos]. Cuando empezaron a exigir productos de Consejo Técnico pues fue así todo un proceso. Yo le decía a mi jefe: _Maestro, ya pasaron dos horas, casi tres y no avanzamos. _Pues a ver, maestra, diríjalo usted. _Ah, muchas gracias. Y yo lo hacía” (Cruz).

Tanto Miriam, al cambiar a coordinadora académica, como Hortensia, que estuvo en dirección en sus últimos años en servicio, reconocen la diferencia de trabajar como parte de la planta docente y el estar a cargo de ella. Para la primera, como describí anteriormente, fue encontrarse con resistencias a la supervisión y a un acelerado ritmo de trabajo:

“Al principio [cuando cambió por primera vez de escuela] fue muy difícil, muy, muy difícil. Porque mi carácter es muy fuerte, entonces era el “bájale tres rayitas, [los profesores] no están acostumbrados a tu ritmo de trabajo y velos metiendo en tu dinámica” y se llegaron a dar muchos conflictos con una subdirectora que tenía conflictos con todo el mundo” (Miriam).

Miriam atribuye algunos de los conflictos al conocimiento que tenía tanto de normatividad como de la actividad dentro de la escuela. Según su testimonio, obtenía la información al estar en contacto con todas las áreas como parte del compromiso y responsabilidad con la que realizaba su labor y con ello señala la falta de involucramiento de otros actores escolares.

Las relaciones personales también influyen en la convivencia con los superiores. Hortensia comenta que después de algunos años, incluso director y profesores terminan siendo amigos más allá de las funciones escolares: *“También pasó eso. Con los directivos después nos terminábamos llevando bien. Todavía hay una directora que nos vamos a comer donde sea, cuando sea. Pero al momento sí había roces, ya luego yo creo que entendieron que no es personal” (Hortensia).*

Yancy tuvo que enfrentarse a algunos momentos incómodos con un director que le pedía que se *“arreglara más”* o usara faldas:

“Me he llevado bien con todos [los directores], bueno, menos con uno, que era medio rabo verde. Con ese no me llevé ¿Te imaginas?, yo viajando en metro, así delgadita, toda tiernita, me dice: _Es que deberías arreglarte mejor. Unas minifaldas o cosas así. Y le digo: _¡ay no, maestro, discúlpeme!. Porque yo siempre he sido muy clara: _¿Venir en minifalda en el metro para que me encueren con la mirada y me manoseen? No, gracias” (Yancy).

Yancy reconoce que la actitud del director es de acoso, ya que no existió una petición parecida para sus compañeros varones ni para todas las maestras de su escuela. Aunque no fue parte de la respuesta que dio al director, a Yancy no solamente le preocupaba el acoso que podría sufrir en el transporte público, también pensaba en el que pudieran ejercer otros profesores, el mismo director o incluso de alguno de sus alumnos. Habrá que considerar que a pesar de que socialmente se considera la docencia como una carrera recomendada para mujeres, no queda exenta de las estructuras sociales que permiten el acoso y la violencia contra ellas. Buquet et al., al respecto de la violencia de género dentro de las universidades, explican: “Para entender la violencia en el interior de las instituciones es útil conocer la cultura que se desarrolla puertas adentro. Una cultura institucional se estructura a partir de los usos --rutinarios, espaciales, indumentarios, lingüísticos, relacionales, jerárquicos, rituales-- con que se articulan consensos más o menos extendidos acerca de las conductas aceptables para, y requeridas de, quienes integran una determinada comunidad” (2013, p. 47). En el caso de Yancy, el director podría estar fomentando una cultura de acoso y de violencia de género contra las mujeres, sin embargo, ella no lo denuncia ante ninguna autoridad, solamente no responde a la sugerencia de su superior.

Las entrevistas también mencionan diferencias entre los profesores en las escuelas por motivos gremiales. Juan se queja de los militantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), porque, dice, que su movimiento en ocasiones desprestigia al gremio:

“[...] Hay maestros que, con todo respeto, pues se nos hace fácil, no sé... o el típico caso de los de la Coordinadora... que van, hacen, deshacen y exigen pago. No sé de ahí de gente del sindicato que luego he tenido problemas con ella porque dicen: _No, es que yo sí los apoyo, es que ellos sí exigen. Y esto y lo otro... Sí, estoy de acuerdo, pero creo que hay formas también. Te digo, ahorita la Coordinadora ya ves cómo está actuando y desgraciadamente echan la culpa a los maestros. Los maestros somos todos, estemos o no trabajando como para que lo globalicen” (Juan).

Los profesores tienen diferentes nociones acerca de qué debe ser una representante sindical. Violeta considera que ser representante de maestros implica “estar de su lado”:

“En las escuelas tenemos una representación sindical. En la escuela donde laboro tengo la cartera de conflictos, por lo tanto tengo frecuentes enfrentamientos con el director y el supervisor pero no puedo fallarles a mis compañeros. Hace unos meses una madre de familia se quejó con el director porque no estaba de acuerdo con una calificación. Él le dijo que elaborara un acta que firmaran los demás padres y él me pondría a disposición. Los padres se negaron a firmar así que él no tiene argumentos, por el momento, y esto se debe a que estamos defendiendo a compañeros que después de 2 años de trabajar sin paga los quitaron de sus funciones. Así que la semana pasada ya pasamos con el supervisor y tuve que comentarle el incidente. Existen directores que en vez de ser los líderes en sus escuelas se convierten en los verdugos de sus maestros. Para ellos es más fácil eliminar comunicación que establecer acuerdos. Incluso para lograr sus fines llegan a inmiscuir a padres de familia” (Violeta).

La responsabilidad que toma Violeta de defender a sus compañeros sobrepasa la intención de llevarse bien con sus autoridades escolares. Aunque parece un tema que le preocupa, se mantiene firme aunque esto pueda ocasionarle discusiones con el director. De paso, critica que los directores dificulten la tarea docente en vez de apoyarlos y la manipulación de los padres de familia para perjudicar a los maestros.

La postura de Juan es diferente. Como representante sindical, a él le parece más útil mantenerse neutral en los conflictos e incluso tener buenas relaciones con las autoridades sindicales para lograr acuerdos. De vez en cuando le preocupa la opinión de sus compañeros de escuela por su convivencia y camaradería con algunas autoridades y miembros del sindicato. Al ser su tercer periodo extendido, los contactos que ha creado pueden llegar y saludarlo con un abrazo, con lo que los profesores se sienten “traicionados”, dice, ya que esperan que “se ponga de su lado”. Él les responde que no es él quien busca precisamente esas relaciones, pero que es importante mantenerlas y no tiene la necesidad de rechazarlos.

Solamente Juan y Cruz muestran un fuerte compromiso con el SNTE y Hortensia con la CNTE. Otras profesoras, Miriam y Violeta, aunque cumplieron con alguna comisión no tuvieron el nivel de actividad de estos profesores y tampoco tienen el interés de participar. Resalta que a veces no eran consultados de los cambios o comisiones sindicales a los que

perteneían, como relata Miriam, hasta que les notificaban que era necesaria su firma. Esta profesora en específico enfatiza que no es algo que le interese porque su labor va dirigida a sus alumnos.

Sergio no relató ningún vínculo o actividad con el sindicato. Violeta y Esperanza también tuvieron alguna “participación sindical” respecto a las delegaciones o carteras que se dividen dentro de las escuelas, pero relatan que no se han involucrado más de lo indispensable con miembros más activos del sindicato. Por otro lado, Yancy comparte su opinión sobre el tema:

“Nunca me ha gustado hablar del sindicato. Yo siempre he dicho que el sindicato, perdón que lo diga pero es una realidad o a lo mejor en su mayoría, el sindicato es para proteger a los huevones. Tantas cosas que se han dado, o sea, está la reforma que nos impuso Peña Nieto. Realmente el sindicato... ¿qué hizo con esta reforma educativa? simple y sencillamente sacar a Elba Esther que no está de acuerdo con la reforma educativa y puso a otro que dijo: _Sí, adelante, va la reforma educativa” (Yancy).

Juan ha tenido 3 participaciones como representante sindical: la primera de 5 años, la segunda de 4 años y la tercera con 3 años y contando, a pesar de que el periodo oficial es de 3. Esta elección, considera él mismo, se debe a su buena relación con profesores y autoridades. Como representante sindical, considera que cumple con tareas que no son parte de su obligación. Una de ellas fue separar a profesores con diferencias durante una pelea verbal que se dio en la escuela, lo cual relata con sorpresa y añade “se supone que somos adultos y están peor que los muchachos [alumnos]” (Juan). Juan añade a su relato que la experiencia sindical le ha permitido desarrollarse profesionalmente de un modo específico en esta área, ya que, a pesar de que se considera una persona tímida, ha tenido que reunir, hablar y coordinar a grupos de personas de modo muy diferente a la forma en que trabaja en el salón de clases.

La experiencia de Cruz en relación con el sindicato comienza mientras trabajaba en el Bachillerato del INBA y en la licenciatura de La Salle. Acompañó a una amiga (que trabajaba como profesora en secundaria) a una asamblea para hablar sobre las condiciones laborales de los profesores para definir su participación en la huelga general organizada por la CNTE. Este movimiento, llamado la “primavera magisterial”¹⁴ de 1989, buscaba acuerdos para

¹⁴ La primavera magisterial de 1989 fue un movimiento que contó con la participación de más de 500,000

mejorar las condiciones salariales de los docentes. Al ser parte del INBA, a Cruz le interesó la problemática y se metió a fondo a conocer la normatividad y derechos laborales:

“Yo entré en el 85 a la escuela. La primavera magisterial fue el... empezó el 17 de abril del 89, y esa noche, Edith, me invitó a la asamblea -porque Edith, mi amiga, trabajaba en una secundaria- y fuimos. Cuál es mi sorpresa que era un mundo de gente, casi todos de secundarias. Entonces, a mí se me ocurrió decir: _No, yo soy INBA. Y me cambiaron a donde estaban los del INBA. Resultó que había otras seis gentes de INBA. Así fue la primera junta-asamblea. Yo regreso al día siguiente a la escuela y les digo: _Oigan, pues es que es el paro indefinido y estamos peleando aumentos salariales y esto y esto. Entonces dijeron: _Nos vamos a paro. Esa noche fue la junta sindical en la escuela y pues nos fuimos a paro, con la información que yo misma llevé y luego ya me ponían a mí a hablar ahí en la escuela a los padres de familia y a todos [...]. Entonces, después de un mes, para el 16 de mayo, se nombra a la comisión ejecutiva, por número de escuela y de espacios, al INBA le dan dos espacios. Como yo había ido a todas las juntas, a mí me tocaba. Claro, ahí sí, también por una condición de mujer pusieron al hombre de titular y yo de suplente. Además de que el otro era más grillo que nada. [...] La experiencia sindical fue fundamental porque yo hice cosas que ningún docente hace” (Cruz).

Con esta experiencia Cruz comienza un nuevo rol que fue muy importante en su carrera docente, ya que a partir de pertenecer al sindicato cambiaron sus funciones (dejó de trabajar frente a grupo) y con ello sus condiciones: debía viajar constantemente y estaba poco tiempo en casa, incluso comenta haber rentado una habitación de hotel por meses para estar más cerca de la oficina asignada por el sindicato. Esta experiencia también le brindó contactos que la ayudaron en diversas ocasiones:

“[...] después yo ya me salí del sindicato y siempre que necesité apoyo del sindicato para conseguir un préstamo, o algo, estos cuates, los charritos, que siempre siguen con el poder, me ven y me dicen: _¿Qué quiere, maestra? Lo que quiera, yo se lo consigo, yo se lo doy. En una correspondencia de afecto muy especial” (Cruz).

El relato de Hortensia, quien perteneció a la CNTE, muestra compromiso con el movimiento y la importancia que tuvo en su vida, ya que cambió sus planes de jubilación alargando su tiempo de servicio casi por 10 años:

trabajadores de la mayoría de las secciones del SNTE en busca de mejores condiciones salariales. Según el artículo de Sosa (2000), en 1989 se logró alcanzar el 25%, de aumento salarial, la conquista de la CNTE en los comités ejecutivos seccionales de Oaxaca, Chiapas y la Sección IX del Distrito Federal.

“Yo militaba en la Coordinadora, teníamos reuniones todos los sábados y entre semana, veíamos problemas de compañeros en las escuelas... como no nos resolvía la parte institucional el sindicato, entonces nosotros nos organizábamos por nuestra cuenta. Sí nos iba bien, entonces, cuando se viene un congreso, metemos nuestra planilla, y eran tres planillas en el congreso y la nuestra quedó en segundo lugar y nos tocaba una parte proporcional de secretarías, y ahí fue cuando fui comisionada al sindicato pero por parte de la Coordinadora, no del SNTE, ahí estuve tres años. Me retiro del sindicato, regreso a escuela y en ese momento sale el dictamen de la subdirección; cuando yo dejo el sindicato, estuve 6 meses en una dirección operativa, esperando escuela...”

[...] Decidí dejarlo porque yo pensaba jubilarme con 27 años, yo ya tenía mis fechas bien. Cuando ya me iba a ir es cuando me fui comisionada. Teníamos un acuerdo en la CNTE: que nadie repitiera porque no queríamos caer en lo mismo que el sindicato que nada más se mueven y son los mismos de siempre. Entonces si no me hubiera quedado tenían que repetir y pues no se podía, por eso era el compromiso. Si no, yo me hubiera quedado en la escuela y me hubiera jubilado, pero era, como dicen, “por el movimiento”. Después ya más enfocada en esa situación, vi que no era tan leal pero de principio sí nos mantuvimos. Por ejemplo, cuando se creó carrera magisterial, la Coordinadora dijo que no, que como necesitaba la plaza inicial y no todos la tenían, pues no. Yo sí hice caso, habiendo podido entrar a carrera desde que se creó. Sí hubo compañeros como yo que nunca presentaron y hay otros que decían que no y a la hora de la hora ves que están ahí [en las listas de carrera magisterial]: _Órale, estás en carrera [magisterial] y habíamos dicho que no. Pero sí, por eso me quedé y luego sale la subdirección y luego a los dos años la dirección” (Hortensia).

Hortensia relata su convicción de pertenecer a la CNTE como un elemento importante en su carrera como docente. Para esta profesora, los acuerdos a los que llegaban en las reuniones influyeron para sus decisiones profesionales. Dos situaciones en su relato podrían haber cambiado su vida y sus condiciones: iniciar la carrera magisterial y aspirar a un mejor sueldo y, como ya mencioné, el alargamiento de los años de servicio antes de tomar la decisión de jubilarse. En retrospectiva, a Hortensia no parece molestarle pero sí le sorprendió que sus compañeros no respetaran los acuerdos a los que se llegaban en las reuniones de la CNTE y pone en duda la lealtad hacia el movimiento.

Es importante considerar que las relaciones que surgen en y a partir del trabajo como profesor influyen en la identidad docente de diferentes maneras, una de ellas al modificar las condiciones en los que los maestros deben trabajar. Las relaciones con otros profesores, aunque son relatadas como algo importante, tienen menor impacto que aquellas que se dan con las autoridades o con el sindicato ya que pueden llegar a modificar las condiciones de trabajo y con ello su organización familiar o de vida personal, pero también al otorgar otro

sentido al trabajo. Es importante destacar la participación de los profesionistas en el sindicato, como una de las formas de afianzar las identidades como docentes, ya que incluso son representantes de sus compañeros normalistas, más allá de las mismas distinciones que hacen frente a ellos a la hora de trabajar. Coincido con Monzón-Laurencio (2011) en que la pertenencia al gremio es un elemento importante de identificación profesional, si bien también opera como elemento de distinción entre unos y otros.

Respecto a ello, las diferentes formas en que los profesores se agrupan, les ayudan a distinguirse entre sí. Una muy importante como se ha distinguido a lo largo del apartado, es la formación inicial, es decir, si son normalistas o universitarios. Los profesores entrevistados se distinguen de sus colegas normalistas y en general opinan de su labor desde imaginarios y un deber ser del normalismo específicamente. A excepción de Violeta y Sergio, critican las faltas de sus compañeros normalistas y su desempeño de forma más dura que su propio trabajo, bajo el argumento de que su formación inicial debería bastar para realizar una labor exitosa, sin embargo, esos parámetros de éxito son los ideales docentes que cada entrevistado se ha formado a lo largo de su experiencia.

Otro elemento de distinción entre profesores es su afiliación sindical y el grado de participación en organizaciones gremiales. Para Juan, comprometido con el SNTE, el tipo de manifestaciones y peticiones de la CNTE no es el adecuado, del mismo modo, Hortensia, afiliada con la CNTE, critica de manera dura las determinaciones del Sindicato. Las profesoras que no han participado de manera voluntaria en ninguna de las secciones del Sindicato están en desacuerdo con dichas asociaciones señalando posible corrupción entre sus participantes. En todos los casos, prefieren posicionarse y separarse de aquellos que están agremiados de manera distinta a ellos.

El ambiente escolar, según lo descrito por los entrevistados es reactivo al cambio o a la innovación. Miriam como coordinadora académica, y los profesores desde su práctica, señalan la gran cantidad de "papeleo" y requisitos administrativos para la planeación y evaluación, lo cual aunado a otro empleo o tiempos completos dificulta a los profesores el buscar cambiar sus prácticas. Este es otro punto en el que los profesores se distinguen de otros, es decir, aquellos que buscan innovar de aquellos que desean continuar con su práctica como hasta ahora.

Las diferentes posiciones con las que se distinguen de otros profesores pueden causar competencia entre colegas. Los entrevistados han descrito que han sentido celos e incluso rechazo por parte de sus compañeros por sus prácticas, como Cruz al organizar actividades con padres de familia en la escuela o Violeta al tener grupos de *facebook* para comunicarse con sus alumnos y organizar trabajos en equipo; también han señalado a colegas que “copian” sus estrategias de trabajo o disciplinarias, como los castigos físicos de Juan. Es importante aclarar que dichas actitudes por parte de los compañeros de los entrevistados, (a excepción de lo relatado por Violeta), no responden a su formación como universitarios, según los relatos, son asociadas al compromiso y al éxito de sus prácticas, así como al mencionado rechazo por cambiar su ejercicio docente.

Capítulo 3. La docencia y su relación con la familia y sus experiencias como estudiantes

En este capítulo se analiza cómo las experiencias familiares y vivencias de los entrevistados como estudiantes influyen en la identidad docente. Partiendo de sus antecedentes familiares, se hace un breve recorrido por las experiencias escolares y los profesores que les fueron más significativos y se relaciona con los ideales que se plantean como docentes. El objetivo del capítulo es comprender cómo las historias (y expectativas) familiares y la experiencia estudiantil influyen en las decisiones profesionales de los entrevistados y en sus identidades como docentes.

Como explica Morgade (2001) la familia tiene gran influencia en la construcción de la subjetividad de las personas, incluso desde antes del nacimiento, sus miembros ya imaginan formas de ser de los futuros hijos y se colocan algunas expectativas. Es importante reconocer la influencia de la familia en la conformación de diferentes representaciones, ideales y prejuicios que originan y promueven diferentes expectativas respecto del trabajo y las profesiones. Los antecedentes familiares, de algún modo, trazan una ruta por la que se espera que los hijos continúen y las expectativas familiares no siempre concuerdan con las metas que se traza cada persona pero es muy probable que se vean influidas o afectadas por ellas.

En la primera parte de este capítulo se analizan algunos de los antecedentes familiares en relación con los estudios, el trabajo y la forma en la que han influido en los entrevistados en la conformación de expectativas laborales y decisiones profesionales. A su vez, se analiza si existe una relación entre esas expectativas e influencias familiares con la forma de construir su identidad docente

Por su parte, Monzón-Laurencio (2011) sugiere pensar en la identidad docente como la respuesta a la pregunta “¿qué significa ser docente?” o “¿quién soy yo cuando ejerzo la profesión docente?”. Según Domínguez (2014) “los docentes van desarrollando sus propias formas de concebir el ser maestro, sus percepciones del ambiente laboral, sus concepciones del sistema educativo, etc., y de delinear las formas de relacionarse con las diferentes

figuras de ese contexto, los modos de desarrollar su didáctica” (p. 226). Este proceso no comienza con la práctica docente, ya que muchas de esas representaciones sociales (como versiones o traducciones de la realidad) comienzan a formarse desde las experiencias escolares. El ser estudiante en un sistema escolarizado implica aprender cómo funciona la escuela y sus elementos desde una perspectiva que va cambiando conforme se avanza en los niveles educativos. Es cierto que las percepciones como estudiante y como docente implican posiciones diferentes, pero las ideas de la escuela como estudiante pueden influir en la forma de apropiarse de las obligaciones que implica el cambio de rol a docente.

En este capítulo se exploran también las experiencias como estudiantes y la relación con sus profesores para conocer si hay una influencia en su práctica docente actual y para tratar de responder qué es lo que retoman los profesionistas de su vida escolar para realizar su trabajo como docentes, de qué modo sus profesores impactan en sus vidas y si existe una identificación con el rol desde una preparación universitaria no específica para la docencia.

3.1 Historia y expectativas familiares

La educación en México, especialmente la educación superior, ha sido considerada una vía de desarrollo y de cambio de estatus social, como explican entre otros, De Garay y Miller (2014), aunque existen variantes importantes por género y lugar de origen. Como señala De Ibarrola (2010), aunque es verdad que las investigaciones siguen mostrando una correlación positiva entre escolaridad y empleo o escolaridad y nivel de ingresos, esto no ocurre en todos los escenarios, pues influyen otros factores tales como la edad, la carrera que se estudia, el área geográfica, el tipo de institución de trabajo, entre otras. En otro ámbito, es notable la importancia que dan las familias a la escolaridad y la obtención de un grado universitario.

Como parte de los antecedentes de los entrevistados, toma importancia la escolaridad de sus padres y familiares cercanos de dos formas: pensar en la licenciatura como un grado mínimo para aspirar a un buen empleo (como una obligación) y la licenciatura como la “salvación” en una familia sin universitarios (como una oportunidad).

Uno de los objetivos del estudio cuantitativo de Tenti (2008) era conocer la posición de los docentes en el conjunto de la sociedad. Para este autor, conocer qué lugar ocupaba la

generación anterior en la estructura social también permite notar el origen social de los profesores y así comprender mejor al cuerpo docente. Para ello propone considerar la escolaridad de los padres¹⁵ como parte del indicador que nombra “clima educativo del hogar” que divide en 3 categorías: 1) clima educativo bajo: cuando los padres tienen en promedio 6 años de estudios, 2) clima educativo medio: cuando los padres tienen entre seis y doce años de escolaridad y 3) clima educativo alto: cuando se cuenta con más de 12 años de escolaridad. Según los resultados de la muestra de Tenti (2008, p. 24), en México, 4 de cada 10 profesores provienen de climas educativos bajos, 4 de medios y solamente 2 de cada 10 cuenta con un clima educativo alto.

Tomar en cuenta la escolaridad de los padres permite entrever el origen socioeconómico de los profesores entrevistados y delinear la importancia que dan a los estudios universitarios a partir de su propia experiencia como trabajadores. En el cuadro puede observarse que es clara la movilidad social ascendente de todos los entrevistados con respecto a sus padres, lo cual implicó, en todos los casos, mejoras económicas y reafirma la idea de que gracias a la educación universitaria pueden mejorarse las condiciones socioeconómicas.

Tabla 8. Escolaridad de los padres, hermanos y familiares de los entrevistados.

Nombre y carrera de origen	Lugar como hijo	Escolaridad de los padres	Escolaridad de los hermanos	Otros familiares con estudios
Juan Cirujano dentista	1/2	Madre: Sin escolaridad (ama de casa) (madre soltera)	Hermana 2 Pediatría incompleta	Tío Psiquiatría Tío Administración Tío Técnico laboratorista
Cruz Estudios Latino-americanos	2/4	Madre: Normal básica Padre: Normal básica y Médico Veterinario	Hermano 1 Lic. en Admón. Industrial Hermana 3 Normal Hermano 4 Lic. en Danza	Tío Normal rural Tío Normal Tía Normal Tía Normal
Miriam Psicología	3/3	Madre: no menciona (ama de casa y comercio informal) Padre: Técnico electricista	Hermano 1 Preparatoria Hermano 2 Ingeniería Industrial	Tía Psicología
Violeta Derecho	1/6	Madre: Secundaria en sistema abierto (trabajadora doméstica) Padre: Primaria incompleta (oficinista gubernamental)	Hermano 2 Normal Hermano 3 Preparatoria incompleta Hermano 4 Médico general Hermana 5 Normal Hermano 6 Normal	No mencionó otros familiares
Hortensia	5/5	Madre: Normal básica	Hermano 1 Economía	Tío Historia

¹⁵ Tenti (2008) promedia la escolaridad del padre y de la madre

Historia		Padre: No menciona (transportista)	Hermana 2 Sociología Hermana 3 Economía Hermana 4 (Licenciatura en CS, no especificó)	
Sergio Arquitectura	1/4	Madre: Normal básica Padre: Normal básica	Hermana 2 Normal Hermana 3 Odontología Hermana 4 Médica general	No mencionó otros familiares
Yancy Comunicación	3/3	Madre: Normal superior Padre: Normal superior	Hermana 1 Médica general Hermana 2 licenciatura, no especificó	Tíos maternos Médicos Tíos paternos Normal
Esperanza Economía	1/5	Madre: Enfermería técnica Padre: Primaria incompleta (carpintero)	Hermana 2 Lic. en Enfermería Hermana 3 Bachillerato con secretariado Hermano 4 Bachillerato incompleto Hermano 5 Ingeniero químico	Tías y primas (de ambos lados de la familia) Normal

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas.

Según esta clasificación, tres de los ocho profesores que entrevisté cuentan con un clima educativo alto: Cruz, Sergio y Yancy. Sin embargo, la clasificación de Tenti sobre el clima educativo resulta problemática e insuficiente en casos como el de Juan, ya que su madre es soltera y no tiene estudios, pero 2 de los 4 tíos con los que vivían (él, madre y hermana) cursaron una licenciatura y los otros dos tienen carreras técnicas. Me parece importante considerar también a la familia ampliada y no sólo la nuclear ya que sí influyen en la decisión de estudiar, la carrera (o área de estudio) a elegir o el tipo de trabajo a realizar. Asimismo resulta relevante la escolaridad de los hermanos para entender la influencia de la familia en las motivaciones y expectativas respecto a los estudios.

La idea de la licenciatura como una obligación o un mínimo a alcanzar es fuerte en las familias de Cruz, Yancy, Sergio y Juan, quienes tienen un “clima escolar” ligeramente más alto que el resto de los entrevistados, además sus familias ya estaban asentadas en la ciudad¹⁶. Para los padres de los entrevistados de este grupo, los estudios son la principal razón su ascenso y mejora económica y por ello insistieron a sus hijos sobre la importancia de estudiar. Los familiares del resto de las entrevistadas (Violeta, Hortensia, Miriam y Esperanza) al provenir de un nivel socioeconómico más bajo, consideran la obtención de la licenciatura como una oportunidad para mejorar sus condiciones. Aunque también existía la insistencia en que estudiaran, el énfasis estaba en “aprovechar la oportunidad”. Cabe señalar

¹⁶ En el caso de Juan, los tíos que apoyaron sus estudios eran quienes estaban asentados en la Ciudad de México y es clara la influencia y presión que ejercieron sobre Juan y sus primos para que continuaran estudiando.

que la motivación hacia el estudio, en general, provino de ambos padres, pero hubo mayor insistencia por parte de las madres hacia las hijas. Salta a la vista el número de familiares dedicados a la educación (con o sin estudios directamente relacionados con la docencia) y también parece relevante señalar la presencia de la carrera de Medicina, tanto en los parientes como entre los hermanos (2 casos en familiares, 4 en hermanos) y como la posible opción de tres de los entrevistados (Cruz, Miriam y Juan) como se explicará más adelante.

En los relatos de los entrevistados es posible identificar que, junto con sus hermanos, se trata de una generación con los primeros universitarios en la familia, a excepción de Cruz cuyo padre estudió la licenciatura en Médico Veterinario Zootecnista después de la Normal Básica. Me parece importante rescatar el número de normalistas entre los padres de los entrevistados (entre 4 de las 8 familias se mencionaron 7 normalistas) ya que, como se verá más adelante, constituyen una influencia en la visión que los entrevistados tienen acerca de la docencia.

Durante las entrevistas también indagué respecto a otros miembros de la familia que pudieran influir en las decisiones profesionales de los profesores entrevistados. En casi la mitad entrevistados, éstos son también los primeros universitarios en la familia ampliada. En los casos en los que ya existían universitarios en la familia, es clara su influencia para que continuaran sus estudios:

“Mis tíos fueron los primeros [en estudiar a nivel licenciatura]. Fueron los primeros en salir adelante, en estudiar. Ya ves que antes no se podía estudiar, no había las posibilidades para estudiar. Mis tíos nos ayudaron a nosotros, a mi hermana, a mí y a mis primos que llegaban también de provincia. Te digo que somos de Puebla y nos vinimos para acá al DF y mis primos, que son también de Puebla, se vinieron al DF para estudiar la universidad. También apoyaron a todos ellos” (Juan).

El apoyo del que habla Juan era económico y motivacional. Este patrón se repite en algunas de las historias de los entrevistados. Para sus familias la migración a la ciudad se convierte en una estrategia para acceder a estudios superiores y con ello, a mejores condiciones de vida. Yancy cuenta la historia de su papá y sus tíos:

“Por parte de mi papá, todos sus hermanos eran maestros. Todos, todos, todos. Ellos venían de pueblo y llegaban aquí y pues a estudiar y había lo que se conocía como las casas del estudiante... entonces ahí estuvieron mis tíos y mi papá. Se vino uno y ya

que estaba bien, se trajo al otro y así fue como fueron llegando aquí y que realmente siguieron estudiando algunos Normal Superior y otros licenciatura” (Yancy).

En los relatos se puede notar admiración por los primeros universitarios en la familia nuclear y ampliada, y orgullo por llegar a dicho nivel educativo como en el relato de Violeta:

“Recuerdo que, en una cena de año nuevo, mi hermano el menor comentó que yo tuve mucho que ver en su formación, que de alguna manera les tracé un reto y que ellos [sus hermanos] sienten un gran compromiso conmigo” (Violeta)

Entre los hermanos de los entrevistados que no tuvieron estudios universitarios la causa principal fue el matrimonio y los primeros hijos, lo cual supone una necesidad inmediata de trabajar. En ninguno de los casos se mencionó que no desearan estudiar o que no hubieran sido apoyados dentro de la familia, por el contrario, en todos los relatos se habla del mismo fomento al estudio y en dos casos, existe el reclamo de los entrevistados (Juan y Miriam) hacia sus hermanos (hermana de Juan y medio hermano de Miriam) por no aprovechar el apoyo familiar para continuar estudiando.

Aunque no hay una diferencia con respecto al género o número de hijo que ocupan en la familia en el fomento al estudio o en establecer la alta escolaridad como una obligación de los hijos, sí existen diferencias en las actividades asignadas a los entrevistados por estas razones, como se explicará más adelante. Estas diferencias pueden dificultar la etapa escolar pero no son percibidas como determinantes en el deseo de estudiar.

Los empleos de padres, hermanos y familiares son variados respecto a áreas y tipos de actividades. En las generaciones de los padres sin estudios universitarios, el comercio y los oficios como carpintería y electricidad eran una opción para los varones.

Durante las entrevistas se pidió a los profesores que compartieran relatos de su infancia e intimidad dentro de la familia con el fin de conocer algunos valores asociados al trabajo en relación con su labor como docentes o a la elección de su carrera. Gracias a los relatos es posible identificar que existían ideales de convivencia y trabajo que los profesores entrevistados aún consideran importantes y se reflejan en su práctica.

Son principalmente los hijos de normalistas los que hacen explícita la cualidad de

“trabajadores” (Cruz, Yancy y Sergio) de sus padres y describen las labores extras (planeación, calificación, manualidades que sus padres llevaban a casa. En el caso de Sergio y Cruz también consideran la combinación de la docencia con otro empleo como parte de esta cualidad (aunque más adelante en su relato también se considera la situación económica como la razón de tener dos trabajos):

“Mi papá y mi mamá fueron muy trabajadores. Mi mamá trabajó cuarenta y cinco años la docencia. Mi papá pues murió joven, murió a los cuarenta años, pero toda la vida trabajó, en la docencia y con la veterinaria” (Cruz)

Las familias de los entrevistados tenían una organización típica para las tareas familiares, en general todos describen el mismo patrón de obligaciones que fue aumentando con la edad, aunque para algunas familias la escuela y el estudio eran más importantes que para otras y también según el género. En los casos de las mujeres con hermanos menores se agrega la obligación de cuidarlos aun cuando existiera un hermano varón mayor. Para los varones entrevistados, aun siendo ambos los mayores, no existió esa obligación familiar lo cual muestra valores familiares apegados a los roles tradicionales de género. Es significativo en el caso de Cruz, hija de profesores:

“Mi papá fue mi maestro quinto y sexto y ahí tuve una condición. Cuando yo estaba en quinto nació mi hermano Abel y muchas veces me quedé a hacer el quehacer y a hacer la comida y no iba a la escuela... y yo siento que ahí si me faltó mucho de la escuela y si por algo sigo yo estudie y estudie, es porque hay cosas que no aprendí o no sé hacer. Sí, recuerdo muy bien esa etapa de cuidar al niño, mi hermano [...] pues era yo la nana del niño, mi papá era el maestro entonces, no había problema. Igual en sexto. En sexto fue más la presencia en la escuela, pero no tanta por tanto desgaste por cuidar al chiquito” (Cruz).

La profesora Esperanza también se hacía cargo del cuidado de sus hermanos pero no a expensas de su propia formación:

“Como era la mayor era la responsable de mis hermanos y mi mamá trabajaba. Mi hermana, la enfermera, tenía más carácter con mis hermanos, les exigía mucho en la escuela y todo eso, les enseñaba... y yo no... pero como yo era la mayor, pues yo era la responsable de todos... como que yo no tuve así gran diversión ¿por qué? porque como era la mayor, tenía que cuidarlos, hacer comida, bañarlos, hacer quehacer, pero dentro de lo que cabe me gustó mucho mi infancia porque mi mamá era muy cariñosa conmigo y mi papá también. Me consentían, me compraban lo que yo quería me

apapachaban mucho y estuvieron muy orgullosos de mí porque siempre sacaba reconocimientos y diplomas. En la Primaria, obtuve el primer lugar en sexto año de entre todos los grupos en la escuela” (Esperanza).

Para Sergio, como varón, incluso siendo el mayor, no tenía obligación con sus hermanas menores, por el contrario, eran ellas quienes debían atenderlo:

“Pues yo fui bien consentido. Absolutamente consentido. Nos hicieron unas personas inútiles [risa]. Teníamos sirvienta. En esa época, a mi mamá le gustaba traer a una persona que le ayudara. Entonces mi obligación era tender mi cama, era lo único. Tendía la cama y ya se acabaron los quehaceres. En esa época era: _Ay, sírvele a tu hermano. Decía mi mamá y así era... no, yo viví bien consentido, en ese aspecto de que las actividades nada más era la pura cama” (Sergio).

Respecto a este tema, Miriam, la más joven de las entrevistadas (33 años), recuerda haber rechazado responsabilidades que ella consideraba que eran de su hermano junto con otras atenciones que pudieran atribuírsele por ser mujer:

“La gran obligación fue la escuela y las contribuciones sí eran las labores domésticas... tú vas a hacer el baño, tú la cocina, y de ahí, te digo, tu recámara, tu ropa y demás. No recuerdo otra obligación o responsabilidad. No tenía así, de que tuviera que planchar la ropa de mi hermano, o lavarle, no... porque me revelaba, entonces yo decía: _no ¿por qué? que él lo haga” (Miriam).

A excepción de Miriam, en los relatos de los entrevistados se muestra la existencia de una división sexual del trabajo según los patrones tradicionales de género, es decir, las actividades que realizaban mujeres y varones eran diferenciadas y estereotípicas: las mujeres al cuidado y servicio de otros, encargadas de la limpieza del hogar, amas de casa y para los varones refuerzo de la idea de proveedor y poca participación en las tareas domésticas. Ninguno de los entrevistados describió que su padre dedicara tiempo a las tareas del hogar, en todos los casos, era la madre quien debía encargarse de esas tareas con ayuda de las hijas, principalmente. Los testimonios no reflejan una relación entre la división sexual del trabajo en las familias y una limitación para seguir estudiando, pero sí fomentan la elección de un trabajo, como la docencia, que permitiera ejercer una doble jornada en el caso de las mujeres. En el caso de los varones entrevistados, la docencia cumple también con el rol estereotípico de ser proveedor de familia al recibir una paga fija y la posibilidad de combinarlo con otro empleo (Sergio como arquitecto, Juan en un consultorio

dental).

Los recuerdos infantiles que relataron los profesores respecto a las actividades que les gustaba realizar son variados. Las actividades infantiles de los entrevistados estaban ligadas a las posibilidades económicas y sociales de las familias. Para Cruz, la posibilidad de conocer “dos mundos” como ella describe, se convierte después en el gusto por organizar excursiones para que sus alumnos también conocieran algo más que la ciudad:

“Nosotros crecimos en dos mundos porque nacimos aquí y vivimos aquí, pero todas las vacaciones nos íbamos al pueblo, en Oaxaca y era muy feliz porque era mucha libertad. Nosotros llegábamos al rancho y era corretear animalitos, comer frutas, treparte a los árboles, era una vida libre completamente, el río era una fascinación... y luego veníamos aquí y era el no salir” (Cruz).

La convivencia familiar en los relatos de todos los entrevistados incluía apoyo con las tareas escolares en la infancia, incluso de parte del papá de Esperanza, aunque él no deseaba que estudiara una carrera “larga” porque después se casaría y tendría hijos. Para los entrevistados con padres normalistas resultó peculiar la convivencia ya que, según su perspectiva, llevaban a casa algunas actitudes que tenían con sus alumnos:

“Por ejemplo mis papás eran... bueno sí, es que siendo maestro realmente muchas veces te conviertes en autoritario, aunque nunca marcaron las cosas así cuadradas, sino que, por ejemplo, nosotras [ella y su hermana] ya sabíamos... mi papá nos decía las cosas a veces con una mirada. Si había reunión con los tíos y los primos y demás y que empezaban a platicar de cosas de adultos... y nada más nos decían: _Váyanse a jugar. O con una mirada y ya sabíamos que nos tenían que ir. O sea, nos mostraron una relación de respeto con los adultos. Otro ejemplo, las amigas de mi mamá muchas eran maestras y eran “maestras”, porque por ejemplo hay muchas personas, que “Ay, hola, July o Margarita” y entonces siempre: _No, ella es la “maestra tal” o la vecina es la “señora tal” o sea nada de que “Juanita” no, para ti son señores. Y en ese sentido siempre” (Yancy).

Para Yancy la idea de ser “autoritario sin marcar las cosas tan cuadradas” está presente en su práctica cotidiana como docente ya que procura tener comunicación con sus estudiantes, pero al mismo tiempo establecer reglas para el trabajo en aula. En la comunicación que establece con sus alumnos también es una constante la idea de respeto que inculcaron sus padres al momento de mantener cierta distancia en el aula con algunas alumnas de las que se considera amiga, pero recordándoles su status como maestra.

Llevar una actitud autoritaria a casa también es criticado por la esposa de Juan al pedirle que no trate a sus hijos como trata a los alumnos. Para Juan, los alumnos deben cumplir con la disciplina y los deberes escolares o de lo contrario, según su rol como profesor exigente, se hacen acreedores a castigos o llamadas de atención. Para la esposa de Juan, quien también laboró más de 30 años en la Secundaria como orientadora, las actitudes que se tienen con los alumnos no deberían ser trasladadas al hogar:

“Y entonces sobre todo con mi hijo... de que me ponía exigente y llegaba y era: _A ver la tarea y tal tal. Y entonces Leticia [esposa] de repente como que ya doblaba ella las manos: _Oye, pero si no estás con tus alumnos. _Pues no, pero por eso debe de ser más aquí... si no son alumnos pues con ellos hay que ser más directos. _No, no y no. Y entonces había choques... y ya sabes... choques y pleitos... y yo le decía: _Entonces si no quieres que yo me meta, pues por favor que estudien [sus hijos]” (Juan).

Es posible que algunas actitudes se desarrollen en los profesores por medio de la socialización en la cultura escolar, en su propia infancia, en la identificación con el ser maestro y al intentar cumplir con los ideales asumidos desde el imaginario de lo que debe ser un profesor y por ello, dichas actitudes puedan ser consideradas como rasgos atribuidos a su profesión, interiorizados e incorporados a su práctica cotidiana. En el caso de Juan, el ser autoritario surge de su socialización en la infancia y también se reafirma con sus profesoras de educación básica. Para Sergio por ejemplo, la disciplina y control que debe tener el profesor surgen del imaginario de la docencia y los recuerdos de sus profesores afirman su ideal.

Al revisar la historia familiar de los ocho profesores entrevistados fue posible identificar la idea de continuar estudiando como un elemento importante en todas las familias, aunque no siempre por parte de todos los miembros. La importancia de estudiar una carrera universitaria y los valores asociados a ello son aprendidos por los entrevistados y forman parte de sus propias expectativas.

En el caso de Esperanza, por razones de género, su padre no deseaba que siguiera estudiando aunque tampoco se lo prohibió. Este pensamiento fue retomado por el hermano de Esperanza (menor que ella) quién aconsejaba a sus padres que ella debía trabajar pronto pero su madre apoyó la idea de que siguiera estudiando: *Mi mamá me decía: _lo que tú quieras estudiar pero estudia. Y mi hermano como que no quería. Mi hermano me quería*

poner a trabajar desde muy chiquilla... a tal grado que me metieron a una carrera corta de secretariado” (Esperanza). Es notoria la expresión “me metieron” en el relato de Esperanza ya que ella deseaba estudiar Derecho desde muy pequeña; también resulta relevante que se tomara en cuenta la opinión de su hermano menor por encima de la de ella. El hermano de Esperanza no tenía planes de estudiar una licenciatura y aunque más tarde se arrepintió de esa decisión, según el relato de Esperanza, no concluyó el bachillerato.

Por el contrario, en el caso de Violeta, aunque también por razones de género, su padre apoyaba que las mujeres de la familia estudiaran:

“Mi papá decía: _Carrera universitaria para mis hijas, mis hijos aunque no estudien. Mis hijas cuando tengan sus hijos deberán mantenerlos y mis hijos aunque sea de albañiles sobrevivirán, quien carga con los hijos siempre es la mujer” (Violeta).

Este comentario del papá de Violeta no atribuye a las mujeres capacidades o habilidades por las cuales sea necesario o beneficioso que estudien sino obligaciones como la manutención de los hijos y su cuidado.

Para los entrevistados el estudio y la importancia de tener una carrera universitaria se reconocen tanto implícita como explícitamente en sus recuerdos familiares, ya que además de los constantes comentarios que alentaban a que siguieran estudiado (junto con los apoyos económicos pertinentes) también comentaron diferentes anécdotas sobre recordar a sus padres estudiando:

“Mi papá siempre decía: _Ustedes tienen que estudiar. Aunque de hecho, nosotros crecimos con los papás estudiando, porque mi papá ya tenía tres hijos cuando se metió a la prepa y lo veíamos estudiar, luego se metió a zootecnia [Licenciatura como Médico Veterinario Zootecnista] lo veíamos estudiar, lo veíamos con sus libros, con sus cuadernos. A mi mami yo la recuerdo siempre haciendo sus planes [planeación escolar], avances, sus reportes... siempre” (Cruz).

La idea, que surge de la familia, de que gracias al estudio existe la posibilidad de obtener mejores condiciones económicas, se interioriza y se convierte en una consigna para algunos de los entrevistados, sobre todo los dos varones entrevistados que hacen suya la responsabilidad de mantener económicamente a la familia:

“La idea de estudiar era que llegara a ser alguien. Sobre todo, para empezar a ayudar a mi mamá [económicamente]. Te comentaba la otra vez que cuidaba carros desde chico, etc. Eso es lo que veía con mis tíos [universitarios] que les iba bien. Eso me motivó o me motivaba para decir: _Bueno, vamos a hacer lo mismo para estar bien, para tener algo de dinero” (Juan).

En el relato de Miriam se conjugan varios de los elementos mencionados en diferentes entrevistas: el deseo de tener universitarios en la familia, el estudio como una posibilidad de tener mejores condiciones económicas y una mejor “calidad de vida”, mejores oportunidades laborales, desarrollo profesional y personal, que son vistos como una ilusión:

“Mis papás tenían la ilusión de que nosotros fuéramos profesionistas pero nunca fueron de las personas que si, por ejemplo, si yo hubiese decidido quedarme como técnico dental y montar mi laboratorio y demás, ellos iban a estar de acuerdo ¿por qué? Porque finalmente ya tendría un estudio que me iba a permitir, al pensamiento de ellos, una diferente calidad de vida a la que ellos nos dieron, a la que ellos tuvieron. Entonces ellos pensaban que esta parte del estudio era muy importante, principalmente para tu futuro, para que tú tuvieras una mejor o diferente oportunidad laboral y de desarrollo personal también. Pero sí, sí tenían esa ilusión de que nosotros continuáramos estudiando” (Miriam).

Algunas de las actitudes hacia el trabajo como el estudio, la responsabilidad y el cumplimiento de las obligaciones laborales son consideradas importantes y son relatadas como aprendidas en la familia, sobre todo aquellas relacionadas a la docencia como muestra el testimonio de Cruz presentado previamente y en el siguiente fragmento:

“Así además a nosotros, por cómo fueron nuestros papás, pues aprendimos a no faltar, ser responsables, trabajadores, a no ser malas personas... mi papá tenía esa, esa inquietud (yo fui alumna de mi papá dos años) de los famosos viernes sociales. Los famosos viernes sociales eran de costuritas, de bordado y a los varones les enseñaba, cada uno hacía su propio cajón de boleo [para lustrar calzado]. Porque pues era la opción de conseguir dinero en esas épocas y de salir adelante” (Cruz).

La importancia de los estudios universitarios para los padres de los entrevistados de familias sin estudios surge a través del reconocimiento social al convivir de algún modo con personas universitarias, ya sea como superiores en el empleo o vecinos/conocidos que admiraban por su preparación:

“Un día le pregunté a mi mamá qué la motivó a apoyar mis estudios y cómo sabía de la existencia de las universidades. Me dijo que cuando era joven y trabajaba de criada, veía que los hijos de sus patrones estudiaban en la universidad y que ella pensó: _Yo también tendré hijos que estudien la universidad. Y así fue que me mandó, aunque después ya se andaba rajando [por las dificultades económicas que les representaba]” (Violeta).

Resulta relevante que entre los entrevistados la idea de seguir preparándose incluso después de la carrera universitaria es más fuerte entre las mujeres: 4 de las 6 entrevistadas tienen estudios de maestría en educación, las otras dos tienen dos carreras universitarias y una de ellas una maestría no relacionada a la educación. Los dos varones entrevistados cuentan solamente con una carrera universitaria y ninguno de los dos tiene posgrado; aunque no es explícito en sus relatos, podría deberse a que se concentraron en trabajar para cumplir con su responsabilidad económica como padres de familia. En el caso de Violeta influyó el consejo de su familia como una forma de no estar desprotegida en caso de carecer de apoyo familiar y bajo la idea de que mientras más estudios, se tienen mejores oportunidades laborales, como relata también Miriam:

“mi abuelo murió cuando mi abuelita era muy joven y dejó prácticamente desprotegidos a una niña de 4 años y un niño de 6. Entonces mi mamá decía: _Es que yo no quiero ni que mi hija se vea así, ni yo tampoco, entonces no me puedo quedar así, por lo menos para vender mis carpetas [de tejido] debo saber matemáticas. Y ese fue el impulso que ella tuvo para alfabetizarse y por eso ella también vio muy importante el estudio para nosotros [sus hijos]. Igual mi papá... tuvo una infancia complicada y después vio que al haber concluido ese estudio como técnico electricista, le sirvió para abrirse muchas puertas y fue gracias a lo que él había estudiado” (Miriam).

Los estudios universitarios resultan de gran importancia para los entrevistados y sus familias, ya que tienen valor en las dos condiciones familiares: con y sin universitarios en la familia. La licenciatura como obligación es muy clara en la premisa que en general padres y madres de los entrevistados mencionan: “estudia lo que quieras, pero estudia”, sobre todo en aquellos con estudios profesionales o técnicos. La licenciatura como oportunidad es parte de la experiencia que asocia a la escuela con la movilidad social y desarrollo económico. Esta idea es más fuerte en las familias sin universitarios, ya que más que como una obligación, incluso se convierte en una “esperanza” o “ilusión”, como menciona Miriam, que crea expectativas en padres e hijos.

Los relatos de los entrevistados apuntan a reconocer que las experiencias y las condiciones de los padres trazan de manera importante sus trayectorias y expectativas y aunque no definen las decisiones profesionales tienen influencia en ellas. En algunos de los casos, la docencia es una opción adecuada (para los entrevistados o sus hermanos) simplemente por la movilidad social que implica respecto a padres sin estudios, y en otros casos, por mantener el estatus socioeconómico. En los casos con familiares universitarios (la mitad del total de entrevistados) hay una relación directa y explícita en la elección del área de estudio con la profesión de tales familiares. En los casos de los docentes sin universitarios en la familia se eligen carreras más comunes o con cierto reconocimiento y prestigio social.

3.2 Elección de carrera y decisiones profesionales

Como parte de los temas para la entrevista surgió el proceso de elección de su carrera universitaria como parte de las decisiones que forman su experiencia profesional y por tanto como eje de análisis de esta investigación. Todos los entrevistados recibieron algún consejo familiar sobre qué estudiar o aprobación explícita (por al menos uno de los miembros de su familia) de la decisión tomada. En general, los profesores entrevistados no recibieron algún curso o pruebas de orientación vocacional, es decir, la información para decidir a qué carrera entrar la buscaron ellos mismos o les fue proporcionada a manera de comentarios de familiares y profesores.

Los entrevistados que afirman que ya sabían cuál carrera estudiar desde la infancia son Sergio (Arquitectura) y Esperanza (Economía y Derecho) quienes actualmente aún se desarrollan en sus carreras. Para ambos, el trabajo en la docencia ha sido solamente un apoyo económico, aunque en ocasiones este fuera su único ingreso. El resto de los entrevistados tuvo más de una opción durante la infancia, adolescencia o juventud.

Para Sergio, la motivación por estudiar algo que le apasionara provino de sus padres quienes le apoyaban fomentando actividades como la construcción con juguetes e incluso el dibujo y la pintura: *“Pues no tuve problema para ver qué escoger, siempre como que se me motivó, tal vez más por mi papá [...] desde casa era “arquitecto” y “arquitecto” también tuve ganas de haber sido pintor, dibujante y pintor, hasta dediqué bastantes horas de andar haciendo dibujos y pinturas”* (Sergio). Aunque Sergio desarrollaba otras actividades a las que

le hubiera gustado dedicarse, no estaban fuera del área de la Arquitectura, a diferencia de algunas de las entrevistadas que tuvieron mayor dificultad para tomar la decisión de qué estudiar.

Al igual que Sergio, Esperanza no tuvo grandes dudas sobre la elección de carrera ya que desde pequeña tenía la idea de estudiar Derecho. Sin embargo, en busca de alejarse de un compañero que la pretendía, Esperanza decidió estudiar Economía. Aunque no era una carrera que le desagradara, no era la que ella se había planteado desde la infancia y que su mamá ubicaba como pertinente para ella al describirla con cualidades como ser justa y honesta. La decisión de estudiar Derecho prevaleció en los planes de Esperanza. Mientras estudiaba Economía, trabajó en un despacho como secretaria de un abogado y años después decidió cursar también la Licenciatura en Derecho y más tarde una Maestría en Juicios orales.

Juan consideraba como opción profesional estudiar la carrera de Medicina por la solvencia económica que veía en el tío que lo apoyó a él y a otros primos durante los estudios (era médico con especialidad en Psiquiatría). Después de un tiempo reflexiona sobre la carrera de Medicina y duda de que sea la mejor opción para él, al mismo tiempo, algunas circunstancias en su vida lo ayudan a decidirse por la Odontología:

“Cuando salí de la prepa yo ya no quería estudiar... y me metí... me metieron a un laboratorio dental... y estuve ahí un tiempo como laboratorista... aprendiendo, sin trabajo. Ya de ahí me empezó a gustar la Odontología y ya hice el examen... me convencieron y me convencí para seguir estudiando... y me metí a Cirujano Dentista en la ENEP Zaragoza. Solo así, porque ya no quería [estudiar], yo quería trabajar” (Juan).

Cruz también deseaba estudiar Medicina aunque sus papás le recomendaban la docencia como al resto de las mujeres de la familia. La decisión inicial de Cruz fue tomada pensando en el prestigio de la carrera de Medicina, pero es notable el impacto que tuvo la muerte de su papá en su familia en el periodo de tomar esas decisiones, su mamá necesitaba de todo su apoyo para sostener anímicamente el hogar y en las tareas domésticas, así que luego de un año en la Escuela Libre de Homeopatía volvió a cursar el último año de Preparatoria:

“En el primer año de prepa es cuando muere mi papá y mi papá quería que yo fuera maestra y yo por rebelde me había ido a la Prepa. Yo entré a la Prepa, él se enojó y luego se murió. Entonces yo entro a Medicina, después rectifico, regreso a la Prepa

[...] y leyendo el tomo de carreras es que yo encuentro la carrera de Estudios Latinoamericanos y ¡me encanta!. Me encantaba porque tenía Filosofía, Literatura, Historia y Geografía de América Latina, como que eran mis áreas, y entonces me voy para allá” (Cruz).

El cambio de carrera para Cruz fue un año “catártico”, según su propio relato, que la ayudó a superar la muerte de su papá. Miriam también deseaba estudiar Medicina y al revisar el Plan de estudios se decidió por la Escuela Militar (aunque también menciona la inclinación de sus padres al recomendarle esta carrera), pero no era candidata por razones físicas. Al descartarla sus opciones fueron Administración de Empresas o Psicología:

“Mi gran anhelo fue ser Médico, pero estudiar en la Militar... sin embargo, yo tengo un problema en los meniscos, en las rodillas, es un problema que nunca se me va a quitar y pues desde ahí, el examen físico no lo iba a pasar. Entonces, también me llamaba la atención Administración de Empresas y al final decidí entre Administración o Psicología. Dejé de estudiar un semestre para darme cuenta qué era lo que realmente quería. No me hubiese gustado meterme a una carrera, una licenciatura, que después iba yo a dejar” (Miriam).

En su carrera laboral, Miriam ha preferido los puestos con tareas administrativas y de apoyo a la docencia, en los que, según su relato, se siente en constante aprendizaje al desarrollarse profesionalmente en un área que le llamaba la atención desde antes decidirse por la carrera de Psicología Organizacional.

Aunque estos tres entrevistados consideraban la carrera de Medicina por ser una carrera de prestigio y con la que podían obtener un buen estatus económico, podría agregarse el hecho de ser una carrera relacionada al servicio y atención de otros, característica que comparten la Odontología y la Psicología (carreras elegidas por los Juan y Miriam, respectivamente).

Para Hortensia la elección de carrera también pasó por algunas dudas que se despejaron al entrar en contacto con disciplinas del área de sociales durante sus estudios de Preparatoria. También influyó el antecedente familiar en carreras relacionadas al área de sociales:

“Me llamó la atención (la carrera de Historia)... mmm... ha de ser que toda la familia se dedicaba a eso. Bueno, tengo un tío que él daba Historia y ya de ahí como que toda la familia tenía que ver con eso, ya había tenido un hermano que estudió Economía, una hermana que estaba en Economía, mi otra hermana estaba en Sociología. [S.F.] ¿Y entonces, eso se lo planteó desde muy pequeña?”

No, eso fue ya en la Prepa. De hecho, cuando yo entré a la Prepa, la idea original era Odontología, pero no... Ya a la mera hora cuando empecé a estudiar... dije: _No, mejor me voy a Sociales. Y me fui a Historia” (Hortensia).

Violeta relata no haber estado segura de cuál carrera elegir, aunque desde pequeña sus padres deseaban que estudiara Derecho. Entre sus opciones había carreras de diferentes áreas por lo cual se acercó a sus profesores y recomendaron también la carrera de Leyes:

“Desde preescolar mis padres tenían la ilusión de verme convertida en abogada. Con el tiempo y debido a mis actividades políticas tanto en la Secundaria como en la Preparatoria, mis profesores me predecían un futuro como tal. En tercero de Prepa aún no me definía. Pensaba estudiar Ingeniería Industrial, Ingeniería en Petroquímica o Psicología. Mis profesores me orientaron y dijeron que tenía más habilidades como abogada... y así me inicié en el estudio de Leyes” (Violeta).

Es probable que la decisión de Violeta estuviera muy influenciada por las expectativas de sus padres y profesores. Al egresar de la Universidad y mientras esperaba su título comenzó a dar clases y las condiciones personales como su matrimonio, llegada del primer hijo, la compra de un auto y otras responsabilidades económicas fomentaron que siguiera en educación, ella lo relata como quedar “atada al sistema”. Actualmente no descarta litigar o trabajar en algo relacionado a su carrera aunque comenta sentirse desactualizada:

*[S.F.] _¿ya no tienes pensado ejercer Derecho?
“Si me despiden del sistema [educativo]... [risa] esa será mi opción. Cuando yo ingresé al sistema solo era para entretenerme mientras esperaba mi título. Era temporal. Podría ser el tiempo que fuera, tal vez unos meses pero ya ves... Ahorita me he actualizado en la docencia, no he tomado ni un curso en Derecho. Me costaría volver, sobre todo con los cambios que se han dado, pero igual me adaptaría” (Violeta).*

Para ella, al igual que para Juan, tener una formación universitaria diferente a la docencia es un posible plan de emergencia si tuvieran que dejar su trabajo frente a grupo o incluso al cumplir los años necesarios para el retiro:

*“El ser dentista pues es una carrera que, gracias a Dios, tenemos y que cuando llegue a mi jubilación puedo continuar precisamente con ella y como me dice Leticia [esposa]:
_Ya retírate, ya pon un consultorio” (Juan).*

Para Miriam y Yancy, la idea de trabajar en su carrera universitaria no es tan factible como

para Juan o Violeta ya que su ingreso a la docencia fue justo después de probar un empleo en algo muy apegado a las expectativas con las que ingresaron a sus respectivas licenciaturas. La primera relata que su idea de la Psicología Organizacional y la ilusión de trabajar para una gran empresa en el área de recursos humanos cambiaron al enfrentarse al mundo laboral:

“Mi expectativa era... saliendo de la carrera tomo unos meses para saber qué es lo que quería hacer en mi vida [...]. Entro a trabajar a una empresa en el área de recursos humanos y yo al ser organizacional, pues era mi anhelo ser responsable de Recursos Humanos de alguna empresa. [...] A los dos meses de entrar sentí “esto no es lo mío”, no es lo que me enseñaron, no me agrada la forma en la que tratan a las personas... como cosas, como máquinas y yo no voy a estar en una empresa que, aunque sea grande y de prestigio, pues sea solamente el nombre en cuanto a ello, entonces renuncié” (Miriam).

Para la mitad de los entrevistados la docencia fue su primer empleo después de la licenciatura y el único durante su trayectoria profesional (con excepción de Violeta). Tanto Sergio como Esperanza primero trabajaron en sus respectivas carreras como aprendices. Esperanza trabajó como secretaria en un despacho de abogados y Sergio obtuvo su primer trabajo como dibujante (ayudante que realiza los planos de un arquitecto), es decir, desde sus estudios buscaron prepararse y buscar opciones de empleo en dichas áreas. Ambos profesores entraron tardíamente a la docencia en comparación con los demás entrevistados y sólo en busca de mantener su estatus económico.

Durante un breve periodo de tiempo, después de que Violeta decidió dejar la docencia para cambiar de residencia, vivió en Estados Unidos intentando arreglar una difícil situación personal con su ex esposo. Su estancia en un país en el que sus opciones laborales eran muy limitadas cambió su perspectiva de la docencia en México y de sí misma:

“Cuando me fui a Estados Unidos trabajé en limpieza en una escuela, una gran experiencia por cierto, porque pude apreciar, aunque de lejos, su sistema educativo. También trabajé en restaurante como cocinera y como mesera. Esa experiencia cambió la forma de verme a mí misma y valoré mi trabajo... el cariño de mis alumnos y de mi familia. Allá solo era una cosa, un objeto, una mano de obra... aquí soy una persona” (Violeta).

Cuando Violeta volvió a México, regresó también a trabajar en la docencia que ella misma considera como un refugio ante los cambios que tuvo que sobrellevar en su vida personal.

La convivencia con los adolescentes y el trabajo docente en sí, son percibidos como satisfactorios y un área adecuada para desarrollarse profesionalmente, tanto en el relato de Violeta como en el de Miriam.

Los entrevistados comparten la sensación de que la carrera elegida no era relevante mientras que siguieran estudiando, aunque en la mayoría de los casos sí existan sugerencias al respecto. Esta idea también concuerda con la motivación inicial de los profesores al ingresar al sistema educativo en busca de un trabajo remunerado. Solo para dos de los entrevistados la elección de carrera universitaria refleja una convicción y seguridad al tomar la decisión (Sergio y Esperanza). Son justamente estos dos profesores quienes siguen trabajando en su profesión en combinación con la docencia. Aunque el resto de los entrevistados eligieron una carrera que también era de su agrado, no muestran un apego tan fuerte a sus carreras como el de los dos casos mencionados. Esta relación con la licenciatura estudiada también se refleja en el tipo de decisiones profesionales que tomaron los entrevistados, como buscar un empleo en docencia y permanecer en él, en lugar de desarrollar sus carreras universitarias. Las influencias familiares también tuvieron un papel importante en esas decisiones.

3.3 Percepciones familiares sobre la docencia

Al igual que hubo influencia de las familias de los entrevistados al elegir sus carreras universitarias, en el caso de Yancy, la opinión de su madre sobre la docencia la presionó para elegir una carrera distinta:

“Desde que yo estaba chiquita veía trabajar a mis papás en telesecundaria. Yo salía de la Primaria, iban por mí y llegaba a la telesecundaria y veía cómo daban la clase, cómo convivían con los alumnos, lo que hacían, entonces yo creo que eso influyó en lo que yo quería hacer y en lo que mi hermana también, porque ella también da clases, es maestra, igual sin formación, tenemos la misma historia porque mi mamá no quería que fuéramos maestras. [...] Toda mi vida quise ser maestra. Mi hermana y yo les decíamos [a mis papás]: ¡Ay, pues es que yo quiero!. ¡Ay no, estás loca, búscate otro trabajo!. Y tuve que estudiar otra carrera, en pocas palabras, para darle gusto a mi mamá de no ser maestra. Le decía: ¡Bueno, ok, no estudio para la Normal pero estudio Pedagogía. ¡No, estás loca, te la vas a pasar todo el día en un salón de clases!. Y entonces comencé a buscar otras carreras y estudié Ciencias de la Comunicación” (Yancy).

Yancy explicó que a su madre, normalista, no le parecía justa la relación entre el trabajo docente y la paga recibida y deseaba que sus hijas aprovecharan la oportunidad de estudiar una carrera diferente con la cual pudieran mejorar sus ingresos económicos. En la generación de los padres de Yancy, se reconoce a la Normal Básica como una de las posibilidades de estudiar para familias de pocos recursos. Para su madre solo existieron dos opciones: ser maestra o ser secretaria, pero ella trató de fomentar otras carreras para sus hijas:

“A mi mamá le dijeron [sus papás] que era ser secretaria o maestra, entonces dice [mi mamá]: _Yo no quería ser secretaria entonces me fui a la carrera de maestra. Pero ella quería ser doctor. Mi mamá quería ser doctor. Entonces nos decía [a mi hermana y a mi]: _¡Es que no estudien para maestras! No, no, no... Otra cosa menos para maestra” (Yancy).

También por su experiencia breve como docente, el padre de Violeta descartaba la docencia como una carrera adecuada para sus hijos: *“En algún momento, como en ese tiempo se contrataba como profesores a personas que supieran leer y escribir... mi papá fue profesor de primaria. Ese trabajo lo abandonó porque él cataloga el magisterio como un trabajo para flojos”*. Sin embargo, 4 de sus 6 hijos tienen trabajos relacionados a la educación: 3 de los 5 hermanos de Violeta estudiaron en una escuela Normal durante la década de 1980, y ella siendo la mayor, decidió estudiar Derecho. La madre de Violeta, sin oportunidad de acceder a la escuela y mucho menos a estudios superiores, compartió con sus hijos su ilusión por ser maestra:

“Mi mamá quedó huérfana a los 7 años y vivió con su abuelita quien la maltrataba mucho y decidió que no continuara estudiando. Pues bien, mi mamá cuenta que tenía un sueño recurrente. Soñaba que era maestra y que viajaba en caballo a varias comunidades. Hoy, dice ella, entiende el significado de su sueño... no era ella, sino sus hijos quienes conocerían varios lugares gracias a nuestro trabajo en la docencia (Violeta).

Aunque Violeta conoció este sueño de su mamá cuando ella y sus hermanos ya tenían años trabajando como docentes, seguramente desde pequeños, les transmitió ese gusto por la docencia.

Para los padres de Cruz, ambos normalistas, la docencia no solamente era una carrera

adecuada, también era recomendada especialmente para ella y su hermana.

“Mi hermana sí es normalista pero ella quería ser de jardín de niños y mi mamá no la dejó, la hizo normalista de primaria que porque era muy cansado y que porque no iba a poder y bueno, mis hermanos también han trabajado de maestros los dos porque el bailarín pues luego también se convierte en maestro y el mayor [Licenciado en Administración Industrial], en sus épocas en que ha dejado de tener chamba fija, se vuelve maestro. Sí le cuesta un buen porque dice que... pues que no es lo suyo, pero todos lo vimos de alguna manera natural por la familia ¿no? y bueno, a mí, finalmente, profesionalmente no me fue mal, al contrario, me fue muy bien” (Cruz).

Cruz no había considerado la docencia como una carrera aunque su familia se la recomendaba: *“Al terminar la Secundaria mis papás dijeron: _Bueno, te vas a la normal. _¡Ah, no! yo no. Muy rebelde y me fui a la Prepa”.*

Los profesores hijos de normalistas tuvieron también la influencia de la práctica de sus padres. En los casos de Cruz y Yancy, ambas relatan haber aprendido diferentes cosas de sus padres, (es decir, aunque padre y madre eran normalistas, su desarrollo profesional y estilo docente era diferente entre sí, y ellas retomarían algunos elementos de ambos):

“Yo desde chiquita iba con mis papas a las prácticas [de campo] que hacían y mi papá nos llevaba mucho a “El Rollo” [parque acuático] y mi mamá nos llevaba a Teotihuacán [zona arqueológica]. De repente yo fui un híbrido... yo los llevaba a Malinalco [zona arqueológica] y los pasaba a la Ex-Hacienda de Temixco [parque acuático] y claro, eso les gustaba mucho a los chicos y les ayudaba mucho para crecer, mucho para madurar” (Cruz).

Ella retoma el gusto por las excursiones e intereses específicos, por ejemplo, describe prácticas de cada uno como *“los viernes sociales”* organizados por su papá, en los que alumnos de 5to y 6to grado aprendían a realizar algún oficio (costura, bordado, carpintería), los múltiples juegos que implementaba su mamá como parte de su planeación educativa, la lectura en voz alta, entre otros. Cruz retoma estas prácticas y las adapta: lee en voz alta mientras los alumnos realizan alguna otra actividad como iluminar, recortar o pegar y busca complementar temas y contenidos con actividades lúdicas. Para ella es esencial mantener un equilibrio entre el aprendizaje y la diversión.

Yancy, hija de normalistas en telesecundaria, relata haber aprendido diferentes cosas de sus padres:

“Yo creo que de cada uno fui aprendiendo diferentes cosas. A mi mamá la parte frente a grupo porque mi mamá siempre estuvo frente a grupo y a mi papá le fui conociendo la manera de dirigir una escuela aunque yo no soy directora pero sí la forma de moverte, con quién vas, a quién conoces para arreglar problemas o situaciones que a veces se presentan. Digamos las relaciones públicas... todo eso de llevarme bien con directores, maestros y demás, también se me da, yo creo que también se lo aprendí a mi papá” (Yancy).

Yancy relata que actualmente sigue conversando con sus padres para pedir consejos sobre problemas con alumnos, actividades para ciertos contenidos o cuestiones administrativas o sindicales o, como ella lo llama, de “*relaciones públicas*”. Para esta profesora la facilidad con la que se insertó y adaptó a la docencia no es conscientemente reconocida como el aprendizaje de la cultura escolar y de las prácticas específicas de la telesecundaria por las constantes visitas que realizaba al trabajo de sus padres.

Sergio, hijo de normalistas, relata que desde pequeño admiraba las aptitudes de algunos profesores aunque también admite que él tuvo que recurrir a otras actividades para “compensar” lo que admiraba y reconocía como buena práctica: *“los profesores más brillantes hablaban muy bien, pero a mí nunca se me ha dado lo de hablar, yo prefería, por ejemplo, cuestiones más prácticas” (Sergio)*. Como profesor de taller de dibujo técnico, Sergio procuraba apoyarse en actividades y ejercicios que él mismo imprimía y fotocopiaba para así evitar el desgaste que le ocasionaba mantener al grupo bajo control como su principal preocupación. Durante la entrevista, este profesor mencionó constantemente y con molestia, el poco interés de los alumnos en la materia que él impartía. Por el contrario relata con alegría la satisfacción que le ocasionaba, al trabajar en nivel bachillerato, el tener alumnos interesados y que veían utilidad en las habilidades que podían desarrollar en su clase, sobre todo en la elección de una carrera relacionada a la Arquitectura, las artes y el diseño que le apasionaron desde la infancia.

Es claro que Sergio, como él mismo afirma, se dedicó a la docencia por necesidad económica solamente. Probablemente para él, la sensación de dificultad para dar clases y controlar al grupo podría provenir de la aspiración de ser lo que admiraba de esos profesores y de sus propios padres, es decir, de un ideal y objetivos docentes que no lograba cumplir y

por lo cual no afianzó una identidad docente. Su insatisfacción en clase contrasta con su participación voluntaria en actividades extracurriculares como la organización de torneos de ajedrez, como jurado de concursos de artes (muralismo, pintura, música, canto) y como asesor de concursantes en el mismo tipo de eventos, actividades extracurriculares realizadas sin paga. Es evidente la pasión que siente por las artes, su carrera de origen y el afianzamiento que tiene a su identidad profesional como arquitecto.

Para Juan, sin familiares dedicados a la docencia, el comenzar a trabajar en la Secundaria no fue de completo agrado para sus tíos quienes apoyaron (y financiaron) sus estudios. Estos tíos, que actuaron como figura paterna para Juan, recomendaban carreras del área de Ciencias Biológicas y de la Salud. Luego de descartar Medicina y cambiar de escuela durante el primer año de Odontología parecía que Juan había encontrado una buena área de trabajo, por lo que sus tíos se molestaron porque dejara de lado su formación universitaria.

Los entrevistados tienen ideas de lo que es la docencia desde mucho antes de dedicarse a ella. Puede ser un trabajo gustoso, cansado o mal pagado, pero en los casos con familiares dedicados a la docencia existen ideas positivas para algunos o negativas para otros sobre este trabajo, salvo el caso de Juan en el que la resistencia de sus tíos a que se dedicara a la docencia se relaciona por el abandono de la carrera que estudió, mas no por la docencia en sí.

3.4 La experiencia estudiantil

En este capítulo se describen las experiencias de los entrevistados en su etapa como estudiantes y los recuerdos de profesores significativos para ellos. A partir de los relatos sobre su experiencia como estudiantes es posible reconocer la etapa escolar como una influencia importante en las identidades docentes, en tanto es referente de la cultura escolar y de ciertas posibilidades de acción dentro del aula. Del mismo modo, es posible identificar influencias de sus propios docentes en el trabajo en el aula actual o en algún momento de su carrera como profesores.

En los resultados de la investigación de Domínguez (2014) sobre el docente como persona se señala que la autorreflexión de su labor frecuentemente pasa por la memoria y los recuerdos de cómo fueron enseñados: “los docentes señalan que para desarrollar sus

clases, su *trabajo didáctico* propiamente, deben “manejarse” entre lo *moderno y como fueron enseñados*” (p. 180), es decir, la experiencia escolar como estudiante influye en la forma en la que se interioriza un ideal de lo que es ser docente. Como hemos visto, el modelo de cómo ser docente inició para algunas profesoras (Cruz y Yancy) desde su familia nuclear, pero también fue importante su experiencia como estudiantes.

Para algunos de los entrevistados fue fácil conversar sobre su experiencia como estudiantes. Algunos ubicaron la educación básica como la etapa más importante para relatar experiencias y recordar profesores, solo algunos se concentraron en la Universidad como una etapa formativa importante. En pocos casos se mencionaron las materias o los contenidos, en cambio, varios destacaron el rendimiento escolar y el reconocimiento que recibieron por su buen desempeño.

Los entrevistados asistieron en general a escuelas públicas. Las profesoras se describieron como buenas e incluso como destacadas estudiantes, mientras que los dos profesores se refirieron a sí mismos como estudiantes “regulares” o “promedio”.

Ambos profesores varones describen su comportamiento adolescente como un poco problemático o rebelde y “normal por la edad”: *“en la Prepa me portaba más o menos, pues la crisis de esa edad...”* (Sergio). Para Juan, el mal comportamiento que tuvo durante su etapa en Secundaria podría deberse solamente a querer “quedar bien” con sus compañeros o una rebeldía injustificada de la que más tarde se arrepiente al reflexionar al respecto:

“Pues regular, un alumno regular. No tan problemático. Bueno, problemático en la Primaria no, en la Secundaria sí... como que me salió la otra cara y estuve a punto de ser expulsado, era muy peleonero en la Secundaria [...] a cada rato tenía problemas con los maestros. A los maestros me les ponía al tú por tú. Y haces las cosas a lo mejor como por quedar bien o no sé y ya después te pones a pensar “qué mal... qué mal”. Ya después te das cuenta de eso” (Juan).

Para ambos profesores entrevistados, los adolescentes son vistos como rebeldes y problemáticos aunque también se reconoce su potencial según lo descrito como ideal de la docencia y percepción del alumno. Desde su inicio frente a grupo, como ellos mismos relatan, mostraron una necesidad de tener al grupo bajo control y de disciplinarlos. Al menos en Juan, este estilo docente muestra una proyección en sus alumnos de la visión de sí mismo como adolescente y explica por qué considera la disciplina como un elemento

fundamental para la docencia. Para él es importante también el cambio que podía lograr en sus estudiantes, como “*bajarles lo canijo*”, en específico en aquellos con peor comportamiento como él mismo relató.

Para las profesoras, el reconocimiento de su buen desempeño de pequeñas creó un lazo con la escuela. Todas ellas se describen como buenas para la educación y comprometidas con ella. Principalmente para las profesoras que debían atender responsabilidades familiares (de cuidado de otros y limpieza de la casa) como Cruz, Violeta y Esperanza, la escuela y las actividades relacionadas a ella, se convirtieron en algo agradable. Las seis profesoras entrevistadas perciben el reconocimiento proveniente de su buen desempeño como una motivación para continuar estudiando, lo que implica una relación positiva con el aprendizaje y la demostración de conocimientos (que podría incurrir en prácticas meritocráticas). Como ya se mencionó, todas ellas tienen estudios adicionales a la carrera universitaria inicial, ya sea otra licenciatura o una maestría, además de múltiples cursos de actualización docente.

De modo parecido a las otras, Violeta considera que su buen rendimiento fue esencial para seguir estudiando:

“Mi profesora de segundo grado en una ocasión mandó llamar a mi mamá y le dijo: _La llamé para pedirle un favor. Esta niña es muy inteligente, así que aunque sea de criada, lavando ropa o a ver qué, pero no me vaya a descuidar a esta niña, apóyela para que continúe estudiando. Dice mi mamá que la profesora nos vio tan humildes que por eso le habló así. Fui abanderada tanto en la Primaria como en la Secundaria y mejor promedio en la Prepa, así que quiero suponer que mis padres no tuvieron otra opción que apoyarme” (Violeta).

Todas las profesoras se describen como muy comprometidas en las labores escolares como estudiantes. Violeta y Esperanza se describen como tranquilas y estudiosas mientras que Miriam, Yancy, Cruz y Hortensia se describen como estudiosas pero inquietas en el salón de clases. Las cuatro coinciden en anécdotas parecidas a este fragmento relatado por Miriam:

“Recuerdo que una vez en la clase de Matemáticas en 3º de Secundaria el maestro - era buenísimo, de los mejores que yo he conocido- nos hizo examen. Yo terminé mi examen y me puse a platicar con mis compañeros. Él agarró una cinta canela y me puso en la boca. Se me queda viendo y me dice: _¡Cara de tlacuache, ya cállate!... entiéndeme algo. Yo sé que tú sabes pero los demás no y los demás necesitan saber también... apóyalos mejor. Fui muy buena alumna, la verdad es que fui muy autónoma.

Mucho y desde chiquita mi mamá nunca se preocupaba por tener que revisarme los cuadernos porque a mí me gustaba la escuela... me gusta mucho el estudio” (Miriam).

Miriam relata la decisión de su maestro sin juzgarla como algo negativo, incluso le hace gracia y aunque aclara que ella no tomaría una medida así, comprende que su actitud como estudiante dificultaba la tarea de algunos profesores a pesar de no ser catalogada como una alumna con problemas de conducta o de rendimiento. Incluso afirma que su profesor eligió la forma ideal de darle un mensaje impactándola y haciéndola reflexionar sobre su actitud, ya que desde pequeña era común que su mamá recibiera “quejas” de la escuela porque platicaba demasiado al terminar las tareas.

Las mismas profesoras que se describieron como inquietas en la niñez y en la adolescencia, han tomado como parte importante de su labor la comprensión de los estudiantes. Bajo esta visión de sus estudiantes, estas profesoras procuran planear actividades que los tengan entretenidos mientras aprenden, así como tener mucha comunicación con ellos.

Desde sus vivencias como estudiantes, los entrevistados también reflexionaron sobre su papel como docentes con el fin de evitar algo que ellos vivieron con sus profesores. Violeta, como profesora de Historia con más de 17 años de experiencia en esta materia, recuerda precisamente como ésta era la asignatura que menos le agradaba por la forma en la que le era impartida. A esto se suma el orgullo que siente actualmente por ser una profesora diferente y que eso sea reconocido por sus alumnos:

“Yo odiaba Historia en la Secu [risa] bueno, no odiar, más bien me parecía aburrida. ¡Siempre cuestionarios! Pero de alguna forma me marcó porque ahora me esmero para que mis alumnos no se aburran y de paso aprendan [risa]. Es buscar la forma de hacerla interesante porque ya pasamos por ahí [por el ser estudiante] y ahorita con las herramientas tecnológicas es más fácil. Dicen mis alumnos que no soy como las demás profesoras de Historia” (Violeta).

Las anécdotas de los profesores sobre su etapa escolar permiten esbozar desde donde parte la visión que tienen de los estudiantes ya que en casi todos los casos describieron a sus alumnos y sus propias labores en relación con esas experiencias estudiantiles. En algunos casos resalta lo que los profesores consideran más importante para ser docente y en otros lo que consideran que necesitaban o les habría gustado en su momento de adolescencia (como disciplina o comprensión) por parte de sus profesores o de sus padres. Su práctica y

objetivos se ven guiados por estos ideales.

Durante las entrevistas fue explícita la petición de recordar profesores de su vida como estudiantes con la intención de averiguar sobre los “otros significativos”. Ojeda (2008) retoma la idea de Berger y Luckmann (1968) sobre los otros significativos para hablar de la identidad docente. Se refiere a ellos, como los modelos o ejemplos de la profesión, a partir de la internalización de características personales y profesionales con las que se identifican con sus compañeros o sus formadores como interesa en este apartado. En las narraciones, los discursos sobre cómo eran ellos como estudiantes se entremezclan con su visión sobre sus propios maestros.

Algunos profesores entrevistados nombraron dos o tres a lo largo de su vida escolar y otros nombraron hasta dos o tres por cada nivel educativo. Al igual que los recuerdos como estudiantes, los profesores que más fueron nombrados fueron los de la educación básica, probablemente por el tiempo que podían compartir con ellos. Los relatos sobre sus profesores pueden dividirse en los que fueron significativos por su forma de enseñar y que admiran, y entre aquellos que consideraron malos profesores y son un referente de cómo no desean actuar frente a un grupo.

Juan relató la relación que aún tiene con dos de sus profesoras de Primaria, suele visitarlas y aún recuerda que eran estrictas y los disciplinaban, gracias a estas características eran reconocidas como “buenas maestras” por los padres de familia y por Juan y sus compañeros:

“En la Primaria había dos, tres maestros. Te digo que frecuento a los de la Primaria y luego de vez en cuando a algunos maestros. De algunos ya hemos ido a su velorio. Pero una de ellas todavía la frecuentamos. Ya es grande y a ella, la recordamos precisamente por lo enérgica y al darte cuenta que era enérgica ella era buena. En la familia, mi mamá la considera buena... era buena maestra, exactamente” (Juan).

Sobre su etapa en la Secundaria también recordó profesores por la exigencia e incluso por utilizar castigos físicos tal y como el mismo, en su momento, ha recurrido al poner en cuclillas a sus alumnos:

“En Secundaria el maestro de Geografía era más... no era tan estricto, era accesible

pero a la vez enérgico y la maestra de historia, Xochitl, ella sí era bien canija, bien exigente. Creo que todos le teníamos miedo. Recuerdo que se utilizaban manazos, gisazos, reglazos... y ni modo... si te quejabas te daba el doble... y los papás estaban de acuerdo... Eso en esa época...” (Juan).

Juan recuerda que durante sus años como estudiante existía la autorización de los padres para que los maestros ejercieran castigos físicos, del mismo modo que años después los papás y mamás de sus propios alumnos, le concedían permiso para castigarlos al ponerlos a estudiar después de clases, ponerlos a correr o en cuclillas, o pedirles trabajos extras. El ideal de Juan como profesor es conseguir la responsabilidad y la disciplina y bajo este ideal procura guiar su trabajo en el aula hacia el control y el cambio de conducta de sus alumnos. Juan relata explícitamente actitudes en las que se basó para guiar su práctica docente:

“Y creo que de ahí tomé cosas... era exigente de: _Hay que hacer tal, tal, tal. Pero a la vez nosotros veíamos que él también hacía y te digo que yo de ahí tomé, me reflejé. Era: _Bueno, yo voy a llegar, voy a hacer, voy a trabajar, voy a recoger papeles. Sí, se me hace que de esos dos... el primero que era muy exigente y para nada se reía que era la maestra y el otro que era exigente pero a la vez como accesible... y se me hace que sí fue como modelo” (Juan).

Aunque, según el relato de Juan, dedicarse a la docencia no era una opción en la infancia o mientras estudiaba, se refiere a la identificación con su profesor de Secundaria con la expresión “*me reflejé*”, lo cual implica un discurrir de su práctica desde el presente. Las actitudes a las que se refiere están relacionadas en todo momento a la disciplina y los castigos, incluso para él mismo cuando era necesario (castigarse a sí mismo enfrente de los alumnos y siempre cumplir con sus obligaciones).

En los relatos de los profesores de mayor edad es más constante el maltrato físico como parte de las experiencias vividas en la escuela como estudiantes y para algunos es más aceptable que para otros. Para maestras como Esperanza y Cruz, quienes además muestran actitudes más de cuidado hacia sus alumnos e identificación como figura materna, el castigo físico no es la mejor forma de fomentar la disciplina. Para Esperanza, de hecho fue una experiencia que la marcó negativamente:

“Me acuerdo de la maestra Ponce... en sexto de Primaria nos puso a aprendernos las medidas inglesas y yo me las aprendí pero estaba: _¡Yo, yo, yo! ¡yo, yo, yo! [tratando de participar en clase]. Yo creo la fastidié, ahora uno comprende ¿no?... y pregunta: _A

ver ¿cuánto vale una hectárea?. -Y me agarra de aquí [de la patilla]- Una hectárea equivale a 10,000 m². ¿Sabes cuándo se me olvidó? ¡Nunca, nunca, nunca! y es que jamás me habían tratado mal en tantos años” (Esperanza).

Esperanza comprende y reflexiona sobre este hecho ya como profesora y supone que su maestra estaba “fastidiada” por su insistencia por participar y decide castigarla. Como ya se describió, para Esperanza es importante la paciencia como un elemento para ser docente. Esta idea podría haber surgido como una falta que Esperanza detectó en sus propios profesores. También hay que considerar que Juan recibía un trato fuerte en casa con la intención de mantener la disciplina y en el caso de Esperanza, por el contrario, relata haber recibido siempre consideraciones de sus padres y reconocimiento por su esfuerzo de manera que su socialización primaria juega de distinta forma ante experiencias similares en su socialización secundaria y por lo tanto en su práctica docente.

También en el fragmento presentado puede corroborarse el discurso de Esperanza como una alumna comprometida desde pequeña pero al igual que a Miriam o Yancy, el tener buenas calificaciones no era suficiente para no recibir llamadas de atención por su conducta. Combinaciones como estas, donde chocan las ideas sobre los alumnos con las características reales de cada uno y los ideales y objetivos docentes, permiten esbozar cómo la formación de identidades docentes es compleja.

Al estar frente a grupo, Esperanza aprecia la participación ordenada de sus alumnos y reconoce que con el tiempo, el control de grupo le cuesta cada vez más trabajo, lo que la lleva a recurrir a estrategias de trabajo, como el dictado y los cuestionarios, que le permiten tener al grupo en calma y silencio. Ella lo atribuye a que las generaciones han cambiado y los alumnos “*son más difíciles que antes*”, pero podría estar relacionado a la falta de motivación y al cansancio que siente al cumplir con sus diversas responsabilidades: su edad (62 años) y los años en docencia (22 años en secundaria), 25 horas frente a grupo, trabajar como abogada en un despacho con las respectivas visitas a los juzgados, el estudio de una Maestría en Juicios Orales en fines de semana y atender a su esposo e hijo, así como a su creciente deseo de continuar en la docencia pero en otro nivel educativo.

Como ya mencioné, Miriam y Yancy, con 33 y 49 años respectivamente, se describieron como alumnas estudiosas pero inquietas y fomentan el entusiasmo y las actividades que permitan a los alumnos participar en el salón de clases. Debe considerarse la diferencia de

edades respecto a Esperanza ya que, aunque procura comprender a los alumnos como parte de su ideal como docente, constantemente hace referencia de manera nostálgica por las condiciones del pasado, una diferencia notable frente a las profesoras más jóvenes.

No solamente los malos tratos dejaron marcas en los profesores entrevistados, también hubo maestros que mediante su trabajo o actitud se convirtieron en figuras significativas como en el caso de Miriam:

“En cada nivel hubo un profesor significativo. Desde el kínder. Mi maestra del kínder, era una señora admirable, con una paciencia tremenda, muy linda, muy cariñosa pero muy exigente y sabía guiarnos hacia donde ella quería. Yo aprendí más en el kínder que en primer año de primaria, porque lo de primero yo ya lo sabía, entonces me aburría mucho. En la primaria yo recuerdo con mucho cariño a dos maestras que era con las que más me identificaba. De alguna manera veían ciertas cualidades en mí y me decían ¡desarróllalas!” (Miriam).

Esa motivación que relata Miriam también ha sido una constante en su propia práctica como profesora, orientadora y coordinadora, según su testimonio. Esta profesora de 33 años de edad con 10 años trabajando en educación, describió sus relaciones con los alumnos como complejas ya que es muy estricta con su trabajo y las personas a su cargo (sean maestros o estudiantes) pero también procura apoyarlos emocionalmente. Es decir, aunque no lo asocia conscientemente, ella toma cualidades de su profesora del preescolar y procura ser “cariñosa y muy exigente” ya que incluso se coloca en un papel maternal por la atención que da a los alumnos y a los profesores (“si eres responsable de servicios educativos eres mamá de los niños y cuando eres coordinador académico o subdirector eres mamá de los maestros”). Para Miriam también ha sido importante fomentar las habilidades de sus alumnos y de los profesores que supervisa.

Yancy, quien también se ha descrito como una profesora que gusta de motivar a sus alumnos tanto para aprender como para superar problemas personales, expresó cualidades parecidas a las que describe Miriam como razón para recordar a sus propios profesores:

“Los [profesores] que recuerdo son principalmente de la Secundaria. El de Matemáticas, aunque no me gustaban [las Matemáticas] y la [maestra] de Historia... yo creo que por la manera de dar sus clases, la manera de explicar y que aunque muchos [otros maestros] te decían “Las actividades que vienen en el libro ¡háganlas!”. Ellos sabían cómo motivarnos para entregar los trabajos, muchas veces nos dictaban, pero

así como nos dictaban nos explicaban, nos ponían muchos ejercicios. Otros maestros de Matemáticas que han impartido mejor no les entendía, realmente yo creo que el maestro importa mucho. Este maestro de Mate realmente me caía muy bien porque platicaba con nosotros, nos cotorreaba pero no era barco y nos hacía trabajar” (Yancy).

Yancy describe como parte de su ideal docente el “dejar huella” en los alumnos, ya sea de forma emocional o mediante el aprendizaje. En otro fragmento de la entrevista mencionó como una preocupación constante el estudio de materias que se le dificultan (como Matemáticas) y la búsqueda de estrategias para enseñarlas. En este caso no se toma como modelo a algún profesor en específico (o su estilo), pero se toma un elemento de la enseñanza como importante. Yancy también procura conversar mucho con su alumnado, por lo que agrega, quizás justificando su propio estilo, que el profesor no era “barco”, ella misma tiene como objetivo la comunicación con sus alumnos a la par de enseñar contenidos.

Al hablar de sus profesoras de Primaria, Miriam recuerda con cariño que fomentaban sus habilidades, (una vez más el reconocimiento al buen rendimiento que se trató en el apartado anterior), lo cual cambia en nivel de Secundaria por la admiración de la forma de enseñar y en Preparatoria, por la forma de convivir con los estudiantes. Estos elementos son algunos de los que describen a Miriam y que ha procurado desarrollar en su práctica como docente y como orientadora. Ella menciona la preocupación de “echar a perder a los chavos” si no hay un balance adecuado entre la preparación y la motivación por ser docente, es decir, la enseñanza de contenidos y el compromiso con la profesión, lo que implica cumplir los objetivos de enseñanza, mantenerse actualizado y fomentar también la motivación de los alumnos.

Al igual que Miriam, para Violeta, los profesores con los que podía conversar o encontrar alguna identificación fueron más significativos en su trayectoria como estudiante en el nivel medio:

“Más grande son pocos los que dejan ese tipo de marcas... Mi profesor de Español en la Secundaria, quien también me dio Literatura y Etimologías grecolatinas en la Prepa... me gustaba la forma en que nos compartía el gusto por la lectura, yo me sentía muy identificada con él. Después el director de la Prepa, no fue mi profesor pero hablaba mucho conmigo, al ser presidente del Consejo Técnico de la escuela no tenía otra opción que escucharme [risa] y entonces conversaba mucho con él y por eso lo recuerdo” (Violeta).

Es posible recuperar del relato de Violeta la proyección que tiene con algunos de sus alumnos en su trayectoria como profesora. Las cualidades que describe en esos alumnos son características que ella misma se atribuye al hablar de su etapa adolescente, como sentirse rechazada por no tener los mismos gustos que sus compañeros o realizar las mismas actividades. Por ello ofrece la comprensión y escucha que ella deseaba durante esa etapa, en especial con los alumnos con los que especialmente se identifica, pero en general con todos.

Los profesores entrevistados hablaron poco de la etapa universitaria a excepción de Sergio quien continúa desarrollándose en la carrera que estudió (Arquitectura) y muestra gran aprecio por ella. Los profesores que Sergio recordó de su etapa universitaria eran arquitectos que admiraba pero que además eran buenos profesores según el ideal de Sergio, es decir, tenían cualidades que él quisiera tener como profesor, como hablar bien frente al grupo, dominar los contenidos y mantener a los alumnos interesados:

“(...) de la Universidad me acuerdo también de un maestro que llegó a ser director y tenía la carrera de Pedagogía, además de Arquitecto. Y me acuerdo que llegaba, daba cálculo, y lo primero que hacía en la primera clase, era poner una integral y nos veía a todos: _No se espanten. Vamos a ver esto tranquilos y poco a poco, eso, esto no muerde [risa]. Esa era su primera clase. Llegó a ser director, muy buen maestro. Y otro de los maestros, así, más queridos es [...], un maestro que te actuaba las clases, se ponía con las obras arquitectónicas con mucha información y tiene una memoria, de verdad increíble y era muy motivante y todavía está dando clases en la UNAM todavía. Estaba muy joven, ha de tener diez años más que yo” (Sergio).

El relato de la carrera de Sergio como profesor muestra que no logra ubicarse como tal. Desde su ingreso como ayudante de profesor y en su periodo frente a grupo en la especialidad de dibujo en una Secundaria Técnica, se refiere a sí mismo como un arquitecto que da clases. En cambio, para otros entrevistados no parece haber gran identificación con sus profesores de Licenciatura.

Los aportes de algunos profesores pueden ayudar a los alumnos a tomar decisiones difíciles. Así como los entrevistados relataron una satisfacción al modificar los malos hábitos de sus alumnos y de esta forma dejar huella, para Cruz, gracias a la relación cercana con un profesor, un consejo se convierte en la fuerza para tomar una decisión tan relevante como es el cambiar de carrera:

“Cuando yo ingresé a la Nacional Libre de Homeopatía, ahí tuve un maestro muy agradable, Raúl. Él era el que me decía: _Es usted bien lista, muchachita. A ver sígale por aquí y hágale por acá. Y nos hicimos cuates. Un día me dijo: _¿De plano no va a dar?. Le dije: _No. _O sea, vas bien con tus calificaciones y todo, pero no te veo a gusto. Y le digo: _No, es que no estoy a gusto. Y me dijo: _¿Y qué haces aquí?. Y por él fue que me salí, por ese “¿Qué haces aquí?” (Cruz).

Una vez más, para Cruz, el reconocimiento es esencial en su trayectoria como estudiante. Es gracias a la confianza creada a partir de comentarios positivos lo que le permite tomar en cuenta la opinión del profesor para una decisión importante. El desarrollo de este tipo de confianza con el alumnado también es notorio en su práctica docente. Esta maestra trata de crear un espacio de respeto, aprendizaje y juego en el aula como parte de su ideal como docente, percibe al alumno como “*ávido de ser escuchado*” y procura “*hacerlos sentir especiales*” como parte importante para comprender sus historias y apoyarlos en lo que le sea posible, emocional y económicamente.

Los sujetos entrevistados en general hacen recuento de algunos de los profesores en los que han apoyado su propio trabajo docente, ya sea profesores que ellos tuvieron en la infancia y adolescencia o profesores que han conocido ya dentro de la escuela. También están presentes las enseñanzas y relaciones familiares con adultos como modelos para guiar su tarea en el aula. Al no tener una formación inicial en área educativa, la necesidad de desarrollarse en un trabajo “desconocido” los lleva a tomar elementos de su propia experiencia escolar como referente directo a lo que hace o debe hacer un profesor. Estos insumos permiten un desarrollo heurístico que les ayuda a desempeñarse como docentes. Citando a Holland et al.: “One's history-in-person is the sediment from past experiences upon which one improvises, using the cultural resources available, in response to the subject positions afforded one in the present. [...] Improvisation can become the basis for a reformed subjectivity¹⁷” (p. 18).

Como hemos visto en este apartado, los ideales que los entrevistados se forman como docentes están muy relacionados a sus experiencias familiares y escolares y la forman en la que estas se relacionan entre sí. Tanto sus identidades como docentes, como sus prácticas en clase están fuertemente influenciadas por ellas. Los profesores, desde su adolescencia

¹⁷ “La historia personal es el sedimento de experiencias pasadas sobre las cuales se improvisa, utilizando los recursos culturales disponibles, en respuesta a las posiciones que se le ofrecen al sujeto en el presente. La improvisación puede convertirse en la base de una subjetividad reformada”.

rebelde piensan en un maestro ideal que los disciplina y los dirige, en ambos casos (Juan y Sergio) es claro este tipo de relación con sus alumnos: el énfasis en el control de grupo, la disciplina como eje del trabajo y la autoridad como parte de ser docente; como se ha visto a lo largo del capítulo, para Juan este modelo ha sido funcional y es reconocido por padres de familia, alumnos y sus superiores. En cambio, Sergio, aunque tiene un ideal docente muy parecido, señala esa disciplina como falta y por lo tanto considera tener una práctica docente no exitosa. Esta diferencia puede deberse a la identificación que tienen particularmente con la docencia. Las profesoras desde su buen desempeño como estudiantes y sus buenas relaciones familiares idealizan la docencia como un papel desde el cual pueden alentar a sus alumnos a desarrollar sus aptitudes y aumentar la confianza en ellas, a mejorar el autocuidado, y fomentar la comunicación entre las familias y atención a sus estudiantes. Los entrevistados reconocen y recuerdan influencias, huellas y estrategias de sus profesores en sus vivencias como estudiantes. Algunos de los testimonios dan cuenta de la importancia de los profesores en su formación, no solo escolar, también como personas. Es posible identificar influencia de sus experiencias como estudiantes en la construcción de sus identidades como docentes.

3.5 Satisfacciones y desencantos de la docencia

Además de las experiencias y relaciones que surgen en la escuela, la docencia es fuente de múltiples satisfacciones y dificultades. Muchas de estas surgen de los ideales que tienen los profesores de la carrera docente, las expectativas y cómo se va desarrollando su labor. Las satisfacciones de la docencia surgen principalmente desde dos fuentes: 1) de la relación con los alumnos y 2) del reconocimiento y autoreconocimiento de la importancia y pertinencia de su labor, lo cual se relaciona directamente con su identidad como profesores.

Los entrevistados comenzaron a dar clases con el deseo de trabajar y tener experiencia o un salario fijo pero entre los factores de permanencia están las múltiples satisfacciones como el agradecimiento y el reconocimiento que surgen de realizar una buena labor, según ellos relatan. Remedi (1989) explica que:

“la promesa del éxito o la advertencia del fracaso están planteados en referencia al buen o mal desempeño en el aula. Buscar los medios para hacer más eficaz la

enseñanza le proporciona la posibilidad, ilusoria por lo demás, de sustituir un tipo de realización personal basada en la convicción de estar trabajando en aquello que interesa, intelectual, científicamente hablando, por el cumplimiento de una tarea que proporciona “alegrías” y “satisfacciones” ubicadas más en el plano afectivo y sentimental que cognoscitivo y racional” (1985, p. 18).

En el caso de los entrevistados, las satisfacciones en el plano afectivo pueden estar sustituyendo el deseo de desarrollo profesional en su propia disciplina. Para algunos, la satisfacción está en la misma relación con los alumnos y el trabajo en el aula: *“me gusta ver el trabajo reflejado en mis alumnos”* (Violeta); pero otros describen actitudes y experiencias que los han mantenido motivados a través de los años, como explica Yancy en un fragmento recuperado anteriormente:

“[...] A veces yo creo que te queda más satisfacción cuando un niño cambia o te defiende. Cuando te dice: _Maestra ¿me disculpa por contestarle así? no quería hacerlo pero realmente estaba muy enojado. Después de ser un niño súper agresivo, ¡eso! haberle cambiado un granito” (Yancy).

El reconocimiento es una de las primeras fuentes de regocijo de los docentes aunque pueden percibirlo de diferentes maneras. Para Juan, por ejemplo, siempre es motivo de orgullo que su reputación pase de una generación a otra y se lo hagan saber:

“Y eso para mí es a todo dar... es bonito que te respeten que sepan quién eres y hasta que los mismos muchachos de primero: _¿Es usted el maestro Maldonado?. _Sí ¿por qué?. _No, nada más, preguntaba porque mi papá o mi mamá [me contaron] tal tal tal” (Juan).

La atención, el cambio en las actitudes y el aprecio por los esfuerzos de los maestros son también considerados como reconocimiento de su labor, ya sea que provengan de los alumnos, de los padres de familia o incluso de las autoridades escolares. Para Miriam ha sido importante también el reconocimiento de sus habilidades y la confianza en su desempeño por parte de otros pero sobre todo de ella misma como parte de un reto de desarrollo profesional:

“(...) me dice el subdirector: _¿Te interesaría?. Y yo: _No... Es que yo todavía no me siento preparada para estar en la Coordinación Académica, en Servicios Educativos el contacto es con los papás y con los niños, pero en la Coordinación ya es orientar a los maestros. Yo no me siento todavía con el bagaje suficiente como para que me digas

“Orienta a los maestros en sus clases, en sus estrategias, haz sus observaciones, da un seguimiento”. Y me dice: _Bueno, eso es tu impresión y si yo te lo estoy proponiendo es porque veo algo diferente y pues vamos a ver qué, qué pasa ¿no?. Y le digo: _Está bien, sí” (Miriam).

También es visible para los padres de familia y eso es apreciado por los profesores:

“Sí, incluso, quizá no los alumnos, las mamás reconocían, cuando hay alguna situación y llegan las mamás: _Ay, no, que el maestro es... Se empiezan a quejar y las mamás dicen: _A ver, tú no has estado. Y dice la señora: _El maestro les da el material didáctico, el maestro les compra con su dinero... no nada más las copias. A tus hijos les dan, les prestan escuadras, reglas y todo y con costo al maestro. Entonces, sí reconocen las mamás, bueno, los papás, los que están al pendiente sí reconocen toda la labor que uno hace. Quizá el niño no, pero los papás reconocen un montón cuando están viendo lo que están haciendo los hijos” (Sergio).

El agradecimiento es otro de los elementos que los profesores describieron como satisfactorio. Para el profesor Juan el grupo demuestra agradecimiento cuando los alumnos se esfuerzan y realizan los trabajos con calidad, sobre todo que cumplan con la disciplina aún sin el profesor al frente:

“(...) para mi agradecerlo es que trabajen, que cumplan con o sin el maestro. Muchas veces tengo que ir a la Dirección por la parte sindical y los dejo. Salgo y a veces ya no regresó hasta el otro día pero me tienen que decir qué fue lo que hicieron. O el prefecto o maestro (que cuide al grupo) cuando salgo o estoy en la escuela pero estoy arriba, pregunto: _¿Sí hicieron? _Sí, hicieron esto y tal, tal. Pues sí, muy bonita labor a fin de cuentas” (Juan).

Para Miriam incluso es tan importante como la remuneración económica el agradecimiento en relación de ayudar a alguno de sus alumnos: *“Porque me llena y a lo mejor, a veces, de verdad, el pago es lo de menos. Al principio cuando era orientadora, yo les decía, es que el escuchar un “gracias” de un niño, te paga todo lo que no cobras” (Miriam).*

Solamente un profesor hace énfasis en el aprendizaje como un elemento específico de satisfacción. En el caso de Sergio, arquitecto y profesor de dibujo técnico, le es gratificante saber de alumnos que se decidieron por carreras relacionadas a la materia que él impartía gracias a su labor, es decir, su mayor satisfacción se demuestra cuando los alumnos han aprendido algo en relación con su carrera de origen: *“Llegan y: _Ay, maestro. Cuando se los*

encuentra uno en la calle. Ahorita que ya te presumen que están estudiando Arquitectura. Sí hay de todo en esta carrera de los profesores. Y pues eso se siente muy bien” (Sergio).

Ser reconocido como un profesor que “no es como los demás” y que aporta algo diferente a la experiencia escolar de sus alumnos también tiene un gran peso positivo para motivar a los profesores. Yancy lo explicó como la satisfacción de dejar huella y Violeta como la alegría de saber que “no es como las otras profesoras de Historia”.

Esos aprendizajes y cambios además de ser fuente de satisfacción son también elementos importantes para motivar a los profesores a seguir frente a grupo y mejorando en la carrera docente como comenta Cruz: “Yo fui muy feliz ahí, en todos los niveles porque yo siempre estaba aprendiendo. Yo creo que la clave fue esa, que yo siempre aprendía. Para mí, el reto era aprender” (Cruz).

El sentimiento contrario al reconocimiento y agradecimiento por la labor genera descontento con la profesión: “Y tampoco me gusta ver que nuestro trabajo como profesores de Secundaria no es valorado por los alumnos” (Violeta). Otros profesores entrevistados también resienten cuando su trabajo no es reconocido o cuando les parece no haber logrado sus objetivos con algún grupo o alumno. Incluso, las dificultades que han tenido que sortear o que enfrentan actualmente los profesores que les hacen pensar en dejar la docencia. La principal insatisfacción es la dificultad para trabajar con algunos alumnos o grupos que los han estresado demasiado y han generado lo que los entrevistados mismos consideran como “malas prácticas” como el dictado o los cuestionarios:

“Hay un niño que es intocable... la directora no quiere por una denuncia que hubo, pero pues se está pasando de listo. Yo me desespero con él. Les digo: _Hagan este resumen y estas preguntas. No me queda de otra porque yo antes agarraba el pizarrón, las sillas, hacía mis mapas y así ya todos contestaban en conjunto. Ahora llego y no se callan y digo: _A ver, saquen cuaderno, voy a dictar. Una niña, que es de diez, me dice: _No, maestra. _Discúlpame, pero no se puede con esto [a distracción del alumno]. Discúlpame, hija, pero voy a tener que dictar, no hay de otra. Y es que son intocables” (Esperanza).

Los profesores reconocen que recurrir a los regaños o castigos (en las posibilidades que les permite la escuela) no es la forma ideal de trabajo y se lamentan de no poder ejercer de modo diferente su labor y lograr que los alumnos aprendan. Esta situación particularmente

influyó para que Sergio decidiera dejar la docencia y en el caso de Esperanza es también una molestia latente y principal motivo para pensar en retirarse de la docencia en Secundaria en un par de años, aspirando a un cambio de nivel.

Yancy menciona que también las condiciones pueden resultar un importante elemento de insatisfacción laboral al complicar la combinación del empleo con el cuidado y atención a sus hijos:

“[...] Lo que no entiendo... las autoridades piden que te prepares, que hagas, o sea muchas cosas, mucho trabajo extra, y a veces dices... bueno, ¿que nosotros como maestros no tenemos el derecho de ver a nuestros hijos?. De atender a nuestros propios hijos porque en serio, hay veces que es festival del 10 de mayo y no puedes ir ¿sabes por qué? porque tienes que estar en tu festival. Es fin de curso, no puedes ir a verlo porque tienes que entregar papeles, entonces sí son muchas cosas que a lo mejor las autoridades no ven y que realmente uno como mujer pues también tiene hijos” (Yancy).

Su reclamo se centra en que no puede dedicar tiempos especiales a sus hijos como sus festivales y otras actividades escolares, sin embargo en el fragmento presentado también está enlistando el trabajo extra que implica la docencia y la presión que sienten los profesores por las obligaciones que deben cumplir y el trabajo invisible que hacen.

Algunas de las insatisfacciones con las que deben llevar la tarea docente han ido modificando la motivación y las expectativas de continuar dedicándose a ella. En general las profesoras más jóvenes buscan continuar en educación aunque sí preferirían cambiar de puesto o nivel. Violeta desea ser Asistente Técnico Pedagógico, Miriam acaba de obtener una subdirección y Yancy planea cambiar o combinar con nivel bachillerato.

Esperanza y Juan, que son los profesores con mayor trayectoria, tienen aún la expectativa de continuar como docentes. En el caso de Esperanza, al terminar la Maestría (en Juicios Orales) desea dar clases a nivel Licenciatura y Juan solo desea seguir como docente mientras tenga control de grupo y resalta la motivación que él pueda generar a sus alumnos y de este modo seguir obteniendo resultados positivos:

“Bueno, los viejitos estamos trabajando bien con las 42 horas, pero ya empieza a haber mucho cambio. Por eso Leticia [esposa] ya quiere que me retire. Yo... quiero y no

quiero porque me siento todavía con ganas. Ya que me vea yo que “cállate” y no me hagan caso pues sí “¿sabes qué? ¿Qué haces aquí?” es lo que pienso. Mientras trabajen... y ya cuando de plano vea que no trabajan, no te hacen caso, que ya no tienes la fuerza o ya no puedes motivar... ¿sabes qué? “¡Vámonos! ¿Qué hago aquí?”. Sí. Yo pienso que eso... mientras veas que trabajen, que cumplen, que haya trabajo de parte de los dos, maestro y alumno, pues yo creo que va a seguir funcionando” (Juan).

Los profesores jubilados tomaron tal decisión al comenzar a sentir cansancio o dificultad y por estar en sus planes permanecer solo ciertos años en servicio. Para Cruz, las condiciones personales se entrecruzaron con la más reciente reforma educativa y decidió jubilarse aunque tiene planes de titularse y volver a la docencia pero en nivel Bachillerato o Licenciatura:

“Y te digo, eso fue muy apasionante... y cortar de tajo sí fue difícil... Yo tuve a mi mamá dos años muy enferma, de hecho, falté nueve días a la escuela, pero el sindicato me avaló el médico y todo y entonces fueron dos años, fueron dos generaciones muy mal atendidas en la escuela, muy mal. Cuando ya falleció mi mamá, yo quedé mal y entonces ya cuando empecé el tercer año dije: _No, otro grupo echado a perder no. Otra generación no. Eso y sobre todo, que estaban ya con el rumor de que todos los que no somos titulados nos iban a correr y entonces sí... bueno, si aquí ya tengo todo ¿no?. Además problemas con la directora, falté dos días y me los descontaron. Entonces yo me enojé y dije: _Ah, no, si no me van a respetar mis derechos pues ¿qué hago aquí? yo me voy. Y me fui” (Cruz).

Además de las condiciones personales como la muerte de su mamá, para Cruz tuvo un gran impacto los rumores sobre la reforma educativa que entraría en vigor, y ya que no contaba con título decidió planear su retiro de la docencia con las mejores condiciones posibles. Su trabajo en el sindicato y su conocimiento de la normatividad perdieron utilidad con las nuevas disposiciones y la confusión que había respecto a ellas.

Las principales satisfacciones de los profesores entrevistados se encuentran en el plano afectivo y emocional, es decir, 1) mientras cumplen sus objetivos como docentes, 2) si tienen buena relación con los alumnos y 3) cuando es reconocido su trabajo. Los objetivos docentes están estrechamente relacionados a las identidades como profesores, por lo cual las satisfacciones funcionan como elemento de construcción de las identidades. El agradecimiento y reconocimiento son establecidos como algo tan importante como la retribución económica. En un caso (profesor Sergio), la principal satisfacción ha sido cuando sus exalumnos deciden estudiar Arquitectura y agradecen las bases que su asignatura les

dio, es decir, transmitir conocimientos útiles, como él señaló que debe ser un buen profesor, en este caso compartiendo su compromiso con su licenciatura.

Las principales fuentes de insatisfacción son las condiciones laborales ya sea a partir de no respetar sus derechos como plantea Cruz, o los nuevos reglamentos que las modifican. También puede ser fuente de frustración la dificultad de adaptación de los profesores mayores (o con trayectorias más largas) a las nuevas generaciones y bajo nuevas condiciones laborales. Por ejemplo, en los testimonios de Esperanza y Juan la dificultad de disciplinar a los alumnos y recibir de ellos el trato respetuoso al que están habituados de generaciones anteriores es incluso causa para pensar en su retiro y en cierta medida fue el detonante del retiro de Sergio. Es muy relevante mencionar que las profesoras más jóvenes (Miriam, Yancy y Violeta) mostraron menor frustración y no refirieron explícitamente estar insatisfechas con alguna situación en específico, si bien desearían mejores condiciones de trabajo y relaciones con sus colegas más enriquecedoras.

Reflexiones finales

Esta investigación es un análisis de cómo se construye la identidad docente de profesionistas que imparten clases en secundaria, a partir de sus experiencias como profesores en relación con su historia familiar, escolar y profesional. Desde las diversas conceptualizaciones de la identidad y la identidad docente se plantea que éstas son procesos en constante transformación y, como explica Remedi (1985), reconocibles solo a través del discurso de los sujetos, quienes relatan a partir de su memoria y de una selección de anécdotas que ellos consideran relevantes. Descubrir el proceso por el que se construyen las identidades docentes es tan complejo como su conformación.

Para esta tesis se realizaron entrevistas a profundidad enfocadas para obtener relatos de vida. Considero que tanto los instrumentos como las condiciones en las que se realizaron las entrevistas (en espacios de confianza para los entrevistados) permitieron generar un ambiente de libertad para recordar y acomodar sus historias y relaciones familiares, escolares y laborales para dar sentido a las mismas, ubicarse dentro de esas relaciones y experiencias desde una breve reflexión y así, sacar a la luz pistas de las identidades docentes. Por supuesto, se trata de un momento único, es decir, el resultado de la entrevista siempre irá entrecruzado de la fecha y hora desde la que habla el sujeto, el lugar de la cita y el encuentro con la entrevistadora, ambos con especiales intereses, perspectivas, disposición y expectativas en la conversación, desde donde el sujeto escoge el material del que habla.

En mi caso, me acerqué a los entrevistados a partir de ciertas nociones de cómo se conforman las identidades. Holland et al. (2001) afirman que la identidad combina el mundo íntimo personal con el espacio colectivo, con las específicas referencias culturales y sociales. Gutiérrez (2007, 2010) destaca la plasticidad del proceso de construcción identitaria ya que se incluyen los múltiples elementos de orden social a los que se asocia al sujeto (estudiante, trabajador, padre, profesionista, amigo, etc. Por ello decidí dar espacio para conversar sobre sus experiencias más allá del trabajo docente y ciertos imaginarios sobre la docencia para conocer su influencia sobre su identificación como profesores. Así que preguntas generales como las siguientes, guiaron la conversación, sin atar la palabra de los sujetos a ellas:

¿Cómo construyen identidades como docentes sujetos que no han tenido una formación profesional inicial específica del ámbito educativo? ¿Cómo asumen su profesión docente? ¿Cuáles son los ideales y objetivos de los profesores sobre la docencia? ¿De qué modo las experiencias personales se relacionan con la forma en la que los maestros miran su labor docente?

¿De qué manera los valores, expectativas y experiencias familiares influyen en la identidad docente? ¿Influye de algún modo la experiencia escolar como estudiante en las formas de trabajo de los docentes?

Elegí trabajar sobre identidades de profesores de secundaria cuya formación inicial se dio en profesiones distintas a la de los profesores normalistas. Se trata no sólo de un sector docente que ha sido poco estudiado, sino que resulta de interés especial por algunas de sus características. La construcción histórica de la secundaria ha permitido una cultura escolar con ciertas ambigüedades, como su carácter intermedio entre la primaria y la preparatoria, de enseñanza general o vocacional, etcétera. Su dinámica interna (por el currículum, la forma de contratación de profesores y la diversidad de la formación de la planta docente) no propicia un trabajo cercano entre los mismos profesores para que entre ellos se transmita la propia cultura escolar y los secretos de la profesión. Por último, las características de la formación continua y la heterogeneidad de la formación inicial de los profesores no han dado como resultado la constitución de una identidad fuerte de los profesores de secundaria como colectivo. Si se toma en cuenta lo anterior, mucho de lo cual fue notorio en las propias entrevistas, cobra más sentido preguntarse de dónde abrevan los profesores que no tienen una formación normalista para aprender lo que tienen que hacer en el trabajo y desde dónde se forman una identidad como docentes.

Para los sujetos entrevistados, por su parte, al ser profesores en su mayoría con largas trayectorias laborales y algunos ya retirados, resultó agradable la plática y compartir partes importantes de sus vidas. El carácter de la entrevista con respuestas libres permitió obtener una serie de temas que demuestran la plasticidad de las identidades, ya que aún al estar enfocadas a su labor docente o experiencia escolar, ellos recurrían a recuerdos sobre su roles como hijos, hermanos, padres, cónyuges, alumnos, maestros, compañeros, como representantes sindicales, trabajadores e incluso en relación con las actividades recreativas

que les gustaba realizar y en otros a contextos inmediatos como el familiar y las necesidades económicas e incluso sucesos históricos, como los movimientos magisteriales.

Se logró observar en los 8 entrevistados que, en términos generales, las identidades docentes son construidas de manera plástica, es decir, no se trata de elementos esenciales al sujeto, ni de características fijas. Aun con las particularidades de cada uno, se observa un proceso similar común. En sus primeros días de la docencia, sin experiencia y con miedo o nerviosismo por no haber sido preparados previamente para su ejercicio, utilizaron los elementos que disponían para impartir clase: sus recuerdos de buenos y malos maestros, algunas experiencias familiares y el imaginario social de ser docente. Con el paso del tiempo, fueron encontrando, desarrollando y descubriendo estrategias que les eran efectivas, tanto para impartir conocimiento, como para lograr un impacto a nivel personal en el alumnado. Los objetivos que tenían hacia sus alumnos también se han transformado a lo largo de su experiencia laboral en la escuela, según las concepciones que tienen de la docencia, de los alumnos (que va cambiando con las generaciones y en relación con la edad de los entrevistados) y las expectativas laborales o de retiro; por ejemplo, los profesores con planes de jubilarse muestran mayor dificultad para convivir con los alumnos, o aquellas profesoras que desean cambiar de rol dentro de la escuela modifican la percepción del alumno y del trabajo del maestro según sus propias responsabilidades dentro de la escuela. El peso que cada uno de estos elementos influye en la conformación de la identidad docente es variable.

La noción de la identidad como un proceso en construcción constante es perceptible en los relatos de los entrevistados ya que en todo momento existen referencias a otras vivencias, roles y experiencias que han conformado su identidad. Al no tener una formación específica del ámbito docente, los entrevistados retoman experiencias que puedan ayudar de algún modo a saber cómo actuar, en la mayoría de los casos se trata de su vida como estudiantes, es decir, desde una relación maestro-alumno en la que cambian de rol.

Ya que la construcción de las identidades docentes no surge solamente de las experiencias como profesor, fue fructífero preguntar por sus familias y experiencias anteriores y fuera del trabajo como docentes y así obtener un panorama del contexto y su influencia en la trayectoria de los entrevistados. Las expectativas respecto de la trayectoria escolar estaban asociadas a la movilidad social, el crecimiento o la independencia económica, incluso por

encima del desarrollo profesional. Habrá que recordar y resaltar que para todos los entrevistados el estudiar una licenciatura y sus posibilidades laborales tienen gran importancia al ser –en muchos casos juntos con sus hermanos- los primeros universitarios en sus familias (a excepción de una cuyo padre estudió una licenciatura después de la Normal Básica). Esta idea de movilidad surge en el seno del pensamiento familiar basado en la experiencia propia y de personas cercanas. La elección de su carrera de origen, puede ser una decisión influenciada por diversos factores. Entre los sujetos entrevistados se han encontrado dos razones: 1) el gusto por la carrera y la ilusión de trabajar en esa área y 2) las aspiraciones económicas de una carrera prometedora. En esta decisión la familia ha tenido influencia solo en algunos de los sujetos, pues entre la mayoría de los entrevistados se trató de una elección apoyada por el simple hecho de seguir estudiando. Esta última condición señala, me parece, la importancia para las familias porque sus miembros desarrollen largas trayectorias escolares, donde los estudios universitarios se convierten en formas de acceso a mejores condiciones de vida o, como lo llaman los propios entrevistados, de “salir adelante”. Por ello, no es casual que los sujetos de esta investigación optaran por elegir y concluir una licenciatura, en tiempos de expansión del sistema educativo.

Las familias de los entrevistados pudieron brindar los apoyos necesarios para que sus hijos (o sobrino) pudieran estudiar y concluir sus estudios universitarios, pero, ya que el objetivo principal era estudiar para tener un trabajo, la elección de carrera fue secundaria. Con excepción de dos casos, los entrevistados sustituyeron sus carreras por la docencia sin conflicto aparente. Del mismo modo, para los familiares en general fue más importante que tuvieran un trabajo remunerado, aunque no estuvieran desarrollándose en su área de estudio.

La familia nuclear influye en las expectativas profesionales de los entrevistados en la elección de una carrera y de dónde trabajar, pero no siempre son los padres la influencia principal de manera que es importante mirar la familia ampliada, ya que aparecen figuras significativas importantes, principalmente tíos. Por otra parte, dentro de las familias se identifican diferencias en las obligaciones entre hombres y mujeres, pero éstas parecen no influir en el deseo de estudiar ni en la elección de carrera, al menos no de manera fuerte o consciente entre los entrevistados. En algunas familias resalta la docencia como una opción de trabajo para las mujeres permitiéndoles ejercer una doble jornada con un horario aparentemente cómodo.

Se puede dividir la elección de carrera de dos formas: profesores que estaban convencidos de su elección y profesores que tuvieron que elegir entre más de dos opciones o que no estaban seguros. Los que eligieron con seguridad muestran mayor apego a su carrera de origen que se manifiesta en su ejercicio profesional en combinación con la docencia, elegida desde la infancia en ambos casos, mientras que los que dudaron al elegir su carrera mostraron menos dificultad para adaptarse al trabajo docente y sus implicaciones y no muestran intención de trabajar en su carrera de origen, aunque, en dos casos, sí la piensan como una opción complementaria en caso de que necesiten dejar la docencia.

La opinión familiar (positiva o negativa) sobre la docencia es relevante para los entrevistados ya que hay comentarios al respecto, pero no fue decisiva para elegir la carrera docente o permanecer en ella. En cambio, llama la atención la expectativa familiar que mostraba un distanciamiento de la docencia como opción laboral en dos casos en los que los padres trabajaron como docentes, pues la reconocen como un trabajo “mal remunerado”, o como “trabajo para flojos”, argumentos utilizados para conminar a los descendientes a buscar áreas de desarrollo profesional distintas.

Cinco de los ocho entrevistados refieren que aceptaron trabajar en la docencia como una forma de obtener un ingreso mientras terminaban sus estudios universitarios o les era entregado su título de licenciatura, los otros 3 casos buscaban tener un trabajo remunerado. Las razones por las que se quedaron pueden ser la comodidad de tener un empleo y paga fijos, por tener una jornada corta o tomarle el gusto a la docencia. Lo que habían considerado un empleo temporal se convirtió en una fuente de trabajo importante.

En general los entrevistados hacen referencia a la baja remuneración y al poco reconocimiento social pero les es muy significativo el reconocimiento de sus alumnos y padres de familia, de sus superiores e incluso de sus pares con formación en educación. Al no estar formados para este trabajo, reconocen carencias y debilidades en su desempeño pero, quizás por la misma razón, les enorgullece que tanto alumnos como familias los respeten, valoren su trabajo y les agradezcan. Esto les permite legitimarse como buenos profesores y permanecer motivados para continuar frente a grupo.

Los entrevistados en general se asumen como profesores y pueden caracterizarse a sí

mismos como tales, es decir, hay reconocimiento de una identidad docente, con excepción de un arquitecto quien todo el tiempo hace énfasis en su carrera de origen y toma la docencia como un segundo empleo, y otra profesora, quien ha conservado en su identidad profesional rasgos de su carrera como abogada. Esta profesora ha combinado su formación como economista y abogada con la docencia, incluso estudia una maestría en Juicios Orales para mantenerse actualizada y seguir litigando mientras cubre medio turno en Secundaria. Para ella, los objetivos de la docencia son compatibles con su principal objetivo como abogada: ayudar a la gente.

En esta identificación con el ser docente destaca el distinguirse de “los otros” como una forma de adjudicarse características que van conformando su identidad profesional como maestros. Los entrevistados ponen énfasis en diferenciarse por la carrera de origen (normalistas y universitarios de diferentes áreas), por las actualizaciones, estudios de posgrado o cursos con los que creen que mejora su práctica, por las estrategias o tecnologías que utilizan frente a grupo, entre ellas, las que piensan dependen de sus estudios específicos en educación o incluso por la edad (se asume que los profesores mayores trabajan de modo “tradicional”).

En principio es evidente su distanciamiento con los profesores con formación normalista de origen, ubicándolos como “confiados” al tener una plaza y ciertos privilegios por su preparación inicial. A ello se suma el señalamiento de su poca iniciativa para mejorar sus prácticas que también es foco de críticas por parte de los entrevistados. Del mismo modo, las profesoras que han cursado maestrías o actualizaciones en el rubro educativo, toman distancia de aquellos profesores que no lo han hecho, como una forma de reafirmar el compromiso que tienen con su trabajo y sus metas a largo y mediano plazo en el ámbito educativo. Los profesores que participan de manera activa (y voluntaria) en el sindicato también se distinguen de aquellos que deciden no hacerlo (o pertenecen a alguna sección específica del sindicato) y a la inversa, es decir, aquellos profesores que no desean tener mayor contacto con el sindicato que el que exige su pertenencia a la escuela, ponen distancia de aquellos que son activos. También fue señalada la diferencia en las estrategias didácticas que usan “los otros” profesores respecto a las suyas. Ya sea que se incluya el uso de tecnologías en el aula como equipos de cómputo (o incluso celulares), software para presentar exposiciones o desarrollar temas creativamente o simplemente al referirse a estrategias como el uso de castigos, exámenes orales, o entrega continua de trabajos en

clase y tareas.

Los ideales que se tienen de ser profesor están relacionados principalmente con el vínculo profesor-estudiante. Se mencionan repetidamente el compromiso con la docencia y los alumnos, la comprensión de la adolescencia, la confianza que los alumnos y padres de familia puedan tener en el trabajo docente y la disciplina como ejes importantes para trabajar en el aula, además de características que podrían señalarse como apegadas al imaginario del deber ser de un docente como la vocación o la importancia de “dejar huella” en los alumnos. Como muestran los testimonios, estas características tienen significados diferentes para cada profesor, lo cual ejemplifica cómo los profesores incorporan imaginarios sociales de diferente modo según su socialización, de la misma forma que crean ideales y objetivos docentes diversos según su experiencia. Cabe resaltar que algunos de esos ideales y objetivos cambian a lo largo de las trayectorias de los profesores, sin embargo ellos los presentan como algo fijo. Los elementos mencionados de manera constante en las entrevistas también tienen diferente impacto o importancia para los profesores, es decir, para algunos comprender a sus alumnos es más importante que la disciplina que puedan tener en el aula. A partir de la breve historia de ellos en sus familias y escuelas, es posible relacionar algunas de las jerarquizaciones que hacen los profesores con sus propias historias.

Respecto al compromiso con la docencia surge la noción de “vocación” como el gusto por la misma, para algunos profesores se traduce en la disposición que tienen para seguir trabajando frente a grupo y para otros significa haber encontrado en la escuela un área de trabajo que les satisface o simplemente que cubre alguna de sus necesidades. El compromiso también es entendido como la responsabilidad que tienen con sus alumnos y el brindarles tiempo y atención. En este rubro no hacen referencia a los planes, autoridades u objetivos educativos aunque mencionan algunas responsabilidades que podrían parecer institucionales (como no faltar, no llegar tarde, preparar las clases); para los entrevistados el compromiso tiene más relación con el cumplimiento de los objetivos que ellos se fijan hacia sus alumnos, algunos incluso abarcan las expectativas de los alumnos y de la atención que consideran que necesitan, hasta aquellas asociadas con el afecto o bienes materiales (alimentos, uniforme, útiles escolares).

Los profesores entrevistados dan cuenta de la importancia de entender a los alumnos en la etapa en la que se encuentran, ya que de ello depende el trato que puedan tener con ellos,

por eso dan una gran importancia a comprender la adolescencia, a la paciencia, la jovialidad, la constante inventiva y la posibilidad de hacerlos cambiar. Algunas de estas habilidades se relacionan de forma directa con sus experiencias como se muestra en el capítulo 3. Ellos reconocen en general la confianza como una demostración positiva de que su trabajo es valioso para los alumnos y los padres de familia. El que los principales actores del proceso confíen en su trabajo es parte importante para sentirse satisfechos. En algunos casos también consideran que aprecian su compañía y se crean lazos emocionales con los alumnos; en los casos de las profesoras jóvenes este lazo es más estrecho, casi como amistades, según las entrevistadas. Con las profesoras de mayor edad la relación se da, en parte, desde una identificación con una figura materna y las diferentes formas en las que ellas buscan cuidar o ayudar a sus alumnos. En contraste, el lazo emocional con los profesores varones es distinto, ya que aunque procuran no tener relaciones tan cercanas en comparación con las que tienen las profesoras (para evitar malas interpretaciones asociadas al acoso de menores) hay gran satisfacción en conocerlos mejor y tener algún impacto positivo en sus vidas.

Los profesores coinciden en mencionar que la docencia es más que solo dar clase o “pararse frente al grupo” o “hablar y hablar” e involucran muchos otros factores para considerarse buenos docentes. En general no dicen textualmente que son buenos en su trabajo pero en sus relatos se identifica que sí se consideran como tales aunque reconocen algunas de sus fallas. Esta sensación de que están haciendo un buen trabajo está relacionada con el cumplimiento de los objetivos que se han planteado como docentes y de los ideales que tienen de esta labor. Más que cumplir con metas académicas (aunque algunos sí se las plantean) se preocupan por la atención, tiempo y afecto que deben dar a los alumnos, que mejoren actitudes, que “se mantengan quietos” o que “respeten”, cuestiones que son benéficas para los estudiantes dados los efectos positivos en sus vidas y conductas pero que sin duda también tienen repercusiones negativas en la enseñanza específica de contenidos de la Secundaria.

En los testimonios de los entrevistados, de manera general, no se identifican experiencias o eventos específicos a los que ellos adjudiquen su determinación de seguir como docentes, es decir, para ellos, las diferentes condiciones de su vida les permiten continuar trabajando como profesores y lo asumen como una oportunidad más que como una decisión. Sin embargo, es visible la satisfacción que cada ciclo escolar les otorga y motiva para

permanecer frente a grupo. La convivencia con los alumnos, comprender y lograr impactar de algún modo en su vida y que este hecho sea reconocido por los alumnos, autoridades, padres de familia e incluso el autoreconocimiento de una labor efectiva según sus ideales y objetivos. Es decir, dichas satisfacciones se establecen en el plano afectivo como ya explicaba Remedi (1985), quien propone que las satisfacciones afectivas o sentimentales sustituyen la realización profesional en el plano cognoscitivo, lo cual, no se cumple por completo en todos los entrevistados ya que la mayoría continúa estudiando, ya sea un posgrado o cursos relacionados a la docencia o sus áreas de interés, como parte de su crecimiento profesional, como ellos mismos señalan.

Las satisfacciones que surgen del trabajo docente parecen influir en la decisión de permanecer frente a grupo y seguir desarrollándose como profesores. El reconocimiento y agradecimiento por parte de diferentes actores hacia su labor, en algunos casos, los motiva a buscar formas de mejorar y, en otros, a reforzar el estilo que les ha funcionado hasta entonces. Estas formas de trabajo están directamente relacionadas con la manera en la que se ven a sí mismos como docentes, a los ideales y objetivos que tienen como profesores y en relación con sus historias personales. Profesores que tuvieron una infancia y adolescencia de rebeldía buscan comprender y disciplinar a los alumnos pero lo hacen de diferentes maneras: mientras uno elige castigos físicos, otro opta por el trabajo continuo como una forma de mantenerlos ocupados y tener que imponerse lo menos posible. De manera diferente, profesoras que desde la infancia tuvieron responsabilidades de adulto, procuran ayudar a sus alumnos con diferentes estilos, ya sea procurando afecto y bienes materiales o dando orientación sobre problemas que suelen tener los adolescentes. Las profesoras más jóvenes coinciden en procurar convivir a nivel más personal con sus alumnos de manera parecida a relaciones que tuvieron con profesores en su etapa estudiantil, pero esta característica también se manifiestan de manera particular en cada profesora, ya sea al presentarse como una persona comprensiva y de confianza o llegar a considerarse amistades o confidentes. Estas diferencias en las relaciones y estrategias que tienen con sus alumnos se diferencian principalmente por sus historias, es decir, aun cuando el objetivo es parecido, las formas de cumplirlo difieren según sus identificaciones particulares.

Como puede verse, hay ciertos rasgos identitarios que permanecen más inmóviles que otros. La delimitación temporal para la realización de esta tesis no permite conclusiones más profundas, pero evidencia la importancia de realizar estudios que den cuenta de cómo la

conformación de identidades de los profesores y los objetivos que éstos se forman en su labor van cambiando a lo largo del tiempo e inciden o no en la cultura escolar de la secundaria. Se trata de procesos importantes a tomar en cuenta al pensar en la implementación de instrumentos de formación continua y de las mismas reformas curriculares o institucionales.

.

Bibliografía

- Aguirre, L. (2011). Construcción de la Experiencia Social y la Identidad en Maestros y Maestras de Educación Secundaria en Morelos. (Tesis doctoral). FLACSO-México, México.
- Arfuch, L. (1995). La entrevista, una invención dialógica. Barcelona: Paidós.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. En *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 107-128.
- Berger, P. y Luckmann. T. (1991). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bellaterra.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2005) 1.
- Botello, L. (2008). "Identidad, masculinidad y violencia de género". México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: PUEG-UNAM.
- Cano, G. y Radkau, V. (1991). "Lo privado y lo público o la mutación de los espacios (Historia de mujeres 1920-1940)" en Salles, V. y McPhail, E. (coords). *Textos y pre-textos. Once estudios de la mujer*. México: El Colegio de México-PIEM.
- Castellanos , A. (2010). "La transcripción de las fuentes orales" en Ada Marina Lara, Felipe Macías y Mario Camarena, coords., *Los oficios del historiador. Taller y prácticas de la historia oral*. Guanajuato. Universidad de Guanajuato, pp. 79-93.
- Castrejón Mata, C. y Castrejón Mata, S. (2012). "El trabajador docente: Entre el protagonismo y la invisibilidad". *Encuentros Multidisciplinares* 42 (2012): 1-9 Universidad Autónoma de Madrid.
- Civera, A. (2008). La secundaria como un proceso de construcción: un estudio de caso (1925-1980) en Arredondo, A. *Entre la primaria y la universidad, la educación de la*

- juventud en la historia de México. México: Santillana-Universidad Pedagógica Nacional.
- De Garay y Miller (2014). Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México. Diferencia por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria. *Universidades*, 59, 47-67.
- De Ibarrola, M. (2010). "Siete preguntas clave sobre las relaciones entre educación y trabajo en México. ¿Qué respuestas aporta la investigación educativa?", *Cuadernos de Educación*, 8: 33-75.
- Del Olmo, M. (2003). "La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida", *RDTP*, LVIII, 1(2003), pp. 191-220.
- Domínguez, C. (2014). *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*. México: UPN.
- Dubar, C. (2002). *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Ducoin Watty, P. (2007). "La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 7-36.
- Fuentes Molinar, O. (1978). "Enseñanza media básica en México: 1970-1978", *Cuadernos Políticos*, núm.15, Era, México, enero-marzo de1978.
- González Brito, A., Araneda Garces, N., Hernández González, J. y Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios pedagógicos*. [online]. vol.31, n.1, pp.51-62. [Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052005000100003>].
- Güereca Torres, R. (2008). *Las ecologistas reconstruyen el espacio social de Cuautitlán Izcalli: participación política e identidad de género en la construcción de las sociedades*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. México.
- Gutiérrez Martínez, D. (2007). *Debates en torno a la(s) identidad(es)*. México: El Colegio mexiquense.
- Gutiérrez Martínez, D. (2010). "Heurística de las identidades colectivas y las identificaciones" en Gutiérrez Martínez, D. (Coord.). *Epistemologías de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*. México: UNAM.
- Holland, D., et al. (2001). *Identity and agency in cultural worlds*. Inglaterra: Harvard University press.

- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2014), Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior, México: INEE.
- Lagarde, M. (1997). "Identidad genérica y feminismo" Costa Rica: Instituto de Estudios de la Mujer y Universidad Nacional Heredia.
- Lahire, B. (2006). El espíritu sociológico. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Larrain, V. y Vidiella, J. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. Revista mexicana de investigación educativa v.20 n.67 2015. COMIE. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400013
- Lazarín F. (2008). El dilema: en la primaria o en la preparatoria. La dirección de enseñanza secundaria. En A. Arredondo (Coord). Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la Historia de México. México: Santillana-Universidad Pedagógica Nacional.
- Marcelo, C. (Coord.). (2008). El profesorado principiante. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, O. (2007). El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: Incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martuccelli, D. (2010). "Los tres ejes de la identidad". En Daniel Gutiérrez (coord.), Epistemología de las identidades: reflexiones en torno a la pluralidad. México: UNAM.
- Medina, P. (1999). Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?. Revista: Perfiles Educativos 1999 (84).
- Mejía, Z. (1976). Moisés Saénz. Educador de México. Federación Editorial Mexicana. México.
- Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 31, octubre-diciembre, 2006, pp. 1427-1450 Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Montaño Sánchez, L. (2005). La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia. Tesis de Maestría. México: UPN-Ajusco.

- Montaño Sánchez, L. (2009). Caminos de ingreso a la docencia: Una mirada a la escuela secundaria. Ponencia presentada en X Congreso Nacional De Investigación Educativa.
- Monzón-Laurencio, L. (2011). La identidad docente desde una perspectiva hermenéutica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18. Julio-septiembre de 2011.
- Morgade, G. (2001). "Aprender a ser mujer, aprender a ser varón". Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires, Argentina.
- Quiroz, R. y Weiss, E. (2005). "Balance y perspectivas de la reforma de educación secundaria en México", en E. Weiss, R. Quiroz & A. Santos del Real, *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad* (pp.93-158). Paris: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Quiroz, R. (2007). *La Reforma de la Educación Secundaria 2006: Implicaciones para la enseñanza*. IX congreso nacional de investigación educativa. COMIE.
- Remedi, E. et al. (1989). *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN.
- Remedi, E. et al. (1989). *Maestros, entrevistas e identidad*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN.
- OCDE. (2014). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*.
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2), pp. 1-14. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/208/792>
- Reséndiz García, Ramón R. (2001). "Biografía: procesos y nudos teórico metodológicos" en Tarrés María Luisa (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Miguel Ángel Porrúa. México.
- Sandoval Flores, E. (2001). "Ser maestro de Educación Secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas". *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid.
- Sandoval Flores, E. (2008). *La trama de la escuela secundaria*. Plaza y Valdez-UPN, México.
- Sandoval Flores, E. (2009). "La inserción en la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México" en *Profesorado*, vol. 13, núm. 1. Madrid, pp 183-194. [En línea]. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART12.pdf>

- Sandoval Flores, E. (2013). El trabajo docente. Entre cambios y continuidades. En Saucedo Ramos, C. et al. Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2001-2011. México : ANUIES : Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Santibáñez, L. (2007). "Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 32, México: COMIE, pp. 303-335.
- Santos Del Real, A. (1999). La Educación Secundaria: perspectivas de su demanda. Tesis doctoral. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- SEP. (1975). 50 años de la escuela Secundaria en México. Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior. México: Dirección General de Educación Media.
- Sosa, R. (2000). La CNTE. El fin de una época. *El Cotidiano*. Septiembre-octubre, 112-118.
- Taylor S.J. y R. Bogdan, (1994). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación, Paidós, Barcelona, "La entrevista en profundidad", pp.100-132.
- Tenti Fanfani, E. (2008). "Sociología de la profesionalización docente". Seminario internacional: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar. Recuperado de: <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. (2011). Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada. México: Siglo XXI Editores-IIPE-UNESCO.
- Toríz Pérez, A. (2009). "Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública". En X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: COMIE-Universidad Veracruzana.
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. Revista investigaciones en educación, vol. VIII, Nº 1: 9-12, 2008
- Vela Peón, Fortino (2001). "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa" en Tarrés María Luisa (coord.) Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. Miguel Ángel Porrúa. México.
- Woods, Peter (1986). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós /MEC, cap. 4 "Entrevistas", pp.77-104.

Ynclán, G. y Zuñiga, E. (2005). En busca de dragones. Imagen, imaginario y contexto del docente de secundaria. México: Castellanos Editores-Centro de Investigación para el Éxito y la Calidad Educativa.

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. En REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2 (1), enero-junio.