



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



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

# CRISIS DE IDENTIDAD DOCENTE Y CAMBIO SOCIAL: DEL RECONOCIMIENTO A LA NULIFICACIÓN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN EDUCACIÓN  
P R E S E N T A :  
BERTHA ALICIA SÁNCHEZ ÁVILA

DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. BLANCA ESTELA FRANCO TORRES

PACHUCA DE SOTO., HGO.

AGOSTO DE 2015

**Bertha Alicia Sánchez Ávila**

**Crisis de identidad  
docente y cambio social:  
del reconocimiento a la  
nulificación**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Pachuca de Soto., Hidalgo.

## DEDICATORIA

A mi familia, a mi esposo David, a los ausentes, a quienes han estado en mi camino y a los que pudiera llegar a omitir:

Viajar por las noches al término de las Asesorías con mis padres, la espera de mi padre afuera de la Universidad, el intercambio de ideas que tenía con mi madre con respecto a lo que estaba aprendiendo, la compañía de mi Bettyna cuando leía, la ayuda de mi hermano para construir el anteproyecto de investigación, el apoyo de mi tía Margarita y de mi esposo David para sufragar los gastos de mi Titulación y muchos recuerdos más, marcaron mi travesía por la Maestría.

Sé que el tiempo no regresa, pero también sé que todo tiene su justo momento aunque en muchas de las veces no se esté en acuerdo; porque el tiempo quita cosas, pero da muchas otras. Estoy totalmente convencida que todas y cada una de las personas que conocí en la Universidad y durante el desarrollo de la Maestría, tuvieron un propósito que en un principio no comprendía, pero que, justamente el tiempo me reveló el por qué del cruce de sus vidas con la mía.

Mi agradecimiento va también para la institución y para todos los autores que leía, pues me enseñaron a no amedrentarme, a no guardar ese silencio que a la larga daña tanto, a buscar constantemente otras formas y otros caminos, pues adoptar una postura determinista es estar como muerto en vida y aún sigo aprendiendo a aceptar, pero no a resignarme.

El camino es aún muy, muy largo y mi agradecimiento lo es y será aún mayor. Gracias infinitas.

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

### APARTADO TEÓRICO-METODOLÓGICO E INSTRUMENTAL

1.- Introducción.....	21
2.- Recuento de la experiencia en el trabajo de campo.....	28
3.- De la recolección de información al trabajo de escritura.....	36
4.- Construcción de la matriz rudimentaria.....	38
5.- Construcción de la matriz de categorías sensibilizadoras.....	39
6.- Índice tentativo de tesis.....	40
7.- Escritura de la tesis.....	42
8.- El estilo narrativo en la escritura.....	44

### CAPÍTULO I.- CRISIS DE IDENTIDAD DOCENTE Y EL CAMBIO SOCIAL: LOS IMAGINARIOS QUE SE TRANSFORMAN

1.- Introducción.....	45
2.- Las demandas sociales a través de imaginarios docentes: detonantes de la crisis de identidad profesional y emocional.....	49

3.- Disminución del reconocimiento social.....	57
4.- La relación con el director: vigilancia y auto-observación.....	62
5.- La disyuntiva entre el imaginario radical y el imaginario efectivo en la identidad profesional docente.....	67
a) Imaginario efectivo: dimensión instituida.....	68
b) Imaginario radical: dimensión instituyente.....	73
6.- El significado de ser docente.....	79
a) Imaginario docente bajo el <i>don divino</i> de formar hombres.....	79
b) El docente como un técnico.....	81
c) El docente como un reflexivo.....	83
d) El docente: <i>sustituto del padre</i> .....	84
e) La imagen del docente como un ser omnisapiente.....	85
f) Imaginario docente basado en un <i>darse</i> al otro y como formador del futuro del país.....	86
7.- La crisis de la identidad: ser o no ser docente.....	88
a) El cambio social: elemento crucial para la crisis de identidad.....	89
b) Vocación: imaginario social.....	94

## **CAPÍTULO II.- FORMACIÓN DOCENTE Y CRISIS DE IDENTIDAD: EL “CHOQUE” CON LA REALIDAD**

1.- Introducción.....	101
2.- Imitación e identificación en la configuración del ser docente.....	104
a) Identificaciones primarias y secundarias.....	105

b) Imitación.....	108
c) Identificaciones de orden simbólico o imaginario.....	110
<b>3.- La formación inicial como configuradora de la identidad docente.....</b>	<b>113</b>
a) El normalismo como promotor y reforzador de una imagen idealizada del maestro.....	114
b) Políticas públicas educativas que conforman imaginarios en la identidad docente.....	117
c) Dimensión demográfica-socioeconómica.....	123
<b>4.- Deficiencias percibidas en la formación inicial. La crisis de “choque con la realidad”.....</b>	<b>130</b>
a) El <i>choque</i> con la realidad: reconfiguración de la identidad.....	131
b) Preparación profesional homogénea para una población estudiantil heterogénea.....	135
<b>5.- Identidad docente: resultado de la socialización tanto en la formación inicial como en el ejercicio de la práctica.....</b>	<b>138</b>
a) La preparación informal: asimilación a través del proceso de socialización.....	141
b) Profesionistas de las más diversas disciplinas que se incorporan a la docencia.....	142
c) Necesidad de una enseñanza con contenido emocional y afectivo....	147

## **CAPÍTULO III.- EL DOCENTE COMO CULPABLE CENTRAL DEL ATRASO EDUCATIVO: VULNERABILIDAD EMOCIONAL QUE SE TRADUCE EN UNA CRISIS DE IDENTIDAD**

<b>1.-</b> Introducción.....	151
<b>2.-</b> La crisis de identidad: los agentes condicionantes de la culpabilización hacia el docente.....	154
a) Los alumnos.....	156
b) Los padres (culpabilización mutua).....	159
c) Compañeros (individualismo).....	168
d) El sistema educativo.....	172
<b>3.-</b> La aflicción en la docencia: las transformaciones del trabajo.....	174
a) La incertidumbre.....	176
a.1) ante la reforma educativa.....	177
a.2) al ingresar al servicio docente.....	180
a.3) en el ejercicio de la práctica educativa.....	181
b) Sentimientos de soledad.....	183
c) Autocastigo.....	185
d) Control y distribución del tiempo: percepción de insuficiencia.....	187

Conclusiones

Bibliografía

# INTRODUCCIÓN

*“Sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. Tendríamos que imaginar y construir lo que podríamos ser para escapar de las formas del poder moderno.”*

*(Foucault, 1988: 234).*

La profesión docente en los tiempos actuales se enfrenta a una crisis de identidad motivada por las cambiantes circunstancias en las que se desenvuelve. En este sentido, el cambio social que se está viviendo en este nuevo siglo ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. Sin lugar a dudas, la educación en México experimenta un efecto dominó que responde a un orden macro-estructural, por lo que las nuevas exigencias y desafíos hacia los docentes, muchas de las veces se tornan descontextualizados.

De igual manera, la educación en nuestro país se ve enormemente cruzada por cuestiones políticas y económicas que dejan a un lado el ámbito educativo y pedagógico, sino que, por el contrario, actualmente se puede apreciar la existencia de una serie de intereses que afectan la imagen de los docentes ante la sociedad. Desde este sentido, Esteve (2003) planteaba que los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han creado problemas nuevos que aún no hemos logrado asimilar. El desconcierto, la falta de preparación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores al desarrollo de su trabajo en un ambiente en el que se percibe una crítica generalizada, que



les presenta como los responsables universales de todos los fallos del sistema educativo.

El papel del profesor se ha transformado, este cambio se refleja en los imaginarios que se tenían en torno al docente, pues anteriormente su trabajo era más valorado; hoy en día, el desempeño del docente cada vez más se percibe minimizado. Gran parte de esta transformación responde a que al docente se le están atribuyendo un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe reunir “un buen profesor, en este sentido, la actual Reforma Educativa marca una serie de estándares referidos como la idoneidad del docente, término que encierra un sinnúmero de incongruencias, ya que, esta idoneidad está marcada, justamente, por un carácter generalizado, sin atender las especificidades y necesidades de los contextos en los que el docente desarrolla su práctica educativa, por tanto.

La avalancha de cambios sociales no se ha visto acompañada de los correspondientes cambios políticos y administrativos. Las reformas educativas han arrojado resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar las opciones de políticas adoptadas. En muchos casos, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido y en la práctica, las realidades educativas han probado ser “resistentes” y duras de transformar.

Desde este sentido, la tesis que se sostiene en este trabajo arriba al sentido de que, la crisis de identidad en los docentes entrevistados son producto del cambio social que está experimentando nuestro país, principalmente en materia educativa, ya que, a través de decisiones a nivel macro-estructural se inaugura una identidad colectiva basada en el ideal del yo, pues es una identidad impregnada de normas, representaciones y mandatos que *deben* seguirse. Se habla de una crisis porque las imágenes colectivas no siempre coinciden con la autoimagen que tiene el sujeto de sí; en otras palabras, el sujeto percibe que *ya no es lo que solía ser*.

Más aún, cuando se presenta un crisis de identidad, el sujeto experimenta el sentido de que *no es lo que imaginaba ser*, a partir de ello, se sostiene la existencia de una reconfiguración de imaginarios en torno al docente, ya que, en momentos socio-históricos pretéritos, el docente era una figura omnisapiente, a la que no se le podía cuestionar, se le asociaba con la imagen de que, a pesar de un bajo salario, era capaz de impartir clase en lugares alejados con respecto a su residencia, como una especie de mesías, a semejanza del sacerdote, era tomado en cuenta para la toma de decisiones de la comunidad, etcétera. Ahora, el docente es visto como un burócrata más que percibe un sueldo y que, por tanto, está sujeto a las demandas cada vez más intensificadas de padres de familia y autoridades educativas, el docente se ha reconfigurado en un sujeto al que se le tiene que evaluar porque sus saberes están en una seria tela de juicio.

A partir de la noción de cambio social, cobra mayor relevancia referirse a la identidad desde su postura nominalista (que es la defendida en esta tesis), ya que, la identidad tanto individual como colectiva, están en constante reconfiguración. Desde este sentido, tanto la identidad, al igual que la sociedades (más aún, la identidad es un constructo social), si bien pueden estar en un período de relativa “estabilidad”, es innegable que ambas están sujetas al cambio. Desde este sentido, se puede apreciar que, la identidad no es un aspecto inmutable y que por tanto, está sujeta a una construcción, deconstrucción y reconstrucción permanentes.

La profesión docente en los tiempos actuales, se enfrenta a una crisis de identidad motivada por las cambiantes circunstancias en las que se desenvuelve. Nuevas exigencias, nuevos desafíos que se requieren de los profesionales, de manera incluso utópica o de muy difícil logro.

¿Qué está ocurriendo ahora? En primer lugar, parece que se acabó el papel mesiánico del intelectual que orienta la comprensión crítica del mundo. Las palabras de complejidad y caos dejan al orientador histórico sumido en la perplejidad. La arquitectura cultural es efímera, las tecnologías audiovisuales

hegemonizan el mensaje cultural, dando un valor preponderante a la imagen, y el zapping televisivo ha devenido una práctica social y cultural: consumimos fragmentos inconexos de una representación de la realidad previamente transformada en mercancía. El experto disciplinar, heredero del siglo de las luces, las revoluciones burguesas y el desarrollo industrial capitalista tiene hoy que compartir otras ópticas tan incómodas para quien trabajó siempre en la única dirección de su especialidad. Pero el mundo ya no se explica sin las ópticas de la interdisciplinariedad, la transversalidad y la integración de saberes. Y con ellas también, el reconocimiento de la incertidumbre, el relativismo y la pluralidad de perspectivas. Ya no hay verdades incuestionables y eso hace más obvio si cabe el sentido radical de una educación para el espíritu crítico.

El mundo de la escuela, como el mundo globalizado que vivimos, ha perdido la seguridad en los roles tradicionales. Más allá de los horarios, los programas, los salarios, las categorías laborales o los reglamentos de régimen interior, se perdió el significado profundo que daba sentido a lo que pasaba allí adentro, y hoy “ser profesor” denota como mínimo un papel social muy erosionado y alejado de las expectativas tradicionales con las que se fue construyendo con el desarrollo de la Modernidad esa función docente. En fin, la tradicional división de roles sexuales adjudicados a hombres y mujeres ha experimentado un cambio importante, modificaron su significado las categorías sociales de infancia y juventud, se erosionó la idea tradicional de parentesco familiar, entró en crisis el rol de la diferencia de edad, y el rol de adulto perdió fuerza y prestigio; es decir, el mundo ha perdido la seguridad de los roles tradicionales.

Debido a la existencia de múltiples identidades y no sólo de una identidad en un mismo individuo, esta Tesis aborda en específico la crisis de identidad docente de seis profesores de la Escuela Primaria “Gral. Francisco Villa” ubicada en el municipio de Almoloya, Hgo. Las nociones de identidad docente abordadas en este trabajo están desde perspectivas tanto sociológicas como psicológicas. Y es que, justamente, la identidad y la docencia tienen una carga de ambas

perspectivas. En este sentido, la perspectiva psicosociológica (fusión de ambas) estará presente a lo largo de toda la tesis.

Para una mejor explicación y comprensión de esta Tesis, es necesario ir analizando cada una de las nociones abordadas y la estrecha vinculación que existe entre ellas, desde los sentidos psicológicos y sociales.

### **En cuanto a la noción de identidad y su configuración con base al cambio social**

La noción de identidad, “polimorfa y bulímica” (Péloile, 1996, pp. 97-114) se remite a objetos y ámbitos diferentes, con acepciones diversas que, sin embargo, pueden ser agrupadas en dos grandes conjuntos, relacionados desde los orígenes del pensamiento filosófico, y para simplificar, con dos grandes tipos de postura:

La primera postura puede ser llamada *esencialista* en la medida en que, sea cual sea la acepción del término identidad, reposa sobre la creencia en *esencias*, realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales. Parece ser que Parménides fue el primero en enunciarla en su célebre Poema, escrito en el siglo V antes de Jesucristo en Elea, ciudad italiana de una provincia de la antigua Grecia. La fórmula “el ser es, el no ser no es” ha sido interpretada como la afirmación de que la “identidad de los seres empíricos”, sean los que fueren, es *lo que permanece a pesar de los cambios*, su similitud a sí mismos, fuera del tiempo, lo que permanece idéntico. “El devenir está excluido del Ser”, escribió Parménides. La permanencia en el tiempo es lo que se ha podido llamar la *mismidad* y está aquí concebido como una realidad *en sí*.

Esta postura ontológica se vio completada con una toma de posición lógica. Para calificar las esencias, para definir su permanencia, hay que vincularlas con *categorías*, géneros que agrupan todos los seres empíricos que tiene la misma esencia (*eidós*). La identidad de los seres existentes es lo que hace que permanezcan idénticos, en el tiempo, a su esencia.

Desde el origen de la filosofía, en Jonia, otra provincia griega y casi un siglo antes que Parménides, se había expresado otra concepción, opuesta a la precedente, de una manera, quizá oscura, pero contundente. Se atribuye generalmente a un filósofo presocrático que había escrito célebres aforismos. Por ejemplo, Heráclito escribió: “Nadie puede bañarse dos veces en el mismo río”. También se le atribuye la fórmula: *Todo fluye (panta rei)*. **No hay esencias eternas. Todo está sometido al cambio** (Dubar, 1997, pág. 10). La identidad de no importa cuál ser empírico depende de la época considerada y del punto de vista adoptado. ¿Qué son entonces, en este caso, las categorías que permiten decir algo de estos seres empíricos, siempre cambiantes? Son las palabras, los nombres que dependen del sistema de palabras que se usan, las que sirven, en un contexto dado, para nombrarlos. Éstos son los modos de identificación, históricamente variables. A esta postura se le denomina *nominalista*, en contraposición a la esencialista.

Desde esta perspectiva, que es la defendida en esta tesis a través de las nociones del cambio social y de la crisis, la identidad no es lo que permanece necesariamente “idéntico”, sino el resultado de una **identificación contingente**. Es el resultado de una doble operación lingüística: diferenciación y generalización. La primera es la que tiende a definir la diferencia, la que incide en la singularidad de algo o de alguien en relación con los otros: la identidad es la diferencia. La segunda es la que busca definir el nexo común a una serie de elementos diferentes de otros: la identidad 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. La paradoja no puede ser resuelta mientras no se tome en consideración el elemento común a las dos operaciones: la identificación de y por el otro. Desde esta perspectiva no hay identidad sin alteridad. Las identidades, tanto como las alteridades, **varían históricamente y dependen del contexto de su definición**. (Dubar, 1997, pág. 11).

Con base a la identificación contingente, se alude a la existencia de un movimiento histórico, de tránsito de un modo de identificación a otro. Se trata, más

concretamente, de procesos históricos, colectivos e individuales a la vez, que modifican la configuración de las formas identitarias de los sujetos.

### **Sobre la noción de crisis**

Me remitiré a la noción de crisis empleada por Dubet (1995, pág. 123) por considerar que es la que mejor explica la situación por la que están atravesando los docentes. Dubet utiliza la noción de crisis en uno de los múltiples sentidos del término: “Fase difícil atravesada por un grupo o individuo”. Más concretamente, esta noción de crisis remite a la idea de una *ruptura de equilibrio entre diversos componentes*. A la manera de las crisis económicas, las crisis identitarias pueden ser pensadas como perturbaciones de relaciones relativamente estabilizadas entre los elementos que estructuran la actividad (producción y consumo, inversiones y resultados, etc.). La actividad de la que se trata aquí es la identificación, es decir, el hecho de categorizar a los demás y a uno mismo.

Con frecuencia se trata de las relaciones más cotidianas, familiares, profesionales –que es el tipo de crisis abordada en esta tesis-, de proximidad. Ser abandonado por la pareja, ser despedido por el jefe, no saludarse con el vecino o ser maltratado por un sistema –tal como aludieron varios de los informantes- constituyen rupturas concretas de relaciones personales que, antes, creaban lazos que a menudo se calificaban de sociales.

Aunque también se pueden observar ambas crisis (la económica y la social) a partir de otro enfoque y considerarlas como manifestaciones de un proceso más global que hubiera provocado a la vez, en ciertos momentos de su desarrollo, *rupturas* en los grandes equilibrios económicos y *fracturas* de un tipo de vínculo social ampliamente dominante. También se puede denominar *antropológica* al tipo de crisis que afecta tanto a los comportamientos económicos y a las relaciones colectivas como a las subjetividades individuales.

Desde la perspectiva de Dubar (1991), se vuelve a encontrar el problema de las identidades como modalidades de identificación de las personas entre ellas y de cada una por sí misma, de esta manera entran en juego las dos dimensiones de la identidad: colectiva e individual. Si se introduce la hipótesis de que cada período de relativo equilibrio, de crecimiento continuo y de reglas claras, política estable e instituciones legítimas se acompaña de un conjunto de categorías compartidas por la mayoría de un sistema simbólico de designación y de clasificación muy interiorizado, la ruptura del equilibrio constituirá una dimensión importante y específica de la crisis. El cambio de normas, de modelos y de terminología provoca una desestabilización de los referentes, de las denominaciones y de los sistemas simbólicos anteriores. Tal dimensión, aunque sea compleja y oculta, atañe a un problema crucial: el de la subjetividad y el funcionamiento psíquico y las formas de individualidad puestas así en cuestión.

### **Vinculación del cambio social y la crisis de identidad docente**

El concepto de cambio social es el elemento central para entender las crisis de identidad que afectan a los docentes y los desafíos que éstos tienen que enfrentar. El cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea.

Madurado por los primeros sociólogos de la historia, con Augusto Comte (cit. en Giddens, 1990) al frente, la noción de cambio social puede aplicarse a numerosos aspectos de una sociedad. Aunque normalmente se lo relaciona con cuestiones económico-políticas, también puede y debe aplicarse a cuestiones culturales, éticas e identitarias de una comunidad. Por ejemplo, los cambios en las formas de gobierno, la evolución de los programas económicos, la variación en los sistemas de costumbres, las modificaciones en los modos de representar culturalmente la realidad, la alteración de los valores de comportamiento y los cambios identitarios

intrínsecos de una sociedad son todos claros patrones de cambio social, a pesar de que algunos se desarrollen más fácilmente y sean más visibles que otros.

El término "cambio social" (Giddens, 1990, pág. 47) es un término que se utiliza dentro de la sociología y se aplica a las modificaciones en las relaciones sociales o la cultura (el término "cambio cultural" es el término que se utiliza dentro de la antropología). Dado que la sociedad y la cultura son interdependientes, 'cambio sociocultural' es un término más aceptado. El estudio del cambio sociocultural es el estudio sistemático de la variación en 'sistemas' sociales y culturales. Hay problemas metodológicos inherentes de identificación y medición de los cambios, y rara vez lo hace una de las causas que producen un efecto. Todas las sociedades están involucradas en un proceso de cambio social, sin embargo, este cambio puede ser tan gradual que los miembros de la sociedad apenas se dan cuenta de ello. Las personas que viven en sociedades muy tradicionales estarían en esta categoría. Las sociedades se caracterizan por el cambio: la tasa de cambio, los procesos de cambio, y las direcciones del cambio.

Como uno de los elementos constitutivos de la identidad, puede señalarse que cada persona, en tanto ser humano poseedor de un cuerpo, un nombre, posee autoconciencia y memoria que lo hacen sujeto de su propia historia, inmerso en las interacciones sociales, lo cual le otorga una identidad que evoluciona y se desarrolla dentro de pautas culturales e históricas, tradicionales o no, dentro de dinámicas de conflicto, con un período evolutivo propio, un pasado y un futuro, también apegada a un conjunto de significaciones y representaciones que son relativamente permanentes. Así, la identidad no es fija ni estática, "cambia, se transforma, guardando siempre un núcleo fundamental que permite el reconocimiento del sí mismo colectivo y del yo en nosotros" (Montero, 1987, pág. 77).

Ello quiere decir que la identidad crea lazos indisolubles entre lo individual y lo colectivo, no se puede separar el individuo del otro, tampoco se puede hablar de cambio o progreso individual sin tener en cuenta la idea de cambio social; es por



ello que las crisis de identidad individual y las crisis en el devenir histórico, generalmente, están unidas y contribuyen a explicarse mutuamente.

En efecto, el proceso de formación de la identidad se origina tanto por fuerzas intrínsecas como por las extrínsecas que la modifican según cambie la sociedad y las instituciones insertas en ella. En otras palabras, las interacciones influyen en las actitudes de los demás y de sí mismo. En consecuencia, la identidad está íntimamente relacionada con lo cultural y social. Esto implica entonces, un desafío en la formación de la identidad en el tiempo que vivimos, excesivamente matizado por la tecnología e información, en donde existe muy poco que pueda representar lo propio, lo nuestro.

Como se puede apreciar, la identidad es un concepto que permite explicar las situaciones que manejamos internamente y su enlace con el contexto; lo cual permite que el individuo se relacione y acople con sus espacios vitales, personas e instituciones que le permitan interactuar culturalmente. En ese sentido, la identidad lleva implícita una dimensión antropológica, psicológica y sociológica, por cuanto se trata de una construcción que emerge de las relaciones consigo mismo y los grupos.

Abordar la noción de cambio social, implica referirse al contexto macro, el cual no solamente se traduce en mayores demandas para el profesor sino también a la progresiva inhibición de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales, fundamentalmente de la familia por la incorporación masiva de la mujer al trabajo, la reducción en el número de sus miembros y la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia. Como consecuencia de ello, cada vez se extiende más la idea de que toda la labor educativa debe hacerse en la escuela, produciéndose auténticas lagunas si la institución escolar descuida un campo educativo, aunque se trate de valores básicos, tradicionalmente transmitidos en el ámbito familiar. Como reflejo de esta inhibición se exige a las instituciones escolares que entren en el terreno de la educación moral, aunque no está nada

claro que la institución escolar deba ser la única responsable a la hora de enseñar el valor de la honradez o la importancia del respeto a los demás, mientras el resto de las instituciones sociales considera que puede inhibirse tranquilamente, ya que la escuela es la única responsable del mantenimiento de esos valores.

Cotidianamente, los profesores constatan que los padres de los alumnos más conflictivos se desentienden de cualquier contacto con las instituciones escolares de sus hijos, haciendo buenas las conclusiones de los trabajos de Husén (1972) que, sobre un amplio abanico de factores implicados, señalan las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos como el factor que más alto correlaciona con el éxito y el fracaso escolar.

Nadie puede esperar que la educación solucione ninguno de los problemas sociales pendientes mientras dejemos solos a los profesores, y el resto de la sociedad se inhiba en sus responsabilidades educativas. Ciertamente, nuestro sistema de educación debe dar respuestas educativas a los nuevos problemas sociales, pero también deben desarrollarse los conceptos de sociedad educadora y de relación escuela-familia para crear una conciencia de responsabilidad compartida, y, sobre todo, un nuevo impulso al apoyo y al reconocimiento del trabajo de los profesores por parte de la sociedad.

A esto se suma la aparición en las últimas décadas de medios de comunicación que han forzado al docente a cambiar su desempeño en clases, así como el hecho de que **en los recientes años se responsabiliza a los profesores de buena parte de los fracasos de los sistemas educativos**, especialmente en México. Tal como lo refiere Gil Antón: “El problema educativo en México es mucho más complejo e intrincado que el que, con mucha hipocresía e incluso racismo y clasismo, se le endilga a los profesores del sistema educativo nacional.” (Gil, 2014, pág. 58).

Las transformaciones sociales operan también sobre el contexto del aula y generan una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares. ¿Cuáles son los contenidos importantes? Y esto lleva a la necesidad de modificar las metodologías y las condiciones de trabajo en las escuelas ya que los docentes se enfrentan a alumnos muy diferentes entre sí. Y esto obviamente impacta la relación docente-alumno que es a menudo conflictiva en términos de autoridad y disciplina. Lo que hace aún más difícil las diversas tareas que el profesor o maestro deben desempeñar. **El rol docente aparece fragmentado.** Esta fragmentación como ya se mencionó anteriormente constituye una crisis de identidad, ya que, el cambio social experimentado por el maestro, lo obliga a ajustarse a los nuevos modelos sociales, lo cual implica que exista una *colisión* entre el yo ideal y entre el ideal del yo (Freud, 1996, pp-125-126).

En un primer momento de esta Tesis, se inicia con el *Apartado Teórico Metodológico e instrumental* en donde se alude al por qué de la utilización de un enfoque hermenéutico con el sentido de *dar voz al otro*, el procedimiento para recabar la información desde la entrada al campo, así como los métodos para construir el dato, para finalmente llegar a la escritura de los capítulos de tesis.

El primer capítulo, denominado *Crisis de identidad docente y cambio social: los imaginarios que se transforman*, tiene a bien abordar los aspectos que están experimentando actualmente los docentes ante las transformaciones sociales que se tienen con relación a su ser y a su hacer, traducidas en más demandas tanto en el sentido de una intensificación laboral como en un sentido del deber ser. No obstante, se verá en la interpretación de las entrevistas que, en efecto, la identidad funge con su papel de adhesión social, pero también se arriba a algunos elementos que permiten considerar que la identidad también es creación.

Como capítulo número dos, se encuentra la *Formación docente y crisis de identidad: el “choque” con la realidad*. En este capítulo, trabajo con los profesores entrevistados, advirtiendo su configuración identitaria que inicia desde una cuestión de imitación-identificación a partir de su esfera social y familiar, su

transcurso por las instituciones formadoras, su socialización profesional a través de la práctica docente. En su formación docente (tanto inicial como continua) se abordan también las distintas problemáticas a las que se enfrentan los profesores y que tiene relación justamente con la noción de crisis identitaria.

De igual manera, se abordan sus vicisitudes profesionales basadas en el cambio social en el sentido de las emociones de los docentes. Desde este sentido, en el capítulo *El docente como culpable central del atraso educativo: vulnerabilidad emocional que se traduce en una crisis de identidad*, se arriba a una serie de aflicciones que están vinculadas con las transformaciones laborales y por ende, con la reconfiguración de nuevos imaginarios. En este capítulo se abordan también las relaciones que emprende el docente con alumnos, padres, colegas y el sistema educativo en términos de cuestiones gubernamentales, bajo un sentimiento de culpabilización hacia el ser y el hacer docente. Se alude de igual manera a un estado de incertidumbre en los docentes, que es cada vez más frecuente ante el acelerado cambio social. Es menester mencionar que el aspecto emocional en los docentes ha sido muy poco atendido, por considerársele un tanto irrelevante con relación a temas que están más vinculados con su hacer pedagógico y didáctico y que, sin embargo, el ámbito emocional tiene una especial envergadura en la conformación de la identidad, pues está relacionado con la incorporación (o no) de los distintos imaginarios que confluyen en la identidad.

Por último, se abordan las reflexiones finales basadas en los hallazgos derivados de los informantes, pues en efecto se percibe un estado de crisis de identidad profesional producto del cambio social bajo la imagen imperante que tienen grandes núcleos de la sociedad respecto al ser y al hacer docente. De igual manera se arriban a aspectos de índole personal y profesional que ha aportado este trabajo de investigación, así como las líneas de investigación que podrían ser consideradas para futuros trabajos.

# APARTADO TEÓRICO-METODOLÓGICO E INSTRUMENTAL

*"La hermenéutica también nos sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión".*

*(Baeza 2002).*

El enfoque de esta investigación es eminentemente cualitativo, por lo que su parte humana se encuentra en *darle voz al "otro"*, esos "otros" que son, en este caso, los docentes. Incluso, como una estrategia de *rapport* comenté a los sujetos investigados que la finalidad del ejercicio consistía en que se sintieran escuchados, puesto que nadie o casi nadie se sienta con nosotros (les hice saber que estoy en el rol de docente) para preguntarles en torno a las dudas, temores, triunfos o desaciertos en nuestra práctica educativa. Es como si "todo mundo" se encontrara ocupado y preocupado con relación a los resultados (en su mayoría, calificados como deficientes por parte de los medios de comunicación y autoridades educativas), o a políticas educativas que van y vienen, y que sin embargo, la voz y el sentir del docente raramente son escuchados y atendidos.

Es decir, el enfoque cualitativo de la investigación que llevé a cabo, me permitió abordar *mundos subjetivos*, lo que implicó adentrarme en una realidad educativa impregnada de *motivaciones, valores, cualidades, sentimientos, pensamientos* y hasta *simbolismos* que los docentes confieren a su experiencia, a sus acciones y a sus interacciones. Aspectos que no se tornan sencillos, pues en muchos de los casos, éstos no llegan a detectarse con una simple observación. Razón por la que, como se mencionó anteriormente, tuve que -no sé si correcta o incorrectamente- percibir, intuir y preconceptualizar.

Para la construcción del objeto de investigación, empleé recursos etnográficos (aunque el trabajo no sea Etnografía), tales como la *observación participante* y la *entrevista en profundidad*, donde el ejercicio de la lectura y principalmente de los textos de la Línea de Investigación, fueron de gran utilidad para abordar la teoría con los datos arrojados en las informaciones, más aún, sirvió para la *construcción del dato*, en donde me quedó claro que el investigador, cuando viaja debe llevar consigo en la cabeza una *biblioteca viva* (Augé y Colleryn 2005, pág. 424). Trascendental resultó también el ejercicio de escritura, que se convirtió en una verdadera compulsión, en el sentido de dar cuenta de la mayor cantidad de datos posibles. Más aún, la escritura del Diario del Investigador y de los comentarios del observador fueron para mí una práctica de catarsis, al poder dar forma (escrita) de lo que llevo en la cabeza y de lo que pude observar, escuchar y percibir en el campo.

En el estudio emergió el tema de *identidad* porque ésta es un proceso de autoconstrucción en la que se juegan una multiplicidad de elementos, tales como el contexto, la preparación profesional, el origen familiar del docente, su economía, su psicología, etcétera, que pueden entenderse, a propósito de Bourdieu (1980), en los capitales (económicos, culturales y sociales) que posea el sujeto como determinantes para la conformación identitaria del sujeto. También es preciso señalar que investigar temas relacionados con Identidad, no es tarea sencilla, puesto que ésta, al ser un proceso, no tiene una “fecha de caducidad”, es decir, no se puede señalar su término, sino que, por el contrario, está en constante

construcción y re-construcción, por lo que es altamente mutable. A propósito de la identidad, considero pertinente citar nuevamente a Augé y Colleryn (2005, pág. 424) quienes resaltan la relación indisociable: sociedad-individuo; individuo-sociedad, ya que el individuo conforma una sociedad y ésta a su vez, conforma al individuo, por lo que no es posible pensar al sujeto en solitario, y por tanto, la identidad tampoco se da en solitario o de manera espontánea, más aún, identidad es sinónimo de *idéntico a*, es decir, que, bajo la perspectiva de estos autores, la identidad es un constructo social que el individuo va incorporando. Estos autores mencionan a los movimientos identitarios, que no reclaman juicio moral alguno, simplemente existen, hay que tratar de explicarlos y por tanto de comprenderlos. Debido a la multiplicidad de elementos que conforman a la identidad, considero que es un tema que además de complejo, es muy rico e interesante.

Debido a la naturaleza del objeto de investigación, empleé más las entrevistas en profundidad que la observación participante, aunque coincido con Taylor y Bogdan (1992) en cuanto a que ambos métodos van de la mano en el proceso de investigación, ya que, no fue viable basarme únicamente en los datos verbales de los informantes (proporcionados en las entrevistas), sino que, por el contrario, también debí atender a las cuestiones no verbales, lo que se logró a través de la observación. El efecto de la observación participante consistió en que, tanto por mi sola presencia, se produjo un cambio en los individuos, pues actuaron de otras maneras que no solían presentar cuando yo desempeñaba el rol de su compañera.

Me resultaron muy ilustrativos los aportes de Arfuch (2002), quien alude a la *Entrevista mediática*, retomando a Ricoeur, a través de la formulación del concepto de *identidad narrativa*, pudiéndose afirmar que la función de la entrevista en la configuración de las vidas está inmediatamente ligada a la cuestión de identidad, no sólo por la necesidad de demostrar “quién es quién”, sino también de actualizar quién y cómo *continúa siendo alguien*. (Pág. 142). Evidenciándose los deslizamientos de la identidad personal, en tanto se articula siempre lo personal a lo colectivo, es decir, hay un reconocimiento de *otredad*, en el sentido de que al

investigar al otro, me estoy investigando. A partir de esta noción, resalta también que a partir del análisis del *tiempo biográfico*, se puede dar cuenta del *tiempo social*, es decir, que la identidad del sujeto, está definitivamente determinada por el tiempo y contexto en el que está viviendo, dicho de otra manera, al remitirme al análisis de las características del contexto y de los tiempos en los que se encuentra el sujeto, pude comprender mejor la identidad de los entrevistados. A partir de esta idea, cobran importancia las dimensiones de *tiempo y espacio*, presentes en todo trabajo de investigación.

Procuré recurrir a la *narrativa*, al estilo de las novelas históricas, a este respecto, me “marcó” la Novela Histórica de Francisco Martín Moreno en *Arrebatos Carnales*, donde el autor explicita exquisitamente los detalles de los sujetos, de los lugares y de las situaciones. Es decir, procuré realizar una *descripción densa* a partir de las observaciones participantes y de las entrevistas en profundidad con el objetivo de hacer que el lector se “ubique” en el escenario y pueda comprender en la mayor medida posible a los sujetos en cuestión. La noción de descripción densa la retomo de Geertz (1992, pp. 44-43), pues alude a que la diferencia entre la “descripción superficial” de lo que está haciendo el que ensaya ante el espejo, y la “descripción densa” de lo que está haciendo, define una estructura estratificada de *estructuras significativas* atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan los comportamientos humanos, así como sus sentidos y significados.

Retomé también algunos elementos proporcionados por Bleger (1998, pág. 17), quien alude a la *Entrevista Psicológica*, la cual permite detectar concordancias y divergencias en distintas entrevistas, pues el entrevistado puede ofrecer distintas historias que guardan una relación de complementación o de contradicción. Y en efecto, cuando inicié la “segunda ronda” de entrevistas, pude percatarme que en algunas cuestiones los entrevistados cambiaron su versión de lo que habían dicho. Bleger afirma que: “*la entrevista es un campo de trabajo en el cual se investiga la conducta y la personalidad de seres humanos*” (Bleger, 1998, pág. 21). Aunque el enfoque de la investigación hermenéutica es la comprensión, también es cierto que partí de rasgos de conducta de los informantes, así como de su personalidad.



El autor menciona que con frecuencia *el que habla mucho en realidad deja de decir lo más importante* (Bleger, 1998, pág. 36), esta cuestión la apliqué al caso de un sujeto que en efecto hablaba demasiado y me percaté que cada vez que veía la intención en mí de lanzar una pregunta, seguía hablando más y más, esto lo hizo como un medio de defensa para no ser “interrogado”. A partir de este caso, mucho se ha insistido en que se debe dejar hablar al informante, sin embargo, consideré que debía “interrumpir” en algunos momentos porque el informante evadía ciertas cuestiones. Bleger (1998, pág. 37) alude a la descarga emocional de algunos informantes que hacen que éstos perciban primeramente al entrevistador como confesor y posteriormente como un persecutor. Una profesora lloró en una entrevista y me quedó por comprobar si en las entrevistas posteriores tomaría distancia con respecto a mí, sólo que no hubo oportunidad de entrevistarla de nuevo.

De otro autor que he retomado elementos es de Friedrich (1991), que aluden a la Antropohistoria, con elementos tales como: *El chisme* (Friedrich, 1991, pág. 5), ya que, gracias a los “chismes” que circulaban en torno a una informante, es lo que hizo que me interesara aún más en entrevistarla, ya que había coincidencias de “chismes” entre maestros, padres de familia y alumnos. Incluso recuerdo vívidamente las palabras de una de mis asesoras: “el que quiere investigar, debe tener gusto por el chisme.” Otro elemento que recuperé es el *sentido común* (Friedrich, 1991, pág. 6), ya que cierto es que éste permite la sobrevivencia de todo ser humano, y como punto de partida de la investigación es altamente recomendable.

Opté por la Escuela Primaria “Gral. Francisco Villa” porque es la institución en la que me he desempeñado durante los seis años de servicio con los que cuento y porque se suscitaron algunos conflictos con un grupo de docentes que laboran en la zona en donde se encuentra la escuela, a raíz de mi entrada a la maestría. Así que, fue una especie de confrontación con mis propios miedos e incertidumbres. También elegí este lugar, porque consideré que a la vez, me resultaría más sencilla la entrada al campo y entrevistar a los sujetos, puesto que he mantenido

una relación cordial con el director del plantel y con la gran mayoría de los docentes del mismo. No obstante, experimenté la dificultad de *hacer extraño lo familiar*, pues incluso en la primera entrevista realizada a una docente –excolega de mi madre- que me conoce desde que tenía cuatro años de edad, tuve la sensación de ser una niña o adolescente entrevistando por encargo escolar a una maestra. Esta docente, al igual que el director se remitían constantemente a mi madre –quien laboró en esa escuela-, con lo que me resultó aún más difícil poder hacer extraño lo familiar, es decir, tuve la sensación de saber ya varias cosas, que no había novedad en la información y sobre todo, en la información verbal, por esta razón me fue imperiosa la necesidad de poner en práctica lo que Sebeok (1994, pág. 30) cita en su obra *El método de investigación*, en donde Peirce (investigador, por demás perceptivo) resalta la noción de conjetura y abducción, ya que se menciona que el conocimiento no puede avanzar sólo con la observación, sino que se requiere de *abducciones*, por lo que cualquier nuevo conocimiento depende de la formación de una hipótesis.

La abducción es un instinto que se apoya en la percepción, comunicación subliminal y mensajes. La comunicación no verbal, o *feedback* explica fenómenos aparentemente ocultos. Pues las apariencias del hombre expresan sus emociones y en especial, sus ojos. Más aún, “a partir del conjunto de pistas que ofrece la apariencia física del individuo en cuestión, manera de hablar, y cosas por el estilo, involucra cierta cantidad de conjeturas, de ahí que Peirce lo llama *inducción abductiva*” (Sebeok, 1994, pp. 35-72). Y es que en efecto, me dí a la tarea – incluso tuve cierta fascinación- por observar a detalle la vestimenta y apariencia física de los individuos en cuestión, así como su semblante, la velocidad de su andar, de su discurso, la coordinación de sus ideas y la desviación de sus miradas. A este respecto, llamó mi atención sobremanera el que una docente, cuando se remitió al “castigo” tocó su cabello de manera nerviosa y desvió su mirada, evadiendo la mía. Otro entrevistado cambió su mirada cuando se mencionó su elección profesional original. Y uno más, evadió mi mirada cuando se abordaron cuestiones sindicales.

A raíz del giro que presentó el objeto de investigación, se tornó imperioso volver a delimitarlo, en el sentido de la identidad. Por esta razón, tuve en la mira a nuevos sujetos, que dicho sea de paso –y sin el afán de prejuiciar-, “pintaron” para ser posibles boicoteadores, ya que, la relación que tengo con ellos se ha caracterizado por un ser un tanto ríspida, pues en reuniones dos de estos docentes (varones) y yo nos lanzábamos comentarios fuertes. Pero que, sin embargo, consideré como muy probable que proporcionaran buena información para el nuevo sentido de la investigación. No obstante, por motivos de tiempo, no pude entrevistar a estos docentes.

En cuanto a cuestiones teóricas y metodológicas, tuve que dejar que el sujeto se explayara más, esto fue algo que me representó cierta dificultad, en parte, porque algunos de los informantes fueron un tanto escuetos en sus charlas. Necesité también mejorar la toma de las notas de campo, pues reconocí que no las realicé como debió ser. De igual manera, valoré que tuve que documentarme en lecturas complementarias que aludieran al tema de la identidad, fueran las proporcionadas por la tutoría, o más aún, indagar de manera particular otros materiales que pudieran servirme para la construcción del dato. Estar más atenta a lo no verbal, también se tornó importante, así como la *lectura entre líneas*, con lo que debí agudizar mi percepción. En ocasiones, tendí a calificar o a sobreinterpretar, así que debí trabajar en ello para controlarlo. En que respecta a la lectura entre líneas, considero que tengo que trabajar aún más y en cuanto a la sobreinterpretación sí tuve un logro significativo, ya que en la realización del capítulo concerniente a la frustración docente (que por cuestiones de extensión no está presente en la tesis) mi tendencia a sobreinterpretar y enjuiciar era muy marcada.

Se contempló la posibilidad de recurrir a archivos, a través de currículums vitae de los docentes, para tener un panorama más amplio en relación a la trayectoria laboral de los informantes. De igual manera, tuve considerada la aplicación de test para conocer un poco acerca de la cuestión profesional de los docentes. No obstante, por motivos de tiempo, estas dos acciones no pudieron llevarse a efecto.

## 2.- RECUENTO DE LA EXPERIENCIA EN EL TRABAJO DE CAMPO

Al referirme al trabajo de *campo*, consideré de suma importancia partir de la noción, justamente de *campo*, sugerida por Augé y Colleryn (2005, pág. 72): “El *campo* es a la vez un lugar y un objeto de investigación. La eficacia del trabajo de campo implica un aprendizaje espontáneo, y aunque sea importante preocuparse de la metodología, el arte del campo no se aprende en los libros”. La idea de que el campo no se aprende en los libros, lo relaciono a lo referido por Taylor y Bogdan (1992, pág. 91), en cuanto a que, para entrar al campo, inevitablemente hay que “*arremangarse los pantalones*”, es decir, que cierto es que es la teoría y la metodología son indispensables en cuanto a que proporcionan las bases, no obstante, dentro del campo, me resultó muy útil echar mano, incluso hasta del sentido común, de la percepción y hasta de las preconceptualizaciones o conjeturas. Me quedó claro que recolectar una información no es sólo sintetizar datos sensibles: también es *modificarlos*, puesto que la *realidad no viene dada*, es construida por el investigador, por lo que es necesario el esfuerzo por cuestionar mis propias clasificaciones, mis propias estructuraciones de la realidad, para asegurarme que no estaba fabricando por mí misma el objeto que pretendo estudiar, esto es lo que constituye un ejercicio de *deconstrucción*. (Augé y Colleryn, 2005, pág. 90).

En cuanto a la construcción del objeto de investigación –en un primer momento: **Conformación de la Identidad Profesional del Docente Rural**, se debió en primer lugar a que toda la trayectoria que llevo como docente ha sido, precisamente en este tipo de contexto. Laborar en un medio rural me ha significado diversas cosas, entre ellas, percatarme que el contexto va conformando la identidad del sujeto, pues por un lado se experimenta la sensación de estar aislado, como “borrado del mapa” y por ende, pretender salir de ese contexto a como dé lugar, como si laborar en un contexto rural fuera una especie de actividad “de paso” o más aún, un “castigo”. Cabe destacar que cinco de los seis entrevistados –de los cuales, dos fueron entrevistados dos veces-, no manifestaron (por lo menos, verbalmente) su disgusto por laborar en un contexto

semi-urbano, pero tampoco mostraron agrado o satisfacción por estar en él, más bien, demostraron un cierto grado de confort o mejor dicho, de resignación al estar en un contexto así, ya que, dos sujetos han intentado su cambio, pero que, al no lograrlo, no les ha representado ningún problema. Una docente expresó no haber buscado ningún cambio de zona o contexto y que no ha pensado en hacerlo, pero que sí estaría a la “espera” de que le llegue la “oportunidad”. Dos más, manifestaron que toda su trayectoria docente la han trabajado en ese tipo de contextos (una de ellas, incluso 27 años en la misma escuela). Sólo una docente expresó abiertamente que le desagrada por completo estar desempeñándose como tal en un contexto semi-urbano y que ya no desea seguir ahí bajo ningún motivo.

Esa sensación de querer escapar, también es producida por mi *formación profesional*, que está orientada a laborar en el contexto urbano, más no en el rural, por lo que en mis primeros días como docente experimenté un sentimiento de angustia y ansiedad, que me hicieron exclamar: “¡y ahora qué hago!”. A propósito de la preparación profesional, ninguno de los entrevistados consideró tener la preparación adecuada para trabajar en un contexto semi-urbano, manifestaron que no cuentan con las herramientas académicas específicas para encarar las problemáticas de este tipo de contextos.

En lo que respecta a la entrada del campo de investigación, me fue sumamente didáctico seguir los pasos sugeridos por Taylor y Bogdan (1992), a saber:

**Selección de escenarios.-** Este aspecto me resultó un tanto complejo, puesto que mi escenario y personas a investigar correspondieron a mi centro de trabajo, por lo que me fue difícil, insisto, hacer extraño lo familiar. Aunque por otro lado, tuve un fácil acceso.

**¿Qué se le dice a porteros e informantes?.-** En mi caso, sólo revelé que mi objeto de investigación era la conformación de la identidad del docente rural, omitiendo que mi pretensión era abordar la conformación de la identidad profesional del docente rural, pues consideré que la palabra *profesional* podría ser

un tanto intimidatoria. Esa táctica la empleé sólo en las dos primeras entrevistas, en las subsecuentes, dije a mis informantes que el objeto de la investigación era que ellos se sintieran escuchados, con la finalidad de comprender mejor la práctica docente, contada desde ellos, desde los sujetos. Mi portero fue el director del plantel, pues él me dio el acceso al campo.

**La entrada al campo.-** Tuve cierta angustia al entrar al campo, al recordar lo que viví durante el curso propedéutico de la maestría, consistente en que un grupo de “compañeros” y algunas autoridades educativas me estaban obstruyendo mis proyectos, y la posibilidad de que ésto pudiera repetirse y se convirtieran en *boicoteadores* del trabajo de campo. No obstante, estos sentimientos sólo se quedaron en suposiciones, pues mi entrada, e incluso la estancia en el campo no se complicaron.

**El establecimiento del *rapport*.-** Noté que comentarles a los sujetos y precisar los aspectos que tenemos en común, los hizo explayarse más. No obstante, en una entrevista considero que “hablé más de la cuenta” con la finalidad de que la informante se sintiera en confianza y en efecto así fue, pues “se abrió” más, aunque mi sensación de haber quedado “comprometida” con mis palabras fue muy grande. En un caso opté por “alabar” la función administrativa de un informante para generar el *rapport*, aunque también no estoy segura si me habré excedido en ello, sin embargo, noté que no mostró desagrado hacia los cumplidos. En general, noté que decirles a los informantes que la finalidad del ejercicio en torno a que ellos se sientan escuchados, pues nadie o casi nadie se “toma la molestia” de sentarse a platicar con nosotros para, insisto, escuchar nuestros dilemas, triunfos, aciertos o desaciertos de la práctica docente me resultó de gran utilidad.

**Participación.-** Percibí una participación excesiva de mi parte, pues en algunos momentos sentí que de cierta manera, condicionaba algunas respuestas.

**Relaciones de campo difíciles.-** Con una informante no pude lograr que se explayara en sus respuestas, fue demasiado reservada, podría decir que hasta desconfiada. Con otra más, percibí que estábamos como en una especie de

competencia, porque en reiteradas ocasiones me hacía sentir que estaba probando mis conocimientos, en este caso he de confesar que no cumplí con aquella táctica de hacerme pasar por “ingenua” o como una “académica con cerebro de ratón”, pues me dejé llevar por el ego, al responder a sus “pruebas”.

**Tácticas de campo.-** En la primera entrevista, cometí el error de exponer a la vista mi entrevista estructurada, aunque no eran preguntas agresivas, ni directas. Me dio grandes resultados pedir a los informantes que describieran ya sean escenarios, personas o situaciones. A este respecto destaco dos casos: al pedir a una informante que describiera a una alumna a la que se remitía constantemente (a pesar de que me dijo que yo ya la conocía), pude detectar la “ironía” de que una niña tímida, callada y reservada la desesperara sobremanera, cuando la docente en cuestión está “preparada” para trabajar con niños autistas. El otro caso consistió en que uno de los informantes, al describir su primera escuela y el contexto en la que ésta se encuentra, reveló cuestiones incluso “chuscas” y algunas de índole un tanto personal. Insisto en que el plantearles a los informantes mi interés porque se sintieran escuchados en cuanto a sus vicisitudes y que pocos se “toman la molestia” de considerar nuestros sentimientos, me generó buenos resultados. Fue también de gran importancia ser natural y auténtica en cuanto a lo expresaban: reír junto con ellos, si algo les parecía gracioso; mostrar sorpresa si así ellos lo reflejaban; coraje si ellos lo mostraron, es decir, mostrar empatía, aunque con cierta medida, a manera de no “tomar partido” por alguna situación. Aunque esto siempre será mejor que si me mostrara neutral hacia lo que los sujetos comentaron.

**Formulando preguntas.-** Las preguntas que planteé fueron abiertas, no agresivas y en forma de cascada, esto es, a partir de lo que comentaron los informantes, generé otras preguntas, además de las que ya tenía estructuradas. Preguntas que implicaron descripción y que aludieron a sus sentimientos en cuanto a la profesión docente, fueron valiosas. Reconozco –y sobre todo en un caso- que fui un tanto “necia” en la insistencia de ciertas preguntas, al punto de que la informante llegó al llanto. También noté que la reiteración de ciertas preguntas, produjo en algunos

casos, que los informantes ahondaran más en el aspecto en cuestión, y en otros, que presentaran una actitud de “cansancio”.

**Notas de campo.-** No fui muy diestra en las notas de campo, pues me dejé guiar más por mi memoria. Las pocas notas de campo que registré, las tomé en el baño del lugar en donde realicé las entrevistas, pero sobre todo, al llegar a casa, es cuando las registré.

**Sugerencias para recordar palabras y acciones.-** A propósito de este punto, me funcionó llevar a cabo ejercicios de *retraducción*, al estilo de Bustamante (1997, pág. 79), quien por las noches recreaba mentalmente las imágenes y los diálogos que había tenido durante el día. Este ejercicio de retraducción me permitió incluso un análisis de las palabras y acciones de los informantes. A partir de ciertas actitudes, gestos, miradas, sonrojos de los informantes se me facilitó recordar las palabras y darles incluso una mayor significación. A partir de esta retraducción con base a las actitudes, se hace presente la necesidad de estar atentos a todo aquello que no es verbal o lo que no se detecta a “simple vista”. A propósito del recordar palabras y acciones, quisiera mencionar el caso de una entrevista en donde el grabador de voz no registró media hora de conversación, así que, tuve que “echar mano” de algunas notas de campo, pero mayormente, de mi memoria, para lo cual, me fue de gran utilidad recordar lo no verbal, así como el clima y escenario de la entrevista y partir de ahí, fui recordando las palabras y reconstruyendo ese tiempo no registrado. No me resultó sencillo, más aún, esta entrevista me llevó un mayor tiempo registrarla. Esta situación me hizo comprender que el investigador construye y reconstruye la realidad.

**Grabación y toma de notas en el campo.-** Me percaté que en algunos sujetos, con el paso de los minutos fueron omitiendo de cierta manera la presencia del grabador de voz. A partir del incidente técnico de la pérdida de treinta minutos de grabación de una de las entrevistas, comprendí que no hay que “dejarle” todo a la grabación, es decir, que a pesar de que se cuente con un grabador, es preciso afinar la mirada y el olfato hacia todo aquello que vayan diciendo y no diciendo los



informantes, recordando detalle a detalle, tal y como si no se estuviera grabando la entrevista. La mayor cantidad de notas de campo tomadas en el momento fueron de las observaciones; en cuanto a las entrevistas, en ninguna de ellas tomé notas de campo en el momento mismo de su realización.

**La forma de las notas.-** En el caso de las observaciones, hice croquis, aunque en realidad preferí describir con palabras las ubicaciones. En todos los casos de las entrevistas, recurrí al uso de pseudónimos relacionados con las personalidades de los informantes. Estas notas se basaron en los puntos más destacables o que más llamaron mi atención y que a partir de ellas me resultara más sencillo el registro ampliado tanto de observaciones, como de entrevistas.

**Comentarios del observador.-** Recurrí constantemente al empleo de este recurso. No pude y tal vez no deseé, separarme de mi parte subjetiva, aunque estuve consciente de que debí ponerle ciertos límites y fue aquí en donde la tutoría cumplió su función. En verdad, consideré trascendental este recurso, más aún, lo ví como la “sal y la pimienta” del trabajo de investigación, porque son justamente las percepciones y las sensaciones del investigador, en donde se puede captar con más intensidad la implicación que se tiene con lo que se está investigando, o mejor dicho, los comentarios del observador, dejan ver el por qué de la implicación.

**Descripción de escenarios y actividades.-** Me resultó muy atrayente describir a las personas. En cuanto a los escenarios, al describirlos, me ayudó remitirme a las sensaciones que me generaron, pues no me resultó muy sencillo o atrayente describir simplemente ubicaciones.

**Registro de detalles accesorios del diálogo.-** Me enfoqué principalmente en los tonos de voz y las palabras que son reiterativas. A través del lenguaje me percaté del capital cultural que posee cada sujeto, pues a pesar de que comparten ciertos códigos procedentes de la profesión docente, también es cierto que hay grandes diferencias en torno a este capital. A través de los tonos de voz, me pude dar

cuenta de los aspectos que resultan molestos o dolorosos para cada uno de los sujetos.

La construcción de *conjeturas o análisis preliminares* resultaron ser también de gran relevancia, por lo que se reseña lo siguiente:

Pareciera ser incluso cuestión de magia –y sin el afán de “torcer” la investigación para que se ajuste a la teoría- que el investigador no “caza” al objeto de estudio, sino que éste “caza” al investigador, pues con base a la información arrojada por los sujetos de la investigación, se encontraron reiteraciones en el sentido de que perciben a la docencia como *última opción*, pues de los seis docentes entrevistados, cinco expresaron que llegaron a la docencia por seguir sólo una tradición familiar, por “facilidades” del Sistema Educativo Mexicano, por no haber encontrado empleo en la profesión que habían elegido originalmente, o por la estabilidad salarial que proporciona la docencia. Más aún, los entrevistados mostraron una actitud de cierta resignación y conformismo, hacia la profesión y hacia el contexto en el que se desempeñan, en donde sólo una docente expresó no sentirse a gusto en el contexto semi-urbano, pero sí señaló que tuvo que “acatar” la orden de su padre (quien es maestro).

Ello me llevó a considerar que la vocación es un mero mito, por lo que quisiera citar el siguiente biografema de la *vocación*: “Entre dos extremos (decisión y destino) señalizan con propiedad un recorrido narrativo fácilmente reconocible en la entrevista: aquello que pudo ser elegido y lo que sobrevino, por casualidad o fatalidad. Recorrido que involucra nuevamente lo individual y lo social. En nuestra sociedad de “trabajadores y empleados”, donde se ha perdido el aliento de las grandes acciones en aras del conformismo”. (Arfuch, 2002, pág. 430). Esta última noción de trabajadores y empleados, me remite a lo que un informante –quien estudió inicialmente Ingeniería- expresó en relación a que él entró en la docencia para “emplearse” en algo.

Más aún, esta recurrencia de la docencia como *última opción* es por demás reiterativa no sólo en los sujetos investigados, sino también en pláticas informales

de muchos otros docentes, lo que me lleva a emitir la siguiente pregunta: ¿cuántos de los que estamos aquí no hemos ingresado a la docencia por tradición familiar, por facilidades del Sistema Educativo, por no encontrar empleo en otras profesiones, por no contar con los recursos económicos suficientes para estudiar otra cosa, por estabilidad salarial, por confort, o por mera resignación?, menos por una supuesta vocación que, insisto, se torna en un mito.

Otro punto que quiero resaltar es que pareciera ser que no hay una completa identificación con la docencia, pues en el caso del informante que estudió Ingeniería, en sus charlas son reiterativos aspectos relacionados con esta profesión.

De tal manera que lo que la orientación que me sugirieron los datos, se dirigía hacia las siguientes conjeturas:

- 1.- La Docencia como tradición familiar, en la que se abordaría el “eclipse” de la familia y su amplia influencia en el individuo.
- 2.- Contrataciones del Sistema Educativo Mexicano, que implicaría el análisis de las “facilidades” y corruptelas del Sistema al contratar a los sujetos que se desempeñarán como docentes. Tema que sería coyuntural, debido a la actual Reforma Educativa, en donde, por ejemplo la herencia de plazas desaparecería, así como otras cuestiones de contratación.
- 3.- La docencia como reclutadora de profesionistas frustrados.
- 4.- La docencia como proveedora de estabilidad laboral, aspecto que también es coyuntural, ya que a partir de la actual Reforma Educativa, ya no se contaría con esa estabilidad.
- 5.- La docencia como resignación y conformismo.
- 6.- La docencia como crisis identitaria.
- 7.- La vocación docente como un mito.

El primer objeto de estudio era **Conformación de la Identidad del Docente Rural**, no obstante, los datos no se inclinaron hacia allá, por el contrario, se dio un giro en torno a la crisis de identidad. Nuevamente tuve varias conjeturas en mente, -siete, esencialmente- pero estuve plenamente consciente de la imperiosa necesidad de delimitar el objeto de investigación.

Mis conjeturas se inclinaron a dimensiones políticas, sociales e identitarias. No obstante, tuve la pretensión de seguir en la dimensión de la identidad, pues ésta es una cuestión que me “hace bastante ruido”, aunque aún no puedo precisar el por qué de este “ruido”, sin embargo me atrae sobremanera. Lo que puedo decir ahora es que al abordar el tema de la identidad, también habría la observancia de cuestiones sociales, pues no hay que olvidar la relación individuo-sociedad; sociedad-individuo, es indisoluble.

De tal manera que la relación con el objeto de estudio anterior estuvo en que ambos van sobre la identidad, es decir, sobre la dimensión psico-social.

### **3.- DE LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN AL TRABAJO DE ESCRITURA**

Después de haber realizado entrevistas a profundidad a tres informantes del género femenino y tres del género masculino (con un total de ocho entrevistas, ya que, a dos informantes los entrevisté dos veces) con sus respectivos registros ampliados, se inició con la construcción de los datos mediante un proceso de análisis, sistematización, clasificación, discriminación y categorización de la información, para establecer un índice tentativo de tesis e iniciar con la escritura de un capítulo de tesis.

Cabe destacar que la información por sí misma no resultó del todo suficiente, ya que, justamente el investigador es quien conquista y construye a través de una **triangulación**. Bertely (2000, pág. 64) define la perspectiva etnográfica en educación como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles

de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades. Así mismo, menciona que la cultura escolar se configura a partir de la triangulación de las siguientes categorías: **categorías sociales** (o dato empírico) son todo lo dicho, no dicho y actuaciones de los sujetos a investigar; **categorías del intérprete**, se refieren al horizonte significativo del investigador con respecto a los sujetos interpretados, y **categorías teóricas** que alude a las importaciones de otros autores que puedan nutrir al objeto de estudio.

Se puso especial énfasis en el horizonte cultural del investigador como el puente que une al dato empírico y al teórico, lo cual requiere de creatividad, de artesanía intelectual. No obstante, la recuperación de las voces de los sujetos fue lo que cobró la mayor importancia y transcendencia para construir la investigación, ya que, justamente la investigación de índole cualitativo tiene la finalidad de dar luz a lo est

Para develar aquello que no aparece escrito, se hizo necesario prestar especial atención a los tonos y subtonos de las voces que quedaron en las grabaciones de las entrevistas, así como ir recordando aquellos gestos, miradas y movimientos corporales que hacían los informantes. Ello con la finalidad de lograr una interpretación del fenómeno investigado.

A este respecto, resultó importante retomar el “método morelliano” en el arte, en donde su pugna justamente por examinar los detalles menos trascendentes; de gustar por los detalles, antes que del conjunto de la obra. La psicología moderna se pone de parte de Morelli: nuestros pequeños gestos inconscientes revelan nuestro carácter en mayor grado que cualquier otra actitud formal, de la que solemos preparar cuidadosamente. Freud señala la postulación de un método interpretativo basado en lo secundario, en los datos marginales considerados reveladores. Así, los detalles que habitualmente se consideran poco importantes, o sencillamente triviales, “bajos”, proporcionaban la clave para tener acceso a las más elevadas realizaciones del espíritu humano (Ginzburg, 1999, pág. 86).

#### 4.- CONSTRUCCIÓN DE LA MATRIZ RUDIMENTARIA

Llegó un momento en que la masa de datos incorporada a las notas de campo y transcripciones de los registros ampliados tuvo que ser ordenada con una cierta sistematicidad, en general mediante la clasificación. En esta etapa puede que no haya formación de conceptos, importación o descubrimientos de teorías, creación de nuevos pensamientos. La organización pudo emplearse de muchas maneras diferentes, de acuerdo con las preferencias individuales y las exigencias del objeto de estudio (Woods, 1993, pág. 140). Fue necesario saber exactamente qué se dijo; respecto de los informes, así como conocer el contenido de los comentarios. Se trató de subsumir un gran volumen de datos en determinados ejes generales. La organización de la depuración pudo orientarse gracias a los objetivos generales de la investigación. Un posible error podría radicar en confiar en que los datos recogidos sean particularmente exactos. (Woods, 1993, pág. 144).

El proceso de la escritura fue iniciado con la construcción de cuatro grandes ejes de sentido, a saber: **IDENTIDAD PROFESIONAL, FORMACIÓN, RELACIÓN CON PADRES y PRÁCTICAS ESCOLARES**. Para diferenciar la información correspondiente a cada eje, se empleó un color diferente, así como el señalamiento del número de la entrevista correspondiente, a través del orden en que se fueron realizando. Haber empleado sólo cuatro ejes de manera inicial, responde a la necesidad de una *no saturación* de información, es decir, que se buscaron aquellos sentidos que englobaran a la información proporcionada por los sujetos.

Para agrupar la información en cada uno de los ejes, fue preciso hacer varias lecturas de los registros ampliados, procurando recuperar los fragmentos completos de la información, es decir, incluir tanto la pregunta hecha por el investigador como la respuesta completa del informante, ello con la finalidad de que la información no quedase como *trunca* o *fragmentada*. A este procedimiento inicial, se le consideró como una matriz gruesa o rudimentaria. (Woods, 1993).

## **5.- CONSTRUCCIÓN DE LA MATRIZ DE CATEGORÍAS SENSIBILIZADORAS**

El primer paso consistió en identificar las categorías más importantes que, a su vez, pudieron dividirse en grupos. (Woods, 1993, pág. 140). De tal manera que, cada uno de los cuatro grandes ejes iniciales fueron divididos en subtemas. Para la realización de este paso, se prestó especial atención a las aportaciones teóricas y a las frases folk o etnográficas de los entrevistados, es decir, aquellas frases que capturaran el sentido principal y que permitieran la denominación a cada uno de los subtemas.

Hubo indicios importantes para la formación de conceptos: repeticiones de incidentes y de palabras, así como irregularidades en lo que se observó, ciertas cosas que la gente dice y cómo las dice, y al investigador toca reconocer que “ahí hay algo”, disponer el uso de un “olfato de detective” para reunir las piezas del rompecabezas para formar un cuadro más amplio y con mayor sentido. (Woods, 1993, pág. 148).

A partir de una relectura de la matriz rudimentaria, se agrupó la información en cada uno de los subtemas y además se discriminó aquella información que no se repetía o que no se ajustaba a los sentidos que mejor capturaran la naturaleza del objeto de investigación, ya que, se buscó que la información no se repitiese en los distintos apartados con la finalidad de no llegar a una saturación. Obviamente este segundo proceso fue más arduo que la elaboración de la matriz rudimentaria, sin embargo, cabe señalar que el haber iniciado sólo con cuatro grandes ejes para su posterior subdivisión, cumplió el cometido de no llegar a una saturación o confusión de la información.

El investigador tendrá que hacer algunas lecturas preliminares a fin de obtener una visión del campo y de los enfoques que se han realizados, y tendrá que tener en cuenta trabajos afines a lo largo de la investigación. Siempre se necesita una cierta dosis de valoración crítica. (Woods, 1993, p.p. 145-146). Por lo tanto, para la realización de la matriz categorial, fue necesario hacer importaciones de

conceptos sobre identidad, formación y prácticas docentes con el objetivo de dar un sustento teórico y un rumbo a la investigación. Ya que, la teoría ayuda a construir el objeto de investigación, lo nutre y coadyuva a una mejor y más profunda comprensión.

La identificación y el empleo de las frases folk o etnográficas para los subtemas fue una forma de dar más contundencia al trabajo de investigación, ya que, el lector puede generar una especie de identificación hacia el mismo, porque justamente son frases que encierran el sentido de la práctica docente, son frases con un léxico al cual está habituado y familiarizado el profesor, con la posibilidad de que algunos de ellos expresen: ¡ésto es lo que me pasa!, ¡ésto es lo que vivo!, ¡así me siento! Y que finalmente éste es uno de los propósitos de la investigación.

Además de las frases folk o etnográficas, los subtemas llevan en primer término nociones de tipo teórico. De tal manera que se buscó conjugar tanto el elemento teórico como el empírico, el primero de ellos con la finalidad de responder a un rigor metodológico, y el segundo, insisto, para generar una identificación con los docentes.

## **6.- ÍNDICE TENTATIVO DE TESIS**

Éste se construyó a partir de la matriz de categorías, por tanto, la utilización de la teoría se hizo presente para este paso. Cabe señalar que el título del objeto (en el momento de la construcción del objeto de investigación) aún era tentativo, sin embargo, siguió estando presente la idea de que el tema era identidad profesional, desde un estado de crisis debido a situaciones multifactoriales como son: la economía del profesor, sus modos de ingreso al Sistema Educativo, su preparación profesional tanto inicial como continua, sus relaciones con padres de familia y colegas, la poca autonomía que tienen en su práctica, los conflictos educativos que se suscitan en el turno vespertino, así como las problemáticas propias del contexto semiurbano, estar laborado en un área para la cual no fueron



preparados y que llegaron a ello por no tener otra opción, etcétera. Se percibió en los docentes entrevistados que estas situaciones generan en ellos un estado de frustración ante su práctica, o bien, ha generado una especie de frustración sublimada, es decir, una resignación a las condiciones en las que se encuentran los docentes entrevistados.

A continuación, se muestra el índice tentativo de tesis:

LA CRISIS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE: LA FRUSTRACIÓN ANTE LA TAREA			
LA CONTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL	LOS CONTEXTOS SEMI-URBANO Y URBANO EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	LAS EMOCIONES DOCENTES: DETONANTES DE LA CRISIS EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE:	LA FRUSTRACION COMO ESTRUCTURANTE DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE
<p>Formación inicial: las escuelas normales</p> <p>Significado de ser docente</p> <p>La docencia por influencia familiar: Ser hijo de maestros</p> <p>Deficiencias en la formación inicial... Y ahora en qué me apoyo: pues ahora sí, en lo que traigo</p> <p>Deficiencias percibidas en la Formación Continua</p> <p>Como se obtiene la plaza docente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi hermana, mi madre me dejo su plaza</li> <li>• Trabajo x contrato y luego la plaza base</li> </ul>	<p>Enfrentar la docencia en los primeros días de clases.</p> <p>Problemáticas del contexto semi-urbano</p> <p>Trabajar en el contexto rural..... por comodidad</p> <p>Capitales sociales y disposición de los padres de familia.</p> <p>Problemáticas del Turno Vespertino</p>	<p>La educación involucra emociones</p> <p>Las emociones docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El reconocimiento social</li> <li>• Los sentimientos de tristeza</li> <li>• La cultura del individualismo</li> <li>• Sentirse solo (a)</li> <li>• Sin el apoyo del director</li> <li>• Falta de reconocimiento social</li> <li>• En el núcleo familiar no te ayudan en nada, en nada</li> <li>• Incertidumbre ante la reforma laboral</li> <li>• Insuficiencia del tiempo... ¡nos comen los tiempos!</li> <li>• las exigencias de un currículum preestablecido... se ve, ahora sí, en forma general</li> <li>• La Planeación</li> <li>• Incongruencias de la evaluación</li> </ul>	<p>Pues para empezar, no es mi área</p> <p>La condición de género en la identidad docente... Mi familia mi familia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La condición económica...ganar más en otra cosa porque aquí no hay.</li> </ul> <p>La toma de decisiones muy limitada. ...haz como te lo indican.</p> <p>La asignación de los grados y de cargos como imposiciones... ¡que bueno que pudiera decir: mándame a éste!</p> <p>El hacer del docente...querían decirme cómo dar mis clases</p> <p>Relaciones conflictivas con docentes</p>

Tanto para la construcción de las categorías sensibilizadoras como para el índice tentativo de tesis, el acompañamiento tutorial fue de gran relevancia pues las sugerencias de las teorías en cuanto a temas de identidad fueron pertinentes. Además de este acompañamiento tutorial, en la búsqueda de la teoría por parte

propia, fueron de suma importancia varios textos de las Líneas de Práctica Educativa y de Histórico Social.

## 7.- ESCRITURA DE LA TESIS

Enfrentarse a una hoja en blanco definitivamente no fue tarea sencilla, donde ciertamente se debió tener un estado mental óptimo para empezar con el proceso de la escritura. Quedó claro también que la escritura es una artesanía intelectual, una labor de creatividad en donde cada sujeto imprime su sello personal.

En el caso personal, de inicio, las ideas no fluían, no sabía cómo empezar a escribir, cómo estructurar el capítulo de tesis. Primeramente, fue necesario releer la información que se encontraba agrupada en el capítulo a tratar. Opté por empezar con la escritura del último capítulo de tesis, ya que, considero que encierra el mayor sentido, el mayor propósito del trabajo de investigación.

Para la escritura del capítulo, nuevamente fue de gran importancia el acompañamiento tutorial como una vigilancia epistemológica, justamente para *controlar* la implicación, ya que ésta no desaparecerá nunca, sino que solamente es vigilada por la tutora. A este respecto, en ocasiones preguntaba a la tutora si en efecto los informantes estaban expresando –de manera explícita o implícita- una especie de crisis de identidad hacia la profesión docente, o si sólo se trataba de mi implicación, de lo que yo *quería ver*, sin embargo, insisto, aquí cobró una gran relevancia las opiniones tutoriales.

Además de la lectura realizada por la tutora, se procuró que los capítulos de tesis fueran leídos por otras personas ajenas al proceso de investigación, ello con la finalidad de tener otras opiniones, otras perspectivas con respecto al trabajo, y nuevamente, para revisar si el rumbo de la investigación iba por el objetivo buscado.

La estructuración de los capítulos de tesis no resultaron del todo sencillo, pues la investigación está compuesta por tres voces, es decir –y retomando a Bertely (2000)-, la voz de los informantes, la voz de los teóricos y la voz del investigador.

Se buscó que fuese la voz de los informantes la que definiera el rumbo de la investigación. En palabras de Bajtín (1997), se buscó que los informantes fueran los *héroes* del trabajo de estudio. La finalidad de prestar mayor atención al dato empírico fue con la intención de no *torcer* estos datos a la teoría, es decir, no *ajustar* lo expresado –o no expresado- de los sujetos a la teoría que se había leído. En cuanto a la función del investigador, está precisamente la construcción del *punte* entre el dato empírico y la teoría para encontrar una manera de interpretar el fenómeno, de explicarlo y comprenderlo para hacer que los lectores del trabajo de investigación también lleguen a una comprensión del mismo.

Por tanto, toda investigación es un acto social, en tanto que: *toda palabra realmente pronunciada* (o escrita con sentido), que está dormida en un diccionario, *es expresión y producto de la interacción social de tres: del hablante* (autor), *del oyente* (lector), *y de aquel de quien o de que se habla* (protagonista). La palabra es un evento social. Las palabras dichas están impregnadas de los supuestos y de lo no dicho, abarcando la situación cotidiana extraverbal. Finalmente, el enunciado refleja en sí la interacción social entre el hablante, el oyente y el héroe. (Bajtín, 1997, pág. 239).

En lo que respecta a la estructuración de los capítulos de tesis, se efectuó de la siguiente manera:

- 1.- Se partió de la información proporcionada por los entrevistados.
- 2.- A continuación se muestra la teoría que trate de explicar lo manifestado por el informante.
- 3.- Como punto final está la interpretación del investigador acerca de ese fenómeno. Dicha estructura está presente en todas y cada una de las informaciones de los sujetos de investigación.

## 8.- EL ESTILO NARRATIVO EN LA ESCRITURA

Ya que la escritura del trabajo de investigación es una artesanía intelectual, un acto de creatividad por parte del intérprete, se hizo necesaria la aplicación del estilo narrativo, pues se ha mencionado que el dato por sí solo no *está dado*, sino que es construido, *estetizado*, pues el lenguaje, que en gran medida ya es encontrado previamente por un artista de la palabra, aparece como profundamente estetizado, mitologizado y antropomorfizado, tendiendo al centro valorativo que es el hombre. Así, el lenguaje –o más exactamente el mundo del lenguaje- parece tener a su propio héroe potencial, que se actualiza en un enunciado cotidiano en mí y en el otro. El hombre es condición previa de una visión estética. (Bajtín, 1997, pág. 230). Desde esta perspectiva, a través de los sujetos de investigación, surgió un sentido de “alteración” entre ellos y yo, pues la construcción de la identidad es un proceso dialógico.

Es importante mencionar que en el ejercicio de la escritura de los capítulos de tesis, hay un efecto de otredad, de *alteridad*, pues se produce un encuentro entre el investigador, los informantes y los teóricos que por momento pareciese ser un efecto de espejo, del reflejo de lo que uno es. Hay una interacción social en donde el uno *afecta* al otro. Es decir, “lo esencial es volverse ‘poroso’ al acontecimiento, dejarse ‘alcanzar’, ‘cambiar por el otro’, ser ‘alterado’ por él, ‘herido’”. (Ricoeur, en Dosse, 2003, pág. 183).

No hay que olvidar que el enfoque de la investigación es cualitativo, por lo que no se buscaron alcanzar certezas, sino por el contrario, ofrecer posibilidades. Y es justamente por esa razón que el estilo narrativo en la escritura muestra posibilidades, es una manera de contar *una historia*, pues al contar historias acerca de la enseñanza, se hace más que registrar el surgimiento o la realización de las prácticas: potencialmente se está alterándolas. Se construye la historia de la práctica y se participa, para bien o para mal, en su evolución. Las historias tienen la capacidad de transformarnos porque incorporan toda su riqueza a nuestra práctica y nuestra comprensión. (Mc Ewan, 1998, pág. 258).

# CAPÍTULO I

## CRISIS DE IDENTIDAD DOCENTE Y EL CAMBIO SOCIAL: LOS IMAGINARIOS QUE SE TRANSFORMAN

*La identidad resulta de transformar un dato en valor. No es lo que uno realmente es, sino la imagen que cada quien se da a sí mismo.*

*(Alberto Cirese, 1987: 13).*

El surgimiento de la identidad en sus diferentes dimensiones presupone una *continuidad* de las relaciones sociales en la vida del individuo, es decir, un *mundo común de imaginarios* que el individuo *comparte*, ya no sólo con sus interlocutores próximos en las redes de la sociabilidad cotidiana, sino también con otros individuos más lejanos, desconocidos y anónimos. Dicho de otro modo: a la relación *Ego-Alter*, que constituye la condición elemental de emergencia de la identidad, se añade un *tercer término*: la estructura condicionante del mundo social más amplio.

Todo el problema radica en la manera en que debe entenderse este condicionamiento social en la identidad. En este punto las posiciones divergen. En un polo se pueden situar a los que interpretan este condicionamiento casi en términos de determinismo social y cultural. El representante clásico de esta posición es Parsons (1995, pág. 27) quien, en conformidad con su teoría de la socialización, concibe la identidad como el *sistema central de significados* de una personalidad individual, que orienta normativamente y confiere sentido a su acción. Pero estos significados no son construcciones arbitrarias ni son definidos

por los mismos individuos en el estrecho marco de sus interacciones cotidianas, sino que resulta de la internalización de valores, normas, códigos y culturas altamente generalizados y compartidos, mediados por el sistema social. En otros términos, mediante la interiorización de un conjunto de roles *institucionalizados*, el individuo entra en comunicación con el universo cultural de los símbolos, de las imágenes y de los valores de modo que éstos se conviertan en parte constitutiva de su identidad. De este modo la identidad *madura y normal* del individuo representa un componente estable, unitario y coherente de la personalidad individual. (Giménez, 1996).

En el polo opuesto, los interaccionistas simbólicos enfatizan el carácter múltiple, precario e inestable de la identidad. Ésta no se concibe como un producto estable del sistema cultural y social, sino como resultado provisorio y variable de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas. Existen, por cierto, códigos, imágenes y valores generalmente compartidos que permiten la interacción entre los individuos. Pero, a diferencia de Parsons, tales códigos, imágenes y valores representan apenas “el marco dentro del cual se desarrolla la acción social y no el determinante de esta acción” (Blumer, 1969). Más, aún, los “valores comunes” no constituyen modelos normativos de la acción individual, sino sólo “reglas del juego”, es decir, reglas convencionales *mínimas* requeridas para la comunicación.

Según el modelo dramático de Goffman (en Giménez, 1996), los individuos actúan en la escena cambiante de la vida cotidiana tratando de presentar cada vez más una imagen convincente y positiva de sí mismos según la naturaleza de la escena representada y la expectativa del “público”. De este modo endosan diferentes máscaras que cambian al cambiar la escena. **La identidad, por lo tanto no es única sino múltiple**, tantas como las máscaras endosadas. Su coherencia se plantea sólo dentro de los límites de la escena representada. Además, se trata de una identidad “negociada” de contornos cambiantes, que resulta de una especie de transacción por la que el individuo está siempre a reajustar su identidad a cambio de la credibilidad y de la aceptación social. En

suma, la identidad es producto o efecto de la dramaturgia social, y no su causa. El actor es, cada vez, el *personaje* que representa en el teatro del mundo social.

Importante resulta también la aportación de Turner (1957, pág. 113), quien distingue entre “concepción de sí” o identidad e “imagen de sí”, Mientras la primera responde a valores y aspiraciones durables que el individuo percibe como constitutivos de su “yo profundo” o “real”, la segunda representa “la fotografía que registra su apariencia en un determinado instante”. La primera es consistente sin ser inmutable; la segunda es efímera, variable y plural. Normalmente se verifican *incongruencias* entre la concepción que el individuo tiene de sí mismo y las imágenes de sí que le devuelven sus interlocutores. Estas incongruencias desencadenan en una crisis de identidad, pues por un lado hay un imaginario colectivo y por otro, está la imagen que el individuo tiene de sí.

Desde este sentido, se puede apreciar que el entorno social configura, a través de códigos, imágenes, símbolos y valores, a la identidad. Cabe destacar que la internalización de estos aspectos por parte de los sujetos se realizan en mayor o en menor medida, dependiendo en gran parte de la solidez que tenga el sujeto en cuanto a su identidad individual, que, cabe recordar, también conlleva una gran carga de la identidad colectiva. Es decir, que todo sujeto, inevitablemente, conforma su identidad a partir de los otros; sin embargo, hay individuos que, de acuerdo a su psique y a aspectos culturales tienden a enaltecer su identidad individual, a enaltecer su yo ideal sobre el ideal del yo (Freud, 1996, pp.125-126).

Para fines de este capítulo, es preciso abordar la noción de imaginario (Castoriadis, 1983, pág. 58), siendo ésta una categoría que alude a una doble capacidad simultánea y paradójica: la posibilidad de crear identidades como ilusiones de unidad y de permanencia en el tiempo (que sirven de referente fundamental para los sujetos y sus prácticas). Pero también, lo imaginario es la fuerza creadora irreductible a la fijación, que se manifiesta como potencia pura, indefinible y abierta. Es a la vez el fundamento de lo instituido, pero también la fuerza instituyente. Es decir, la identidad tiene un doble propósito: por un lado

“atar” a formas sociales establecidas, y por otro lado, al ser altamente mutable, ofrece la posibilidad de que el sujeto esté en constante re-construcción, es un *ser siendo*; desde este sentido, el individuo tiene una identificación contingente que hace que su identidad cambie de acuerdo al momento y lugar socio-histórico en el que se encuentre.

Esta doble dimensión discordante y simultánea, ha sido abordada en diferentes momentos por la filosofía desde los presocráticos hasta la actualidad. Lo imaginario plantea problemáticas que han insistido (aparecen y re-aparecen) de muy diversas maneras, que se vinculan con las múltiples dimensiones del *hacer* y el *ser* humano.

La vinculación del imaginario social con la crisis de identidad docente está en el sentido de remitirse a identidades docentes como a las normas identitarias, en la forma de Yo-Nosotros, es decir, en el sujeto se encuentra bajo una forma de lucha constante la identidad individual sobre la colectiva, y que tales se las puede localizar en el ámbito de las actividades de trabajo remuneradas. La noción se acerca a lo que Sainsaulieu (1985) llamaba identidades en el trabajo y que designaba, en su caso, “modelos culturales” o “lógicas de actores organizados”. Pero se diferencia en un aspecto importante: las formas observadas no son solamente de relación (identidades de actores en un sistema de acción), sino también biografías (tipos de trayectorias en el curso de la vida laboral). Las identidades docentes son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo.

Si bien en materia de familia y vida privada la crisis puede que no sea evidente para todos y ha tenido que ser ampliamente justificada, en lo que se refiere al trabajo, al empleo y a las relaciones profesionales, está presente. Al menos se pueden distinguir tres significaciones de la palabra “crisis” según se aplique al empleo (la más corriente), al trabajo (la más compleja) o a las relaciones de clase (la más oculta).



La crisis de identidad es una manera de expresar un conjunto de procesos en interacción y en su momento histórico. El proceso más general es el que lleva a las sociedades llamadas modernas a destruir constantemente las antiguas formas sociales comunitarias para reemplazarlas por formas sociales nuevas llamadas societarias. Este proceso que está basado, como había anticipado Marx (citado en Dubar, 1997), en una nueva configuración de las fuerzas productivas, genera, por primera vez en la Historia y como había observado Norbert Elias (citado en Dubar, 1997), la preeminencia potencial de la identidad de los “Yo” sobre la de los “Nosotros”. El proceso se desarrolla a través de “crisis”, que son a la vez crisis personales, las de los “Yo” concernidos, y crisis colectivas (económicas, sociales y simbólicas) de los “Nosotros” desestructurados e incluso destruidos.

## **2.- LAS DEMANDAS SOCIALES A TRAVÉS DE IMAGINARIOS DOCENTES: DETONANTES DE LA CRISIS DE IDENTIDAD PROFESIONAL Y EMOCIONAL**

Actualmente, el docente ha sido visto por grandes núcleos de la sociedad como un sujeto que tiene que responder a una serie de demandas, supeditado a múltiples obligaciones y deberes, sin atender su dimensión psíquica, su dimensión emocional. Es decir, no se le está considerando como una persona. Desde esta perspectiva, el maestro al mismo tiempo que intenta acercarse a la imagen de docente que la sociedad demanda, lo mismo que la institución en la que labora y los grupos de pares, el yo de la persona pugna por manifestarse y al mismo tiempo por protegerse para no ser lastimado, y si bien esto es motivo constante de conflictos internos, también es motivo de negociación y re-significación.

Las nuevas exigencias sociales se tornan en una fuerte presión entre los docentes, que en muchos casos no son capaces de adaptarse a los nuevos requerimientos educativos y entran en importantes crisis de identidad.

**Omar:** Si tú te das cuenta a nivel universo, eres una, micro-bacteria, pero que tú en tu interior, tienes un macro-mundo. *Tienes un mundo de cosas, infinito, en todos los aspectos y que, entonces hay veces no sabes dónde posicionarte.* Que nos cuesta mucho trabajo, que no sabemos (sonriendo) ser maestros en muchos aspectos, porque se involucran muchísimas cosas, ¿no? (R.E. 8:36).

En el caso de Omar, se aprecia la dificultad que implica para él estar en una actividad netamente relacional, en donde se involucran un sinnúmero de emociones tanto de los alumnos como los docentes. Al percibirse como una *micro-bacteria* se puede aludir a la identidad en su dimensión personal ante la identidad colectiva, pero que, a pesar de ser una identidad individual, en el interior de cada sujeto, hay un *macro-mundo*, es decir, hay toda una gama de emociones que configuran la identidad y que, ante esa gama tan amplia, el sujeto *no sabe dónde posicionarse*, es decir, experimenta una crisis de identidad.

Si se entiende a la identidad como “el conjunto de formas de ser y actuar configuradas durante la vida profesional del docente” (Bolívar, 1991, pág. 171), se ve que se aproxima a la frase de Abraham (1987, pág. 69) cuando expresa “cada uno es como es”. Esto implica por parte de los docentes:

-Por un lado, el abandono de los enfoques modélicos donde se buscaba un prototipo de profesor ideal y que conducía al docente, al pensar de sí mismo que no es tan ideal como persona, a involucrarse en lo que Abraham (1987) denominaba *máscara*. El profesor, al no tener esos rasgos ideales le presenta a la sociedad un rostro que puede ser bastante diferente de los sentimientos e intenciones reales de la propia persona.

**Bertha:** ¿Y cuál es la actitud que tú adoptas?

**Omar:** Pus yo creo que, que, la de, eh. (Pausa). ¡Ah, qué buena pregunta me hicistes! porque, porque, yo siempre trato de, de llevarme bien. (Pausa pequeña). *Aunque en ocasiones sea de apariencia. Por qué, porque es parte de mi bienestar laboral.* (R.E. 2:29).

El informante refiere que encubrir sus sentimientos le permite tener un bienestar laboral, de tal manera que hay un ocultamiento de los sentimientos reales experimentados por el sujeto. Sin embargo, esta cuestión también puede ser percibida como una estrategia, ya que, la gran mayoría de los individuos optan por disfrazar sus emociones con tal de mantener relaciones cordiales o, por lo menos, no conflictivas. Por lo que, en efecto hay un ocultamiento del yo ideal, para dar pie a la salida del ideal del yo.

Por otro lado, implica el reconocimiento de la importancia de considerar los problemas que le afectan como persona, en donde el profesor como persona y como profesional tiene experiencias positivas y negativas que le condicionan y le llevan a unas actuaciones. Si en su experiencia personal se le acumulan diversas experiencias negativas, y no las modifica, su problema se convierte en problemas de otros porque no se consigue la acción educativa que demanda un colectivo social. Los problemas pueden surgir en el docente, al haber asumido esa concepción ideal del docente perfecto y desencadenar la crisis de identidad de la que habla el profesor Bolívar (1991), ya que, en ocasiones, el docente puede considerar que lo que está señalado como ideal desde un colectivo social, para él, desde su individualidad, no lo sea así.

Los cambios ocurridos en los últimos años en la sociedad y en el sistema educativo han sido grandes y los mismos conllevan nuevas demandas o exigencias que pueden desconcertar al profesor. En este estado de desconcierto, el docente es incapaz de transformar su forma de actuación porque desconoce la raíz de su problema.

**Maestro Fortunato:** *Ese es un pecado que carga el maestro (sonriendo), principalmente el maestro que cree que lo sabe todo, ese maestro que cree que lo sabe todo, le va a costar mucho trabajo adaptarse a las nuevas generaciones, de los niños principalmente y obviamente pus, se ve en los cursos, en los talleres, este, quiénes son los que hacen todavía este tipo de prácticas. (...).* (R.E 6:17).

El docente en cuestión refiere que las prácticas incorporadas que ha tenido el profesor como un ser omnisapiente, obstaculizan la adaptación al cambio social reflejado en las nuevas generaciones. Es importante mencionar que la identidad del docente como un ser omnisapiente también ha sido una demanda social de larga data hacia el profesor y éste la ha asumido, pues actualmente es inconcebible, es vergonzoso que el docente no tenga respuesta –o las tenga pero de manera errónea- a preguntas de todo tipo.

Desde este sentido, el imaginario social se ancla hacia las demandas que se le han atribuido al docente como una forma de mantener la estructura social predominante. Para Cornelius Castoriadis (1983), toda sociedad está instituida por su *imaginario social*, que consiste en producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad, gracias a la institución de normas, valores y concepciones que hacen que una sociedad sea visualizada como una unidad.

Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo (...). Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que “ese sistema de interpretación”, ese mundo que ella crea (imaginario social). (Castoriadis, 1988: 69).

No obstante, Abraham (1986, pág. 26) plantea que en “el enseñante, lo mismo que en todo ser humano, hay toda una trama de identificaciones que nos remite a nuestras vivencias afectivas, a juicios, a valores”. La docencia en esta línea se ubica en un ir y venir del involucramiento al alejamiento; de los afectos a la razón; del yo al otro; de lo objetivo a lo subjetivo. En palabras de Abraham (1986, pág. 26), el sí mismo profesional es un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo consigo mismo y con los “demás significantes” de su campo profesional.

**Omar:** Pero yo recuerdo mis problemas, los míos, desde niño, que, que los problemas, que yo llevaba a la escuela eran los problemas que mis papás tenían, porque problemas personales yo no tenía. (R.E. 2:29). Te voy a platicar una anécdota: una vez mis papás se enojaron muy fuerte, y yo le pedía a diosito que,

en un cazo, de chicharrones, hiciera una pócima y que vaciara la pócima en ellos dos y que se tranquilizaran. Y es algo que todo el día lo estuve pensando, *¿qué vi en la escuela?: no me acuerdo, ¡nada!, ¡nada!* y a la fecha, a la edad que tengo, sigo acordándome de aquella vez lo que pensaba, fíjate. (R.E. 2:30).

En este caso, se alude a que la educación, al ser una actividad eminentemente relacional (Vázquez y Escámez, 2010), se vincula íntimamente con las emociones de los actores que participan en ella. El informante expresa que, al ser testigo de las problemáticas conyugales de sus padres, él como niño tuvo una afectación emocional que no le permitió concentrarse en la escuela. Desde esta perspectiva, hay un sentido de alerta en cuanto a la atención de las problemáticas emocionales tanto de alumnos como de docentes, que la mayoría de las veces se omite, se oculta, por no considerarlo trascendental y darle más importancia a aquello racional, a aquello que se puede “medir” a través de las evaluaciones.

En la base del sistema están las imágenes, las actitudes, los valores, los sentimientos, las tensiones, las emociones, presentes en un nivel inconsciente, porque el enseñante no se permite reconocerlos como “suyos” por más que esos deseos, imágenes y tensiones constituyan su yo ideal.

**Omar:** Aunque *también lleves muchos problemas personales. No te puedes sentarte en el escritorio a llorar delante de tus alumnos. ¡No!, tienes que, darles un momento agradable.* (R.E. 2:29).

En este fragmento de entrevista se observa que hay un ocultamiento de los sentimientos, ya que, el docente tiene que reprimir sus emociones hacia un otro, es decir, hacia los alumnos con la intención de brindar a éstos un momento agradable, aunque también podría aludir a una no-demostración de vulnerabilidad, pues llorar ante los demás es asociado con debilidad. Por lo tanto, y desde esta perspectiva, el docente va reprimiendo sus emociones, va teniendo una implosión de éstas, con el fin de satisfacer al otro. Es decir, la identidad se construye en estrecha relación y a la vez en contraposición con el otro, el referente sobre el cual intenta dar sentido a su existencia.

Aquí aparece la pregunta: ¿Quién es el otro en torno a quien se construye la identidad? La identidad es una configuración imaginaria que se instaura a partir de la identificación especular del cuerpo propio, sobre la base de la identificación con el otro. El otro que generalmente es la madre, en el estadio del espejo (Lacan, 1980), es quien funge como soporte de la identificación. Es su mirada una suerte de “espejo”, que le devuelve al niño, las significaciones que el niño tiene para ella, cuando lo mira. Este proceso inaugura la identidad, como significación que todo individuo busca en la mirada del otro (¿cómo me mira?, ¿qué soy?, ¿quién soy para el otro?, ¿qué me quiere?, ¿qué quiere de mí?). A partir de este momento, quedará sujeto a la mirada y la confirmación del otro, al “significado” que tenga para el otro. El otro, mediador de la cultura, es el referente imprescindible de la identidad del sujeto, y a su vez, la identidad es la forma en que la cultura y la sociedad construyen a los sujetos que requieren para constituirse a sí mismas. (Anzaldúa, 2009).

Desde este sentido, los cambios y transformaciones sufridos por la sociedad en los últimos tiempos conducen a que se vea la figura docente con una mirada nueva: “Ser docente dentro de los sistemas educativos vigentes para la sociedad actual significa aceptar un rol difícil, contradictorio y poco definido”. (Loscertales, 1993, pág. 23).

Diferentes investigaciones educativas hablan del profesor como innovador, animador, profesional reflexivo, etcétera. Al docente ya no se le concibe como el mero transmisor de conocimientos, sino que se le pide una implicación personal en relación con el ser y el hacer. (De Miguel, Pascual Díez, San Fabián y Santiago, 1996).

Es decir, lo que se espera de los docentes es una implicación personal (identidad individual) y profesional (identidad colectiva). El afecto, el ser abierto, justo, la escucha, la paciencia, se une al dominio de la materia, el saber con la unión del ser, por lo que es preciso conocerse a sí mismo, investigar cómo y qué le sucede. Desde este sentido, la identidad del docente se va configurando de acuerdo a lo

que la sociedad le demanda, bajo el imaginario del profesor como un apóstol, en tanto que *debe* ser justo y paciente. Más aún, en muchas de las veces, los docentes son mayormente reconocidos o estimados con base a este imaginario sobre aquellos docentes que se caracterizan por tener un buen nivel académico:

**Bertha:** Si ya no va a ser tanto lo, lo académico, entonces, ¿cuál sería nuestra función?

**Omar:** Yo considero que de entrada, de entrada, mmmm, un, un, *un diagnóstico, o una expectativa de éxito como docentes que, eh, que no perdamos de vista que estamos formando personas* y que el efecto que tú le, le impactes a un, o le proporciones a una persona, debe de ser duradero, debe de ser duradero y claro, hay que excluir a la violencia, ¿no?, porque la violencia también es duradera, nunca se les va a olvidar el día que le pegue (sonriendo), o el día que lo maltrates, sino, un, algo duradero pero de bienestar, de, de, de compañerismo, de reflexión, ¡y en todos los niveles!, ¿eh?, en todos los niveles, desde preescolar hasta... Yo creo que muchos de nosotros recordamos a nuestras preescolares, ¿no?, pero ¿por qué?, porque eran personas que nos trataban bien o también recordamos muy bien a los que nos jalaban la patilla, ¿no? (R.E. (.33-34).

La reiteración del maestro al poner énfasis en la parte emocional positiva de los alumnos se vincula con un deseo de hacer el bien al otro, al señalar que se está formando personas, es regresar a la parte emocional que poco se trabaja en la educación, porque se considera que su función es eminentemente atender la dimensión cognitiva. Si recuperamos el compromiso moral del profesorado está arraigado en el profesor en términos de asumir un compromiso ético con los alumnos, independientemente de su formación y elección inicial de carrera, lo que lleva a reconocer que en el desarrollo de la profesión se configura el *habitus* de la misma.

Esta presencia del maestro investido de toda su biografía y totalidad nos acerca a lo que Bourdieu (1980, pág. 264) designa con el nombre de *habitus*, el cual “hace referencia a la cultura (de una época, de una clase o de un grupo cualquiera). En tanto que interiorizada por el individuo, bajo la forma de disposiciones duraderas que constituyen el principio de su comportamiento o de su acción, permite

asegurar la mediación entre la estructura y la praxis”. Que nos remite al equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la interiorización y la exteriorización, entre lo pasado y lo presente, entre la innovación y la adaptación.

El *habitus* entendido como “un sistema de disposiciones durables y transferibles; es decir, predisposiciones, que, al integrar toda experiencia pasada, funcionan en cada instante como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones” (Bourdieu, 1980, pág. 265). Que predisponen la actuación del hombre en el mundo; en el caso del docente, su actuación en el espacio educativo se basa en su identidad como sujeto colectivo y persona singular.

Acerca de las crecientes presiones que recibe el docente se afirma: “cada vez se proyectan mayores expectativas sociales sobre la educación. Cada vez se exige a nuestros profesores cubrir mayor número de responsabilidades. En el momento actual, al hilo de unas exigencias sociales cambiantes y diversificadas, se modifican y se complican nuestras expectativas y nuestras exigencias sobre el trabajo de los profesores. Estas nuevas demandas sociales exigen la incorporación de nuevas materias en los programas de formación del profesorado: no podemos seguir ofreciendo una formación tradicional, centrada básicamente en la educación intelectual y en el repaso de los contenidos de enseñanza, cuando la sociedad les va a exigir que hagan educación cívica, educación para la salud, educación multicultural, educación para la paz, educación para la tolerancia, educación vial, educación moral, prevención de la drogadicción, educación sexual, y un largo etcétera” (Esteve, 1997, pág. 83).

**Maestro Fortunato:** *Que hoy nos exigen y que la sociedad ahorita, ya, ya lo tienen:* que los niños son modernos, nosotros también debemos ser modernos, este, platicar con ellos, este, sacarles de sus dudas, y ese contacto, como que también nos hace falta, no encajonarnos como ¡el maestro!, sino como el compañero del alumno igual. (R.E. 614).

El entrevistado alude a una adaptación a las nuevas necesidades de los alumnos, señaladas por él como modernas, de tal manera que, la identidad colectiva



conforma la identidad individual del docente, en donde el cambio social es un elemento determinante para la configuración de las identidades tanto profesionales como personales. Desde este sentido, la identidad personal entendida como un yo, *irremediabilmente* está configurada por un *nosotros*, es decir, por la identidad colectiva y ambas conforman a la identidad social. El maestro Fortunato refiere que, el rol del docente no radica en seguir manteniendo una idea de superioridad con relación al alumno, sino que es establecer una relación de igual a igual con respecto a éste. Al aludir al contacto que *nos hace falta*, se evidencia una modificación en los esquemas de relación predominantes en la escuela, en la que el docente era percibido (y auto-percibido) como un sujeto omnipotente.

### **3.- DISMINUCIÓN DEL RECONOCIMIENTO SOCIAL**

El maestro, busca acomodarse consciente e inconscientemente, al yo ideal colectivo, es decir, a la imagen ideal que se tiene de docente y que se comparte institucionalmente. Por lo tanto, la imagen institucionalizada ejerce una presión sobre el docente y su práctica para acercarse a la misma, llevando consigo el conflicto con el yo ideal. De tal manera que, existe una especie de *batalla* entre el ideal colectivo de la institución y la búsqueda personal de construcción permanente de la “identidad docente”.

Castoriadis (1988) sostiene que la *institución* es la constitución de sistemas simbólicos sancionados que establecen la regulación normativa, funciones y formas de pensar, representar, ser y actuar, que regulan las relaciones y las prácticas sociales.

Un factor importante a considerar en el análisis de la situación del docente, es el respeto y reconocimiento de los que gozan los educadores en la sociedad en general, y en particular, por parte de los alumnos, porque de ello dependerá que encuentren más o menos dificultades en el desarrollo de sus tareas. En la

sociedad tradicional existía cierto acuerdo entre los integrantes de la comunidad sobre lo que se debía esperar de los maestros, el rol estaba definido con claridad.

Pero, esto ha cambiado en nuestros días. En la institución escolar se ha producido un pasaje desde una alta valoración social hacia una baja valoración social del rol docente. A principios del siglo XX, pertenecer al sistema educativo —ser maestro o profesor— era un verdadero privilegio, que permitía la incorporación a un ámbito respetable y prestigioso, con posibilidades de autorrealización y pertenencia significativa. Hoy en día, en cambio, el trabajo docente ha sido calificado como un trabajo de riesgo participando de casi todos los indicadores de fatiga nerviosa que se consideran habitualmente: sobrecarga de tareas, bajo reconocimiento social, atención a otras personas, rol ambiguo, incertidumbre respecto a la función, falta de participación en las decisiones que le conciernen, individualismo e impotencia.

En los últimos años la sociedad hace una crítica generalizada del sistema de enseñanza. Los medios de comunicación suelen transmitir una imagen negativa de la realidad de la enseñanza y de la actuación de los profesores.

**Omar:** ... Porque no tienen idea a lo que te estás enfrentando, ¡ni idea! de verdad que ni idea, *o sea yo nada más quisiera, que todo aquel que dice: maestros flojos, maestros, te pongas a pensar: ¿qué harías tú?* ante situaciones propias, o sea ni siquiera, ni siquiera imaginar situaciones más difíciles que las tuyas, acuérdate cuando fuistes estudiante, todos tus problemas que llevabas a la escuela y que otra persona te quisiera enseñar. (R.E. 2:31).

Aquí, el docente reclama empatía por parte de los sectores sociales que critican fuertemente a los docentes en torno a su función educativa. El informante considera que tales críticas son totalmente infundadas, ya que, dichos sectores sociales no han experimentado la tarea docente. Este tipo de cuestiones, va construyendo una identidad docente con base a sentimientos de poco o nulo reconocimiento social, y atendiendo a la naturaleza humana, ¿a quién no le agrada ser reconocido?, ¿quién no busca ostentar un status social importante?

Por tanto, desde esta perspectiva, la identidad se concibe como una búsqueda constante de reconocimiento social, de ser bien recibido por un colectivo.

El maestro, al dar clases, pone en juego su vida, sus valores y su autoestima. La respuesta de los alumnos a sus esfuerzos es interpretada y sentida como un refuerzo para su persona, o como una agresión y un cuestionamiento a lo que lo constituye como tal.

Moyni (citado en Abraham, 1986, pp. 33, 34) afirma que el maestro entregado en toda su persona, tanto física como psicológica e intelectualmente, se encuentra preso de todo un juego de imágenes: comparando, más o menos conscientemente, la imagen que recibe de sí mismo, enviada por el alumno, *con la imagen que espera recibir, la imagen de su deseo*. Si la imagen recibida se ajusta a la imagen deseada el docente se ve acechado por el aislamiento narcisista y por todas las trampas de la complacencia mutua y de la fusión.

**Omar:** El sentido emocional, pues es bonito luego encontrarte con tus ex alumnos y que te saluden con agrado, y, *por lo menos dices: hice amigos. Hice gente que te puede apoyar, porque te conocen. Y te cuidan. Y, luego, pues, el sentido de, de satisfacción, de que los ves, preparados y quizás, ¡muy preparados! Pero que también dices: fui parte de tu preparación*. De que, aunque no te haya gustado pero te di clases. Y eso también es bueno. Y, y está la otra cara que, que también, algunos alumnos, ex-alumnos más preparados que tú, te lo agradecen. *Porque te reconocen*. Y dicen: fíjese que me acuerdo de algunas cosas que usted me dijo. (R.E. 2:22).

En este caso, se puede observar que al docente le produce satisfacción cuando sus alumnos le devuelvan una imagen que signifique reconocimiento. El docente quiere sentirse parte de los logros de sus alumnos, y que incluso haya un sentido de superación con respecto de él. Busca también protección, apoyo y amistad por parte de sus alumnos.

Es decir, que los maestros construyen un imaginario ideal de profesor, erigido como auto exigencia. Entre las “exigencias” colectivas, que después se vuelven

“auto exigencias”, se encuentran las de ser nombrados por los alumnos, las de ser bien evaluados, las de ser recordados, la de trascender.

**Bertha:** Otra cosa que me llamó mucho, mucho la atención, ¿por qué consideras que el trabajo del maestro sea análogo al de un cómico?, ¿te acuerdas?

**Omar:** (Terminaba de pasar el trago de su bebida) ¡Sí!, porque. (...) (Pensando) Eso siempre lo tengo muy presente, porque eso, eso me impacta tanto como cuando veo la televisión. Porque tienes que llamar la atención. *El cómico, el éxito de un cómico es, el rostro de su público y el rostro de docente es el rostro de sus alumnos, o sea, también ver esa mirada que te entendió, ese semblante, esa acción de que te entiende, de que lo asimila, de que lo comprende, jo de que lo descubrió, aún más!* Ese es el éxito que tú tienes también. ‘Ora, las analogías de las funciones como oficios, ¡es eso!, que tú tienes que hacer de todo para llamar la atención. Que tú tienes que hacer lo ¡imposible! por llamar la atención, porque estén atentos a lo que tú dices, o sea, no concibo que, que, que un cómico llegue y haga lo que tenga que hacer, sin importarle el efecto de su público. ¡Sí!, *porque hay públicos muy difíciles. ¡Muy difíciles!*, entonces lo mismo con el docente, lo mismo el docente, ha habido momentos en que te ves ¡enfascado!, te ves, este, impotente ante llamar la atención de, de tus alumnos y tienes que hacer de todo, de todo.

**Bertha:** Sí y que me decías la ocasión pasada que así hagas circo, maroma y teatro, va a haber personas que no se van a reír...

**Omar:** No. Así el maestro (risas leves), hagas lo que hagas, va a haber alumnos que no van a aprender. (R.E. 8:23).

En la analogía que establece Omar con respecto a un cómico, se puede arribar a que la identidad surge cuando el sujeto entra en contacto con los otros, es decir, que el informante al mencionar que *el rostro del docente es el rostro de sus alumnos*, se pone de manifiesto que hay relación de alteridad, en tanto, que el docente influye en sus alumnos y viceversa. Buscar a toda costa llamar la atención, responde a una demanda social dirigida hacia el maestro, en tanto que se le ha atribuido que es él la persona en quien recae todo el peso de la educación, es decir, si en el país ha habido una deficiencia educativa es por responsabilidad prácticamente única del docente.

A propósito de esta idea en torno a que el docente se concibe como el centro de la atención, de igual manera, hay una autopercepción del docente como una celebridad:

**Omar:** Sí, sí, sí, yo creo que, que, que fijate que, hay veces que *al docente le debe de gustar la vida de la farándula porque eres algo igual. Eres una figura pública, aunque no con el éxito y el dinero que esos cuates tienen.* (Risas).

**Bertha:** (Sonriendo) Pero sí estamos en el ojo del huracán.

**Omar:** Pero sí te están observando tus propios alumnos y tus propios padres, ¿no?

**Bertha:** Y tus propios compañeros, ¿no?

**Omar:** ¡También!, también. (R.E. 8:23-24).

En este caso, se alude a que el docente es una figura pública, en tanto que su actividad versa sobre relaciones humanas. Por tanto, esta identidad como figura pública, le hace sentirse observado. Esta sensación de ser observado, puede ser percibida incluso como una invasión a la intimidad, es una sensación que no se torna del todo cómoda, de ahí la razón que el entrevistado refiere a que debe estar presente ese “gusto” por la vida de la farándula, en la que el sujeto genera una especie de adaptación con relación a ser observado. Por lo tanto, el docente va conformando una identidad en la que sentirse vigilado, observado y evaluado se convierte en parte de la tarea docente. A través de este sentido, se pone de manifiesto el estadio del espejo (Lacan, 1980) en donde el niño mira a su madre esperando una respuesta, basada en la aprobación o desaprobación de ella. Por tanto, la identidad está estrechamente vinculada con la expectativa de los otros.

En otro orden de ideas, el aprendizaje no está fabricado por el experto ni esta disponible en forma de objeto, sino que se elabora en el curso del proceso de interacción. Solamente se produce el aprendizaje si entre el docente y el alumnado acontece una relación que les une, un puente que les vincula. Se pone en práctica también el *saber ser*, que lleva a considerar que el docente no puede pretender la absoluta seguridad que concede el manejo de los conocimientos técnicos ni el control absoluto de los conocimientos, Sabe que nadie tiene la clave

del aprendizaje educativo, la educación está preñada de incertidumbre. (Vázquez y Escámez, 2010).

**Omar:** No, y que realmente, ehhhh, *ninguno de nosotros, quiero atreverme a decirlo, tiene el hilo negro de la educación, o sea, no puede...* (No encontraba las palabras). (R.E. 8:36).

En este fragmento de entrevista, se alude a que el docente enfrenta constantemente un sentimiento de incertidumbre ante su tarea, pues nadie *tiene el hilo negro de la educación*. Este sentimiento se enfatiza si tomamos en cuenta que la educación, al ser una actividad netamente relacional, se ponen en juego una multiplicidad de sensaciones de todas las partes que conforman a la tarea educacional, por lo que, las posibles “recetas” no tendrán cabida en el ámbito educativo. De tal manera que, la profesión docente obtiene su calidad ética cuando se ejerce como una sabiduría práctica que está preñada de incertidumbre, debido a la complejidad del ser humano y de su aprendizaje. (Vázquez y Escámez, 2010). Así como la docencia es una actividad relacional, la identidad y la conformación de los imaginarios también lo son, pues no hay que olvidar que los tres elementos entran en acción cuando el sujeto se encuentra con *los otros*.

#### **4.- LA RELACIÓN CON EL DIRECTOR: VIGILANCIA Y AUTO-OBSERVACIÓN**

Las relaciones entre docente y director pueden generar enfermedad. Las investigaciones han demostrado que algunos individuos particulares pueden causar, dentro de su entorno laboral, un estrés indebido a otras personas, dado que no reconocen los sentimientos ajenos ni las sensibilidades que están en juego en la interacción social (Sutherland y Cooper, 1991). Esta cuestión pone de relieve la preocupación por el mundo de los sentimientos. Conocer el tipo de relaciones es averiguar si las mismas llevan al entusiasmo o por lo contrario a la erosión de la función docente.

Para Foucault (1988), todo dispositivo es primordialmente una formación estratégica de ejercicio de poder, vinculándose de manera importante entre la relación que existe entre el directivo y el docente.

Dije que el dispositivo era de naturaleza estratégica lo que supone (...) una cierta manipulación de relaciones de fuerza, de una intervención racional y concertada en dichas relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en cierta dirección, o bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etcétera. El dispositivo está entonces siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a unos bornes de saber, que nacen allí pero que igualmente lo condicionan (Foucault, 1983:186).

El dispositivo entonces sería ese conjunto heterogéneo que persigue estratégicamente configurar un campo más o menos abierto de posibilidades que permiten el ejercicio del poder, es decir arreglar las condiciones para dirigir e inducir acciones. En otras palabras, es una formación estratégica que permite “conducir conductas” y actuar sobre acciones posibles.

El dispositivo constituye a sus sujetos a partir de los discursos que transmiten saberes, así como de las normas y rituales que establecen relaciones de poder. Todo dispositivo clasifica sujetos, asigna lugares y los dota de una identidad, para regular sus prácticas:

Esta forma de poder (...) clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos: Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. (...) *sujeto* (en un doble sentido): sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo (Foucault, 1988:231).

**Vigilancia y auto-observación.-** Una parte fundamental de la constitución del docente y su modelamiento dentro del dispositivo pedagógico es la vigilancia a la que se ve sometido desde que está en la normal y muy particularmente al entrar a trabajar en una escuela. Sus actividades serán observadas y evaluadas.

Académicamente se le pide que siga un programa. El director, los supervisores, los compañeros de trabajo y los padres de familia estarán pendientes (con diferente grado de exigencia) de que cumpla adecuadamente con la enseñanza de los contenidos que debe impartir. Una forma de control y supervisión de la “calidad” de su trabajo se establece mediante los índices de reprobación de sus grupos. Si bien éste no es un criterio del todo confiable, sí es un referente para evaluar el desempeño del docente y en función de esto catalogarlo, felicitarlo, ponerlo como modelo o llamarle la atención.

El examen es la característica esencial del dispositivo pedagógico, atraviesa todas sus prácticas y las condiciona, crea discursos y constituye sujetos. El maestro examina a sus alumnos; a su vez él es “examinado” por ellos, por los padres de familia, el director, el jefe de clase y el inspector. El director es supervisado por el inspector, quien a su vez debe rendir cuentas al jefe de sector, y así el procedimiento de vigilancia y evaluación se presenta en todo el dispositivo y no es casual la importancia del examen. (Anzaldúa, 2004).

**Porfiria:** Cuando escucho esa respuesta, *fue de decir: no, ya, (...) Ya no, no* (con tono y expresión de desilusión). Me dijo: es que nos traemos un problema, es esto, tenemos que ir a Pachuca (refiriéndose al director) ¡Ay!, profe, pero es que no podemos pasar a una niña, no es que me traiga con la niña (dando a entender de que no es algo personal de ella hacia la niña), o sea, yo de plano, si veía que insistía, iba a decir (refiriéndose al posible pensamiento del director): ¡oye, ya la maestra se la trae con la niña!, ya tanta insistencia para que la repruebe. (...) Pero sí yo la paso, luego el de quinto la pasa, el de sexto, ¡pus luego por eso se expresa una escuela de otra escuela! Y pus, los maestros, este, por eso luego, tanta habladuría de tanto maestro, porque si seguimos así y caemos en eso, ¿no? de decir: ¡pus ya, pásala! (pronunció la palabra pásala en un tono no tener más opción). Pero, ¿por qué, ya pásala? (en un tono de no aceptación), si, preferible que te quedes un año con otro maestro, a que, ¡pus, ya pásala! Entonces... (Se quedó pensativa).

**Bertha:** ¿Y si la vas a aprobar?



**Porfiria:** (...) *Porque él me lo pidió (refiriéndose a la petición del director, y con un rostro de resignación). Porque él me lo dijo, él me dijo: pásala (en voz baja).* (R.E. 5:17).

En este caso se observa que el director está cumpliendo una función de estilo administrativo (Ball, 1987), ya que, la demanda actual que se tiene sobre las escuelas es la de no arrojar casos de reprobación, ya que, esto es percibido como una cuestión de ineficiencia educativa. Este tipo de requerimientos del sistema, hace que tanto docentes como directivos entren en conflicto, ya que, por un lado, el docente considera que un determinado alumno no amerita la promoción hacia el siguiente grado y que al hacerlo se acrecentarán las críticas negativas en torno a la escuela en un sentido de competencia entre ellas mismas. Pero, por otra parte, el directivo se ve en la necesidad de *acatar* las demandas que se le atribuyen y opta por no presentar índices de reprobación.

**Bertha:** Bueno, y para ellos, ¿en qué consiste que una maestra sea estricta?

**Porfiria:** ¡Exacto! Es lo mismo que le pregunté al director: bueno, y para ellos, ¿qué es ser estricto? ¿El que les exija la tarea a sus hijos? Pero lo malo del director es que nos cita a los padres y a mí, por separado. *En una ocasión sí le dije: pero es que maestro, no me da oportunidad de defenderme, no sé bien a bien qué es lo dijeron las mamás de mí* (C.O. El hecho de entrevistar por separado a padres y al maestro en cuestión, es una práctica recurrente en el director). Pero noto que le hace más caso a los padres, pero que esto quede entre nosotras, ¿eh? (R.E. 5:15-16). Entonces, este, *ya hasta que hablé fuerte con el director, que le dije: este, entonces, ¿dónde está mi autoridad?, si usted me está diciendo: oiga, no trabaje así.* Está enseñándoles a ellas de que cada vez que vengamos a quejarnos, le va a llamar la atención y se va a calmar con ellos (refiriéndose a la actitud que podrían adoptar las mamás con base al actuar del director). Entonces (...) (Suspiró profundamente) Y sé que no estoy mal yo, ¿por qué?, porque el maestro de computación y la maestra de Inglés y la de Educación Física (en realidad, quien imparte la clase de Educación Física es un varón), son los mismos niños que van mal (R.E. 5:17-18).

**Bertha:** (Porfiria me miraba fijamente) (...) ¿Y eso se lo has comentado al director?

**Porfiria:** (...) (Con rostro de resignación y apretando los labios). No (desanimada) No, te digo, que *de hecho llegué, mi, desgraciadamente y me molesta conmigo de decir: caí en mi confort, de verdad, ¡sí caí!*, algo que yo decí...Sí, sí, sí. Siempre, este (...) mmmm, no quiero que se ponga en una manera de que: ¡ay, le está echando la culpa! (refiriéndose a la posible percepción que yo pudiera tener en relación a la opinión de “Porfiria” hacia el director), ¿no?

**Bertha:** ¡No, no, no! (con rostro y expresión de que no violaría su confianza)

**Porfiria:** Pero no recibí buenas, este, de que: oiga, no, este, pus sabe qué, vamos a traer a la mamá y ¡oiga mamá! Le vamos a, aunque sean un ultimátum, ¿no?, que sabemos que no va a pasar, pero aunque sea el susto de la mamá de aunque sea, este... ¡No! no tuve de ese tipo, nada, nada, nada, nada, simplemente mandó a traer a la niña: Dulce, apúrate, por favor, porque la maestra... (Refiriéndose a lo que el director dijo a la alumna en cuestión)... Sí, profe, ya me voy a apurar... (Refiriéndose a lo que Dulce contestó al director). Fue lo único y dije... (Puso una expresión de “¿y eso es todo?”) [...] (Me volvió a mirar fijamente). (R.E. 5:19-20).

En este sentido, los estilos de liderazgo en términos de Ball (1987) son situacionales, porque en el caso del profesor Fortunato cuando enfrenta a la profesora lo hace desde un estilo administrativo, apegado a la demanda del deber ser, por lo que la docente se considera sin el apoyo del director. Sin embargo, en la relación con los padres se muestra un estilo más interpersonal, en tanto que la informante comenta que el director tiende a entrevistar de manera separada tanto a los padres como a los docentes, estableciéndose, por tanto, un ocultamiento con base a lo que comentaron cada una de las partes. Al no abordar tanto a padres como maestros de manera conjunta, se torna más difícil poder llegar a una solución real, sino que más bien, el director está recurriendo a una estrategia para mantener “tranquila” la situación y evitar que se confronten las dos partes. Este estilo directivo (interpersonal) genera una sensación de malestar en la docente, ya que, ésta siente incertidumbre con relación a lo que los padres hayan podido

opinar sobre ella, siente también impotencia al no poder defenderse ante la imposibilidad de encarar a los padres de familia. En suma, la entrevistada expresa no sentir apoyo por parte de su directivo.

## **5.- LA DISYUNTIVA ENTRE EL IMAGINARIO RADICAL Y EL IMAGINARIO EFECTIVO EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE**

En el imaginario social, Castoriadis, distingue dos dimensiones: el imaginario radical y el imaginario efectivo. El *imaginario radical* “es la capacidad de hacer surgir como imagen de alguien que no es” (Castoriadis, 1983: 220), es la capacidad creativa de la invención y del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones. Es la dimensión instituyente del imaginario social.

Mientras que el *imaginario efectivo*, se refiere a los productos, a lo imaginado, a las significaciones instituidas de una sociedad. El imaginario social se manifiesta en las producciones simbólicas: “el simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente (significación imaginaria) de manera que uno “represente” al otro (...) significante, significado y su vínculo se mantienen simultáneamente unidos en una relación a la vez firme y flexible” (Castoriadis, 1983: 254).

Con base a esto, es necesario abordar la relación entre lo imaginario y lo simbólico: el imaginario es la forma primitiva del pensamiento simbólico. Lo imaginario, o aspecto no-lingüístico de la psique, formula el conocimiento primitivo del yo, en tanto lo simbólico, término que utilizado para la colaboración lingüística (lenguaje verbal coherente), genera una reflexión a nivel comunitario del conocimiento primitivo del yo y crea el primer conjunto de reglas que gobiernan el comportamiento e integran a cada sujeto en la cultura. Constituye el registro más evolucionado y es el que tipifica al ser humano adulto. Lacan considera que el lenguaje construye al sujeto y el humano padece este lenguaje porque le es

necesario y le aporta a cada sujeto una calidad heurística (con el lenguaje simbólico se piensa, con este lenguaje se razona, con tal lenguaje existe comunicación -simbólica- entre los humanos). (Lacan, 1981).

Desde esta perspectiva, se alude a que en la práctica educativa se encuentran ambos imaginarios: el radical y el efectivo. Es decir, el docente se encuentra ante un sentimiento de disyuntiva entre lo instituido (imaginario efectivo) y lo instituyente (imaginario radical).

### **a) Imaginario efectivo: dimensión instituida**

La eficacia simbólica se alcanza a través de la institución de un magma de significaciones que establecen lo que es el mundo para una sociedad. Para mantener esta institución, se ponen en juego una serie de mecanismos como:

1.- La repetición insistente de las significaciones, a través de discursos y de la práctica reiterada de ceremonias y costumbres. La cultura, como producción simbólica, repite estos discursos y rituales que apoyan, reproducen e instituyen a la sociedad.

**Bertha:** Y bueno ya para terminar la entrevista ¿considera usted que el currículum actual atiende las especificidades del contexto rural?

**Maestra Petra:** *Pues no porque pus se ve ahora sí en forma general.* (R.E. 1:10).

En este caso, la docente está haciendo alusión a un currículum prescriptivo, es decir, aquel que está establecido de manera vertical, estandarizada y general, por lo que se arriba a que este tipo de currículum, al no concordar con las necesidades o especificidades en el medio en que ella desempeña su labor, puede ser percibido como ajeno y es entonces cuando el docente no establece una relación significativa entre el currículum y su hacer cotidiano. Desde este sentido, se podría explicar, en parte, el fracaso al momento de implementar un currículum prescriptivo.

La identidad es alimentada por significaciones imaginarias de la sociedad. La constitución de la identidad es uno de los mecanismos privilegiados en la búsqueda del control de las acciones posibles de los sujetos. La *identidad docente* no escapa a la urdimbre de significaciones imaginarias. Por el contrario, se constituye a partir del entrecruzamiento de múltiple imaginarios: El imaginario personal, el institucional, el laboral y el cultural. (Anzaldúa, 2009).

*El imaginario institucional*, que se refiere a las significaciones que se desprenden de los planes y programas de estudio de las escuelas normales y centros de formación de profesores, donde se enuncia de manera explícita en el “Perfil del Egresado”, y de manera implícita en el currículum oculto y en los “imaginarios” en torno a la profesión de enseñar.

**Maestro Fortunato:** Yo considero, eh, para mi punto de vista que *algunos programas son llevados por gente que no conoce de muchas cosas*. (Sonriendo). (R.E. 6:41).

El informante percibe que los planes y programas están alejados de la realidad educativa que viven los docentes, pues expresa que *son llevados por gente que no conoce de muchas cosas*. Y es que el currículum de manera prescrita, en donde los docentes no tienen ni voz ni voto para elaborarlo, no tiene autonomía, es percibido como ajeno o extraño. Más aún, en muchas de las veces, el fracaso al momento de implementar las reformas educativas, se debe justamente a que el docente no siente *conexión* alguna con lo que le están prescribiendo, a manera de órdenes o recetas.

Al contar con un currículum prescrito, el docente tiene la presión, pero a la vez la “practicidad” de seguirlo de la manera más fiel posible:

**Manolo:** Se me dificultó cuando ya fue por proyectos, porque anteriormente no se me dificultaba, porque pus era... *Tú tenías la lección, el tema y hasta ahí se acaba la misma actividad, o sea, no tenías que andar buscando* y ya para cuando vienen los proyectos, dices: es el primer año que hay que trabajar con proyectos, dices: ¿qué hago?: ¿los pongo a leer?, ¿o me meto en los proyectos? Como que

ahí no supe, yo creo no supe combinar. Como ahora veo que tiene primer año, y dejas a un lado el proyecto y tú a lo que te vas, es mejor que aprendan a leer, que se sepan las letras. *Tal vez eso no, no lo supe combinar*, o sea, yo quería que ellos hicieran el proyecto o yo se los hacía, por decir: no, pus, yo te hago el dibujo, yo te lo escribo y transcríbelo, o sea, para mí yo sentía que los niños trabajaban bien y por ahí, fue uno de los, errores que yo cometí con ellos.

**Bertha:** ¿Porque tú tenías la preocupación de cumplir?

**Manolo:** ¡Ajá! (R.E. 4:21).

En el caso de Manolo, se advierte que tuvo un conflicto cuando modificaron el modelo educativo, pues expresa que tuvo dificultades con el Enfoque por Proyectos. Tenía una habituación a seguir la lección y el tema, es decir, desde esta perspectiva, el currículum prescrito, a manera de receta no le representaba conflicto alguno, pues lo único que tenía que hacer era seguir las indicaciones, como a manera de un instructivo, expresa que *no tenía que andar buscando*. No obstante, con el Enfoque por Proyectos existen algunas nociones o conceptos que el maestro tiene que investigar. Hay un sentimiento de nostalgia, de añoranza hacia sus antiguas prácticas, percibiéndolas como más efectivas para el aprendizaje de la lecto-escritura. El docente se lamenta de no haber sabido ser ecléctico para combinar la “vieja metodología” con la nueva, pues él trató de abocarse al seguimiento del nuevo requerimiento y no consiguió buenos resultados. Lo expresado por Manolo podría traducirse también en una resistencia hacia los nuevos enfoques educativos.

La estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad, alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares. La estandarización significa uniformidad en el currículum, un currículum enfocado no en crear conocimiento, sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básicas. Lo que los

chicos encuentran allí son factores de desconocimiento y unos criterios homogéneos de rendimiento. (Hargreaves, 1994).

La evaluación es el medio por excelencia, es el estandarte de lo instituido. En este aspecto, el docente prácticamente no tiene margen de autonomía, generándole la identidad de un técnico.

**Bertha:** Y cuando viene la prueba de enlace por ejemplo no le representa algún problema, que no se hayan abordado los contenidos de la manera tal cual...

**Maestra Petra:** Sí. No pues, sí es muchísimo problema, muchísimo problema porque incluso de los temas que se les dan a los niños *muchas veces por su falta de alimentación o por algún problemita que tienen no lo retienen, y luego llega la prueba ENLACE y a veces pues, no vienen realmente adecuado a los temas que vemos en el grado, ajá sí, viene más laboriosa.* Y en el medio que estamos realmente pus salen bajos. (R.E. 1:11).

La prueba estandarizada de ENLACE representa un problema para la docente, pues la considera como incongruente con relación a las problemáticas de los niños a quienes da clases. Comenta que esta prueba no se ajusta a las especificidades contextuales de su trabajo. De nueva cuenta, la dimensión instituida está alejada de la realidad que vive el docente.

A través del imaginario social, la sociedad se instituye, creando significaciones que “operan como organizadores de sentido de los actos humanos estableciendo las líneas de demarcación de lo lícito y de lo ilícito, de lo permitido y lo prohibido, de lo bello y lo feo, etc.” (Fernández, 1993:73).

Por medio de los requerimientos de la evaluación, el docente tiene que ajustarse a los estándares referidos a la aprobación y/o reprobación de los alumnos, incluso cuando sabe que el aprendizaje o el desempeño del niño no son congruentes a estos requerimientos:

**Bertha:** ¿Con eso la estás evaluando? (Refiriéndome a que si sólo la evalúa con los trabajos realizados en clase).

**Porfiria:** Sí (...) (Se quedó pensativa) Pues ni tanto evaluando, porque *no me queda de otra que ponerle su seis* (dijo la palabra seis en un tono despectivo) en todas las materias, porque ni el, bueno, si no se merece el seis, obviamente no le voy a poner un siete, ocho, nueve. *La paso porque el maestro (el director) me dijo: sabes qué, pásala.*

**Bertha:** ¿Porque es un requisito?

**Porfiria:** Porque es un requisito, que (dirigió su mirada hacia arriba, a la izquierda, como pensando) ¡no es tanto como requisito!, porque, él me dijo: Puede haber, bueno, cuando hubo la junta de cómo evaluar, me dijo: puede haber que haya niños que de verdad necesiten reprobarse, los vamos a reprobar, ¡pero demuéstrenmelo!, porque necesitamos la firma del papá para decir: sí, sí reprobren a mi hija, ¿no?

**Bertha:** El consentimiento, sí.

**Porfiria:** Fui y le dije: ¡tengo con qué demostrarlo! (muy segura de sí misma) (...) Es que nos traemos problemas, maestra (refiriéndose a lo que el Director le dijo a ella, en un tono de secreto). *Dije, ¿entonces qué hago?, dije: ¡no me vaya a decir que la pase, porque de plano...! [...]* (R.E. 5:20).

Estar en oposición de lo instituido generalmente acarrea problemas, por tanto, los docentes optan por apegarse a la norma. En este caso, la docente expresa que el director le hizo saber que reprobado a un alumno actualmente coloca al docente, a él mismo y a la escuela en el ojo del huracán percibiendo a estos agentes como ineficientes. Cabe mencionar que con los nuevos estándares de evaluación – basados en la no-reprobación-, se vislumbra que los resultados de los alumnos estarán sumamente “maquillados”, pues hay estándares que se tienen que cumplir aunque sean incongruentes. Desde esta perspectiva, el gobierno se adjudicará el logro de contar con un país en donde no hay reprobados, aunque la calidad educativa dejará mucho que desear.

En el fragmento de entrevista con Porfiria, se advierte, en tanto a la función del directivo, *el imaginario laboral* (Anzaldúa, 2009), el cual constituye las



significaciones, expresada en los “perfiles de puesto” y en los documentos normativos que intentan regular las funciones y la práctica de los docentes.

## **b) Imaginario radical: dimensión instituyente**

Antes de abordar el segundo mecanismo de la eficacia simbólica, es necesario precisar la concepción de ésta: el poder de la palabra, la forma sugestiva de imponer, de ejercer el poder mediante instrumentos controlados por un individuo, son observables de tal manera que la dinámica de transmitir códigos inconscientes se transforman en conscientes aceptados y reproducidos como elementos legitimizados (Strauss, 1968). A continuación, se muestra el segundo mecanismo de eficacia simbólica:

2.- Se instituyen universos de significaciones, que establecen lo que ‘es’ y debe ser cada sujeto y su mundo. Estableciendo, además, formas de comportamiento ligadas a la identidad, que cada sujeto define dentro de su contexto y dentro del universo de significaciones que le preceden.

Toda sociedad debe definir su “identidad” (...). Sin las “respuestas” a estas “preguntas” (¿quiénes somos los unos para los otros?, ¿dónde estamos?, ¿qué deseamos?, ¿qué nos hace falta?), sin estas “definiciones”, no hay mundo humano ni sociedad ni cultura –pues todo quedaría en el caos indiferenciado. El papel de las significaciones imaginarias es proporcionar a estas preguntas una respuesta (Castoriadis, 1983: 254).

A continuación, el caso de un docente que identificó sus deficiencias y adoptó estrategias para resolver una problemática en cuanto a conocimientos:

**Manolo:** Y dices no, pero en sexto, sí hay cosas que la verdad... *Cosas que tengo que ir a preguntarle al compañero: cómo le hago, porque la verdad no, no le entiendo, o sea, no sé cómo dárselos, cómo...* El otro día, hable de fracciones con “Omar” y me dijo: ¡no, es facilito!, hazle a sí y así, pero ya hasta que él me dijo, ya bueno, hazle así y así. Pero sí, sí se me dificulta un poco estar frente a

grupos grandes, ya de cuarto para arriba, por decir. Pero no, no lo había sentido así, porque yo llegué, entré y estuve en sexto. Pero ahorita con lo de la reforma, hay varias cosas que sí, no, no. O sea, antes todos los libros, casi todo te la daban, y ahora ves el libro y dices: ¿qué les voy a dar? No le... (No encontraba las palabras). (R.E. 4:10).

**Bertha:** ¿Y si te ha funcionado esa actitud?

**Manolo:** Pus yo siento que sí, que sí... Y sí funciona, porque *pus, si no te hablas con el compañero, pus... Si tienes una duda, vamos a empezar, que yo me encerrara en mi salón, a quién voy a preguntarle, con quién salgo de la duda, es mejor estar un minuto de que no sepas, a que toda la vida lo lledes arrastrando, a que no sepas ni salir de eso. Y yo siento que eso es bueno, de que se lleve uno con todos.* (R.E. 4:13).

En este caso, se observa que el docente hizo a un lado su ego como profesional y recurrió a otros compañeros para disipar sus dudas. Expresa que con anterioridad a la Reforma Educativa actual, los libros *casi todo te lo daban*, a manera de instructivo y que ahora se ha visto en la necesidad, justamente de recurrir a otras fuentes para realizar su tarea educativa y una de esas fuente es, precisamente sus compañeros de trabajo. Desde este sentido, se advierte que la personalidad del docente le permite acercarse a los otros. Este acercamiento hace que el profesor perciba una sensación de alivio al expresar sus dudas a otro y si éste puede auxiliarle, el docente experimenta un sentimiento de apoyo hacia su tarea.

A pesar de que se cuenta con un currículum prescrito, estandarizado, algunos docentes comentan que efectúan modificaciones a éste:

**Maestra Petra:** *Y ya nosotros pus tenemos que adaptarlo (refiriéndose al currículum) al medio en que se desenvuelve uno.* (R.E. 1:10).

Aquí, la docente expresa realiza una adaptación curricular con base al contexto en el que desempeña su profesión. Desde este sentido, se alude a la identidad profesional del docente como un sujeto adaptativo (Randy 2000, pág. 432). A propósito de este sujeto adaptativo se demostró que era más probable que tuviera lugar una adaptación del currículum que una fidelidad en la ejecución de éste

(Berman y McLaughlin, 1976), con lo cual se advierte que el sujeto encuentra intersticios que le permiten realizar adaptaciones al currículum.

*El imaginario personal*, derivado de la creación de la *imaginación radical*: flujo incesante de deseos, representaciones y afectos (Castoriadis, 1998: 130 y 131), que configuran significaciones donde los deseos se manifiestan en fantasías sobre el quehacer docente, que se actualiza en vínculos transferenciales que repiten y reviven experiencias reales o ficticias del pasado en las prácticas educativas.

**Omar:** ¡Sí! no sabes qué hacer. No sabes qué hacer de, de todo eso, entonces yo he visto, compañeros y yo mismo me he dado cuenta. Ehhh haces unas planeaciones, que para ti son, ¡magníficas! Y que cuando te das cuenta las actitudes tanto de los niños como las tuyas, ¡se fue abajo tu planeación! ¡Completita! ¡completita! Nada de lo que habías planeado funcionó ¡cómo la habías planeado! (Pequeña pausa) En otras ocasiones, planeas, en, sin tantas so, sofisticación o, o, o, ¡tanto detalle! ¡Y tu actitud y la de los niños, ¡sale exitosa la clase! Porque ibas contenta, porque, mostrastes sonrisas, porque hablastes de buenas, porque, lo niños estaban también tranquilos, bien. Estaban dispuestos y de verdad que son unos ambientes, ¡inolvidables! porque hasta sales este satisfecho del salón. Pero que fue la actitud. (R.E. 2:16-17).

El entrevistado manifiesta que el aspecto emocional tanto de él como de sus alumnos es clave para determinar el éxito o no de las planeaciones de las clases. Bajo esta perspectiva se pone énfasis en la envergadura del carácter emocional de la educación como un factor decisivo del logro educativo. Desde este sentido, se puede arribar a una vinculación con el imaginario personal, ya que, está presente un flujo de afectos y representaciones con base a la relación que Omar advierte entre el docente y sus alumnos.

Por otra parte, *el imaginario cultural*, “plasmado” en el conjunto de significaciones sociales, cargadas de creencias y valores en torno a la profesión docente, que se difunden a través de las más diversas manifestaciones culturales, que en ocasiones logran construir “mitos” en torno al quehacer docente.

**Bertha:** Sí te da seguridad, el planear, entonces. ¿Has improvisado alguna vez?

**Omar:** ¡Sí! muchas veces, muchas veces. *Y hay veces que las improvisaciones me salen mejor que la preparación de clases.* Y no, fíjate que, que, que también, la improvisación va muy ligada con, la preparación personal. O sea, hay quien planea bastante. Porque no sabe de su materia. *Hay quienes no planeamos mucho, porque conocemos la materia, entonces, realmente tú, ves, qué tema vas a impartir... Y como lo dominas, ¿no? y así tienes idea de cómo hacerlo y puedes improvisar.* Pero si tú me dices por ejemplo, de, de español: ¡improvisa! No voy a poder, no voy a poder porque no me siento preparado en esa asignatura. (R.E. 2:23).

Los imaginarios que se han construido en torno a la realización de una planeación o no, han sido múltiples. En la mayoría de los casos, se atribuye como falta del deber ser a aquel docente que no planea. En el caso de este informante expresa que la improvisación de sus clases en ocasiones le arroja mejores resultados en su clase que la planeación misma, pudiéndose aludir a que, al ser la docencia una actividad relacional, las planeaciones pueden cambiar considerablemente en el momento mismo de la enseñanza-aprendizaje. No obstante, es enfático al mencionar que la improvisación tiene que ir ligada a la preparación del docente. Desde este sentido, también se podría arribar a la constante problemática en torno a que algunos docentes no perciben a la planificación como el elemento clave que permite valorar y transformar la práctica educativa y ven a la improvisación como el recurso ideal para *evadir* esta imprescindible actividad.

Existen docentes que procuran sacar el mejor provecho de las circunstancias que viven día a día en su clase, movilizándolo así la dimensión instituyente:

**Bertha:** Fíjate, hablando de modificaciones, este, me decías la vez pasada que, que en muchas ocasiones tu clase no sale como lo planeabas y eso nos sucede a todos los docentes, entonces, ¿qué emociones te genera el que las cosas no te salgan como planeabas?

**Omar:** Mmmm. (Pensando).

**Bertha:** ¿Cómo reaccionas ante ello?

**Omar:** Son, son múltiples, ¿no? y yo reacciono en el aspecto de, de modificarlo, no de tirar la toalla y de decir: no sirvo para maestro. Yo soy una persona que me considero, eh, ¡tenaz!, una persona que, eh, que le intenta diez veces y que si no salió en esta, tiene que salir en la próxima y, y no tengo el parámetro con otras personas porque no sé cómo medirlo, sin embargo, considero que soy muy paciente, entonces que si no me resultó, no me exalto, no me desespero y trato de sacarle la mejor partida al momento y después modificar esa planeación para que salga mejor (su clase). (R.E. 8:20-21).

**Bertha:** Y con base a qué, modificarías tus planeaciones.

**Omar:** Es que según lo que haya sucedido, porque si fue disciplina, hubo un momento en que se perdió la atención, entonces modificar que no se pierda esa atención, dar menos tiempo, este, organizar de manera diferente para que no se pierda la atención, o definitivamente, eh, ¡otro ambiente! para que ellos no se pierdan, ¿no? Y cuestión, muchas veces me ha sucedido que, inclusive un día antes les solicito material (a sus alumnos). Para mañana un tramo de plastilina, regla y tijera y un pedacito de listón. ¡Está planeado!, al otro día llegas con tu planeación donde vas a ocupar todo ese material, ¡pero no lo llevan! Pus tampoco puedes quedarte así como que... ¡Ya no hice nada!, tienes que sacarle el mejor, eh, partido a lo que tienes (R.E. 8:21).

El docente se percibe como alguien tenaz, que no pierde el ánimo si lo que tenía planeado para su clase no resulta así. Desde este sentido, hay un buen manejo de la incertidumbre por parte del profesor.

En lo que respecta a la evaluación, algunos docentes también adoptan estrategias para tener cierto margen instituyente en este aspecto:

**Manolo:** ¡Vamos, con los exámenes! Cuando el otro día platicábamos: te mandan el examen y todavía te faltan por ver dos temas, y ya es la fecha de que tú tienes que, que aplicar examen, cuando sabes que ese niño no te va a contestar bien, porque pus no has visto los temas y decimos: pus si fuera más viable que nosotros, bueno ya me di mis temas y voy a elaborar mi examen.

**Bertha:** ¿La batería?

**Manolo:** Ajá, siento que tendría más resultado, sí, los niños sí tendrían más aprovechamiento, de estarles aplicando algo que sí lo viste, sí se lo enseñaste.

**Bertha:** ¿Has intentado hacer tu propia batería de exámenes?

**Manolo:** Aquí no, en Tetlapayac sí trabajamos así, en Tetlapayac, sí. Hacías el examen como requisito (el examen comprado), *pero tú hacías tu examen. Allá era el acuerdo de los maestros que trabajábamos, tú tenías que elaborar tu examen. El examen (el examen comprado) lo aplicabas porque en la Supervisión te decían: si no me compras el examen... Sssssss. (Sonrió). O sea, es un, es un gancho.* (R.E. 4:22-23).

El entrevistado percibe que hay una mayor eficacia en los exámenes cuando éstos son realizados por ellos mismos, pues se ajustan a lo que han impartido hasta determinado momento. Se alude a estrategias que combinan lo instituido con lo instituyente, pues por una parte hay un sentido de cumplimiento, de acato ante las órdenes de la Supervisión en torno a que en las escuelas se deben comprar los exámenes, ante la idea de uniformidad y también por cuestiones económicas, tal como lo expresa Manolo: *es un gancho*. En este fragmento de entrevista, también es importante resaltar que el trabajo colaborativo es básico para desencadenar la dimensión instituyente, pues el docente comenta que entre los docentes de su antiguo centro de trabajo había un acuerdo, en tanto que en su actual escuela, no, por tanto, no efectúa su propia batería de exámenes.

A través de lo expresado por los informantes en este apartado, se puede arribar a que en los sujetos existe una especie de lucha constante entre el imaginario radical y el efectivo y es que, justamente la identidad y más aún la crisis de identidad, está íntimamente vinculada con una disputa entre ajustarse a lo que dictan las normas, a lo que está socialmente establecido y a lo que el individuo hace por “salirse” de ello. Por tanto, se advierte que, en efecto, la identidad por una parte “ata” al sujeto a una determinada sociedad (postura esencialista) pero también es una posibilidad de cambio (postura nominalista).

## 6.- EL SIGNIFICADO DE SER DOCENTE

Quiénes son los docentes y cómo se valoran a sí mismos constituye un tema importante de investigación y de preocupación en las políticas. Y esto guarda estrecha relación con la conceptualización de identidad docente como “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (Gysling, 1992:12).

La escuela se constituye como una realidad con actores y elementos diversos, conflictos y presiones que surgen desde su complejidad y diversidad que la tensionan fuertemente. En este imbricado contexto, el profesor debe responder a diversas exigencias laborales encaminadas a formar personas, establecer vinculaciones con los distintos saberes que confluyen en su saber propio y asumir la responsabilidad de construir relaciones entre los distintos actores comprometidos en la tarea común de formar personas. Su quehacer se ve cruzado por una multivariedad de aspectos que la cantidad y calidad de las tareas definidas se tornan variadas y de creciente complejidad.

### a) Imaginario docente bajo el *don divino* de formar hombres

Frente a la tarea de formar hombres, la enseñanza de conocimientos obviamente queda relegada a un segundo término:

**Bertha:** ¿Qué significa para usted ser docente?

**Maestra Petra:** Pues es una gran responsabilidad porque *hay que formar a los niños ahora sí desde un principio y también, ahora si hacer mucho hincapié en los valores. Entonces uno como de, docente, pues tenemos la, pues la obligación de irlos formando desde pequeños. Ojalá que ellos, pues lo sepan pues tomar en cuenta.* (R.E. 1:3).

El primer modelo ilustrado de la docencia refleja que de la ciencia se esperaba el remedio de los males materiales y sociales de la humanidad. Con el tiempo, ha ido

quedando claro que eso no es así. De la escuela se espera que contribuya a la formación de las personas de modo que puedan participar plenamente en la vida y en la cultura de la sociedad en la que han nacido (Hortal, 2000). Se espera mucho más quizás demasiado. Cada vez que algo no funciona en la sociedad, se pretende que sea la educación quien lo haga funcionar.

En este caso, se puede observar que la maestra está reconociéndose como alguien que tiene que formar a seres humanos, prioritariamente con base en los valores, ya que, no hace hincapié en el aspecto académico o intelectual. Más aún, la entrevistada lo percibe como una obligación, es decir, como un deber que le demanda la sociedad. La idea de formación aquí manifestada, podría aludir a una connotación religiosa, en tanto, que el docente forma a un ser a imagen y semejanza suya, en el sentido de que, además de asemejarse a los ministros de Dios, comparte con Él, el don divino de *formar hombres*.

La informante, a su vez, espera que los alumnos valoren el desempeño de ella hacia ellos, en términos de que ellos sepan movilizar las enseñanzas que ella les proporcionó. Estas significaciones imaginarias se enlazan con el deseo de ocupar el lugar *superyóico* del *ideal del yo* (modelo ideal y referente moral), y no sólo eso, vislumbra también ubicarse en el lugar “divino” de completud y omnipotencia: *yo ideal*.

A continuación, está otro caso en el que la docente percibe que su función es la de formar personas:

**Bertha:** ¿Qué sentido le das al ser docente actualmente?

**Porfiria:** [...] ¿Qué sentido le doy? (...) Pues yo creo que, para mí, yo creo que es, ehh, lo más, lo más importante deeee, cualquier otra, cualquier otra profesión, cualquier otra carrera, porque, todo se empieza desde un maestro. *Siempre, siempre nuestra vida va a empezar con un maestro. Que, claramente la educación no la damos nosotros, siempre se dice que la educación, se (...) (Se*



*quedó pensando) Se, se hace en casa, pero sí somos formadores, ¿no? (resaltó la palabra formadores). Entonces, yo creo que para mí, el ser maestro es el (...) La persona más importante que las ¡personas!, ahora sí que valga la redundancia, las persona vamos a tener, porque por un maestro, se empieza todo. Entonces, este, pues yo creo que ese... ¡Y más en primaria!, lo tengo que decir... (R.E. 5:26).*

La sociedad misma demanda del maestro (rol asignado) esta enorme labor mesiánica y omnipotente de “formar los hombres que el futuro del país necesita”, (imaginario social constantemente reforzado), tarea inapreciable que generosamente el profesor realiza. Desde este sentido, aquí la docente hace una diferenciación entre educación y formación, considerando que la educación responde a una función del núcleo familiar y que a los maestros corresponde un papel de formadores.

Porfiria refiere que la educación tendría una perspectiva no formal al ser una función del hogar, en tanto que la formación la interpreta como una función formal, atribuida al docente. La misma informante alude también al docente como el *origen*, como la profesión más importante de todas, otorgándole una función como de soporte o base a la docencia y sobre todo al nivel de primaria.

#### **b) El docente como un técnico**

Otro sentido que otorgan los profesores a la docencia, se encuentra en lo siguiente: a pesar de que la identidad del docente como un técnico imperó en la década de los 60, bajo una perspectiva racionalista, actualmente algunos docentes siguen asumiendo la imagen, la función de un técnico, es decir, como alguien que sigue, que cumple con planes y programas prescriptivos:

**Maestra Petra:** *Sí porque pues nosotros cumplimos con los planes y programas, ¿verdad? pero, pues también hacen falta más valores yo creo. (R.E. 1:4).*

A partir de esta idea del docente como un técnico, surge la problemática de considerar o no a la docencia como una profesión, por su estrecha relación con un carácter burocrático. Diversos estudios han planteado que, a diferencia de lo que ha sucedido en la docencia, las ocupaciones que se han considerado como “*verdaderas profesiones*”, en el sentido de que gozan de una mayor autonomía en su acción, han adoptado modalidades de control profesional en sustitución de las burocráticas, lo que supone la aplicación de criterios rigurosos, determinados por la propia tarea para la iniciación a la profesión (como forma de asegurar la competencia para el ejercicio profesional) y, además, un control profesional sobre la estructura y el contenido del trabajo (Marcelo, 1995).

Sin embargo, y Según Ávalos (1996), en la década de los 90, se asiste a una revitalización del concepto “profesional” del docente, diferente a la que se afirmó desde la literatura referida a la sociología de las profesiones en los años sesenta: “El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso...”. De ahí la importancia que adquieren los conceptos de “desarrollo profesional” y “autonomía profesional”.

Para un buen número de autores, la profesionalización está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Pero estos rasgos no se legislan sino que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de un entorno laboral adecuado; una formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes. Cuando la informante pregunta: *¿verdad?* está aludiendo a que comparte significados y códigos docentes con la entrevistadora. Con esta pregunta se deja ver también la institucionalización simbólica que ha ido interiorizando el sujeto, en tanto que se percibe como el ejecutor de planes y

programas, función que le ha sido asignada institucionalmente, es decir, como un sujeto que sigue órdenes, que está, justamente para *cumplir*.

### **c) El docente como un reflexivo**

Otro sentido que los docentes otorgan a su profesión, consiste en una formación de profesores que promueve la práctica de la reflexión crítica fundando el proceso formativo en el análisis de los problemas escolares; significando los contenidos como productos históricos para cuestionar la luz de sus implicaciones y suscribirse que la idea de la escuela no es un terreno neutral, por el contrario, es una realidad cruzada por factores sociales y culturales, conflictos y contradicciones (Prieto, 2001a; Alvarado y Ospina, 1998). Del mismo modo, se considera que, aun cuando el aprendizaje representa una construcción personal, no se trata de un proceso solitario, por el contrario, está enmarcado en un contexto social, que opera a través de interacciones que requieren la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos propios en el contexto de la cotidianidad:

**Bertha:** Entonces, ¿qué implicaría que el maestro sea analítico y crítico?

**Omar:** ¿Qué implica?, ¿qué implica?, ehhhh (pensando), *¿qué implica que sea crítico y analítico? Que haya diferentes resultados, que haya modificaciones en sus prácticas docentes, ¿eso implica!, porque si, si, si tú eres crítico de ti mismo, reflexivo sobre sus propias acciones, tiene que haber modificaciones, si no, ¿de nada sirve!, entonces, quizás puedes pasarte toda tu vida laboral intentándolo, y jamás encontrarás la, la, la mejor manera de hacer las cosas. Pero el que seas crítico y reflexivo, no nada más de tu trabajo docente, si no de todas tus acciones humanas que tengas, te dejará una enseñanza y tendrás modificaciones, harás las cosas diferentes, ¿qué para qué?, pues para vivir mucho mejor, para tener un bienestar. Entonces, ehhhh, yo pienso que también el ser crítico y reflexivo es parte de tu propia cultura, porque no todos criticamos y reflexionamos sobre nuestros hechos. Si así fuera, lo laboral sería inherente, sería pegado, harías lo mismo. Pero no tenemos esa cultura y prueba de ello es que, hay demasiada violencia en esta sociedad, ¿por qué?, porque no hay un juicio crítico y reflexivo, quizás puedas hacer algo malo, pero si eres crítico y reflexivo, modificarás esas*

*prácticas*. Pero si no lo eres, si eres visceral, radical, no eres ni crítico, ni reflexivo, ¿eh? Porque te estás yendo sobre tus propios impulsos. (R.E. 8:19).

Desde este sentido, la práctica de la reflexión crítica permite tomar conciencia de que la enseñanza es un proceso, por una parte, interrelacionado dado que implica reflexión intersubjetiva; por otro, interdependiente, por cuanto los contextos físicos, sociales y culturales en los cuales constituyen la parte integral del aprendizaje que surge de estos contextos. Ofrece, por lo tanto, la oportunidad para razonar, aprendiendo a adquirir información de la realidad, descubriendo sus implicaciones, todo lo cual permite ir abriendo las mentes de los estudiantes hacia nuevas formas de pensar y actuar.

Dado lo anterior, la reflexión crítica facilitaría la construcción de la realidad educativa y social desde nuevas comprensiones, ofreciendo a los futuros profesores acceso a una realidad escolar compleja y generando nuevos modos de explorarla y comprenderla.

Justamente el informante percibe que ser un docente reflexivo permite tener modificaciones, hacer las cosas diferentes, por lo que, en efecto, la reflexión permite la renovación, que se traduzca –como lo expresa el docente entrevistado– en un bienestar. Al remitirse a la noción de bienestar, se está aludiendo a que Omar se está dirigiendo a la idea de que la reflexión es aplicable no sólo al ámbito profesional, sino a todos los aspectos de la vida. Sin embargo, este importante ejercicio ha quedado devaluado en la formación profesional por una suerte de tecnificación de la tarea docente, descuidando la construcción de saberes y prácticas especializadas a partir de procesos reflexivos y transformadores. (Núñez, 2004).

#### **d) El docente: *sustituto del padre***

Por otro lado, a pesar de lo inalcanzable de la tarea que se le demanda, a través de las significaciones imaginarias que se promueven, el maestro no la rechaza, al

contrario, la asume y la reclama para sí. Para algunos, ser maestro significa tener el privilegio de convertirse en el modelo y portavoz moral (portavoz *superyóico* de la sociedad), que sería casi como “convertirse” en el sustituto *del padre* (lugar edípicamente anhelado). En realidad sabe que no es *la ley*, pero administrará la justicia y encontrará la enorme gratificación narcisista de asumirse como el responsable del destino de los hombres que forma.

**Omar:** *¡No manches! Dices no (en voz baja) no, no, no, no, o sea tienes que, es es muy complicado hacer el papel de, no tan sólo de maestro sino de papá.* (R.E. 2:10). Y lo mismo intentas con tus hijos, quisieras que tus hijos fueran pus mejor que tú por lo menos ¿no? Y este, y y los inculcas a eso y con los alumnos es lo mismo, dices yo te conozco de alguna manera, desde mi cultura y desde mi punto de vista quiero que seas diferente para mejorar tu vida. Y te enoja te frustra te desespera que no ¡puedes! no se puede. (R.E. 2:10).

En este caso, el docente no sólo espera que sus alumnos *sean como él*, sino que, por el contrario, hay un deseo de que éstos sean mejores. Este deseo está presente de la parte como padre hacia sus hijos y que es transferido al lado del docente hacia sus alumnos. En dicho deseo se encuentra inmerso un sentido de *deuda* hacia el otro, es decir, que es responsabilidad directa de un individuo –en su rol de padre y/o de maestro- la superación o mejoramiento en la calidad de la vida del otro –sea en el caso del hijo o del alumno-.

De igual manera, el entrevistado expresa un enojo, una frustración, una desesperación por no lograr que sus alumnos alcancen el objetivo que manifiesta, con lo que, de nueva cuenta, se aprecia un sentido de responsabilidad abrumadora que ha incorporado a través de una demanda social.

#### **e) La imagen del docente como un ser omnisapiente**

La idea del docente como un ser omnisapiente ha constituido un elemento de configuración identitaria, ya que, socialmente hay una demanda hacia el profesor

en torno a que *debe* saber de todo. De hecho, cuando un docente no responde acertadamente a una pregunta, la recriminación social se torna más fuerte que en relación a otras profesiones, es recurrente escuchar exclamaciones tales como: ¡cómo es posible que no sepa, si es maestro!

Algunos sujetos van internalizando la idea del ser omnisapiente y lo asumen ya como uno de sus deberes:

**Omar:** Y luego el sentido de, de preparación fíjate que también *el ser maestro, eh, hace que sepas muchas cosas. Hace que sepas mucho*, entonces, aunque sea nomás de tu asignatura o de tu nivel, o sea aunque nomás sepas de primaria, pero ¡sí sabes! ¿Por qué?, porque te documentas. ¿Por qué?, porque investigas, porque te preparas, porque no puedes llegar nomás así y a ver qué enseño, ¡no! Y el estar planeando, investigando, pus te, te, da otro conocimiento. Así es, *el saber, también te da poder. Entonces debes de tener.* (R.E. 2:22-23).

El sujeto expresa que el ser docente le lleva a tener un vasto bagaje de conocimientos. Manifiesta también la idea del docente como investigador, ante la necesidad de no improvisar su enseñanza. Con respecto al docente como investigador, el fin primordial de los programas de formación de profesores tendría que ayudar a los futuros docentes a “aprender a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar” (Torres, 2000, pág. 50). El imaginario construido alrededor de los docentes en torno a un ser omnisapiente se manifiesta en esta entrevista, pues hay alusión a que el maestro sabe y que ese saber otorga poder, desde este sentido también está presente el imaginario de un ser omnipotente, en donde el docente se percibe como un ente poderoso.

#### **f) Imaginario docente basado en un *darse al otro* y como formador del futuro del país.**

Más que un enseñante de conocimientos, el docente es un *guía y orientador espiritual*: un *apóstol*, es decir, un *misionero* que convierte a los “infieltes”, es el propagador de una doctrina. Doctrina que se refleja en el mandato de una nación,

es decir, el docente es visto como un transmisor de una determinada ideología predominante. El maestro convierte a los hombres en “buenos patriotas” gracias a las ideas morales que *siembra* en ellos. Del éxito de su labor depende el futuro del país, la guerra o la paz. Este imaginario ha sido recurrentemente utilizado en los discursos políticos para colocar al maestro como el principal agente responsable del destino de un país.

De igual manera, existen docentes que ven en sus alumnos la oportunidad de dar aquello de lo cual carecieron. Como una manera de resarcimiento; en este sentido, hay una idea de *darse* al otro:

**Bertha:** ¿Qué es para ti ser docente?

**Manolo:** Pus es un, ahora sí, es un... *Estamos metidos en un papel muy importante, porque por los niños, o sea, de que, es el futuro del, del, del mañana.* (R.E. 4:15).

**Bertha:** Pero, sí te gusta, digamos, ¿estar en contacto con el niño?, ¿o por qué te gusta ser docente?

**Manolo:** Pus, me gusta estar con los niños, las convivencias que tienes con ellos, o experiencias, cosas que dices, que padecemos de niños *y tal vez hora nos encontramos con ellos y queremos darles lo que nosotros no, no pudimos tener.* Porque pus yo fui a una primaria que, en donde los maestros no iban dos días a la escuela. (R.E. 4:15).

Lo que se interpreta en este caso, es que el docente entrevistado no quiere repetir patrones de acción en relación a los docentes que tuvo en su educación primaria. Aquí, los docentes que impartieron clases al informante no constituyen un modelo a seguir, sino por el contrario, representan pautas conductuales que se alude a no querer ser reproducidas. Desde este sentido, se enaltece el imaginario radical, ya que, hay un deseo por ser diferente a los otros.

En este mismo caso, se puede observar que el informante menciona a los niños como el futuro, como el mañana, con lo que hace alusión a que el docente tiene la

responsabilidad de dar a una nación a sus futuros ciudadanos. Cabe señalar que la percepción de que los niños son el futuro, el mañana ha estado presente en múltiples discursos a lo largo de la historia. Por lo que la escolarización representa justamente esta idea: el futuro, el mañana.

## **7.- LA CRISIS DE LA IDENTIDAD: SER O NO SER DOCENTE**

Las modificaciones de identidad se producen a partir de crisis; las crisis son producidas por la toma de conciencia de una o varias carencias. La noción de carencia es usada en psicoanálisis para referirse a un vacío, a un hueco, a una sensación de incompletud que impulsa al individuo o al grupo a buscar algo nuevo que le permita llenar el vacío provocado, para sentirse pleno, completo, satisfecho.

En el plano colectivo, las crisis de identidad se presentan cuando no existen símbolos o discursos capaces de interpelar de manera satisfactoria a los individuos. Estas situaciones sociales constituyen lo que Klapp denomina “desequilibrios simbólicos”:

El momento en que las sociedades fallan en proporcionar a sus miembros una identidad adecuada, es precisamente el momento de la perturbación de los símbolos: cuando éstos ya no sirven como puntos válidos de referencia y dejan de controlar el nivel social de las personas, su terruño, su estilo de vida, su culto, sus místicas, todo aquello que les sirve para ubicarse en la sociedad, para vivir emocionalmente satisfechas y para decidir quiénes son [...] a los demás y a sí mismas (Klapp, 1973: 9).

Estos problemas se originan del medio ambiente social (posiblemente de una falla de estructuras o de resonadores) que le hacen muy difícil al sujeto definirse a sí mismo satisfactoriamente. (Klapp, 1973: 17).



Ahora bien, cuando el individuo o grupo entra en crisis, es decir, cuando toma conciencia de una o varias carencias, estas carencias o vacíos posteriormente se transforman en deseos. Estos deseos “generalmente” están relacionados con la realización de un ideal, por medio del cual el individuo (o grupo), pretende llenar su carencia y en consecuencia sentirse pleno, realizado, satisfecho.

De esta manera, la identificación se produce con aquellas interpelaciones que evocan la respuesta o la solución a su carencia o vacío, es decir, que le ofrecen la esperanza de alcanzar la plenitud. Lacan (1981) sostiene que sólo logran interpelar al sujeto aquellos discursos que le proponen un modelo, una utopía, un ideal, que el sujeto identifica como adecuado para llenar su carencia.

#### **a) El cambio social: elemento crucial para la crisis de identidad**

El cambio social es el elemento central para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes y los desafíos que éstos tienen que enfrentar. El cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea.

Esteve (2006) plantea que los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no ha sido posible asimilar. El desconcierto, la falta de formación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose a una crítica generalizada, que, considera a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza.

El papel de profesor se ha transformado tal y como lo evidenciado por una serie de indicadores de cambio enumerados por Esteve (2006). En primer lugar existen cambios vinculados al contexto macro y a la evolución de los valores y de las concepciones sociales. También hay cambios en el contexto del aula que llevan

entre otros a revisar los contenidos curriculares. Por último, los cambios en el contexto político y administrativo.

Los cambios en el contexto macro refieren entre otros al aumento de exigencias que se le hacen al docente quien debe asumir cada vez más responsabilidades. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para desarrollar en los alumnos, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas.

Juan Carlos Tedesco (2002) afirma que si uno llegara a creer que el maestro debería reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica:

**Omar:** Sí sí sí. Es, es este. (Pequeña pausa) *Son retos bien cañones muy importantes y muy difíciles, porque esperas resultados, que desde tu punto de vista esperarías en tus hijos esperas de ti mismo y y y ¡no te creas! ehhs esa esa cultura también de sobresalencia que existe de querer ser mejor, pues afecta porque, porque realmente quieres ser un buen maestro, y un buen maestro se ve reflejado en el trabajo con tus niños, y si ves que no pus también te sientes defraudado tú mismo. (R.E. 2:10).*

Un profesional excelente es aquel que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional; no se conforma con la mediocridad profesional sino que aspira a la excelencia en el servicio a las personas que le requieren como usuarios del servicio. (Vázquez y Escámez, 2010).

El informante alude a una “*cultura de sobresaliencia*”, que puede ser entendida con un sentido de competencia, sea consigo mismo, sea con respecto a sus colegas, o ambas. Sin lugar a dudas, querer ser un mejor docente habla bien del sujeto, sin embargo, en este caso, el docente manifiesta un sentimiento de haber perdido la confianza en sí mismo, de sentirse malogrado al remitirse a la palabra defraudado. Desde este sentido, la educación incluye, inevitablemente, un componente utópico. Cualquiera que sea la definición que de ella queramos dar, la educación incluye siempre la idea de perfección: educar consiste en mejorar a una persona, y desde el punto de vista social, al grupo de personas que constituye una nueva generación.

Esta idea ha ido calando en nuestra sociedad; y así, abandonando la concepción de la educación reducida al ámbito de lo intelectual, han ido apareciendo múltiples adjetivos que pretenden llamarnos la atención sobre los diversos enfoques que la educación puede adoptar para perfeccionar la personalidad de nuestros alumnos en los más diversos campos: educación moral, educación estética, educación física, educación social... y, un largo etcétera, que puede llevarnos a la educación vial, la educación multicultural y la educación multilingüe, por citar sólo tres de los últimos adjetivos recientemente incorporados a la larga lista de nuevos objetivos que la sociedad demanda de nuestro sistema educativo. Y no sólo se les pide a los profesores que abarquen todos los campos en los que pueda perfeccionarse la personalidad humana, sino que además se les exige mesura y equilibrio: esos diferentes objetivos deben incorporarse en un todo armónico, consiguiendo una personalidad integrada, sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de esas áreas produzca hombres y mujeres desequilibrados.

Una vez instalado este discurso, toda actuación educativa, por muchos éxitos que consiga podrá ser criticada: ya que siempre le faltará algo que cumplir; o bien, se le podrá achacar la ruptura del equilibrio en el desarrollo de las múltiples tareas que encomendamos a nuestros profesores. Así, en los últimos años, no han hecho sino aumentar las nuevas exigencias de nuestra sociedad sobre el sistema

educativo. El proceso de incorporación de nuevas demandas es un hecho histórico innegable.

Hace veinte años un profesor podía decir en voz alta que era profesor de física y que sólo enseñaba física, en el momento actual se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de su alumno, el desarrollo de su sentido crítico, tenga en cuenta su formación cívica, atienda problemas de coeducación en clase, y una lista tan larga, como lo sea nuestro empeño en explicitar el componente utópico de la educación al que nos hemos referido. Siempre habrá algo nuevo que atender, algo nuevo por descubrir o por añadir a lo que la educación ya ha conseguido. Máxime en una sociedad en la que se ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes.

Así, en cuanto se observa la aparición de nuevos brotes de racismo, inmediatamente se exige que las escuelas incorporen una decidida actuación de educación multicultural que favorezca la tolerancia y la solidaridad inter-étnica. Si aparecen nuevas enfermedades, sólo es cuestión de meses el que se elaboren y pongan en marcha nuevos programas de educación para la salud. Si aumentan los accidentes de tráfico, se solicita la inclusión de la educación vial como materia obligatoria en la formación de maestros. Si hay un problema de bilingüismo producido por un largo período de intolerancia política, las instituciones escolares acaban en el ojo del huracán de las medidas planteadas para solucionarlo. Con esta forma de pensar en la educación, los problemas sociales y los problemas políticos se transmutan inmediatamente en problemas educativos. A veces, la sociedad olvida el enfoque social de estos fenómenos y el análisis de sus causas; y con independencia de sus pautas de desarrollo, se añade una nueva utopía a las peticiones que sobre la educación se proyectan, y se espera que también ésta solucione el problema. Si se extiende el uso de drogas, enseguida se propone solucionar el problema elaborando programas educativos de prevención de la drogadicción, y se considera a la escuela y a los maestros como responsables en la lucha contra la droga. Lo mismo ocurre con el aumento de la violencia entre los

jóvenes. La sociedad no se plantea una responsabilidad colectiva. Paradójicamente, se deplora el aumento de la violencia en la sociedad, sobre todo entre las generaciones jóvenes; y, al mismo tiempo, la televisión utiliza la violencia como objeto de entretenimiento cotidiano. La capacidad de penetración de los medios audiovisuales jamás podrá ser contrarrestada por la actuación dispersa de nuestros profesores y nuestras escuelas; es necesario, por tanto, hacer una llamada desde el mundo de la educación para que la sociedad entienda que estos problemas son una cuestión de responsabilidad colectiva.

Por otra parte, una de las finalidades del proceso educativo es la movilización de saberes, que consiste en la aplicación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes para la vida cotidiana. Dicha movilización adquiere un carácter institucionalizado al estar plasmada en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2009). De tal manera que algunos docentes han asumido que un buen profesor es aquel que lleva a efecto este cometido:

**Omar:** *Tú como maestro, no lograste nada, ni siquiera, este formar algo para casa, para, en la misma escuela, con tu alumno, entonces, definitivamente no sirves para esto. Un maestro que logra algo tanto en la vida cotidiana, como en la escuela, bien.* (R.E. 5:26).

El informante considera que si el sujeto no realiza esta función, simple y sencillamente no sirve, no está apto para la docencia. Por lo tanto, la identidad profesional del docente se configura también como un movilizador. Entre los extremos de decisión y destino, aquello que pudo ser elegido y lo que sobrevino, por causalidad o fatalidad, hay un recorrido que involucra nuevamente lo individual y lo colectivo, donde, a menudo, se delinea otro motivo emblemático: la vocación. Dificilmente haya un género discursivo donde se insista tanto en ese don misterioso que imprime sin embargo un rumbo a la ida, quizá el más legítimo, por cuanto respondería a una suerte de imperativo ontológico. (Arfuch, 2002).

## **b) Vocación: imaginario social**

Un aspecto de importante trascendencia en la conformación de la identidad docente es el de la vocación. Cuando ésta ha triunfado y se traduce en logros, no excluye sino todo lo contrario, la enfatización del trabajo como el verdadero motor del devenir humano. El trabajo arduo –aun cuando sea invertido en “lo que a uno le gusta”- será entonces la garantía –y la contrapartida- del éxito personal. Mito fundante de la modernidad, el vector de la producción, regente de toda economía, aun la de la “realización” personal, encuentra en nuestro género un estímulo constante para su refiguración. Así, en la sociedad de “trabajadores y empleados”, donde se ha perdido el aliento de las grandes acciones en aras del conformismo, donde ha triunfado el ideal de la “vida corriente”, la vocación trae un halo de libertad, la idea de que es posible elegir, aun en esa relación profundamente desigual entre las vidas que se ofrecen como modelo y las que están realmente al alcance de cada quien. (Arfuch, 2002).

**Bertha:** ¿Sentías que tenías vocación docente?

**Omar:** *Pues, quizás, eh, no tanto. Quizás no tanto, sino la descubres con el tiempo, con el transcurso del tiempo, descubres que sí sí te gusta, porque es como, es como el que canta bonito (pequeña pausa). Realmente este, si no hay quien lo impulse, si no hay quien lo ¡suba! al escenario, a la mejor lo hace sin querer.*

**Bertha:** Sí sí sí.

**Omar:** *Pero cuando hay alguien que lo impulsa que lo sube al escenario y que lo monta y, que se da cuenta que lo hace ¡bien! dice que ¡de eso va a vivir! Y entonces...*

**Bertha:** ¿Y quién o qué fue lo que te impulsó a dedicarte a la docencia?

**Omar:** *Mmmm, pus primero que nada las coincidencias. Las coincidencias porque, mi proyecto de vida no era así. Pero, pero sí las coincidencias, de oportunidad y, que las aproveché y que ahora no me arrepiento. (R.E. 2:13).*

**Bertha:** ¿Y cuál era tu proyecto de vida inicial?

**Omar:** *La Ingeniería.*

**Bertha:** *La Ingeniería.*

**Omar:** *La Ingeniería sí. (En voz baja) Por eso estudié la Ingeniería Mecánica Industrial. Y, este. Y el proyecto de vida era ése.*

**Bertha:** ¿Y qué pasó entonces?

**Omar:** (Pequeña pausa). *Pues lo que pasa es de que, se abrió la oportunidad de entrar a la, a la SEP, y, los estudios me respaldaron ¡y lo hice! y ya dentro de, eh, de la SEP dentro de la secretaría y ya dentro de la propia escuela. Se abrió la oportunidad también para impartir las clases. (Pequeña pausa). Y ya pus de ahí ¡me enganché! Y pus, hasta horita. (R.E. 2:13).*

**Bertha:** ¿Estás a gusto?

**Omar:** Sí (con cierta resignación). Sí, sí, y, *no hay tiempo para estar a disgusto. (Pausa y sonrisas). O sea no hay ¡tiempo! o sea si, si estás a disgusto vas a perder más el tiempo...*

**Bertha:** ...Y como que, no has dicho: ¡chin, mejor le hubiera seguido a la Ingeniería!

**Omar:** No (con resignación y desánimo).

**Bertha:** ¿Por qué?

**Omar:** Porque. (Pausa). Yo pienso que...

**Bertha:** ¿Por la cuestión económica...?

**Omar:** No, y, eh, y, *los, sueños son muy inciertos.* Entonces, el decir: si le hubiera seguido a la Ingeniería, diría a lo mejor me fuera mejor. (Pausa). Pues es una analogía de decir: si me hubiera sacado la lotería, viviera mejor, o sea porque...

**Bertha:** El hubiera no existe.

**Omar:** (Risas). Sí. Realmente, no puedes, asegurar nada ¿no? Sin embargo, yo creo que si estuviera en la Ingeniería, también lo haría bien, también lo haría bien. Eh, eh. (Pequeña pausa). Yo siento que, que todos hablamos como nos va en la feria, y, y lo mismo como ahora estoy de docente... No sería diferente (en voz baja), porque mi proyecto no era éste, sin embargo, estoy. (Pequeña pausa). Te diría que no sé, porque me voy a visualizar de cierta manera, pero así lo había hecho años atrás. (R.E. 2:21).

Pero hay un significante que condensa todos los significados de la vocación: el éxito, que aparece como culminación individual, como corolario de una acertada

combinación de un ser y un hacer donde la voluntad cumple un papel preponderante, sin desmedro del azar. Así, los logros podrán resultar tanto producto de excepcionalidad como de oportunidad, una disposición que se revela súbitamente y que quizá esté ahí, inadvertidamente, al alcance de la mano.

La casualidad, la oportunidad, la coincidencia, viejos motivos literarios que se articulan en el imaginario colectivo, a esa espera de algo “por venir”, algo que podría producir una inversión de signo, una dislocación radical, el acontecimiento que, aunque nunca llegue, aportará sin embargo, compensatoriamente, una dosis de optimismo ante la opacidad o la irrelevancia de lo cotidiano. (Arfuch, 2002).

El informante es claro al mencionar que ingresó en la docencia por medio de la *oportunidad*, no alude a una posible vocación. Y es que, como se ha visto con Arfuch, la vocación muchas de las veces es circunstancial, en reiteradas ocasiones, el sujeto *abandona sus sueños porque son inciertos* –en este caso, la Ingeniería- en búsqueda de mayor certeza, y justamente la docencia ofrecía esa perspectiva: seguridad y certeza laboral y por tanto, económica.

Hay una clara dimensión social en el caso, ya que, el informante refiere que hubo un *impulso*, por tanto y en efecto, la vocación, al igual que la identidad tienen un rotundo núcleo social. Ese impulso fue internalizado por el sujeto, lo que corresponde también a la dimensión individual de la identidad y de la vocación.

Omar es optimista al manifestar que si se hubiese dedicado a la Ingeniería también lo haría bien y es práctico al referirse que si se está desempeñando como docente no hay tiempo para estar a disgusto. Expresa que la vocación se va descubriendo con el tiempo, más no que sea un don con el que se nace.

A continuación, se observa otro caso en el que se alude a lo que sobrevino (Arfuch, 2002), sin buscarlo, sin querer, al ser docente por azares del destino:



**Bertha:** Bueno, quizás empezáramos por, por definir ¿cómo es que usted entiende a la profesión docente?, ¿qué significado le da?

**Maestro Fortunato:** [...] Pues es una responsabilidad, a lo mejor este. (...). *Bueno, algunos dicen que es este, por hereditaria (refiriéndose a cómo se ingresa en el Sistema Educativo), porque tienes alguna formación como este, porque tienes familiares maestros u otra, porque te nació (resaltó la palabra te nació). Este, construistes y otra porque no hubo de otra. Ehhh, yo creo que yo tuve de las dos: de que no tuve de otra y de que sí tengo algunos familiares, eh, que son maestros. Y pues, a mí me agrada ayudar a, a los niños, principalmente. (...). Y pos por ansias, o por azares del destino me han colocado en, en diferentes, este, ¡sin querer! en diferentes lugares, en diferentes circunstancias, sin ¡yo querer! (sonriendo). Yo lo único que quería era estar en mi grupo, trabajando, pero desgraciadamente por este, por azares del destino, me mandan como director comisionado, me mandan como a alguna comisión diferente. (R.E. 6:4-5).*

El informante alude a tres formas de llegar a ser docente: por herencia –referente a las opciones sindicales para los maestros futuros a jubilarse de poder heredar su base a un familiar-, por contar con una formación como tal, por influencia familiar, o por vocación –al aludir a la cuestión nata-. El Maestro Fortunato reconoce que él es docente por dos cuestiones: influencia familiar y por no tener otra opción. No figura un posible sentido *vocacional* de la docencia.

En ocasiones, ser docente se vincula más con un sentido de responsabilidad que de vocación. La responsabilidad hace alusión a que se *tiene* que dar respuesta ante lo que se está demandando, en un sentido de *yo respondo*:

**Bertha:** ¿Y usted sí nació maestro?

**Maestro Fortunato:** *Pues yo, creo que me construí. Sí, me construí poco a poco y creo que a medida que me han dado responsabilidades, se ha acrecentado la responsabilidad, o sea, ya es una responsabilidad ya meditada, ya decir: bueno, pus tengo que aterrizar más mis, mis enseñanzas. (R.E. 6:29-30).*

El docente menciona una palabra clave: *me construí*, y es que justamente, la identidad es un proceso que se construye, que se conquista. Por lo tanto, el reconoce no haber nacido maestro, sino que, en cambio, refiere a un proceso basado en las responsabilidades que le han sido asignadas. Menciona también a la docencia como una responsabilidad meditada, tamizada por el deber ser.

Hay otros casos de docentes, en los que se consideran que sí cuentan con una vocación profesional:

**Bertha:** Y otra cosa, ¿siempre consideraste ser maestra?, ¿o en algún momento de tu vida, eh, no sé, se te cruzó por tu mente decir: no pues, es que yo quiero ser, no sé, este, doctora, o alguna otra profesión?

**Soledad:** Pues no (en tono serio), no, no, así analizando: sí, siempre me gustó, decir: sí, yo quiero ser maestra, sí (no percibí mucho ánimo). ¡Sí! porque había posibilidades como mis hermanas de que dijera otra, ¿no?, o que le hubiera dicho a mi mamá: no, pues enfermería, o estilismo como mi hermana, ¿no? que tiene el salón, pude estudiar eso, pero no. No, sí, sí me incliné. (En voz baja).

**Bertha:** Y desde ese punto de vista, ¿crees que tienes vocación como docente?

**Soledad:** Sí, (muy segura) sí, sí.

**Bertha:** ¿Por qué?

**Soledad:** Pues por las situaciones por como, comparando ahora sí, *comparando con situaciones de otras compañeras, por ejemplo de Tula, de que ponen muchos pretextos, como te digo, para, empezando desde que acepté trabajar sin cobrar, ¿no?, ya para esa situación y ahora que van pasando los años y analizas: bueno, o sea, nadie trabaja si no cobra, ¿a poco no?*

**Bertha:** Mjummm (dándole la razón).

**Soledad:** O sea, yo, con tal de este, tener grupo para poder aplicar algunas experiencias y, trabajos, y... (R.E. 3: 11).

Aquí, la docente manifiesta tener una inclinación hacia la docencia, cuando hace un comparativo en relación a los oficios de sus hermanas, es decir, que no hubo una influencia familiar en su caso. Expresa también que considera que tiene vocación porque, a diferencia de algunas de sus compañeras, ella no ponía

pretextos, pudiéndose asociar esta expresión a la idea de la vocación sacerdotal, es decir, aquel sujeto que soporta los embates, en este caso, de la profesión, es el que tiene vocación. Además, menciona que nadie trabaja sin recibir una remuneración económica a cambio y que ella sí aceptó esas condiciones. Sin embargo, es necesario mencionar que, la docente en la entrevista menciona que ingresó al servicio sin retribución económica por requerimientos de su institución formadora:

**Soledad:** No. Empezaba. Y ahí como ves, sí, *la licenciatura era los sábados y entre semana, pus todos trabajan. La necesidad, de, por eso acepté ir con el grupo y sin pagar porque se me hizo la necesidad de que en la licenciatura, bueno ahí en la escuela (en la universidad) te pedían, ahí sí como decías (no dije nada al respecto, quizás Soledad daba por sentado el que yo entendiera sus prácticas por el hecho de encontrarme ahora estudiando en la U.P.N.) me acordé de las prácticas porque ahí sí, ves que: vamos a hacer la actividad de la antología y con su grupo van a hacer esto. O sea, sí eran prácticas de teoría y práctica teoría y práctica con tu grupo. Entonces, ¿yo cómo le iba a hacer? (R.E. 3:6).*

Por lo tanto, la idea de vocación que tiene la informante consiste en tres aspectos: no seguir la ocupación de sus hermanas, soportar condiciones adversas sin pretextar y en no haber recibido una retribución económica. En ningún momento se aprecia o se alude a un sentido de pasión, entrega o gusto por la docencia.

A manera de cierre en lo que respecta a este capítulo, es necesario mencionar que, si la forma social dominante se hace cada vez más “societaria”, eso significa, potencialmente, que todos los ámbitos objetivos de lo social se convierten en esferas de experiencias subjetivas que el sujeto personal debe intentar articular para mantener, sin conseguirlo nunca ni completa ni duraderamente, una cierta *unidad* sincrónica, reflexiva de sí mismo, y una cierta *continuidad* diacrónica, narrativa de sí. La unidad y la continuidad no se adquieren nunca, sino que constituyen tiempos de espacios-tiempos virtuales, formas imaginarias más o

menos discernibles. En este sentido, la identidad es también, como constataba Lévi-Strauss al término del seminario del Collège de France sobre la identidad, en 1977, un “hogar virtual”, que no existe (como “objeto” realizado), pero en el que se cree y se tiene necesidad de decir (como “sujeto” para vivir y actuar con los demás. (Dubar, 1991).

El lenguaje, el conocimiento, la cultura, el arte, las emociones, la formación profesional y la utopía, son algunas dimensiones en las que lo imaginario está presente (aunque a veces se le eluda) (Anzaldúa, 2009). Desde esta perspectiva, se puede advertir que el imaginario cobra existencia en múltiples aspectos, por tanto, lo tocante del tema radica en la *ruptura* de viejos imaginarios docentes y a la *creación* de nuevos, basados en el cambio social. No dejando de lado que esta reconfiguración de imaginarios conlleva a una crisis identitaria, en tanto que requiere de una nueva conformación de la identidad del sujeto.

El propósito de este capítulo alude a que la crisis de identidad responde a una transformación de imaginarios en torno al docente, en el sentido de que el cambio social hace que las viejas imágenes que tenía la sociedad hacia el docente se transformen.

## CAPÍTULO II

### FORMACIÓN DOCENTE Y CRISIS DE IDENTIDAD: EL “CHOQUE” CON LA REALIDAD

*“Se los necesitó heroicos para sostener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, [...] sensibles para ejercer funciones asistenciales y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones políticas quisieron implementar”.  
(M. Delgadillo y B. Alen).*

Sin lugar a dudas, la formación es entendida como un proceso porque existe la demanda social de una formación continua y permanente del profesorado con la finalidad de satisfacer o hacer frente a los cambios experimentados desde un orden macro-estructural. Desde sentido, se habla de una crisis de identidad bajo un “choque” con la realidad, ya que, los docentes entrevistados refieren una disparidad entre la formación inicial que recibieron y el trabajo que desempeñan día a día en sus aulas. Y es que, la formación, al estar supeditada al cambio social, hace que el sujeto entre en una crisis de identidad, pues percibe que su preparación inicial se torna obsoleta, tan sólo por el simple hecho de no ostentar determinado título, ya que, actualmente se puede arribar a que el estudio de Licenciatura ya no está siendo suficiente y que cada vez más se solicitan los estudios de Posgrado. Bajo esta perspectiva, la sensación que experimentan los docentes en el sentido de su formación está en crisis, pues los cambios en materia educativa los rebasan, ya que, lo que hoy es catalogado como suficiente, en un período de tiempo cada vez más corto, ya no lo será.

La formación docente no se reduce al proceso de enseñanza-aprendizaje, ni tampoco alude exclusivamente a la preparación de los estudiantes. La formación está estrechamente vinculada a la conformación de las identidades de los maestros y de los alumnos; la relación que se establece entre ambos está atravesada por los procesos de formación que los modelan y por la encrucijada (crisis) de significaciones imaginarias que interiorizan durante este proceso.

Para una mejor comprensión de este capítulo, así mismo, es necesario remitirse a la noción de formación. El término formación docente es polisémico, aún en el campo educativo, alude a una gran cantidad de acciones y procesos. Se entiende por formación “una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1990, pág. 50).

En los planteamientos psicoanalíticos de Kaës (1978) y psicosociológicos de Ferry (1990), la formación cobra una precisión particular: Apunta a un proceso que se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos; alude principalmente a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc., que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto.

Esto implica que “la formación tiene su fundamento en la subjetividad” (Murga, 2008) y la subjetividad es una categoría inseparable del sujeto: El sujeto, entonces, es un ser *siendo*, devenir siempre abierto a procesos de subjetivación. Por tanto, hay un juego complejo de tensiones entre lo interior y lo exterior, donde lo exterior se vuelve interior y lo interior no está cerrado sobre sí, sino que se prolonga en el exterior.

En suma, la *formación es un proceso de subjetivación* de transformación de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos.

Tanto la identidad como la formación tienen un punto en común: ambos casos refieren a un proceso. Es decir, así como la identidad no tiene una fecha de término, la formación tampoco la tiene, ya que, la formación no sólo se desarrolla en espacios institucionalizados, sino que, la formación se da a lo largo de la vida y no sólo a nivel profesional, sino también a nivel personal. Por lo tanto, el proceso de formación –al igual que la identidad-, tiene una dimensión individual y una colectiva. De esta forma, podría entenderse que los espacios institucionalizados aluden a una formación social y la manera en cómo esta formación es internalizada por el sujeto, constituye la formación individual. La formación individual alude también aquella formación que es buscada por el sujeto de manera intrínseca.

De tal manera que, en la construcción de la identidad docente, se juegan múltiples dimensiones que van desde los motivos que llevan a la elección de la docencia, el sentido que el individuo –indisociablemente de la colectividad- otorga al ser docente, las formas de reclutamiento del sistema educativo mexicano, así como la formación profesional tanto inicial como continua. Dichos factores se abordarán en el presente capítulo con la intención de comprender que, tanto la construcción de la identidad como la formación profesionales son procesos que están en constante transformación, con base al momento histórico en el que se encuentre el individuo.

## 2.- IMITACIÓN E IDENTIFICACIÓN EN LA CONFIGURACIÓN DEL SER DOCENTE

Definitivamente, la identidad docente no está configurada sólo por sus estudios a nivel de licenciatura, sino que, por el contrario, su identidad tiene una data mucho más anterior, de hecho, se va construyendo desde el paso del individuo por todas las esferas de lo social: familia, educación desde el nivel básico, medio superior, superior, posgrados, medios de comunicación, etcétera. De esta manera, la identidad docente de los sujetos –y de hecho, la identidad en general- está una permanente conformación. Por esta razón, se partirá de las nociones de imitación e identificación para explicar que la identidad docente, insisto, se va configurando mucho antes del paso por el sujeto en las instituciones de formación docente.

En la configuración del ser docente, se ha encontrado que algunos profesores han elegido la profesión a través de una **imitación** o **identificación** hacia sus padres, madres o algún otro familiar que también fueron o son profesores, por lo que es preciso hacer una distinción entre ambos aspectos. Los procesos de identificación por los cuales los individuos o grupos construyen su identidad se distinguen claramente de los procesos de imitación. La imitación es un proceso generalmente consciente (aunque puede tener elementos pre-conscientes), que no requiere de una internalización profunda de los valores o conductas que se adquieren. Consiste simplemente en hacer algo para parecerse a otro. "Imitar significa actuar en uno o varios aspectos en la misma forma que otra persona con la que se ha estado en contacto" (Grienberg, 1980, pág. 40).

En cambio, la identificación consiste en querer ser como otro; implica una reorganización selectiva de deseos, patrones de conducta, capacidades e identificaciones anteriores en la que las estructuras profundas del yo son modificadas con relación a un modelo, un ideal, un valor, etcétera. "La



identificación no es una categoría de conducta, es un mecanismo que produce modificaciones perdurables en el sujeto." (Grienberg, 1980, pág. 40).

### **a) Identificaciones primarias y secundarias**

Las identificaciones a partir de las cuales se construye la identidad son de diversos tipos. De acuerdo con el periodo de la vida en que se producen pueden ser: **primarias o secundarias**. Las primarias son las que ocurren durante los primeros años de la vida (de un individuo o un grupo): son las más importantes por la perdurabilidad que adquieren, debido al carácter incuestionable con que se realizan y a la fuerte carga emotiva que conllevan.

El niño no internaliza el mundo como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como 'el mundo', el único que existe y que se puede concebir [...] Por esta razón el mundo internalizado en la socialización primaria, se implanta en la conciencia con mucha mayor firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias (Berger y Luckman, 1986, pág.171).

A continuación se observa un caso que alude a la identificación primaria:

**Porfiria:** *Y luego veía a mi mamá, porque te digo que mi mamá es maestra de Educación Especial. Este, veía, ¿no?, eh, las planeaciones y que el trabajo, luego iba con ella, pus yo, éramos chicos, entonces era de estar trabajando, jugando con los niños de Síndrome de Down, con autismo, con... Entonces, este... Mi mamá dice que desde chiquita, este, ponla, dile que haga esto. ¡Y que lográbamos!, lográbamos que este, entonces yo desde niña, el... Porque mi hermana estudió algo dirigido a (dando a entender a una rama de Educación Especial), entonces también, este, no a Educación Especial, ¡una rama! de Educación Especial, entonces... (Se quedó sin palabras).*

**Bertha:** ¿Había una tradición en tu familia?

**Porfiria:** Exacto, exacto. Entonces... Y, y, han logrado muchas... *Tengo una hermana, una tía hermana de mi papá, que es este, conferencista en, con niños autistas.* (R.E. 5:24).

La docente hace referencia a que, desde pequeña observaba a su madre cuando planeaba sus clases, e incluso la acompañaba a éstas. Por tanto, más que una imitación, hubo una internalización de la profesión docente, convirtiéndose así en una identificación primaria, ya que, hay un sentido de admiración hacia la madre. Desde este sentido, cobra importancia el estadio del espejo (Lacan, 1980) en el que la madre representa *todo* para el hijo. Además, Porfiria expresa que tuvo una *tradicón familiar docente*, por lo que se alude a que la influencia familiar es un punto clave para que el sujeto elija alguna carrera.

A continuación, un caso más de identificación primaria, en donde el sujeto refiere que su elección inicial como docente era justamente como profesor de Educación Física, pues generó el gusto por esta materia desde que era un adolescente al observar al maestro que le impartía dicha asignatura. Sin embargo, menciona no experimentar una sensación de arrepentimiento al estar frente a grupo, ya que, el docente se ha desempeñado como profesor de primaria, pues a pesar de que percibe tener carencias, considera que algo enseña a sus alumnos. Es decir, no hay presencia de completud profesional, pero tampoco de una insatisfacción:

**Bertha:** Y por ejemplo, ¿en tu mente siempre estuvo ser docente?, ¿o a la mejor en algún momento de tu vida dijiste: no como yo a la mejor quiero ser, pues doctor, ingeniero...?

**Manolo:** No. *Cuando salí de la secundaria, cuando iba yo a basquet y sí, siempre andaba yo pegado con él, pegado con en primero de secundaria, me gustaba como daba la clase el maestro de Educación Física y desde ahí me nació la idea, y siempre le andaba yo preguntando, atrás de él, los tres años que estuve con él. Estuve en la selección de él y ya, decía yo: no, pus yo cuando terminé la prepa, me voy ir a estudiar una Licenciatura de Educación Física. Y eso lo traía yo, pero, de clases de Educación Física (resaltó: clases de Educación Física, queriendo dejar claro que era esa rama la que le agrada) no, en, o sea, estar frente a grupo. Pero no me arrepiento, o sea, también, algo les enseño a los niños. Que digamos, no todos los contenidos que deban de tener, pero... (R.E. 4:19-20).*

A través del caso de Manolo, se puede observar que el sujeto genera identificaciones o no-identificaciones con otros sujetos a través de la socialización en las instituciones. Cabe destacar que, tanto los docentes que el sujeto tuvo en la primaria como el profesor que le impartía Educación Física en secundaria contribuyeron a la configuración su identidad como profesional.

Con este mismo docente, se puede encontrar la antítesis del fragmento de la entrevista anterior, en donde su maestro de Educación Física en la secundaria, constituyó un modelo de admiración, por tanto, se puede arribar a un sentido de identificación del sujeto hacia el docente que le impartió dicha asignatura, ya que hubo un sentido de agrado hacia las prácticas y la forma de ser de dicho maestro.

Por otro lado, las identificaciones secundarias se realizan en periodos posteriores de la existencia, tienen un carácter menos perdurable debido a que la carga de efectividad con que se realizan es menos intensa, debido a esta característica, los valores que se introyectan pueden ser más fácilmente reversibles, el acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización secundaria, se descarta más fácilmente (o sea en el sentido subjetivo de que estas internalizaciones tienen realidad más fugaz). Se necesitan fuertes impactos biográficos, para poder desintegrar la realidad masiva internalizada en la primera infancia, pero estos pueden ser mucho menores para poder destruir las realidades internalizadas más tarde (Berger y Luckman, 1986, pág. 179).

A través de las identificaciones secundarias, los individuos adquieren los lenguajes, valores y principios requeridos para el desempeño de actividades necesarias dentro de la división social del trabajo. Las identificaciones secundarias muchas veces se propician por procesos socialmente institucionalizados, y dependiendo del grado de compromiso que se requiera para hacer de la identificación una especie *adhesión*, se crean organismos especializados, por ejemplo instituciones militares, religiosas, etcétera.

**Bertha:** ¿Qué sentiste el primer día que diste clases? ¿En Jiquilpan, no?

**Soledad:** ¡Ajá! Pues. (...). Como, mmmmmm (pensaba) Pues sí me, ahhh, sentí mucha, este, necesidad de investigar más de cómo se daba clases, porque el director (de Jiquilpan), más, sí me explicó los *libros*, me enseñó los libros: mira así (aludiendo a lo que le decía el director). Pero, nada más me dijo: mira, vas a *planear* así, vas a hacer esto. O sea *uno mismo, como puedes, te vas adaptando y adecuando* y, más aparte lo que escuchaba yo en la *universidad*. (R.E. 3:6).

En este caso, se alude a una identificación secundaria, en el sentido de que hay referencia por parte de la docente hacia los libros de texto, la planeación y la universidad, aspectos que están relacionados con el ámbito institucional de la identidad profesional docente. Cabe destacar que la entrevistada menciona una *adaptación y adecuación de uno mismo*, por lo que, en efecto, las identificaciones secundarias suelen tener una carga de efectividad menos intensa, sin embargo, sí son un "instrumento" para lograr una adhesión hacia un tipo de identidad, en este caso, una identidad docente.

## **b) Imitación**

La imitación no produce necesariamente identificaciones significativas, "por lo general implica adquirir un modelo de conducta, sin un ligamento profundo con el objeto. No implica una internalización profunda, porque no va al núcleo del 'self', pero puede ser precursor de la identificación" (Grienberg, 1980, pág. 9).

En el mismo caso de Porfiria, se presenta una situación de imitación hacia su padre docente:

**Porfiria:** ... ¡Exacto!, exacto, ¿no?, entonces, el que, el la, mi papá tiene maestros de, perdón, alumnos de, prepa que todavía van, me ha tocado ver que todavía van a visitarlo. Entonces, queda, ¿no?, queda en eso de... *Y mi papá es una persona muy dura, muy, muy dura, de esas que, este, de esas personas todavía de esos tiempos de antes, donde: ¡el plumón!, ¿no? (Sonriendo). Así, porque yo fui varias veces a su clase y yo: papá es que un día te vas a meter en*

*problemas* (en voz baja y haciendo alusión a lo que le decía a su papá). ¡No, no, que no, tú...! (Refiriéndose a lo que le respondía su papá) Porque me tocó varias veces, ¿eh? ¡Ah no, no...! (Refiriéndose a lo que su papá le decía a sus alumnos). ¡Y mangos!: el borrador, el plumón.

**Bertha:** ¿Tú fuiste alumna de tu papi?

**Porfiria:** (Sonriendo) ¡No! *Gracias a Dios, no* (risas), no. Porque él tenía mucho en la mente de que: si mis hijos van bien... Que es que sí, porque es Director (su papá es Director), porque es hija del Director o el maestro le tiene miedo al Director y por eso la está pasando. (R.E. 5:27-28). Pero sí me tocó ir a, a ver una que otra de sus clases, *y pues tú dices, ¿no?, pues a pesar de que fue una persona ¡dura!* (resaltó la palabra *dura*). *De que yo lo vi cómo era todavía de los de antes, del reglazo, el borrador, el plumón. ¡Van!, ¿no?* (refiriéndose a los exalumnos de su papá). *Mmmmmm, no se les queda entonces a los niños, no se le quedó eso de que algún día: me aventó el borrador, sino en que: ¡qué logró en mí!, por qué vengo a verlo, por qué...* (No encontraba más palabras). (R.E. 5:28).

En lo expresado por Porfiria, se considera que hay una imitación hacia su padre, ya que, la informante alude a que no tenía un completo acuerdo hacia las formas de enseñanza de su padre. No obstante, también percibe que, ante la respuesta de algunos alumnos de su padre, su *dureza* no interfirió en su *imagen* de buen maestro. De acuerdo a la ambivalencia considerada en cuanto al actuar de su padre como docente, Porfiria parece no manifestar una completa internalización, por lo que existe una imitación hacia él, pues la docente ha reproducido algunas pautas de conducta de su padre como docente, como las referentes a la disciplina exacerbada hacia sus alumnos, ya que, en palabras de Grienberg (1980, pág. 40) "imitar significa actuar en uno o varios aspectos en la misma forma que otra persona con la que se ha estado en contacto". Además, Porfiria agradece a Dios no haber sido alumna de su padre, aludiendo a que ello significaba quizás demeritar el desempeño de su hija, pues, ante la opinión de los demás se pensaría que, por ser hija de un maestro, esto significaría la aprobación o una buena calificación sin ser acreedora de ello. En suma, el caso de Porfiria alude una relación ambivalente hacia su padre, ya que, por un lado le teme en cuanto a

sus formas rígidas de disciplina pero, por otro, le admira. Y es que, las relaciones humanas son una especie de claro-oscuro, es decir, se entremezcla el amor y el odio, el temor y la admiración, la aceptación y la repulsión, etcétera.

### **c) Identificaciones de orden simbólico o imaginario**

Ahora bien, dependiendo de la procedencia del discurso con el que se producen, las identificaciones pueden ser de orden **simbólico** o **imaginario**. El orden "simbólico" es conceptualizado por Lacan (1980) como un orden externo y preexistente al individuo (o al grupo), socialmente instituido y relativamente estable, es un orden imperativo, le dice a los sujetos lo que deben ser, lo que tienen que hacer, sentir y valorar; su objetivo es conservar el orden social establecido. Este orden se materializa en mandatos, mitos, reglamentos, leyendas, emblemas, tradiciones, etcétera.

Por medio de las identificaciones simbólicas, es decir de la interiorización de los mandatos transmitidos, los individuos (o grupos) construyen su ideal del yo.

El ideal del yo es aquella parte de la personalidad que comprende las miras y las metas del ser (self), por lo general se refiere a la emulación consciente o inconsciente de las figuras significativas con las que la persona se ha identificado; el ego ideal acentúa lo que uno debería ser o hacer (Shervert, 1986, pág. 71).

Esta identificación simbólica se rige por una especie de principio de realidad, de autocensura (debo ser así), a partir de ella el individuo (o grupo) capta cómo es observado y apropia rasgos o valores en función de agradar, de complacer la mirada de otro, "la identificación simbólica es la identificación con el lugar desde el que nos observan, desde el que nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor" (Zizek, 1992, pág. 147). La promesa o recompensa que este orden le ofrece al individuo o al grupo, si asume los modelos y mandatos que le propone, es la del reconocimiento y aceptación social.

En cambio, la identificación imaginaria constituye el "yo ideal", el modelo al cual el individuo (o el grupo) aspira llegar a ser semejante, es el ideal, la utopía deseada, el lugar desde el cual el individuo (o el grupo) se ve a sí mismo.

La identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa 'lo que nos gustaría ser' (Zizek, 1992, pág. 147).

La identificación imaginaria está regida por el principio del placer, el móvil de dichas identificaciones es el deseo del sujeto de agradarse a sí mismo. Su promesa es la ilusión de completud, de realización plena. Zizek y Lacan aclaran que existe una importante interacción entre la identificación imaginaria y la simbólica; la identificación imaginaria siempre está subordinada a la simbólica, es decir que el punto o la mirada desde la cual somos observados, determina la imagen desde la cual nos resultamos amables a nosotros mismos.

Es la identificación simbólica (el punto desde el que somos observados), la que domina y determina la imagen, la forma imaginaria en la que nos resultamos amables [...] Esta interacción de identificación imaginaria y simbólica bajo el dominio de la identificación simbólica constituye el mecanismo mediante el cual el sujeto se integra en un campo socio-simbólico determinado (Zizek, 1992, pp. 151, 153).

En seguida, se presenta un caso en el que se puede encontrar una identificación simbólica e imaginaria, pues de acuerdo a Zizek (1992) y a Lacan (1980), la segunda está subordinada a la primera:

**Bertha:** Bueno, otro punto maestra, es que usted señalaba que siguió el ejemplo de ser maestra a partir de sus hermanos mayores, ¿cierto?

**Maestra Petra:** Mjummm, ¡sí! (con tono de total seguridad y aceptación).

**Bertha:** ¿Cómo impactó en usted esta relación con sus hermanos?, ¿o por qué siguió el ejemplo de ellos?

**Maestra Petra:** Pues, *porque me gustaba que me dijeran: que llegaba la quincena, que llegaba el aguinaldo, y me hablaban bonito y luego me compraban*

*mis cosas, y yo decía: ¡ay, pues han de ganar muy bien! ¡Y me fui con la finta!*  
(Risas). (R.E. 7:4).

La situación de la docente alude primordialmente a una identificación imaginaria, ya que, este tipo de identificación está regida por el principio del placer, el móvil de dichas identificaciones es el deseo del sujeto de agradarse a sí mismo. Su promesa es la ilusión de completud, de realización plena. De tal manera que la maestra Petra al expresar: *y me fui con la finta*, alude a que tuvo como móvil de su elección por la docencia la buena remuneración económica (además de su herencia familiar docente) y que, esto resultó ser una especie de espejismo.

En seguida, se muestra un caso de identificación primaria y simbólica:

**Omar:** No y luego fijate que, que, que *te empiezas a acordar cuando tú fuístes niño, y, y de verdad que, yo le tenía miedo a muchos maestros, y mi misma madre (quien es maestra jubilada) me decía: ¡obedeces al maestro...!* (R.E. 2:36).

**Omar:** Mi madre, siempre muy ocupada en sus cosas y, y, que yo me acuerde, que así dijera: ven, siéntate, vamos...

**Bertha:** ¿Tu abuelita?

**Omar:** No (no muy animado). *No, no, nunca me gustó que me dieran clases.*  
(R.E. 2:37).

En la situación de Omar, se presenta una identificación primaria pues hace una remembranza de su niñez en la que existía un sentimiento de temor hacia los docentes y hacia su propia madre como profesora. También se aprecia una identificación simbólica, en tanto que había un mandato explícito por parte de su madre en cuanto a la obediencia que Omar debía a los mandatos de sus maestros. En el caso de este informante, resulta interesante observar cómo a pesar de la sensación de miedo hacia los docentes, así como hacia su madre y a su abuela en su rol de maestras, Omar optó por fungir como profesor. Cabe recordar que dicho informante elige a la docencia como una segunda opción, pues



él estudió inicialmente Ingeniería Civil. De esta manera, probablemente, la docencia representa para Omar una situación ambivalente, en el sentido de que, por un lado, es una forma de sobrevivencia, y por otro, lo asocia con el temor. Cabe destacar que el sentimiento de temor o incluso de odio hacia el maestro está basado por la imagen de autoridad que se le ha atribuido al docente (en antaño más que ahora), y es que, todo ser humano muestra temor y odio hacia todo aquello que encarne una represión hacia sus pulsiones.

### **3.- LA FORMACIÓN INICIAL COMO CONFIGURADORA DE LA IDENTIDAD DOCENTE**

Si se significa la reflexión y contrastación sistemática de los saberes y las prácticas docentes como una actividad sostenida en el tiempo, se requiere de instancias institucionalizadas que las fomenten y apoyen. La más importante la constituye, sin duda, la formación inicial de profesores, dado que contiene, como sustrato de su naturaleza específica, entre otros aspectos, el proceso de construcción de la identidad docente (Ávalos, 2002). Del mismo modo, representa una primera experiencia de trabajo que permitiría desarrollar una disposición para el trabajo conjunto y fomentar la práctica de la reflexión entre pares. Por lo tanto, la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial de profesores y las instituciones formadoras de profesores asumen una responsabilidad pública al dotar o no a los futuros profesores del necesario equipamiento teórico y práctico para iniciar el proceso de construcción de su identidad docente.

Los programas de formación de profesores constituye la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción social de la profesión dado que configuran un profesor con determinadas características que les conferirá un sello peculiar. Dada la importancia y repercusiones de esta tarea,

resulta fundamental posicionar la calidad de los procesos formativos en el centro del debate. Ello requiere que las instituciones vuelvan su mirada analítica hacia sus propios procesos de formación, e identifiquen las perspectivas que los informan y los discursos y prácticas que se implementan.

### **a) El normalismo como promotor y reforzador de una imagen idealizada del maestro**

En lo que atañe al normalismo en México, es preciso remitirse a un panorama histórico para poder comprender mejor la función que han tenido las escuelas normales en la formación inicial del profesorado. Históricamente las escuelas normales han tenido la misión de formar para la docencia tratando de normalizar, o dicho de otra manera, de homogeneizar tanto los conocimientos básicos de las disciplinas a enseñar, como de aquellas áreas relacionadas con la operativización de la educación: pedagogía, didáctica, psicología, filosofía, etc.. De esta idea se desprende el concepto de normal, que expresado en palabras de Joaquín Baranda en el discurso inaugural de la Escuela Normal para Profesores del D.F. pronunciado el 8 de abril de 1885 en el que dice: ... sirve de norma y da regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas.” (Revista *El Maestro*, 1970, pág. 42).

Los gérmenes de la endogamia (“la gran familia”) pueden encontrarse en el modelo pedagógico-institucional de las escuelas normales. Los valores, la disciplina, los ritos, los símbolos, las jerarquías, eran comunes entre la escuela básica y la formación del magisterio y estaban dotados de una gran carga afectiva e ideológica. (Marcelo, 2008).

El conocimiento que se enseñaba a través de los planes de estudio no era extenso ni de gran profundidad; pero era el conocimiento necesario y útil para el nivel primario. Sin embargo, ello no significaba una desvalorización del saber docente, debido a la existencia de una clara frontera cultural entre los docentes y la amplia franja de la población por ser alfabetizada. (Davini, 1995).

Remitirse al abordaje del normalismo, se debe a que, cinco de los seis entrevistados expresaron haber desarrollado su formación inicial en escuelas normales, tanto de primaria, como en la Normal Superior, denominada así porque se prepara a los docentes para trabajar con alumnos del nivel de secundaria.

En la década de los 80 estaba vigente la Escuela Normal Superior “Licenciado Javier Rojo Gómez”, la cual era una institución particular. La mayoría de los alumnos que ingresaron en dicha institución lo hicieron ante la negativa de su aceptación en el Centro Regional en Educación Normal (CREN):

**Bertha:** ¿En qué escuela realizó sus estudios en docencia?

**Maestra Petra:** *En la escuela particular “Licenciado Javier Rojo Gómez”, en la ciudad de Pachuca Hidalgo (pequeña pausa). Ahí estuve.*

**Bertha:** ¿En qué año?

**Maestra Petra:** (Dirigió su mirada hacia arriba a la derecha). Terminé en 1985. Y fue de cuatro años.

**Bertha:** De cuatro años.

**Maestra Petra:** Ajá, se puede decir. Que en el 81 inicié.

**Bertha:** ¿Maestra de primaria?

**Maestra Petra:** Primaria, sí. (R.E. 1:4-5).

La identidad docente forma parte de su identidad social y se concibe como la “definición de sí mismo” que hace el profesor. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad del maestro que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los “no docentes”).

La identidad docente constituye el “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (Gyslying, 1992, pág. 12) Desde este sentido, entre los códigos de lenguaje de algunos maestros, se

alude a que la institución de formación docente configura un tipo de identidad. Al provenir de condiciones económicas más favorables. Los docentes que se graduaban de escuelas normales particulares como lo es el caso de la Normal Superior “Licenciado Javier Rojo Gómez”, eran mayormente conocidos como aquellos docentes que no pudieron –o quisieron- ingresar al CREN. Cabe señalar que estos códigos no necesariamente tienen que ser una regla o certeza, puesto que hay excepciones en cada una de las mencionadas instituciones.

La Normal Superior “Licenciado Javier Rojo Gómez”, al tener un carácter particular, surge ante la alta demanda de estudiantes normalistas y la poca oferta del servicio, ya que, el CREN era insuficiente para dar cabida al número de estudiantes. A pesar de los estudiantes que ingresaban a la institución particular sabían de antemano que, a diferencia del CREN, al momento del egreso no obtendrían plaza automática, no desistían, ya que, muchos de ellos provenían de familias de docentes y que, por tanto, habría posibilidades de obtener una plaza a través de estas relaciones. En el caso de la maestra Petra, se puede observar que su formación inicial coincide con el perfil y con el nivel en el que desempeña sus servicios docentes: primaria. Además de haber tenido una formación inicial en la normal para primaria, continuaron sus estudios en la Normal Superior, ya sea para acrecentar su acervo cultural, o con la finalidad de poder desempeñarse como docentes de secundaria:

**Maestra Petra:** *Después de que tenía un año de servicio, inicié mis estudios en la normal superior, de Pachuca Hidalgo.*

**Bertha:** ¿En qué materia?

**Maestra Petra:** En Matemáticas. Siempre me han gustado las Matemáticas.

**Bertha:** ¡Ayyyy!

**Maestra Petra:** (Risas).

**Bertha:** ¡Muy contrario a la mayoría de nosotros!

**Maestra Petra:** (Risas). *Que ahorita ya se me olvidaron, porque pus ya tiene mucho tiempo que, que terminé, pero pus aquí practicamos lo sencillo, en la primaria. (R.E. 1:5).*

En este caso, al estar ya en el servicio docente en primaria, la docente prosigue con sus estudios en la Normal Superior para especializarse en una asignatura que expresa ser de su agrado. Además, la elección de dicha asignatura también podría responder a que, tanto Matemáticas como Español son las dos asignaturas con más carga de horas en la educación secundaria, por lo tanto, es frecuente encontrar docentes que tienen especial predilección por cualquiera de estas dos asignaturas con la finalidad de obtener más fácilmente tiempo completo en secundaria cuando tienen el objetivo de desempeñarse como docentes de este nivel.

La docente alude a que la falta de práctica le ha llevado a una especie de olvido de las Matemáticas que le fueron enseñadas en la Normal Superior y porque el tiempo que ha pasado desde su egreso ha sido mucho. Cabe señalar que la Normal Superior también tiene un carácter de institución particular. Hay una alusión a que, al ser docente del nivel primaria, el sujeto sólo tiene que poseer los conocimientos básicos, primarios, *practicar lo sencillo* como lo refiere la docente en cuestión. Desde este sentido, se puede arribar a que la función de la normal ha consistido básicamente en normalizar los requerimientos mínimos que se espera tenga el docente.

#### **b) Políticas públicas educativas que conforman imaginarios en la identidad docente**

En lo que respecta a las políticas públicas, a través de las reformas emprendidas en la formación docente durante los años, tal como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) han instalado y extendido el modelo profesional como reemplazo del vocacional. La idea de que es necesario dotar de profesionalismo a la tarea docente se funda en tres pilares básicos: el conocimiento científico de la enseñanza y su dominio técnico, la responsabilidad por los resultados de su tarea y la necesidad de constante perfeccionamiento. Sin embargo, el discurso y las políticas tendientes a la profesionalización de los docentes no están exentos de ambigüedades (Cf. Labaree, 1999) y pueden

producir efectos contradictorios e incluso antagónicos. Batallán (2001) advierte que los intentos por profesionalizar al docente olvidan que su trabajo se caracteriza por vínculos de tipo doméstico-familiar que se producen en el entramado de la cotidianidad escolar y por una particular articulación entre escuela, sociedad civil y estado.

En este sentido, cabe señalar que el docente no sólo transmite conocimientos, sino que cumple además una importante función socializadora y disciplinadora, tareas que por lo general escapan a la lógica racionalizadora y científica. Por otra parte, el profesionalismo evoca las imágenes de las profesiones liberales, ligadas a la autonomía, el prestigio, estatus y alto reconocimiento social, tal como fue el caso del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992. Sin embargo, actualmente no parece existir una relación tan directa entre la adquisición de rasgos profesionales y el logro de estatus. Entre los años 1997 y 1999, en el marco de las políticas públicas concernientes al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP: 1996), la formación permanente de los docentes fue concebida como una tarea clave de los procesos de reforma educativa y de profesionalización, adquiriendo un carácter fundamentalmente instrumental.

Los planes y programas de formación inicial determinan en gran medida la conducción y los objetivos de los docentes, cómo se verá a continuación:

**Bertha:** ¿Y en dónde realizaste tus estudios en docencia?

**Soledad:** En UPN., cuando estaba la sede en Calpulalpan. Ves que ahora ya está en Tlaxcala. (R.E. 3:5-6).

**Bertha:** Cuando diste clases en Jiquilpan, ¿ya habías terminado tus estudios?

**Soledad:** No. Empezaba. *Y ahí como ves, sí, la licenciatura era los sábados y entre semana, pus todos trabajan. La necesidad, de, por eso acepté ir con el grupo y sin pagar porque se me hizo la necesidad de que en la licenciatura, bueno ahí en la escuela (en la universidad) te pedían, ahí sí como decías (no dije nada al respecto, quizás Soledad daba por sentado el que yo entendiera sus*

prácticas por el hecho de encontrarme ahora estudiando en la UPN) me acordé de las prácticas porque ahí sí, ves que: vamos a hacer la actividad de la antología y con su grupo van a hacer esto. O sea, sí eran prácticas de teoría y práctica teoría y práctica con tu grupo. Entonces, ¿yo cómo le iba a hacer? (R.E. 3:6). Sí, por eso casi entrando, vivía este maestro y le dije, este, que si me podía ayudar con un grupo, como te decía él era el director y atendía los dos (grupos). ¡Sí!, le dejo un grupo y adelante (recordó las palabras que le dijo el director). (R.E. 3:6-7).

La informante refiere que, si estuvo desempeñándose como docente sin retribución económica, fue justamente por un requerimiento de la UPN. Expresa que en dicha institución llevaba a cabo actividades en donde se vinculara la teoría con la práctica, razón por la que era necesario que el alumno de UPN se encontrara frente a grupo. A diferencia de las escuelas normalistas y universitarias, la UPN tiene como requisito que sus alumnos se encuentren desempeñándose como docentes. Esta cuestión representa una fortaleza en el sentido de que, efectivamente pueda haber una mayor movilización de saberes hacia la práctica educativa.

Por otro lado, mientras el programa escolar de la modernidad duró, la formación del docente pudo apostar más a las virtudes morales y a las cualidades personales del maestro que al entrenamiento de sus saberes científicos y pedagógicos. Los rasgos fundantes del oficio docente consolidados en el modelo normalizador triunfante en la Argentina (Alliaud, 1992; Birgin, 1999; Vezub, 2002), cuyos principios fueron la vocación, el sacrificio, el papel redentor, sagrado y civilizador del maestro, están en crisis. No obstante, debemos considerar que: “En las condiciones objetivas y también en la subjetividad de los actuales maestros y maestras, se esconden rasgos propios de las etapas históricas y las identidades colectivas generadas en el pasado” (Núñez, 2004, pág. 73).

Las identidades que posteriormente cuestionaron esta imagen vocacional del docente reivindicaron la idea de un docente trabajador y/o profesional. Más incierta

parece ser la identidad futura del maestro del siglo XXI. Quizá por ello en el campo de la formación docente actualmente se puede encontrar una proliferación de listas de requisitos que no siempre coinciden entre sí acerca de los saberes, las competencias, habilidades básicas y estándares que deberían orientar a la formación y el desempeño de los docentes.

En la época postrevolucionaria mexicana eran reiterados los casos de sujetos que eran *invitados* a incorporarse a las filas docentes teniendo, muchas de las veces, una formación académica consistente en el nivel de primaria, pues bastaba con que los profesores supieran leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas. En décadas más recientes, se encuentran algunos individuos con formación hasta nivel medio superior, que han ingresado a la docencia:

**Bertha:** ¿Y en dónde realizaste tus estudios de docencia?

**Manolo:** De docencia, yo estudié dos semestres de la UPN y no, no me gustó (sonrió y se me quedó viendo, ligeramente apenado) y me salí, me fui a estudiar a Tlaxcala, me fui también a Tampico para estudiar la Licenciatura de Educación Física dos semestres, (R.E. 4:8).

**Bertha:** ¡Ay!, y entonces, ¿cómo es que obtienes tu base?, ¿o todavía la daban al egresar de las normales?

**Manolo:** Yo, yo, haz de cuenta que salí y el compromiso era... Se puede decir una oportunidad: llego a la SEP y yo buscaba una plaza pero de intendente. Llegué a la SEP a buscar una plaza de administrativo, porque yo nada más había terminado la Prepa. Sí, yo llego y buscaba una plaza administrativa y ya me dicen: no, pus, sí se te va a dar. Y pasa el tiempo, y me hablan, o sea, nunca yo dejé de insistir y dije pus no va a haber nada, ya pasaron seis meses y no va a haber nada. Y me hablan y me dicen: sabe qué solamente hay pero una plaza de 81, frente a grupo. Y yo decía: no, pus cómo, si no. *Y dicen: no, pus, te vas a preparar, vas a firmar una carta-compromiso y en tres años tú nos tienes que entregar el título. Y si no, te, te decomisamos la Plaza, o sea, ya no vas a poder estar trabajando de maestro. Y firmé mi carta-compromiso y fue como te digo que anduve de un lado a otro, hasta que ya, me tuve que ya... Decía yo: tengo familia, me tengo que poner a pensar en qué es lo que voy a hacer, si no termino*



la carrera y ya me faltaba un año, para que pudiera yo empezar a comprobar que sí estaba yo estudiando. Y ya empecé a comprobar y ya fue como ya dijeron: no, pus... Y cada año tenía yo que entregar mis, mis boletas. *Terminé y no iba a hacer yo el examen del título, porque decía: no, pus...Pus era mucho dinero y ya platicando con mi esposa: no, pus, cómo no vas a terminar, de pasante vas a estar toda la vida, pus no vas a pasar de ahí, nada más por no tener el título.* Y ya hice un esfuerzo y saqué el título y pus, en la materia de Educación Física, estoy titulado. Y así fue como yo me... (Dejó de hablar). (R.E. 4:10-11).

El informante manifiesta que haber ingresado a la UPN no fue de su agrado y que, por el contrario, optó por estudiar la Licenciatura en Educación Física, ya que, esta asignatura constituye la elección profesional del docente desde que cursaba la secundaria surgida por la admiración que tenía hacia el profesor que impartía dicha materia. En este caso, se puede observar que el docente ingresó al sistema educativo por una “mera oportunidad”, como la denomina. No obstante, el docente expresa que buscaba una plaza en el área administrativa, aludiendo a un auto-reconocimiento de que sus conocimientos de nivel medio superior no eran suficientes para desempeñarse como profesor. Desde este sentido, se puede arribar a que la elección por la docencia está en función de una identificación de Manolo hacia el docente que le impartió la asignatura de Educación Física.

Abordado la cuestión de políticas educativas, en este caso se menciona la *carta-compromiso*, escrito por el que varios docentes se incorporaron al servicio. A través de esta modalidad, la formación inicial del individuo no era relevante, porque ante la idea de cubrir los espacios que requerían el servicio docente, se condicionaba y se comprometiera a iniciar o a concluir su formación docente, fuera normalista o universitaria. Esta forma de reclutar al personal docente, se vincula con la acreditación profesional y la posibilidad de un modo de orientar la identidad docente.

A su vez, en la situación de Manolo, se alude a la importancia de contar con un *título* como una vía de contar con más posibilidades de movilidad social y de

mayor status –pues no siempre podía estar en el rango de *pasante*-. El título también representa una forma de mostrar a los demás que se cuenta con la preparación requerida –aunque no necesariamente esto es así- para desempeñar alguna profesión. De esta manera, la titulación también es un configurador de la identidad profesional, pudiendo generar un mayor status o seguridad en la profesión. Pues en palabras de Bourdieu:

Los poseedores de un fuerte capital escolar que han heredado un fuerte capital cultural y tienen a la vez los títulos y los cuarteles de nobleza cultural, la seguridad de la pertenencia legítima y la naturalidad que asegura la familiaridad [...], se contraponen no sólo a los que se encuentran desprovistos de capital escolar y del capital cultural heredado [...], sino también, por una parte, a aquellos que, con un capital cultural heredado equivalente, han obtenido un capital escolar inferior [...]; y por otra parte, a aquellos que, dotados de un capital escolar semejante, no disponían, en su origen, de un capital cultural tan importante y que mantienen con la cultura, que deben más a la escuela y menos a su familia, una relación menos familiar, más escolar. (Bourdieu, 1991, pág. 80).

Aquí, se puede observar que la influencia familiar –su esposa-, así como el hecho de haber formado un núcleo familiar –hijos- fue un factor de impulso para el docente que lo condujo a la obtención del título. Por lo tanto, se percibe que el factor motivacional cobra relevancia para la profesionalización.

La construcción de la identidad docente se inicia en la formación inicial y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. No obstante, se observa un caso más de la titulación docente como símbolo de status y prestigio:

**Maestro Fortunato:** Pues, pues primero tenemos a... *Tenemos a un perfil de maestros, este, ehhhh, todos profesionales, ehhhh, todos egresados de UPN., de licenciaturas y creo que eso, eso habla bien de la escuela* (sonriendo). (R.E. 6:23).

El maestro Fortunato –quien desempeña el cargo de director en el plantel en donde se realizó la investigación- expresa orgullo al contar con una plantilla de docentes concebidos como profesionales por el hecho de ser egresados de instituciones con perfil docente. Es decir, que la formación inicial institucionalizada representa, nuevamente, status y prestigio social. Desde sentido, se arriba a que las políticas educativas, conjuntamente con las instituciones de este tipo son factores que inciden de manera importante en la construcción de la identidad docente, ya que, un maestro con un perfil académico basado en la docencia se percibe y es percibido por los demás de manera distinta con relación a otros docentes que ingresaron al servicio sin este perfil.

### **c) Dimensión demográfica- socioeconómica**

Esta dimensión constituye la pauta de origen, lo cual define las primeras oportunidades y las expectativas culturales y materiales de los docentes. (Regnault, 2001). Según Dubar (1991), una identidad docente constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía.

La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez colectiva e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.

Es muy usual que los docentes de nuevo ingreso sean enviados a las comunidades más alejadas dentro de los municipios. Es como si se tratase de una especie de prueba y/o de castigo hacia aquellos profesores que apenas se están adaptando a la actividad docente:

**Bertha:** ¿Cuál fue su primer centro de trabajo al que usted llega?

**Maestro Fortunato:** *Yo encuentro, me encuentro en Veracruz, en un municipio que se llama Ixhuatlán del Café. En una Comunidad muy arraigada a la situación católica y con muchos valores, muchos valores, este, muy arraigada a, eh, la gente, muy respetuosa. (R.E. 6:5). Después encontré en, en la normal superior una permuta, una permuta que me permitió llegar a la sierra. Ahí, en Tlahuiltepa, en la comunidad de Xilocuatitla, ahí sí vi que, a lo mejor ahí fue mi prueba de fuego, donde pues este, me mandaron a un centro de trabajo donde a lo mejor ni el supervisor sabía a dónde me mandaba (sonriendo), porque me mandaba con ciento veinte niños. Este, ¡yo solo! y, y una comunidad inmensamente grande. Y digo: ¡carambas!, este (...) No sé, a lo mejor en mi trayectoria ahí tuve que, como fui ya como director. (R.E. 6:5-6).*

**Bertha:** ¿Qué edad tenía cuando llega a esa comunidad?

**Maestro Fortunato:** Veintiún años. (R.E. 6:8).

El informante alude a que su *prueba de fuego*, a la vez coadyuvó para empezar su formación como director, al tener que desempeñarse en la escuela de manera solitaria. O sea, su formación como director fue eminentemente práctica y es que, en el sistema educativo del país imperan docentes que fungen como directores que por lo general no han tenido una formación específica para desempeñar tal cargo, sino que, como ya se ha mencionado, el ejercicio de la práctica constituye el dispositivo de formación por excelencia. Desde sentido se puede arribar a que algunos docentes perciben que su formación inicial poco o nada corresponde con la realidad que viven en su práctica educativa. A través de este caso, también se puede aludir al imaginario en torno al docente misionero (Ocampo, 2005)), ya que, los docentes que han laborado en contextos rurales, en escuelas unitarias o

multigrado consideran con esto que ya han alcanzado el status de un profesor consagrado, de un profesor en toda la extensión de la palabra.

Desde este sentido, el currículum oculto que se implementa en las escuelas, tiene una amplia influencia en la modelación de los aprendizajes de los propios docentes. La educación profesional formal es una “empresa de bajo impacto”, de resultados generalmente débiles. Los estudios muestran, casi sin excepción, que el contacto progresivo con la práctica laboral lleva una adaptación a sus estructuras (shock de la práctica) (Davini, 1995).

Para entender los resultados de la influencia que tiene la práctica en el rubro docente, E. Terhart (1987) apela al concepto de socialización profesional en el ámbito de trabajo. La escuela y su organización formal e informal se presentan al docente como una “realidad ya hecha”. El maestro se socializa mediante costumbres, consejos de sus colegas o presiones/reacciones de los padres o los propios alumnos. En este proceso el docente aprende que su papel excede mucho la tarea de enseñar (Rockwell, 1981; Batallán y García, 1992).

Más aún, es necesario mencionar que el ámbito escolar ejerce su poder socializador desde mucho antes de que el docente ingrese en su trabajo, su incidencia se retrotrae a la escolarización temprana, como “fondo de saber”. Frente al poder de la biografía escolar y de la socialización laboral en el terreno de la práctica, la fase de la educación formal de los estudiantes representaría un episodio de débiles consecuencias, ya que, la identidad del sujeto se va construyendo desde antes de cursar por una escuela. No obstante, también es importante señalar que las instituciones escolares, son también formadoras de docentes, modelando los modos de pensar, percibir y actuar que alude al *habitus* profesional (Bourdieu, 1969).

**Maestro Fortunato:** Ehhh, (...) (Pensando) Pues también como director, pero en Tepetlayuca ahí sí fueron como siete, ocho años de director comisionado y,

frente a grupo (maestro frente a grupo). También, no se me ha sido difícil la comisión de dirección, yo siempre pensé, *yo creo que me pusieron los platos fuertes! y luego ya, como que, me fueron amoldando como para llegar aquí a una escuela grande, porque recuerdo que cuando llegué aquí, decían que me iba yo a aburrir.* (R.E. 6:10).

Al referir que le *pusieron los platos fuertes*, entendiendo esto como pruebas que implican el desempeño tanto de docente frente a grupo como de director comisionado a la misma vez, se puede arribar a que, en efecto, la práctica y más aún, la práctica docente en escenarios educativos complejos, como los contextos rurales o semi-urbanos, así como los grupos unitarios, constituyen un elemento de formación relevante para el sujeto.

A continuación, se observa otro caso en el que la llegada del docente novato a su centro de trabajo se encuentra en comunidades alejadas, rurales:

**Bertha:** Y ¿cómo te inicias, eh, de docente?, ¿llegaste a un contexto rural o a un urbano?

**Soledad:** No, rural.

**Bertha:** ¿También fue rural?

**Soledad:** *¡Empecé en Jiquilpan!, cubriendo sin paga (recalcó las palabras sin paga) a un grupo, bueno, ayudándole al director, era escuela multigrado y él atendía tercero y cuarto y yo le ayudaba con un grupo. También ya después que conseguí el contrato, ya fue cuando me mandaron a Zapata (el municipio de Emiliano Zapata) de contrato. También llegué a una comunidad.* (R.E. 3:5).

La docente expresa haber iniciado sin paga alguna –motivo que tenía un propósito y que se explicará más adelante-. La informante alude a una función de auxiliar, ya que manifiesta que *ayudaba* al director. Comenta que con la adquisición de su contrato también llegó a una comunidad, y es que, en efecto, los docentes que se encuentran bajo contrato son constantemente removidos de diversos centros de trabajo y de localidades y, por lo general son a los que mayormente envían a las

comunidades más retiradas, en aquellas en donde los docentes con base no desean llegar.

Tras la obtención de una base docente, el profesor solamente tiene que “aguantar” algún tiempo en la localidad a la que fue adscrito –que por lo general es alejada-, en tanto que logra obtener su cambio de adscripción:

**Bertha:** ¿Cómo llegaste tú, aquí, a esta escuela?

**Soledad:** ¿A trabajar? (como queriéndome decir: define bien lo que quieres preguntar).

**Bertha:** Ajá.

**Soledad:** Pues por cambio, o sea, ¿o ingresando a la profesión no, o a esta escuela?

**Bertha:** No, a esta escuela, en específico, ajá.

**Soledad:** Por el cambio, yo llegué de Tula y me mandan a la Violeta (una comunidad de Almoloya, que era unitaria y que por falta de población educacional, pasó a CONAFE en 2013). Y de la Violeta, *pus por lógica, por el transporte, el tiempo, pido el cambio y me lo dan acá (a Almoloya)*. (R.E. 3:3).

La docente se refiere a una *lógica* que la hace pedir su cambio de una localidad alejada a una más céntrica que le permita un beneficio, un ahorro en términos de tiempo y de gastos, al referirse al transporte.

Cuando la adscripción inicial del docente fue sumamente alejada y con un escenario percibido por el sujeto como complejo con relación a aspectos geográficos, de infraestructura y de comunicación, éste va construyendo un estado de adaptación a la diversidad contextual educativa:

**Bertha:** ¿Y usted pide su cambio?

**Maestro Fortunato:** Pido mi cambio aquí a Almoloya y aquí cuando llego aquí a Almoloya, recuerdo que, ehh, no me daban mis órdenes, como al segundo día me dieron mis órdenes y varios de la delegación en turno me decían: pues te

tocó la última (la última comunidad de Almoloya en cuanto a lejanía). Y pues este dije: bueno (con actitud y tono de resignación), no ha de ser tres o cuatro horas caminando, yo decía. *Ya cuando fui a visitar, dije: no, pues, no, no es nada de lo que pasé en la sierra. O sea, nada, nada.* (R.E. 6:9).

**Bertha:** ¿A dónde lo enviaron?

**Maestro Fortunato:** A San José Colihucan. Y ahí era...

**Bertha:** De los más retirados.

**Maestro Fortunato:** Sí, pero era quince minutos de la parada de (de autobuses) y podías viajar a Pachuca. (R.E. 6:9).

**Maestro Fortunato:** En Veracruz, me, era más cercas Veracruz que Xilocuatitla. Entonces este, eh, aquí en San José Colihucan a pesar de que, estuve un año, creo que fue el año donde (...). Donde mis alumnos detonaron un poco más, porque no era director, era maestro. Como que no llegaba y embarraba conocimientos, sino que, eh, mi propósito era que supieran leer y escribir (R.E. 6:10).

De esta manera, las localidades más alejadas son aquellas a las que la mayoría de los docentes se rehúsan a estar. Pero por otro lado, también es de comprenderse que no se torna sencillo desempeñarse –o incluso estar arraigado– en comunidades que se encuentren alejadas del propio hogar, o demasiado aisladas e inhóspitas. Desde este sentido, se ve “resquebrajada” aquella imagen idealizada del maestro, que encuentra su modelo ideal en el maestro rural de la epopeya de Vasconcelos, Sáenz y Cárdenas: “el militante apasionado que organizaba a base de sacrificio, el maestro al servicio del pueblo, agente de bienestar y cambio, verdadero apóstol del saber con una moral intachable y una incansable mística de sacrificio por los demás.” (Ocampo, 2005, pág. 138).

En algunos de los casos, se pudo observar que la adscripción inicial resultó ser un factor favorable, a pesar de ser un lugar retirado o complejo, de ser un maestro joven o novato, en el sentido de que fue percibido como una oportunidad, como un desafío que permitiese su adaptación posterior para otros contextos o cargos.



Por tanto, el espacio geográfico en donde se encuentre el centro de trabajo del docente definitivamente configura su identidad, ya que, tanto el lugar como el momento socio-histórico en el que se encuentre el sujeto son clave para la conformación identitaria. Observándose también que la identidad del docente como misionero (Ocampo, 2005), es decir, aquel maestro que llevaba la enseñanza a niños de regiones alejadas y desfavorecidas, poco a poco ha ido transformándose en la configuración de un docente cada vez más urbanizado. Pues, ante el desempeño en un contexto alejado, los docentes en cuestión buscan su cambio hacia lugares más próximos a los de su origen, ya sea con base a cuestiones personales o profesionales.

En el sistema educativo mexicano encontramos casos de profesores que sí cuentan con una formación inicial docente pero en una rama distinta con relación a la que desempeñan:

**Bertha:** ¿En primaria también?

**Porfiria:** ... *En primaria, entonces, pero en Especial, estábamos en USAER, a veces estábamos, este, con los niños regulares, para también, este, cómo se comportan los niños regulares en su sa...* (Confundió a los niños especiales con regulares) El niño especial en su salón, regular y cómo se comportan con nosotros en el área especial, ¿si me entiendes? (R.E. 5:8).

**Bertha:** ¿Así es que tu rama es la Educación Especial?

**Porfiria:** *Sí, he estado con niños con Síndrome de Down y con Autismo.*

**Bertha:** ¿En dónde estudiaste?

**Porfiria:** En Tlaxcala. (R.E. 5:12).

**Bertha:** Entonces, ¿aceptaste este interinato como una vía de tener un empleo?

**Porfiria:** Pues no precisamente, porque en Tlaxcala ya tenía base...

**Bertha:** Y entonces, ¿qué pasó?

**Porfiria:** Pues renuncié porque estaba en otro estado y yo quería estar en el Estado de Hidalgo.

**Bertha:** ¿Tú eres originaria de Apan?

**Porfiria:** Sí, soy de Apan.

**Bertha:** ¿Y de qué era tu base?

**Porfiria:** De Educación Especial.

**Bertha:** ¡Imagínate: era tu rama!

**Porfiria:** Pues sí, pero no quería estar en Tlaxcala. (R.E. 5:13-14).

La disparidad entre la formación inicial y el trabajo en el que el docente se esté desempeñando –ya que, la docente se desempeñaba en educación primaria regular-, genera una crisis de identidad, en tanto que es posible que el sujeto no se sienta seguro o a gusto ejerciendo un trabajo para el que no fue preparado, o quizás, con el transcurso del tiempo y con el ejercicio de la práctica, el docente llegue a convertirse en un experto adaptativo (Marcelo, 2008).

En el caso de Porfiria, se puede apreciar que el aspecto geográfico fue determinante para la satisfacción de su desempeño, ya que, expresa que el haber estado en una entidad federativa distinta a la de su origen le hizo renunciar a una base y justamente en el área para la cual se formó. Es decir, que en este caso, el espacio geográfico cobró mayor envergadura sobre la estabilidad laboral (base) y sobre la formación inicial elegida (Educación Especial).

#### **4.- DEFICIENCIAS PERCIBIDAS EN LA FORMACIÓN INICIAL. LA CRISIS DEL “CHOQUE CON LA REALIDAD”**

La formación inicial del profesorado ha sido objeto de múltiples estudios e investigaciones (Cochran-Smith y Fries, 2005). En general, se observa una gran insatisfacción tanto en las instancias políticas como del profesorado en ejercicio o de los propios formadores respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Las críticas a su organización burocratizada, al divorcio entre la teoría y la práctica, a la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, a la escasa

vinculación con las escuelas (Freiman-Nemser, 2001) son por demás reiteradas entre los comentarios de los docentes.

### **a) El *choque* con la realidad: reconfiguración de la identidad**

La construcción de la identidad docente, y su posible choque con la realidad refiere también a la imagen social que tiene para la sociedad en general. En este sentido, la idea de reconfiguración refiere a la interrelación que existe entre la identidad individual y la colectiva, por tanto, tiende a haber un *choque* de la primera en relación con la segunda; es decir, remitirse a la noción de reconfiguración es sinónimo de cambio en la configuración, cambio que está supeditado al momento socio-histórico. Las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el auto-concepto, autoestima y la propia imagen social (Bolívar *et al.* 2005).

Tradicionalmente, el período de inserción profesional en la docencia se ha considerado según el modelo *nada o húndete* o, como Marcelo (1999, pág. 85) lo ha denominado: “aterriza como puedas”:

**Bertha:** Las prácticas de, de su escuela ¿las hizo en un contexto urbano?

**Maestra Petra:** Sí, sí y fue por equipo, ajá. Y ya, al enfrentarse con un grupo, pues ahora sí individual y *ahora en qué me apoyo pus, ahora sí con lo que traigo*. (R.E: 1:7).

La docente, al expresar que *al enfrentarse con un grupo* tuvo que apoyarse en lo que traía, hace alusión a que tuvo que “echar mano” de los aprendizajes adquiridos en su formación inicial, o más aún, podría aquí interpretarse que, el sujeto docente no es una tabla rasa al momento de ingresar a escuelas de formación, sino que, ya *trae* ciertas preconcepciones en torno a lo que implica la enseñanza.

En esta misma situación, se aprecia una contradicción entre las prácticas solicitadas por las escuelas formadoras y el momento del desempeño como

docente de nuevo ingreso, ya que, dichas prácticas son llevadas a cabo por equipos, en tanto que el desempeño de un docente en servicio es, como lo refiere la maestra Petra, *individual*. De tal manera que, se genera una sensación de soledad en los primeros momentos del docente frente a grupo. El docente va introyectando una identidad basada en el trabajo en solitario.

Otro caso del “aterriza como puedas” (Marcelo, 1999, pág. 85), se encuentra en lo siguiente:

**Maestro Fortunato:** Aquí no tenemos atención de CAM, no tenemos atención de USAER, y los maestros hacen su trabajo con los niños con capacidades diferentes y, *y pues tratan de sacar adelante el trabajo con ellos, ¿sí?, y mal orientados, o sin orientación*, pero hay un compromiso con ellos y creo que se ha hecho lo más humanamente que se puede atenderlos y creo que sí lo han asumido los maestros, ca... (lba a decir la palabra casi). ¡Todos los maestros! han asumido su papel aquí en la escuela (R.E. 6:27).

Aquí, se observa que el informante expresa que los docentes de una primaria regular han tenido que afrontar situaciones de alumnos con capacidades diferentes, siendo claro al mencionar que mal orientados o sin orientación, han tenido que hacer frente a esta demanda escolar. Nuevamente, con este caso, se alude a que el docente va reconfigurando su identidad docente inicial a través de su práctica en el día a día. En este caso, así mismo es de vital importancia mencionar las fallas que tiene el sistema educativo mexicano al no proporcionar los elementos adecuados para la gran diversidad de problemáticas que se presentan en los centros de trabajo, por tanto, esta falla incide en que el docente perciba una crisis de identidad al tener un choque con la realidad de su práctica.

De tal manera que, los profesores principiantes tienen, según Freiman (2001) dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute

en que su ejercicio sea de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 1999).

El período de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Se trata de un período importante porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores, por ello surgen dudas, tensiones, crisis, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo. En el primer año los profesores son principiantes y, en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para configurar su propia identidad personal y profesional. (Esteve, 1997).

A continuación, se muestra el caso de un docente que alude a que la formación inicial no le preparó para afrontar la incertidumbre que conlleva trabajar con seres humanos:

**Bertha:** Pero cuando tú llegas a primaria, ¿qué sentiste? ¿tu primer día de clases?

**Omar:** (Pequeña pausa) Pus realmente sí es un...

**Bertha:** ¿Te sentías preparado?

**Omar:** Ehhhh. (Pequeña pausa). Yo creo que, que, que la preparación docente te da, los, las tablas y los parámetros de cómo impartir una clase. (Pequeña pausa) Y a todos no la da, *yo pienso que el, la preparación docente es, decirte cómo impartas algo. Pero la preparación psicológica, emocional, eh, de estar frente a los niños. Y entender las actitudes de los niños, no del todo te la dan. No del todo o sea porque te hablan de cómo impartir algo, pero no del cómo tratar a alguien:*

Entonces, eh, ya el llegar, pararte, eh, desde tu manera de de ¡de mirarlos! tus posturas, eh los niños te están observando.

**Bertha:** ¡El tono de tu voz!

**Omar:** Sí, entonces este, eh. (Pequeña pausa) *No estás preparado para. (Pequeña pausa) Estás preparado para impartir el conocimiento académico. Pero no para tratar con niños, no para tratarlos, no, no, esos momentos de, de. (Pequeña pausa) De desesperación,* cuando te hacen preguntas, fuera de contexto, esos momentos de, angustia cuando, quieras que aprenda algo y no, no, te das cuenta que no lo está haciendo como tú pretendías ¿no? que o sea sí, pero no te lo muestran, y y. (Pequeña pausa) *Yo pienso que. (Pequeña pausa) No te preparas para ello.* (R.E. 2:16).

El informante en cuestión pone el acento en que su formación inicial hubo una mayor carga hacia aquellos contenidos de corte meramente académico, dejando de lado al aspecto socio-afectivo que implica la enseñanza. Se ha obviado, o no se ha atendido de manera óptima aquella formación docente que permita saber enfrentarse y sobreponerse a las dificultades, a las incertidumbres que representa trabajar con vidas, con seres humanos.

Es decir, que la identidad es interpretada y reinterpretada constantemente a partir de las experiencias vividas en el día a día del docente (Beijaard, 2000 y 2004; Moore, 2002; Rodgers y Scott, 2008). Los mecanismos según los cuales la identidad se ve obligada a esta continua interpretación y reinterpretación, vislumbrando con base a la tesis defendidas por Spindler (2005) con los procesos de continuidad, discontinuidad y presión de grupo. Afirmándose que las formas de afrontar los momentos de discontinuidad son heterogéneas y están fuertemente condicionadas por la diversidad de mecanismos de adquisición de la identidad profesional docente y la configuración de diferentes y múltiples identidades profesionales docentes (Sachs, 2001) a partir de la dimensión individual, profesional y situacional (Day, 2006) del individuo/docente.

Es rotundo el hecho de que la sociedad actual está experimentando un proceso de profundas transformaciones sociales, económicas y culturales, cuyos efectos se manifiestan de manera evidente y cruzan y tensionan a todas las instituciones de la sociedad, entre las que se encuentra la educativa. Desde esta condición emergen los nuevos objetivos para la educación señalados en diversos informes que plantean nuevas demandas al quehacer docente y que interpelan substantivamente tanto a las escuelas, porque deben re-significar sus procesos y así satisfacer las nuevas expectativas de la sociedad respecto de sus funciones, como a los profesores, dado que deben enfrentar y asumir estas demandas:

**Maestro Fortunato:** Creo que, en nuestras competencias, como docentes, pues, da mucho que desear, a las nuevas competencias que ahora debemos de tener, *y creo que no han cambiado, las competencias del docente siento yo que no han cambiado, lo único es que sí el maestro, pues...* (R.E. 6:18).

Actualmente, las nuevas demandas sociales hacia el docente se traducen bajo el nombre de *Competencias*. No obstante, el informante percibe que éstas no han cambiado, sino que alude a que el énfasis está en el propio docente, es decir, que en el sujeto está la real posibilidad de llevarlas a efecto o no. Desde este sentido, la acción del docente es lo que determina que el currículum se implemente.

#### **b) Preparación profesional homogénea para una población estudiantil heterogénea**

Investigadores como Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998), han concluido que el primer año de enseñanza supone un **choque cultural** para los profesores principiantes, especialmente para los que están peor preparados. Un aspecto negativo que señalan los autores es el siguiente:

Encontramos una población homogénea de profesores principiantes intentando aprender a enseñar a una población heterogénea de alumnos en las escuelas. (Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998, pág. 159).

En su extensión y diversificación más o menos categorizadas, las actividades de formación son ahora objeto de toda una organización en el plano profesional e institucional. Paralelamente, dan lugar, de una manera más o menos reducida, a algunos trabajos para la elaboración de métodos y técnicas, pero éstos son todavía insuficientes y al parecer están limitados por las condiciones en las que son practicados. (Honoré, 1980). Desde esta perspectiva, resultan ser sumamente reiterativos los casos que hacen referencia a la formación homogeneizada del profesorado ante una población heterogénea de alumnos:

**Bertha:** En este contexto. Bueno. Ehhh, ¿recibió alguna formación especial o específica para desempeñarse en un contexto rural, en la escuela donde usted estudió?

**Maestra Petra:** ¡No! Pues ahí nos prepararon general. Ahora sí a dar clases, pero pues nunca, ahora sí especialmente, tú para maestro rural, o tú para maestro de una zona urbana...

**Bertha:** ¿Una formación estandarizada?

**Maestra Petra:** Exactamente. (R.E. 1:6-7).

**Bertha:** ¿Y sentiste que te prepararon como para dar clases en un contexto rural?

**Soledad:** No, para nada. *No, no lógico que no. No, nada qué ver.* (R.E. 3:5-6).

La maestra Petra hace referencia a que su formación inicial fue de una manera *general*, sin hacer diferenciaciones entre un contexto y otro, es decir, sin atender las particularidades y singularidades de una determinada población estudiantil. Por tanto, los programas de la formación inicial de los docentes sólo cumplen una función burocrática pero no contribuyen a crear una identidad en los docentes, en tanto que impera una completa homogeneización de contenidos formativos del profesorado.

Cuando Soledad menciona: *no, lógico que no*, está percibiendo incluso un modo lógico, natural en torno a la homogeneización de las escuelas formadoras docentes. A partir de estos dos casos, claramente se aprecia que la formación



inicial, en muchas de las veces, es contraria a las condiciones en las que el docente desempeñará su ejercicio. Desde este sentido, así como existe un plan y programa de estudios estandarizado para los alumnos, también el currículum de las instituciones de formación docente son de observancia general, sin atender las especificidades de los docentes ni al tipo de contexto a donde se van a desempeñar.

Un caso más que hace referencia a la homogeneización de la formación inicial, se encuentra en lo siguiente:

**Omar:** La actitud entonces, *este para eso no te preparan*. De verdad que no, no y *cada persona pus somos bien diferentes, o sea ninguno piensa igual* que muchas personas bueno, principalmente compañeros, que siente que han hecho, muy bien las cosas. *Y te sugieren: oye tú hazle así, así, así, así, pues en ti, pero yo no tengo ni tu personalidad, ni tu presencia, ni tu, ni tu carisma, ni tu, ni tu, ni tu chispa mental* porque hasta para eso hay que tener una chispa mental para saber llevar las cosas. *¡Pues no lo voy a hacer igual que tú!* (en voz tenue). *Nunca me va a funcionar igual que a ti.* (Pausa).

**Bertha:** No aplican las recetas.

**Omar:** (Pausa) No, ¡no! *Y no jamás aplicarán las recetas con personas.* (R.E. 2:17). Y es que, yo siento que muchas veces, nosotros nos dirigimos como, como se dirigieron con nosotros. (Pequeña pausa) *Y no con todos funciona, porque todos tienen caracteres diferentes.* Entonces ahí está. (R.E. 2:24).

Con base a lo expresado por Omar, se puede establecer la siguiente relación: así como impera una enseñanza estandarizada en el currículum para la población infantil de estudiantes, lo mismo sucede en la formación del profesorado. El informante es claro al mencionar que aquello que *le funcionó* a un docente, no resultará de la misma manera con él por la sencilla razón de que cada sujeto tiene particularidades y singularidades. Desde esta perspectiva, se está poniendo el acento en la conformación de la identidad docente en su dimensión individual y

que, las escuelas formadoras del profesorado no están centrando su atención en esta dimensión.

## **5.- IDENTIDAD DOCENTE: RESULTADO DE LA SOCIALIZACIÓN TANTO EN LA FORMACIÓN INICIAL COMO EN EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA**

En fechas recientes, el debate entre la formación inicial normalista y la universitaria ha formado parte del discurso de la profesionalización docente, en torno a cuál de estas formaciones institucionalizadas son las óptimas para dicho objetivo. La formación en el ámbito educativo alude principalmente a procesos de instrucción y en especial a la formación profesional, es decir, la preparación que recibe una persona para convertirse más adelante en un profesionalista. Se contempla aquí, principalmente, la adquisición de conocimientos teórico-prácticos para el desempeño profesional. Dentro de este campo, se sostiene, que es la formación continua en la práctica profesional con la que se adquieren conocimientos y se perfeccionan los obtenidos en la formación inicial.

No obstante, la comprensión de los problemas y conflictos en torno a la formación inicial, no se alcanzará exclusivamente desde la lógica organizacional propia o endógena, como si todo se explicase desde la ineficacia de la organización. Por el contrario, requiere ver cómo ellos han sido alimentados e incrementados por la política educativa para la formación docente. Las instituciones no hacen más que reflejar estas tensiones. No se podría pensar en los problemas sin tener en cuenta su evolución histórica y los conflictos de poder entre los actores políticos e institucionales que desarrollan estrategias de resistencia y supervivencia. Los procesos de endogamia, de isomorfismo y los efectos del deterioro del prestigio y las condiciones laborales de la docencia constituyen las trabas más significativas para el desarrollo. (Davini, 1989).

La noción de “endogamia” pretende describir un proceso de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional, produciendo un mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la institución y dificultando la circulación entre ésta y el contexto, con el consecuente aislamiento de la producción. Esto se ve fortalecido por la imagen de una “gran familia”, las relaciones endogámicas se constituyeron en progresivo sistema defensivo de las instituciones frente a los embates de la política. El “isomorfismo” define la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y de la escuela destinataria de la formación. (Davini, 1989):

**Maestro Fortunato:** Su propio... Nada más en sus cuatro aulas (imagino que quería decir en sus cuatro paredes). Y hora (...). Bueno, eso es un... *Los maestros a lo mejor normalistas, pero llegan los licenciados, y llegan a lo mejor con otro espíritu, pero realmente cambia la educación, con todo lo que implica ¡político!* (R.E. 6:11).

**Bertha:** Tocó un punto bien interesante: ¿qué diferencias encuentra entre un maestro que estudió una licenciatura en una universidad y un maestro que estudió una, en una normal?

**Maestro Fortunato:** (...) Pues, ehh, siento, no (...). Pues *¡no hay mucha diferencia!, pero sí a la mejor en el compromiso, digamos que, eh, no es lo mismo darle una orden a un, un, a una persona que se habituó y que salió de la normal a trabajar a los veinte años o a los dieciocho años, que a un licenciado que ahora ya sale a los veintitrés, ¡veinticuatro años!, o veinticinco. O sea, que, y obviamente la visión que tienen cuando sale, es diferente.* (R.E. 6:12-13).

El maestro Fortunato refiere a una implicación política, que de acuerdo a Davini (1989, pág. 73), la institucionalización de la formación inicial docente pasa por un tamiz político que lo determina en gran medida. En la primera parte de la entrevista, el informante menciona que los egresados universitarios llegan con otro espíritu, pudiéndose aludir a que la educación normalista se ha caracterizado por estar más apegado a una normatividad, es decir, a *normalizar*, en tanto que la licenciatura en alguna universidad podría ser de un corte menos normativo.

En el segundo fragmento de la entrevista, el informante es claro al comentar que *no es lo mismo darle una orden a un normalista que a un licenciado*, sólo que aquí, se atribuye esta situación a la edad, pues de acuerdo a lo expresado, resulta más sencillo dictar órdenes a un joven que a una persona de edad madura. Percibe también que a mayor edad, mayor compromiso en el servicio docente. Cabe destacar que, el informante, al mencionar la palabra *orden*, denota la incorporación del sentido de control y de autoridad hacia el personal docente, esta incorporación claramente está vinculada con una demanda por parte del sistema educativo, al establecer estructuras jerárquicas.

A pesar de que, tanto en las escuelas normales como en las universidades, el período de formación inicial es el mismo, el docente en cuestión alude a que el egreso de los normalistas es antes que el de los universitarios –de acuerdo al rango de edades expresado-. Probablemente, el maestro Fortunato aún tenga en mente la formación inicial de décadas anteriores, en las que no era necesario cursar la educación media superior para ingresar a la Normal y que, por tanto, el egreso se efectuaba antes que el de los estudiantes universitarios. Y que es esta diferencia de edades, más no la formación, es la que permite tener una visión diferente al egresar de las instituciones.

Se ha podido observar que la formación docente no sólo radica en las instituciones, sino que también, la práctica, *el shock de la realidad* (Davini, 1995) muchas de las veces constituye un dispositivo de formación más determinante que la formación inicial.

Se han identificado dos principales fases de la formación: la preparación inicial y la socialización profesional (la experiencia, el “contacto con la realidad”). Sin embargo, existe una fase previa a ambas, que ha sido destacada por diversos estudios: la biografía escolar de los estudiantes, a través de su experiencia como alumnos. Esta fase previa es considerada como un “fondo de saber” que orienta en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes. No es

frecuente la percepción acerca de los “modelos” de práctica docente que el alumno ya trae incorporados en el momento de iniciar sus estudios formales. Mucho menos frecuentes son los trabajos sistemáticos de desestructuración de los “modelos” docentes internalizados. La fase de formación inicial es la que ha sido objeto de acciones reformistas, pero son escasas las acciones para replantear los marcos organizacionales de las instituciones. (Davini, 1995).

#### **a) La preparación informal: asimilación a través del proceso de socialización**

La preparación informal es la que se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la *interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando a través del proceso de socialización*. Es decir, que la preparación informal es aquella que se propicia en espacios no institucionalizados, la cual se suscita por la experiencia cotidiana de la práctica (ANEP, CODICEN, 1991). Por tanto, es frecuente encontrar casos de profesores que tienden a repetir las prácticas de docentes que les impartieron clases incluso del nivel básico de su formación, mencionando incluso que su formación se debe a los maestros con los que se socializó durante ejercicio docente:

**Maestro Fortunato:** *A mí me formaron los mismos maestros, ¿eh? Hubo muchos maestros, supervisores incluso que me formaron en decir, bueno... Bueno, también tuve la oportunidad de estar en una reunión de padres, de sacerdotes, como de diez sacerdotes y yo siempre tuve que: ¡no, los sacerdotes, no, mis respetos!, ¡noo, son mortales, igual que nosotros! (sonriendo), dicen groserías, beben, digo, bueno (sonriendo), si él es... Y yo que soy más pueblo (risas) y con más tentaciones, pues obviamente, este, es diferente. (R.E. 6:35).*

Desde el sentido de los profesores que expresan una especie de emulación hacia algunos de sus docentes -sea de cualquiera de los niveles educativos transitados, o por la socialización en el ejercicio- a la hora de enseñar, se puede constatar que es un gravísimo error que en la formación inicial al maestro se le considere algo

así como una “tabla rasa” y que no se atiende justamente esta formación informal (en espacios no institucionalizados) que determina en buena medida nuestro proceder y actuar como docentes. Así que, es necesario rescatar justamente este fondo de saberes procedente de la socialización de la experiencia cotidiana y más aún considerar ejercicios de desestructuración en el individuo que le lleven a una re-estructuración de sus expectativas como docente y como persona.

### **b) Profesionistas de las más diversas disciplinas que se incorporan a la docencia**

Existe un prolongado debate con relación a la caracterización de la docencia como profesión y una de las claves de este debate se refiere justamente a la forma en que la propia profesión cuida o no la inserción de los nuevos miembros. Desde este sentido y para un mejor abordaje de este punto, es preciso remitirse a políticas de inserción a la docencia, ya que, la experiencia del profesor que llega por primera vez a una escuela puede ser muy diversa en un caso u otro. La comunidad escolar puede acoger al nuevo profesor e introducirlo formalmente a sus tareas, o sólo indicarle las aulas y los niños a quienes tendrá que enseñar. Es posible que las autoridades (directores, en la mayoría de los casos) les expliquen las reglas o rutinas del establecimiento o que las deba aprender a medida que se enfrenta con las consecuencias de conocerlas.

Puede encontrar un sistema institucionalizado de trabajo en conjunto al que debe integrarse en forma activa o pasiva, según si la edad, la experiencia o la preparación profesional son factores que se consideran respecto a esta participación. Puede también experimentar lo que diversos autores han denominado: un *reality shock*, es decir, una sacudida fuerte frente a la “realidad” y a su transición de “alumno a profesor”, incluyendo la complejidad de su trabajo práctico (Veenman, 1984). Al momento del ingreso el nuevo profesor es como el extraño descrito por Alfred Schutz (en Sabar, 2004) que debe sortear escollos para convertirse paulatinamente en un partícipe de la comunidad escolar y

docente (Corley, 1998). Este choque con la realidad, se intensifica en los sujetos cuya preparación no estuvo en función de la docencia.

El ingreso al ejercicio docente marca la etapa inicial en la conformación de identidad y socialización profesional (Waller, 1932; Lortie, 1975 y Lacey, 1977). Su profesión, con menores o mayores diferencias, es una profesión a la que se ingresa con más facilidad que a otras y es que justamente, la docencia es vista como una especie de “tabla de salvación” o “segunda opción” por profesionistas de diversa índole, quienes se insertan al servicio por herencia de una plaza, porque hay un modelo de ese trabajo en alguien en la familia (Rodríguez, 1996), porque no han encontrado empleo en el área para la cual se formaron, por tener un ingreso extra o “seguro” (seguridad que se ha ido diluyendo ante la presente Reforma Educativa).

Por tanto, es frecuente encontrar a profesionistas de las más diversas disciplinas que por varias circunstancias de su vida, ingresan a una institución educativa a trabajar como profesores, sin tener una preparación formal que los capacite como docentes. Estos maestros desde el momento que ingresan a laborar, comienzan a recordar vivencias escolares y tratan de recuperar conductas, actitudes, estrategias de enseñanza y evaluación, que consideran adecuadas para ponerlas en práctica.

Existen docentes que ingresaron al servicio sin contar con el perfil requerido debido a algunas formas de reclutamiento del sistema educativo: tales como la herencia de plaza, la oportunidad de adquirir una base ya sea a través de su compra, de relaciones clientelares con la SEP o el SNTE, etcétera:

**Omar:** Sí, sí, entonces ahí estamos. Y, y realmente ya cuando llegué a Almoloya. (Pequeña pausa) *No llegué tan frío. O sea no llegué tan, tan. (Pequeña pausa) Pus sí tan inculto en cuestión de la docencia.*

**Bertha:** De la docencia sí, sí no llegaste como tabla rasa.

**Omar:** No (en voz tenue).

**Bertha:** ¿Cuánto tiempo llevabas ya laborando en la secundaria?

**Omar:** Cinco años. (R.E. 2:14). Pero, ya después cuando estudié la Normal (Superior), pus ya te dan (pequeña pausa). Pus la capacitación para, ser maestro. (R.E. 2:14).

En el caso de este docente, se está aludiendo a un experto adaptativo (Marcelo, 2008), ya que, justamente tuvo que adaptarse al nivel de primaria. El informante en cuestión alude a que su práctica como docente en secundaria le permitió no sentirse tan *inculto* en relación a la docencia en la primaria, ya que, dicho informante desempeña su servicio en ambos niveles. Desde esta perspectiva, el informante no menciona que su formación inicial en la docencia le haya dado los parámetros o las herramientas necesarias para desempeñar su profesión, sino que fue, la experiencia de la práctica la que le permitió desempeñarse incluso en otro nivel educativo (primaria). Nuevamente, la disparidad entre la formación inicial y el ejercicio de la práctica docente se hace presente en este caso; esta recurrencia se torna en una especie de foco rojo para las instituciones formadoras de formadores.

En este sentido, el profesor experto no sólo es aquel con al menos cinco años de experiencia docente, sino aquel que tiene un elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante. Si no se reflexiona sobre la propia conducta no se llegará a conseguir un pensamiento y conducta experta. El experto adaptativo tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente. Más que eficiencia, se necesita innovación. (Marcelo, 2008).

El profesor expresa también que tras haber ingresado a la enseñanza en la secundaria, estudió la Normal Superior y considera que en esa institución se le dio la capacitación para ser maestro. Al remitirse a la noción de capacitación, se alude a un aspecto de corte técnico, es decir, el docente considera que dicha institución



le capacitó en cuanto a técnicas para desempeñarse como tal. No está presente la noción de formación, como un proceso integral que no sólo se aboque a las técnicas. En este caso es entendible su concepción en tanto lo que plantea David Carr (2005) en cuanto a que la docencia es una profesión eminentemente práctica y por lo tanto, el maestro focaliza más hacia el cómo hacer, por lo que se convierte en su principal demanda al acudir a la educación normal.

Las representaciones subjetivas constituyen, por una parte, la manera como cada profesor organiza cognitivamente su experiencia social, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes relacionadas con la profesión docente. Por otra, conceptúan lo real a partir de la activación del conocimiento previo y al activarse organizan y estructuran los respectivos contenidos sobre la realidad construida. Es decir, estas representaciones son idiosincráticas, denotan especificidad y contienen las propias significaciones de los profesores acerca de la realidad escolar y su quehacer docente. En este sentido, Omar expresa un mayor agrado y seguridad en su desempeño docente al fungir como profesor de Matemáticas en secundaria que en la primaria:

**Bertha:** ¿Te sientes más seguro en, en secundaria?

**Omar:** *Sí, definitivo, sí. Y me gusta más.*

**Bertha:** Y el trato hacia los niños, ¿en dónde se te dificulta más?

**Omar:** En la primaria. Porque, siento que los adolescentes, mmmm (Pequeña pausa). El mensaje subliminal, me entienden más, que los chiquitos. (R.E. 2:23).

Es altamente probable que el informante sienta más agrado y seguridad como docente de Matemáticas en secundaria debido a su formación profesional: ingeniería, es decir, imparte una materia afín a la carrera que eligió primeramente. O también por el caso planteado con la maestra Petra, referente a que, hay una elección en las normales superiores preferentemente de las asignaturas de Español y Matemáticas ante la posibilidad de obtener una mayor carga de horas en la educación secundaria.

El informante refiere que le resulta más complejo el trato hacia los niños que hacia los adolescentes. En la estructura curricular de la normal superior hay cursos donde se trabaja el desarrollo del adolescente, en éste se analizan teorías que estudian y caracterizan los intereses y necesidades de los individuos de ese rango de edad. En cuanto a los alumnos de educación primaria, Omar no tuvo la oportunidad de trabajar el desarrollo del niño, por lo que considera que logra tener un mayor entendimiento con los alumnos de secundaria.

Enríquez (cit. Ferry, 1990, pág. 147) propone “abandonar definitivamente el término de formación”, no obstante, no puede hacer desaparecer ni el mito de la formación, ni las instituciones de formación, ni los procesos formativos que son parte del universo económico, social y cultural. Desde esta perspectiva, es un hecho que en nuestro sistema educativo mexicano es por demás recurrente encontrar casos de sujetos que se encuentran desempeñándose como docentes cuando su formación inicial es totalmente distinta al perfil requerido. Esta disparidad entre la formación inicial y la profesión en la que el individuo se desempeña, podría generar un cierto tipo de crisis de identidad docente:

**Omar:** *En ingeniería.* Precisamente porque, tú como ingeniero, la, la meta, es que, estés a cargo de un grupo de, *¡empleados!* De personas. Y tienes que medio saber tratar a esas personas. Entons te dan un curso de Relaciones Humanas. *Pero nada que ver con los ¡niños!* (RE. 2:18).

En este caso, el informante expresa el calificativo de *empleados*, justamente porque la carrera de ingeniería tiene un peso importante en la configuración de la identidad profesional del sujeto. Comenta que, a pesar de haber recibido un curso de Relaciones Humanas en ingeniería, nada se compara con el trato hacia los niños. Es decir, en efecto hay una disparidad entre la formación inicial y la profesión que se ejerce que hace que el docente se conflictúe, ya que, la noción de empleado y la de alumno, a pesar de referirse de seres humanos, tienen sentidos totalmente distintos, pues la primera noción se trata de una visión

empresarial, productiva, en tanto que la segunda alude a una perspectiva más humanista. Desde este sentido, se pone de relieve que las políticas de inserción al sistema educativo tienen serias fallas, ya que ingresan algunos sujetos que no cuentan con los elementos básicos en cuanto a pedagogía y didáctica.

### **c) Necesidad de una enseñanza con contenido emocional y afectivo**

Por otro lado, una docencia llena de eticidad es aquella que está a la altura de la dignidad humana y, en consecuencia, es también gratificante y satisfactoria. Nel Noddings (2001), afirma que el éxito académico sin el afecto positivo es moral y estéticamente vacío. En los centros escolares actuales es tanta la preocupación por alcanzar los objetivos curriculares relacionados con las disciplinas académicas que es fácil olvidar los asuntos que realmente preocupan al alumnado y que están relacionados con el sentido auténtico de la educación: dar y recibir cuidado, con consiguiente aumento del bienestar y de la autorrealización de docentes y discentes.

Algunos sujetos expresan que el sentido emocional en la enseñanza que recibieron, cobra mayor relevancia que aquellos fines académicos o científicos:

**Omar:** Y a la mejor otros maestros que probablemente, el, la, *su impartición de conocimientos no fue muy buena, pero a lo mejor eso lo suplieron con contenido emocional, qué sé yo y eso te dejó más marcada.* (R.E. 8:15).

Me emocionó! la manera de reflexionar sobre mis propios procesos de cómo vivir, de mis proyectos de vida, que, *que culminé ¡gustándome las Matemáticas! (sonriendo), sin ser él maestro de Matemáticas* (refiriéndose al profesor Oropeza, quien no tenía perfil docente).

**Bertha:** ¿Entonces, ahí se generó tu gusto por las Matemáticas?

**Omar:** ¡Sí!, sí, sí. Por ejemplo en el CBTis me reprobaron (risas leves), reprobé Matemáticas, pero ya cuando me corrieron del CBTis y regresé a la preparatoria y la impartición del profe Oropeza... Y luego también, pues un poco mi, mi, pues mi responsabilidad, ¿no?, porque venía yo de un fracaso escolar, ehhhh,

entonces me dan otra oportunidad y digo: no, pues 'ora va, ¡va en serio!, ¿no?  
(R.E. 8:15-16).

El docente expresa que su gusto por las Matemáticas surgió por un profesor, que incluso no tenía el perfil docente, pero que sin embargo, el sentido emocional fue más decisivo para el informante para generarle ese agrado. Manifiesta incluso la superación de problemas gracias a esta motivación aunado a un sentido de responder –responsabilidad- a la confianza que se le estaba depositando (otra oportunidad).

Para algunos docentes, una educación integral que considere al plano emocional, cobra mayor importancia y trascendencia para el alumno:

**Bertha:** ¿Qué sería para ti ser un buen maestro?

**Omar:** (...) (Pensando) ¡Híjole, pues!, ya no me acuerdo bien a ciencia cierta a qué me refería, porque, pero, mmmmmm, ser un buen maestro, primero que nada es que yo creo que, que. (...) Que si vamos a dejar la palabra como tal: maestro, vamos a ponerle la palabra como tal al alumno. No significando que esto sea mera transmisión de cosas, sino una mezcla de emociones y conocimiento. *Y entonces, un buen maestro considero que es aquél que sus alumnos, como relación humana lo recuerden con agrado y que recuerden cosas que aprendieron juntos, eso es un buen maestro, o sea, que aprendieron juntos, que no fue, ehhhh, un maestro que digas ¡me pegó!, me jaló los cabellos pero aprendí, para mí no es un buen maestro, no es buen maestro, sino, para mí es un buen maestro aquél tipo que nos reímos juntos, que jugamos juntos y aprendí cosas, eso sí es para mí un buen maestro, porque tampoco es válido de que te pasaba con seis, no hacías nada, o le dabas un dinero, siempre risas, chiste y chiste, no pues, eso tampoco. No, un buen maestro es que te recuerden con agrado y aunado al aprendizaje.* Yo pienso que sí, bueno, esa es mi perspectiva porque, porque lo comparto desde mi experiencia como estudiante, porque para mí mis mejores maestros son los que compartimos no tan sólo, ehhhh, la hora de clase, *sino que dentro de la clase hubo una relación humana, hubo una*

*relación social, hubo una relación emocional, de amistad, o sea, lo consideraba mi amigo, había lealtad, había fraternidad, había solidaridad, ehhhhhh, compañerismo, entonces cuando se involucraron todas esas cosas, considero que ese es un buen maestro, ¿no? (R.E. 8:14).*

**Bertha:** ¿Por qué no los recuerdas?

**Omar:** O sea, *no recuerdo nada de sus conceptos, de su conocimiento, de su impartición, porque como no me cayeron tan bien, no hubo esa mezcla de emociones, pues el conocimiento no fue tan...*

**Bertha:** Y que a la mejor sí te impartían bien los conocimientos...

**Omar:** ¡Ah, claro!

**Bertha:** Pero como no estaba una relación este...

**Omar:** Emocional, sí.

**Bertha:** ...Entonces, no dejaron huella en ti.

**Omar:** Sí y que no se desarrolló porque no se prestó, *porque era tan serio, o tan seria, era tan fría (refiriéndose a algunos de sus docentes), que no hubo esa emoción y que, ¡ni fu, ni fa!* (Se quedó en silencio). (R.E. 8:15).

En este caso, la identificación del informante con sus docentes a través de la afectividad fue tal que incluso los contenidos enseñados por aquellos profesores con los cuales no estableció una conexión emocional, no le fueron significativos, expresa *no recordar nada* en torno al aspecto cognitivo. De tal manera que, para Omar la idea del buen maestro se asocia con aquellos docentes que se caracterizaron por tener una personalidad basada en la camaradería, que desarrollaban una relación más próxima hacia sus alumnos.

Con el caso de Omar se alude a que la educación no puede perder de vista el plano afectivo, emocional del sujeto. Y es que, todo un individuo es justamente eso: un cúmulo de emociones, afectos, miedos, fobias, etcétera. En suma, no hay que obviar la dimensión psíquica del sujeto al momento de efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A manera de cierre de este capítulo, es preciso mencionar que la construcción de la identidad docente también es un proceso social, pues se requiere reflexionar intersubjetivamente acerca de estas representaciones, experiencias y saberes especializados. Esta reflexión permite a los docentes describir sus experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que hacen. De este modo, es a partir de este proceso de reflexión intersubjetiva que se generan colectivos críticos que articulan los procesos subjetivos acerca de sus representaciones y se construye socialmente su identidad docente. (Núñez, 2004).

Se puede afirmar que la formación de los enseñantes, se inscribe en un contexto histórico y cultural que la construye. Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Es la escuela a perpetuidad. De la formación uno espera, definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de la transformación de las estructuras. (Ferry, 1990).

Al remitirse a la formación inscrita en un contexto histórico y cultural se alude al proceso formativo como configurador de la identidad en su plano individual y colectivo. En tanto que la responsabilidad formativa, al radicar en cada uno de los sujetos a lo largo de su trayectoria de vida, refiere a la formación como un elemento esencial de la identidad en su plano individual, interiorizado. Por tanto, la formación, al igual que la identidad se configuran con base a los dos planos mencionados: colectivo e individual y ambas conforman la identidad social.

## CAPÍTULO III

# EL DOCENTE COMO CULPABLE CENTRAL DEL ATRASO EDUCATIVO: VUNERABILIDAD EMOCIONAL QUE SE TRADUCE EN UNA CRISIS DE IDENTIDAD

*De nuestra identidad hablamos siempre que decimos quiénes somos y quiénes queremos ser. Y en esa razón que damos de nosotros se entretajan elementos descriptivos y elementos evaluativos. La forma que hemos cobrado merced a nuestra biografía, a la historia de nuestro medio, de nuestro pueblo, no puede separarse en la descripción de nuestra propia identidad de la imagen que de nosotros nos ofrecemos a nosotros mismos y ofrecemos a los demás y conforme a la que queremos ser enjuiciados, considerados y reconocidos por los demás. (Habermas, 1993: 115).*

Mucho se ha insistido en que el docente es el agente principal del acto educativo y es que, si bien es cierto que los profesores son elementos clave, ya que, son ellos quienes están a cargo de la implementación de los planes y programas de estudio, también es muy cierto que ha sido una estrategia gubernamental encontrar *culpables* de las deficiencias educativas, esto es, pasan por alto condiciones socio-económicas que muchas de las veces rebasan al actuar del docente. Atribuir funciones casi utópicas a los profesores, hace que la sociedad tache al magisterio como un gremio cuyas prácticas son altamente deficientes.

Desde este sentido, la temática de la identidad docente se refiere a cómo los profesores viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de

satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, históricas y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional. La identidad docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja.

La identidad docente forma parte de la identidad colectiva, pero también se concibe como la “definición de sí mismo” que hace el docente. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los “no docentes”).

Una identidad docente es una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía. (Dubar, 1991).



Remitirse a la vulnerabilidad emocional que están experimentando los docentes con base a los cambios en materia educativa, y sobre todo, en materia política a nivel macro-estructura, es referirse al bombardeo constante de los medios de comunicación hacia los profesores como un hostigoso cuestionamiento de éstos en torno a su papel, ya que, son constantes los comentarios en donde se culpa o se responsabiliza al maestro de las deficiencias educativas y se les tilda de incompetentes. Un buen número de padres de familia también encuentran en los maestros el blanco perfecto a quien culpar sobre el aprovechamiento deficiente de sus hijos, deslindándose así de la función compartida que tienen ellos en la educación de sus hijos.

Por tanto, esta culpabilización masiva y constante repercute en la psique de los sujetos. Algunos introyectan esta culpa, otros quizás asuman una actitud de enojo o de hartazgo, pero sin lugar a dudas hay un “quiebre” a nivel emocional en los docentes. Y por tanto, el sujeto experimenta una ruptura en su identidad, por la razón de que la sociedad le está devolviendo una imagen que no corresponde con lo que a nivel individual se esperaría, ya que, ningún sujeto espera o desea tener la imagen del culpable de las deficiencias de un sistema.

Debido a que la identidad tiene una dimensión psíquica, es necesario asociarla con las emociones para su mejor comprensión. Desde esta perspectiva, las emociones constituyen un factor importante al momento de explicar o interpretar el comportamiento humano. Ya a mediados del siglo pasado, en un trabajo conjunto entre investigadores del Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias Pedagógicas y profesores de la cátedra de Psicología de la Universidad de Moscú, cuyo propósito era “exponer las conquistas más recientes de la ciencia psicológica y los cambios que se han operado en la psicología en los últimos años”, se destacaba el papel de las emociones en las acciones humanas: “Las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto”.

“Solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora” (Smirnov, Leontiev y otros 1960:

356). Actualmente han cobrado relevancia otras teorías que hacen notar la importancia de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial (Gardner 1993; Shapiro 1997; Goleman 1996). Sin embargo, en el ámbito educacional las emociones de los estudiantes y de los docentes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza “lo emocional” por considerarlo opuesto a “lo racional”.

El docente es antes, durante y después de la tarea magisterial una persona, con un proceso de socialización, una historia particular y un modo singular de ver la vida. Parafraseando a Elsie Rockwell (1987: 14), el maestro no sólo es un trabajador, es a la vez una persona. Es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y estrategias para resolver diariamente la problemática presente en el espacio educativo común del aula.

En su práctica cotidiana inciden conocimientos que han adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de la dimensión pedagógica. El docente se desenvuelve en su tarea cotidiana como un todo de significados y simbolismos, como una persona que ha ido estructurando una concepción del mundo y de su práctica, integrando las diversas experiencias conformadas a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional.

Por esta razón, el presente capítulo tiene el propósito de lograr una comprensión en torno a las emociones que experimenta el docente y que van conformando su identidad tanto personal como colectiva, depositando el acento en su identidad docente.

## **2.- LA CRISIS DE IDENTIDAD: LOS AGENTES CONDICIONANTES DE LA CULPABILIZACIÓN HACIA EL DOCENTE**

El docente, el profesor o el maestro, cualquiera de sus múltiples caras, ha sido, hasta ahora, concebido por la sociedad como el protagonista de la educación. De

sus capacidades o de sus incapacidades ha dependido el proceso educativo y sigue siendo el nudo gordiano con el que se ata el aprendizaje. Sin embargo, esta primacía ha comenzado a cambiar, el nudo gordiano se ha troceado: la llegada de la sociedad del conocimiento y sus pautas de acceso libre y universal a la información, su atemporalidad y su movilidad anuncian, al menos, una crisis de identidad en el docente y cambios de estatus y adscripción. En la praxis pedagógica y comunicativa, el profesor pierde autoridad y credibilidad, sus roles se empiezan a quebrar y se convierte en un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo.

Los docentes están siendo sometidos a un ritmo de actividad cada vez mayor debido a los cambios que se van produciendo en la sociedad, sin embargo el docente no percibe ningún tipo de reconocimiento ante el esfuerzo que realiza tal como: recompensa económica, reconocimiento social, incremento del prestigio y del respeto. Es lógico que al no recibir ningún tipo de gratificación añadida, hasta el profesor más saludable pueda sufrir un *shock con la realidad*, “al obligarles a un cambio excesivo en un lapso de tiempo demasiado breve.” (Toffler, 1972, en Esteve, 1987, pág. 24).

**Omar:** Y eso, es un distractor fuertísimo. Fuertísimo, entonces, luego cuando escucho a alguien hablar y criticarnos, digo: *me gustaría que te acordaras cuando ¡tú! eras adolescente*, o sea no imagines un escenario distinto, *cuando tú eras adolescente*, con tus propios problemas, con tus situaciones económicas, con tus situaciones familiares, y que un cuate llegara y te dijera: ¡aprende! ¿qué le vas a decir? Y ahora criticas a ese cuate, que fue su culpa, o estás diciendo que su culpa fue suya, no puede ser, no lo concibo. Y tú debes estar consciente que, él no tuvo la culpa. Sino, tu situación personal no te permitió hacer nada. ¡Nada! (Pausa larga). (R.E. 2:31).

Existen agentes que pueden originar crisis en el profesorado, los cuales abarcan:

- a) Alumnos
- b) Padres (culpabilización mutua)
- c) Compañeros (individualismo)

#### d) Sistema educativo

**a) Los alumnos.** Entre los aspectos más agobiantes en el trabajo docente, según los estudios de Fullan (1991), aparecen en primer orden las demandas de tiempo, preparación de lecciones y tiempos límites. En segundo orden están los problemas de disciplina/asistencia y la confrontación con los estudiantes.

***Porfiria:** Si yo, te digo, siento que soy muy, este, de este, eh, obviamente si no traen la tarea, pus, este: ¡házmela! y hasta que termines te vas al recreo, digámoslo así. Entonces, si no terminan, hay veces que: sabes qué, diez minutos, te quedan diez minutos, no terminaste, vete a comer. (...). O sea ¡ya!, la cosa es de que coman, ¿no?, pero también quiero que vean el lado de que: pus si no hago las cosas (refiriéndose a lo que busca que piensen sus alumnos), voy a tener un, un ¡castigo! (resaltó la palabra castigo). (R.E. 5:6-7). Con Dulce siempre me he quedado, porque no trae tareas, pero aún así, cuando veo que ya se va a terminar el recreo, aunque no haya terminado, la dejó salir para que coma. (Cada vez que “Porfiria” mencionaba a Dulce, dirigía a su mirada hacia la banca más próxima a su escritorio). Y mire que cuando la paso al pizarrón, si responde y lo hace bien, pero cuando se sienta en su lugar (volvió a dirigir su mirada hacia la butaca) no hace ¡nada!, ¡nada! (resaltó la palabra nada, con cierta desesperación). Y de las tareas, pues ni se diga: no las trae. (R.E. 5:14).*

La docente en cuestión busca estrategias hacia sus alumnos para conseguir que le entreguen la tarea. Comenta que quiere dejar en claro a los niños que si no hay un cumplimiento en cuanto a la realización de las tareas, debe haber un castigo. Es decir, desde este sentido se aprecia que hay una preocupación prioritaria en la disciplina, pues lo primordial para Porfiria es que los alumnos cumplan. Se percibe un sentido de irritación en la informante en torno hacia una de sus alumnas que no realiza ninguna de las actividades que ella indica. De nueva cuenta la disciplina, reflejada en este caso en el incumplimiento de tareas y actividades en el aula son un detonante de confrontación entre estudiantes y profesores.

Diferentes autores hablan de estos problemas como los causantes de un mayor malestar entre los profesores. Profesores ilusionados con el trabajo encuentran en el factor tiempo una limitación que actúa directamente en su práctica cotidiana y que constituye un esfuerzo a la hora de actualizar su formación pedagógica y didáctica. En relación con la disciplina de los alumnos, Travers y Cooper (1997, pág. 75) afirman que *“Uno de los estresantes potenciales al que se enfrentan los enseñantes son las actitudes y conductas de los alumnos”*.

**Bertha:** A mí no me han tocado alumnos así aquí, ¿eh? ¡Por eso me llama la atención!

**Manolo:** Pus no, a mí no me habían tocado niños así. Pero ahorita esta niña, y hay otro que es de otra religión. Ése sí es de aquí, pero sí te cuestiona. *O luego te mete como que, como que te mete el pie para ver si sabes de lo que estás hablando, como que si sabes de lo que estás hablando o nomás le estás hablando a lo lírico.* (R.E. 4:26-27).

El docente percibe la actitud de su alumna como desafiante, tiene la sensación de que está probando sus conocimientos. Esta percepción puede estar relacionada con el imaginario del docente como un ser omnisapiente, y por tanto, cuando un alumno lo cuestiona, esta actitud no es bien aceptada por el profesor.

Un conflicto serio o confrontación con un alumno puede ser un problema insoportable para un profesor, sin embargo, al analizar este problema se encuentra que, como dice Kyriacou (1989, pág. 29) *“el estrés causado por problemas de falta de disciplina se refiere a incidentes menos graves, pero muy frecuentes como hablar en clase, no hacer las tareas, gamberrismo y descaro”*.

**Maestra Petra:** *En mis 27 años de servicio, nunca me había encontrado con un alumno que me fuera a acusar con sus papás y con el director de que yo le había pegado, cuando nada más lo tomé del brazo porque estaba de latoso.* Pero seguramente es por la influencia de sus papás y de los medios de comunicación. ¡Me dio mucho coraje porque me vinieron a reclamar los papás! (R.E. 1:2).

En el caso de la informante, se alude a que las nuevas demandas hacia el docente le hacen sentir indefensión con respecto a los alumnos, pues la maestra expresa que su intención era controlar la disciplina, sin llegar a la agresión física. No obstante, esto fue percibido como tal por parte del alumno y, por tanto, él es quien opta por evidenciarla, “acusarla” tanto con la autoridad educativa como con sus padres. De igual manera, hay un sentido de culpabilización proveniente de los padres de familia y de los medios masivos de comunicación.

Respecto al caso de la maestra Petra también se puede abordar al ámbito familiar como un marco para la culpabilización docente como Gimeno (2001) expresa:

“Las familias y la sociedad piden al profesorado que eduquemos en los centros, es decir, que pongamos unas normas para que los alumnos adquieran unos hábitos. El problema está en que cuando nosotros queremos educar, y queremos corregir, y queremos sancionar, y queremos hacer algo, los padres antes decían: “Sí, señor. Muy bien hecho”; y ahora nos dicen: “Bueno, oiga, usted está equivocado”. Muchos padres se convierten en abogados incondicionales de sus hijos, porque no quieren mal ambiente en su casa. Y no hay nada que una más a un padre y a un hijo que no tienen muchas cosas en común que un enemigo común. En estos momentos creo que algunos padres, en concreto los padres de alumnas y alumnos conflictivos, tienen la tendencia a comportarse como si fueran los abogados de sus hijos. Esto hace las cosas muy difíciles, porque ya no son colaboradores, sino que pasan a ser la parte contraria. En general, el alumnado muy conflictivo está relacionado con familias que por sistema han dado a sus hijos todo lo que éstos le han pedido. Y cuando llega al instituto y un profesor le llama la atención, el chaval no entiende nada y el padre continúa dándole todo, protegiéndole. El sistema ha involucrado a los dos miembros de la pareja, padre y madre, en trabajar todo el día y en pensar que no se perdían nada. Los hijos no se educan solos. No sé qué pasará con estos chicos”. (Pág. 70).

Las pérdidas para el docente son graves: la destrucción de su imagen idealizada, la reducción de sus posibilidades de decisión y la pérdida del poder de simbolización que se manifiestan en una incapacidad para desarrollarse y realizarse; es decir, que el alejamiento del docente de la naturaleza de su trabajo

provoca una herida narcisista en su ego-profesor (Abraham, 1987; pp. 144-150). La imagen que los alumnos tienen de los profesores está muy alejada del sí mismo ideal y se expresa en opiniones críticas, pocas veces positivas, llenas de matices y que se acercan más a su sí mismo real que al ideal. Esta situación se manifiesta en un deterioro de los diálogos y de las conversaciones con sus alumnos: no se aceptan sus críticas, se evaden o se disminuyen los intercambios con éstos, se despersonaliza, se ignora, a los alumnos disidentes. El profesor entra en un estado de angustia y estrés.

**Bertha:** Noto que cada vez que te remites a Dulce, diriges tu mirada hacia esta butaca (dirigí mi vista hacia la butaca). ¿Quieres tenerla cerca de ti?

**Porfiria:** Pues sí, maestra, pero ni así. (Con rostro y expresión de desánimo). *No sé si a usted le haya pasado con algún alumno, pero me desespera Dulce, hay veces que no quiero ni verla.*

**Bertha:** ¿Y cómo describirías a Dulce?

**Porfiria:** *Pues como una niña muy tímida, callada, casi no habla.* Cuando llegué, vi que se sentaba hasta atrás, como escondiéndose y yo la fui acercando, hasta que de plano, la senté cerca de mí. (R.E. 5:14-15).

Es preciso resaltar que, ante el carácter netamente relacional de la educación, los sentimientos de rechazo o aversión hacia algunos alumnos por parte de los docentes son muy frecuentes. Algunas veces este rechazo es expresado de manera verbal, física o incluso de forma no evidente, es decir, bajo lo inconsciente. La informante expresa abiertamente que la actitud de timidez la *desespera* y que incluso *hay veces que no quiere ni verla*.

**b) Los padres (culpabilización mutua).** Las funciones con respecto al profesor se han incrementado: *“porque se les ha transferido por parte de la familia y la comunidad social, algunas de las funciones que tradicionalmente desempeñaban estas instituciones como agentes socializadores de alumnos”*. (Esteve, 1994, pág. 58).

Los docentes se sienten juzgados por los padres. Si todo va bien, si se dedica tiempo extra al trabajo y se esfuerzan por mejorar la calidad, no existe valoración; más bien para los padres, si va bien, es que el hijo es muy inteligente, si no va, la culpa la tiene el profesor.

**Maestro Fortunato:** Y otro sería con los padres de familia. Que hoy en día creo que son los que necesitan (sonriendo) más Cursos, los que necesitan más apoyo porque si, si hay algunos reprobados (alumnos), *el malo es el maestro, el papá se lava las manos*. Y yo creo que, desde que nace el niño, el padre de familia tiene que enfocarse las pilas a tener un buen hijo, un buen estudiante y solamente lo puede lograr con el apoyo del maestro y de la escuela y teniendo espacios ¡bien!, este, solamente así. (R.E. 6:14-15). Los padres de familia como se dedican mucho tiempo a trabajar no tiene tiempo para los niños, no sabe si comen, no saben si fueron a la escuela, no saben casi, *un ochenta, un noventa por ciento le dan toda la responsabilidad al docente, siempre y pues creo que no, en esta situación el padre de familia tiene su grado de responsabilidad*. (R.E. 6:24).

En este caso, el informante refiere que hay una culpabilización directa hacia el docente por parte de los padres de familia en torno al deficiente desempeño de los alumnos como una manera de deslinde de responsabilidades. Menciona que la dinámica actual que viven muchas de las familias mexicanas, en las que tanto padres como madres se ven en la necesidad de salir a trabajar repercute en el rendimiento escolar de los niños y que esta situación ha intensificado la responsabilidad hacia el docente en torno a funciones que corresponden a la familia. El porcentaje al que alude el entrevistado, muy probablemente se deba a que lo percibe como una generalidad con base a su experiencia como director, ya que, esta función le permite tener un mayor conocimiento en torno a lo que sucede con los padres de familia de los alumnos que conforman a la institución a su cargo.

Suele reconocerse la existencia de escasa participación entre familia y centro y la falta de apoyos sociales que se reciben como aspectos que pueden afectar al



profesor. Esteve (1994), en la realización de un informe educativo acerca de este tema, lo considera como preocupante en el sistema educativo: “Distintas acciones del diagnóstico ponen de manifiesto que se ha instalado una situación mayoritaria de incomunicación entre las familias (padres y madres) y los centros a los que acuden sus hijos (...). El síntoma más preocupante que arrojan estos datos es, quizá, que ambos grupos institucionales se ha acostumbrado a trabajar por separado, y que hacen en general poco por evitarlo.” (Pág. 149).

**Bertha:** ¿Cómo consideras que debe ser la ayuda que proporcione la familia?

**Omar:** (Pensando). Mmmmm, yo considero que, que. (...) (Pensando) Nos vamos a enfrentar a diferentes tipos de familias. Pero si debe de haber un factor común en todas esas familias. Porque [...] (Pensando) *No puede existir un apoyo educativo, sin que las familias estén en la misma sintonía.* ¿A qué me refiero?: a que no se trata de que, pues el hijo del licenciado es el que sabe, o el que es hijo de un maestro debe de saber y el que es hijo de una comerciante, o de una empleada de equis, ehhhh, tiene diferentes... Tiene otra dificultad para el apoyo educativo. No debe de ser así, pero cuál es el factor común: *es que todos deben de tener consciencia del aprendizaje, no es nada más, regresando al cumplimiento, no es nada más la asistencia del sujeto, sino la responsabilidad del qué aprenden.* Y yo creo que una manera que, que todos pudiéramos hacer, desde la persona más preparada académicamente, hasta la menos preparada. (R.E. 8:24-25).

El informante hace hincapié en que *no puede existe un apoyo educativo, sin que las familias estén en la misma sintonía*, es decir, que está percibiendo que hay una falta de comunicación entre docentes y padres de familia. Comenta que no hay una consciencia de lo que es el aprendizaje, sino que predomina un sentido de cumplimiento bajo la forma de considerar a la escuela sólo como un requisito. Omar enfatiza que esta consciencia del aprendizaje no es exclusiva de aquellos padres o madres con una profesión, sino que todos la debieran tener. A través de este caso, se puede aludir a que en grandes núcleos de la sociedad no hay credibilidad en la educación como una vía de superación, sino que ésta es percibida sólo como un requerimiento, como una demanda social.

Así como los padres culpabilizan al docente en cuanto a su tarea educativa, éstos también culpan a los padres y madres bajo la forma de falta de apoyo hacia el profesor y hacia sus hijos. Este tipo de culpabilización es por demás reiterativo:

**Bertha:** ¿Y qué onda, cómo van las cosas en la escuela (refiriéndome a la primaria)?

**Omar:** Pues como tú lo sabes, *de entrada no contamos con el apoyo de los padres*. No entiendo cómo es que a la mayoría de mis mamás les preocupe más hacer un convivio o una excursión que ir a preguntar cómo van sus hijos. (R.E. 2:6).

Aquí, se advierte que el informante manifiesta que existe una preocupación mayor por parte de las madres de familia hacia aquellas actividades que no son percibidas como estrictamente académicas.

Los alumnos provenientes de familias que son consideradas como disfuncionales, también representan un obstáculo para que el docente encuentre apoyo a su tarea:

**Maestra Petra:** Por eso también se pide el apoyo del padre de familia, que desgraciadamente *en este contexto, pues muchas veces, pues no contamos con el apoyo de ellos*, puesto que, hay muchas *madres solteras, niños que son, pues a lo mejor ya encargados con los abuelitos por la falta de trabajo de sus padres*. (R.E. 1:3).

La entrevistada manifiesta que los hijos provenientes de madres solteras que se ven en la imperiosa necesidad de trabajar para sostener a su familia, no tienen otra alternativa que dejar bajo la tutela de los abuelos a los hijos y que, por tanto -y con base a la percepción de la informante-, el apoyo hacia el docente no es el óptimo.

**Manolo:** Por ejemplo, por decir: con quién viven ellos, los dejan con los abuelitos y todo eso. *No tienen la atención que deben tener*, porque sus papás todo el día... porque los papás están más al pendiente. Dicen, ¿qué les dejó de tarea? Y

los papás de la tarde brillan por su ausencia, si los llegas a citar es como vienen y nada más. (R.E. 4:4).

En este caso, Manolo alude a que muchos padres de familia dejan sus hijos a cargo de sus abuelos. Sin lugar a dudas, este fenómeno se vuelve cada vez más reiterativo debido a las necesidades laborales actuales por parte de los padres y madres de familia. Al igual que en el caso de la maestra Petra, con Manolo hay una incidencia en cuanto al contexto semi-urbano y al turno vespertino como causales de menos apoyo hacia la tarea docente y hacia el cuidado de los hijos.

Estas circunstancias sociales actuales que se han mencionado son omitidas por las altas jerarquías educativas, ocasionando una culpabilización directa hacia el docente. Cabe mencionar que dichas circunstancias muchas de las veces escapan de las manos no sólo del profesor, sino también de los padres de familia para lograr un mejor desarrollo educativo.

**Bertha:** Y ahorita que tocamos el punto de ser madres solteras, eh, aquí en Almoloya, eh, ¿cómo ves a las mujeres, a las madres de familia? ¿Tienes mamás solteras como madres de tus alumnos?

**Soledad:** Sí, sí. Pues así, este, pues yo creo que sí tratan de buscar, por lógica tienen que ver qué les brindan a sus hijos, pero, pero yo digo que falta, sí mucho, este, mucho más, mmmm, ¿cómo te diré? (Se quedó pensando). ¡Apoyo! para ella y también, yo no digo que no, que no le echen ganas, pero, *como que falta más iniciativa, más, por salir más adelante, ¿no?* Y este, porque siento como que, sí hacen todo lo posible porque tengan todo sus niños, *pero, como que hay un límite y como que se, conforman con, ¿verdad?, conformistas, de decir: hasta aquí trabajé pero hasta aquí, y si el niño quiere seguir estudiando, que estudié y si no, ¡ya!* Y así van creciendo. Ves que hay varios niños que hemos tenido en sexto. (R.E. 3:18). ¿No?, de decir: pues yo voy a estudiar, o sea, por qué, no sé, tal vez: ya está grandecita, ya empieza a tener el novio, ¡pues ya salieron embarazada! (refiriéndose a la actitud de algunas madres de familia), y ahí ¡ya me quedé!, ¿a poco no? Ya ahorita ella (remitiéndose a su ex alumna) va a tener a su bebé. Lo mismo que su mamá: quizás trabaje, quizás tenga esposo, y ya, hasta ahí, va a traer al niño al kinder, o sea, ¡de aquí, ya no salieron de aquí! Ya

no tuvieron digamos, más... ¡Más esperanza de!, de decir: pus yo quiero estudiar, y por qué no, este, hay becas, ¿a poco o?, hay becas para los de, bueno, para los de COBAEH, creo, por qué no voy a estudiar el COBAEH y luego, este, una beca, a lo mejor mis papás no pueden (refiriéndose a la actitud que deberían tener los alumnos) mi mamá, no sé, a lo mejor trabaja en hacer tortillas, pero, pues yo veo cómo, ¿no?, por estudiar, digamos está el ITESA, ¿no? aquí en Apan, pero no, pues parece que sí tienen carreras que son este, donde si tenga la posibilidad de más empleo, ¿no?, como que, ¡pero no, o sea aquí!, *como que terminan la secundaria y ya, ¡aquí se acabó todo!*, ¿verdad? (R.E.3:18-19).

No obstante, a pesar de circunstancias sociales adversas, Soledad manifiesta que percibe que las madres de familia muestran una actitud de conformismo no sólo hacia el cuidado de sus hijos, sino también hacia su propia superación que pudiera traducirse en una mejora económica al encontrar un empleo o actividad que tuviera una mayor remuneración. Desde esta perspectiva, se advierte que no sólo los imaginarios de antaño que se tenían en torno al docente han cambiado, sino que la perspectiva hacia la educación en general también está pasando por una crisis, pues se ha ido diluyendo la imagen de que la educación es una vía de superación, de transformación social.

**Bertha:** ¿Y sí, si encuentras eso en Almoloya, ese apoyo?

**Omar:** ¡No! No porque no han entendido el concepto de la preparación académica. *Pocos tienen credibilidad en una preparación académica, muy pocos creen que estudiando hay un éxito en la vida.* (R.E. 8:27).

La idea cada vez menor de la educación como vía de superación o de cambio, hace que los padres de familia no muestren apoyo hacia el docente para la realización de la tarea educativa. El informante expresa que son muy pocos los que *creen que estudiando hay un éxito en la vida*, por lo que, en efecto, los docentes atraviesan por una decreciente credibilidad de la educación como movilidad social.

**Omar:** Entonces, como maestro, luego a veces le sugieres a los papás qué tipo de cosas hacer, cómo poder ayudar a los niños, pero como se los dice otra persona, no hay credibilidad. No hay credibilidad y mucho menos que ves efectos muyyyyyyyyy, (...) (Pensando) O *más bien que no le ves, reacciones ¡rápidas!*, (R.E. 8:34).

Desde este mismo sentido de pérdida de credibilidad en la educación, Omar expresa que los padres tienen este sentimiento en tanto que no ven resultados “rápidos” en sus hijos. Y es que hay una fuerte demanda social en torno a la educación como la actividad principal de transformación, de tal manera que el docente ha asumido la identidad de un *práctico*, es decir un sujeto que, a como dé lugar debe mostrar resultados “notorios” y “rápidos”, pues así lo exige el cambio social tan vertiginoso. Por ello es muy frecuente encontrar docentes que expresen la necesidad de que en los cursos de actualización busquen maneras “rápidas” y “efectivas” que les permita mostrar resultado. Desde esta perspectiva, se omite que la educación es un proceso y que, por tanto, no tiene una fecha de término, ni un logro rápido.

**Omar:** *Llegan los papás y me dicen: “maestro, ¿cumplió mi hijo con la tarea?” Y yo me haría la pregunta: contésteme usted, ¿qué sabe su hijo de la tarea? O sea, a mí no venga a decir: “maestro, ¡mi hijo cumple con su tarea!”*, sino, venga a decirme: “maestro, ¡no aprendimos nada con su tarea!”. O sea, cuando alguien me diga: “maestro, no aprendimos nada con su tarea”, me dejaría pensando que realmente están procurando, que están queriendo aprender con lo que se está haciendo, pero eso de que cumplimos con la tarea, pues hacerla por mérito (se confundió con las palabras), *por mero requisito*. (...). (R.E. 8:17).

El informante refiere a que el sentido de la educación como un mero requisito, sólo por cumplir, hace que no se perciba mayor sentido a dicha actividad.

**Omar:** *No les interesa la preparación de sus hijos, si no, y allá (en Almoloya) no la tienen, de verdad que no la tienen*. O sea, te digo yo los veo a los papás, y por qué lo veo, porque llegan con las tareas, ¡sin sentido las tareas! Pus en el núcleo familiar no te ayudan en nada.

**Bertha:** ¿Percibes indiferencia en cuanto a los padres?

**Omar:** (Pequeña pausa): ¡Sí Sí, sí, sí, y yo, yo creo que también es, parte de la, de la, responsabilidad que tienen como papás. Y que *muchas veces les ganan las emociones de cariño, del compromiso, de capacitarte, ¿no?* (R.E. 2:10).

El entrevistado refiere que encuentra tareas sin sentido, que en el núcleo familiar no encuentra apoyo hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, percibe un nivel importante de indiferencia en los padres y madres de familia. Además hay una alusión de que éstos vuelcan sus emociones en sus hijos formándose una especie de “velo” que hace que se subjetive el actuar de los alumnos.

**Omar:** Si la maestra de Historia les deja un resumen, yo de Matemáticas diez ejercicios, y ahí lo ves batallando tres, cuatro horas. ¿Crees que realmente esté aprendiendo tu hijo? (...). Y ahora, tú como papá, ¿qué estás haciendo?, orgulloso de que está cumpliendo tu hijo. (...). *¡Pero deberías estar ocupado en ver si aprendió tu hijo!* (sonriendo), ¿no?, realmente, eh, ‘ora, hay conocimientos en que no tienes, no podrías explicárselo, o sea, ahí entra tu chamba y responsabilidad como papá en buscar las asesorías oportunas, los medios, las formas con vecino, con amigos de que tu hijo realmente aprenda lo que está haciendo. Entonces, mmmm, creo que, que, que es... Podrían ser temas de, de, pues de conferencia o de capacitación ¡en la escuela!, *para que los papás puedan tener una perspectiva distinta de lo que es hacer la tarea y ¡aprender de la tarea!* (R.E. 8:17-18).

El informante está percibiendo que el sentimiento de orgullo del padre hacia el hijo que observa que éste está cumpliendo con la tarea es una especie de máscara que pudiera encubrir el sentido de la tarea como una forma de aprendizaje y no sólo como un requisito que se solicita en la escuela, por ello, el informante es enfático al mencionar que sería una buena idea concientizar a los padres de familia en relación a que no es lo mismo *hacer la tarea* que *¡aprender de la tarea!*

En contraparte, existen casos de docentes que expresan que su único “reclamo” hacia los padres consiste en el cuidado hacia sus hijos como tales:

**Bertha:** ¿A qué se refiere a contar con el apoyo de los padres de familia?

**Maestra Petra:** (...) (Pensando).

**Bertha:** ¿En qué consistiría ese apoyo?

**Maestra Petra:** *Pues, tan sólo venir a ver: “bueno, trae mi hijo la tarea, trae los útiles”.* Pues tengo una madre que una sola vez ha venido, la he citado para la firma de las, ahora son cartillas, no viene, la hemos citado para los convivios desde diciembre que se hizo el convivio, luego lo de la Candelaria, ahorita lo del día del niño, ¡y no vino!, le digo al director y me dijo: “pues no nada más es usted, también los demás maestros. Pues vamos a visitarla (a la mamá en cuestión)”. Y sí, de hacer una visita domiciliaria, ¿por qué no se acerca a preguntar por sus niños?, si en realidad entran a la escuela, si llevan los materiales, no sabe nada. (RE. 7:7).

La informante refiere a que la madre de familia en cuestión tiene un desconocimiento total en cuanto a las actividades escolares de su hijo, aludiendo a que hay una carencia de cuidado hacia éste. La maestra Petra alude a que la sola asistencia de la madre de familia para ponerse al tanto sobre su hijo, sería un motivo importante de apoyo hacia el docente y hacia el niño.

**Manolo:** *O sea, más que nada que estén los papás al pendiente de las tareas, los trabajos, o sea de los niños, más que nada.* (R.E. 4:4).

Aquí, se observa un caso más con relación a que la atención y cuidado de los padres hacia sus hijos, bastaría para lograr un mejor desarrollo educativo.

Actualmente la culpabilización hacia el docente se hace patente cuando los padres perciben a la función de éste como una especie de “parasitaje”. Lejos ha quedado la imagen del profesor como aquel sujeto digno de reconocimiento, por la de un individuo *flojo*.

**Maestra Petra:** Hace unos días, un grupo de padres fueron a ver al director para decirle que quitara sus firmas de apoyo hacia los docentes para la marcha de protesta hacia la nueva Reforma Educativa, diciéndole que *no estaban dispuestos a defender a maestros flojos.* (R.E. 1:1-2).

Con esta nueva imagen del maestro, consideran que no deben apoyar a los docentes como una forma de defensa ante el gobierno.

A continuación, se observa un caso más en donde el imaginario social repercute drásticamente en la percepción que se tiene en cuanto a la educación:

**Manolo:** Pero si la gente de afuera, bueno, vamos a pensar los papás, *¡no lo saben! y ellos están creídos que sí es cierto, que se invierte mucho dinero en educación.* (R.E. 4:18).

En este caso, se observa que el informante alude a la percepción que tienen los padres de familia con respecto a altos incentivos económicos que se otorgan para la educación por parte del estado. Cabe señalar que esta percepción en los padres mucho tiene que ver con lo que, a nivel del sistema y de los medios masivos de comunicación se maneja. Se alude también a que, en efecto, hay una falta de comunicación entre ambas partes (maestro-padres de familia) en torno a este tema.

**c) Compañeros (individualismo).** Hay que saber reconocer, afrontar y recibir las emociones de los otros. Somos seres en relación. El aprendizaje de la vida emocional exige la relación efectiva y afectiva con los otros. No hay yo sin tú. En un mundo culturalmente cada vez más diverso, es necesario saber qué sienten los otros y cuál su modo de expresarlo. Cada cultura tiene una forma de vivir y de expresar los sentimientos. Cada día más las escuelas se van a convertir en un crisol de culturas. Encerrarse en sí mismo es un empobrecimiento y un error. (Santos Guerra, 2004).

**Maestro Fortunato:** Pero creo que, ¡eso!, eso es lo que nos hace falta platicar. Yo, como director sí trato de platicar ésto con los maestros, *pero a veces me ha tocado ver que, que maestros que sienten mucha calidad moral, se enferman de... De ego, de ego* y luego a veces, pues este, mmmm, no tienen, ¡no pisan! piso firme, también eso no, no se puede (sonriendo), *tenemos que llevar una recta de equilibrio, de equilibrio* y tenemos que saber cuándo bajarnos, cuándo subirnos y creo que es una procesión que sí nos permite, este tener esos valores



y esos altibajos, porque realmente, pues de que nos equivocamos, nos equivocamos (en tono de aceptación). ¡Son relaciones personales! (R.E. 6:22).

El informante, al referirse a una *enfermedad de ego*, hay una alusión a una acentuación de la identidad individual, por sobre una colectiva, es decir que, el ego se muestra como una exaltación del yo por encima de un *nosotros*. Él expresa la búsqueda de un equilibrio entre ambas, bajo el entendimiento y comprensión de que *no hay yo sin tú* (Santos Guerra, 2004). Hay una alusión de equivocación en tanto que la educación implica *relaciones personales*, es decir, que el aspecto relacional entre los seres humanos es complejo en tanto que evoca toda una vorágine de emociones diversas tanto de manera individual como colectiva.

La literatura clásica sobre las escuelas como lugares de trabajo está plagada de análisis que describen la enseñanza como una profesión solitaria. El considerable aislamiento que los profesores experimentan entre sí, así como la ausencia o el rechazo de oportunidades para compartir el propio conocimiento con los compañeros, se reiteran como lugares comunes en este tipo de literatura. Como ya lo contemplaba Sarason (1982, pág. 79) en su revelador trabajo sobre el problema del cambio en relación con la cultura de las escuelas, no hay “vehículos de discusión, comunicación u observación” en la cultura escolar que permitan reflexionar sobre las regularidades del comportamiento y cambiarlas. En consecuencia, la mayoría de los profesores aprenden a enseñar por sí mismos, de manera independiente los unos de los otros, y en contextos en los que sus recompensas primarias proceden de sus alumnos, no de colaborar o cooperar con otros compañeros de trabajo (Jackson, 1968).

**Maestro Fortunato:** Y creo que de eso, esos dos años, este, *el único enemigo que tenía eran los compañeros*. (R.E. 6:19).

En este caso, se observa que el informante alude a lo que un gran número de docentes ha expresado en algún momento de su carrera: el peor enemigo del maestro, es el propio maestro. Desde este sentido, se puede apreciar una actitud, un sentimiento de individualismo.

La incertidumbre y la ansiedad, así como las características mismas de los individuos que ingresan a la profesión, como rasgos generalizados que están a la base de la búsqueda activa del aislamiento por buena parte de los docentes. (Lortie, 1975).

**Bertha:** Y a ti, ¿qué te paso?

**Soledad:** No, por, por eso te digo: o sea, que nadie, no, se te acercara y te dijera: sabes qué, pues si no, apoyarte más. Al contrario, es que me encontré... (Volvieron a brotarle lágrimas). Te digo: *me encontré con compañeras que al contrario de ayudarte, ¡te echaban!*, o sea, desgraciadamente. Y o sea, te digo: he tenido una suerte para eso, que uyyyyyy. (Miró hacia arriba, como lamentándose). (R.E. 3:26).

**Bertha:** ¿Y por qué crees que te, que te “echaban tierra”?

**Soledad:** (...) *Por esa situación del chisme*, porque te digo, *porque iba llegando, o sea, yo nueva, inexperta*, porque no, o sea, yo digo, quién sabe. Pero yo creo que me agarran ahora y vamos a aclarar, a mí no me vas, me van a tomar de chismosa y ¿sabe qué, maestro?: a mí me va usted a comprobar que yo fui y le dije a su esposa. O sea, ¿no?, como que te...

**Bertha:** ¿Cómo que te sientes más fuerte?

**Soledad:** ¡Sí!, ¿no?, (R.E. 3:30).

**Bertha:** ¿Te han cambiado?

**Soledad:** (...). ¡No! Para bien...Sí, sí, porque yo digo: como que, *sí vas madurando* y ya no es tanto, de que: ahora me hacen esto y van a ver, yo voy a hacer, esto, no, o sea, como que dices. (...). ¿No?, o sea, por mejorar y por todo, sí. (...). ¿No?, no es nada más para estar: ay, ya me hicieron esto y pues ahora, voy a hacer esto, o, rencorosa, o algún día me la van a pagar (risas), como que no, ya, ya no quedaría eso, o sea, no.

**Bertha:** ¿No piensas en revanchas?

**Soledad:** No (sin interés alguno). (R.E. 3:31-32).

**Bertha:** A la vez también fueron mujeres las que te apoyaron, fíjate que chistoso, ¿no?...

**Soledad:** ¿Y sabes por qué?, porque platicando, con ellas, *quien sufre es quien es humilde*. (Se quedó pensando). Platicando con la mayoría de las maestras de allá, la mayoría las habían mandado lejos cuando les dieron su clave. (R.E. 3:33).

En este caso, la docente expresa tristeza por no haber encontrado apoyo por parte de sus compañeras, sino, por el contrario, alude a que éstas le generaron un ambiente hostil basado en *chismes*. La informante manifiesta que ella sentía una mayor desventaja con respecto a sus compañeras por ser *nueva, inexperta*, considerando que a través de su experiencia, ya no le sucedería lo mismo. Desde este sentido, se alude a que la socialización que se establece a lo largo de la trayectoria docente, aporta las bases para la supervivencia en el medio. De acuerdo a este caso, queda de manifiesto que la relación entre mujeres suele tonarse muy compleja y más cuando docentes de edad madura se sienten en un tipo de desventaja con respecto a mujeres más jóvenes.

Soledad también alude a que este tipo de situaciones le han generado un sentimiento y actitud de madurez, más que de revanchismos o venganza. Así como encontró hostilidad por parte de compañeras, también encontró apoyo por parte del mismo género, estableciendo la docente una relación entre humildad y sufrimiento, aludiendo a una empatía por parte de las docentes hacia ella en torno a la adscripción a centros de trabajo en lugares retirados. Con lo expresado por Soledad, se arriba a que las relaciones personales (en este caso, específicamente entre mujeres) son totalmente ambivalentes, poniéndose de manifiesto la idea de que los seres humanos mostramos en todo momento *máscaras sociales* (Goffman, 1975).

Las relaciones entre colegas dentro de la escuela están plagadas de competencias, las cuales radican en la ansiedad de los docentes con respecto a su capacidad, y no son más que “expresión de un valor mucho más profundo: el compromiso de los profesores con su autonomía” (D. Hargreaves, 1982, p.p. 205-206). La “adicción a la autonomía” (Hargreaves, 1982, pág. 207), no es sólo una estrategia que los profesores han construido para obtener poder sobre el público externo. Es también una manera que aquéllos han encontrado para hacerse autónomos *los unos de los otros*, evitando la exposición y la evaluación mutua. (Hargreaves, 1980, 141).

**Omar:** Pues es que fíjate que, eh, volvemos a lo mismo de la cultura y, y *el individualismo nos atrae bastante*. Nos atrae bastante y, y, y por qué nos atrae bastante. (Pausa) Porque el individualismo, eh, es *una zona más de confort, de que no puedas recibir críticas. El que no veas mi trabajo, me conviene porque no me críticas*. (R.E. 2:27).

El informante está aludiendo a que el individualismo representa un estado de confort, además de una *conveniencia* en el sentido de que así se evita recibir críticas. De esta manera, el sujeto se siente protegido, no evaluado, ni calificado. No hay una percepción de trabajo colaborativo, de una identidad colectiva. Aquí se acentúa la identidad en su fase individual. Es decir, el individualismo viene a funcionar como una suerte de mecanismo de defensa para preservar la privacidad de la propia práctica y protegerla así, del escrutinio ajeno y de potenciales amenazas a la propia competencia profesional.

**d) El sistema educativo.** Las demandas sociales tienen un fuerte acento en torno a la culpabilización hacia el docente. Y esto es así porque actualmente el maestro es referido como el agente principal del ámbito educativo, de tal manera que, si la educación fracasa es por la responsabilidad directa del profesor. Esta culpabilización tiene a todas luces una connotación política, como una manera de deslindar responsabilidades y que éstas recaigan hacia el maestro, y es que, si bien el docente es un agente clave para la educación, no es el único, ya que, existe un gran número de factores que escapan de las manos de los profesores para poder efectuar una mejora educativa, tales como las condiciones socioeconómicas adversas de muchos alumnos.

La evaluación docente no es el principal problema del sistema educativo, sino la desigualdad social, que se traduce en que las peores escuelas sean para quienes más las necesitan, y en que la educación más cara sea la que es "gratuita" para los pobres. El Gobierno y autoridades educativas están convencidos de que el sistema educativo no funciona por culpa de los maestros, sin analizar el contexto ni las condiciones sociales y económicas, que son muy distintas a las de Finlandia o Brasil, países que han colocado como modelo a seguir. La imagen de los

docentes ha sido muy golpeada en los medios de comunicación: "El que sabe hace y el que no sabe enseña", de Bernard Shaw, que quedó atrás cuando Sheelman corrigió y dijo "el que sabe hace pero sólo el que entiende enseña". (Gil Antón, 2014).

**Omar:** [...] (Se quedó pensativo) Mmmmm, ¿cómo se trabaja esta idea de culpa?

**Bertha:** Más aún, ¿cómo tratas de trabajarla tú? (C.O. Esta pregunta le causó conflicto al informante para interpretarla y para responderla).

**Omar:** Sí, quiero entenderla como, como la idea de culpa proveniente del gobierno o del estado, porque, o sea, esa idea de culpa de que, eh, de que. (...). Los resultados se estén dando así. (...). Definitivamente porque nos consideran los responsables de la propia educación, cuando la responsabilidad no nada más es del docente. O sea, que la gente, la propia sociedad, no el gobierno, porque *el gobierno siempre buscara ¡el responsable! como ley que es, o en el intento de cumplir la ley, quiere buscar un responsable, no importan en dónde sea o quién sea.* Pero que la propia gente entendiera que el responsable de la propia preparación académica de una persona, no es el maestro. Sino que es una actividad compartida, si la gente entendiera eso, la educación sería diferente y el gobierno de todos modos tendría como que, eh, el parámetro de responsabilizar solamente a una persona, ya que también entendería, que no nada más depende del propio docente. *Sin embargo, como es la autoridad y son quienes tienen que dar cuentas a la sociedad de lo que está sucediendo, pues tiene que dar las respuestas de un responsable, pues el único que sale raspado, pues es el docente.* Porque la gente le tiene que decir: "mira, yo estoy haciendo mi trabajo como gobierno y el responsable que sus hijos no aprendan es el maestro. Es eso y entonces, la respuesta que da ante la sociedad, es *aceptada porque la propia sociedad no ha entendido que el responsable de esto no nada más es el docente (R.E. 8:30-31).*

El informante está refiriendo que ha habido una culpabilización directa hacia el docente como parte de una estrategia política por parte del Estado. No obstante, Omar pone el acento en que es la sociedad la que debería tener una perspectiva crítica en torno a esta culpabilización y que hubiera una comprensión con relación a que la educación es una tarea compartida.

En esta lógica, la identidad docente tiene que ver con el esfuerzo sostenido que realiza el maestro para mantener una presencia y una seguridad al enfrentar la problemática que se le presenta diariamente; es la necesidad de equilibrio, de tener cierta claridad acerca de dónde está parado. Es la necesidad al mismo tiempo de controlar, enseñar y ser querido, de sentirse realizado tanto “personal” como “profesionalmente”.

### **3.- LA AFLICCIÓN EN LA DOCENCIA: LAS TRANSFORMACIONES DEL TRABAJO**

Si se piensa que el trabajo-empleo está desapareciendo como la sociedad salarial, que la desafección respecto al trabajo progresa por todos los lados y que se va hacia una sociedad del tiempo seleccionado y de la multiactividad, la perspectiva se torna compleja. Que esto pueda constituir un proyecto político global a largo plazo, utópico en el mejor sentido de la palabra, es legítimo. Que describa una tendencia observable, una evolución en curso o un movimiento que conduzca al fin del trabajo es mucho más discutible, teniéndose así dos registros: el de las tendencias observables y el del proyecto deseable. Afirmar que el trabajo sigue siendo central tanto en el funcionamiento económico como en la estructuración social y en el desarrollo psíquico es simplemente intentar una interpretación del sentido del proceso histórico en curso y no tomar una posición política o ética sobre las orientaciones que hay que intentar que triunfen. La confusión entre los dos registros amenaza con llevar a un punto muerto: el consistente en separar radicalmente lo económico de lo social y lo psíquico y dejar a lo político muy poca cosa. (Gorz, 1998).

Algunas evoluciones, esbozadas durante un tiempo, son bloqueadas más tarde; ciertas tendencias manifiestas en un contexto dado son muy vagas en otro; transformaciones impresionantes en un sector son casi invisibles, y a veces son el sentido contrario en otro. Es la razón por la que la invención de una nueva forma identitaria, a la vez organización del Nosotros (societaria) y nueva configuración

del Yo (de relación o biográfica), que haya podido ser observada aquí o allá no parece que se lleve a cabo. Su aparición está hoy en crisis. (Gorz, 1998).

A lo largo de su tránsito por la escuela, las actitudes y comportamientos de los profesores se transforman, sus experiencias tejen historias propias, personales. La praxis pedagógica modifica el quehacer educativo. Gadotti (1969; 2003) nos plantea la existencia del docente como un ser sometido a una tensión: la de mediar entre el paradigma escolar institucional con su vida diaria; con el trabajo comunicativo, día a día, con sus alumnos. Abraham (1987) ha señalado que el docente es un ser hijo de una sociedad controvertida de la que tiene que escaparse, un sujeto que vive entre la promesa y la esperanza del imperativo educativo de la escuela y la imposibilidad, la desesperanza de concretarla en la práctica; sometido a una aflicción constante, donde es, casi siempre, ignorado como persona: “el enseñante deber existir como una abstracción; la literatura, los estudios lo ignoran como individuo, como ser humano que al igual que los demás tiene sus propios problemas, deseos y limitaciones” (Gadotti, 2003; pág. 13).

**Bertha:** ¿Quién nos escucha como maestros?

**Manolo:** Pus nadie. No, pus *nadie nos escucha*, por más que pongamos en nuestros reportes la, que digas, no o sea, *nadie nos hace caso*, todos ellos se van (refiriéndose a las autoridades educativas) a las grandes ciudades, o sea, no se van a las carencias que tienen aquí los niños. (R.E. 4:4).

En este sentido, el informante percibe que es ignorado como profesional, ya que, menciona que por más que exprese las especificidades del contexto en el que trabaja, éstas son omitidas por todos.

La aflicción de la docencia se encuentra en una serie de emociones que hace que los sujetos entren en crisis, tales como: incertidumbre, tristeza, soledad y angustia ante su tarea. Esta aflicción se asocia a una crisis de identidad en el sentido de que el sujeto entra en una relación societaria del trabajo: Yo-Nosotros, es decir, el yo ideal (el Yo) no empata con lo que dicta el ideal del yo (percepción y demanda del resto de la sociedad).

## a) La incertidumbre

Sin lugar a dudas, la incertidumbre se hace patente cuando el sujeto se enfrenta o se encuentra ante algo desconocido. La sensación de incertidumbre que se abordará aquí, comprende los siguientes aspectos: ante la reforma educativa, cuando el docente ingresa al servicio docente y en el ejercicio de la práctica educativa. Hargreaves (1994) describía un conflicto, una tensión fundamental entre dos cosas: de un lado, un mundo que había cambiado muy rápido, que había entrado en una era de gran incertidumbre, complejidad en las organizaciones, flexibilidad en la economía, mayor diversidad cultural, velocidad debido a las nuevas tecnologías, y que iba generando nuevas demandas educativas; y de otro lado, las escuelas que por su estructura y su cultura no estaban en condiciones de lidiar con estos cambios, de responder con responsabilidad a las necesidades de todos los alumnos.

Frente a esa tensión imaginaba dos posibilidades: una era que las escuelas, los maestros y los sistemas educativos fueran capaces de reorganizarse para poder lidiar con esa complejidad; la otra posibilidad era que prevaleciera el temor a la complejidad y a la diversidad y se respondiera tratando de controlar todo, cayendo aún más en la estandarización.

Esta segunda posibilidad era muy factible porque es natural que en la incertidumbre busquemos la seguridad de lo conocido; por ejemplo, volvemos a la seguridad de las cosas que pensamos nos hicieron sentir seguros cuando éramos niños, la clase de escuelas que recordamos, la clase de conocimiento que adquirimos. En este sentido la incertidumbre puede ser una enemiga del cambio, ya que, lo que se privilegia es situarse en un estado de certeza, por tanto, hay una tendencia a repetir patrones. No obstante, es preciso señalar que algunas viejas prácticas no son del todo inservibles.

**Manolo:** Ahora lo veo con la niña que tengo, de mi cuñada, tengo una niña que va en primero y yo vi que la maestra lo trabajó por sílabas (...). (Me miró sorprendido). Metió sílabas y la niña, le decía a mi esposa: esa niña en dos



meses te va aprender a leer, porque se sabe las sílabas y sí, empezó a juntar las sílabas, rápido. Entonces, digo, no pus, *yo ahí me puse a pensar que fue uno de mis errores. Y que daba resultados y sigue dando resultados.* Y te estoy hablando de una escuela (la escuela a la que acude su sobrina) de la ciudad, en Apan, en la Morelos (una de las escuelas más famosas y renombradas de Apan).Y así trabajan las maestras. Yo cuando decía: dicen que por proyectos. Pero ellos no trabajan los proyectos. Yo así es lo que veo con esa niña y no, no lo trabajan, van de como dices: global, todo. *Tal vez eso me faltó.* (R.E. 4:22).

En este caso se observa que hay repetición de prácticas que otorgaban al docente una mayor seguridad en su enseñanza, no hay una adaptación al cambio. Esta adaptación se puede asociar a una formación docente que no tiene observancia de una constante actualización. Incluso el informante se lamenta no haber seguido la misma actuación de las maestras que menciona. En esta autovaloración de su tarea reconoce que las prácticas “innovadoras de los proyectos”, al no tener la suficiente experiencia y conocimiento lo conducen a resultados diferentes, comparado con maestras que desde su perspectiva tienen tiempo trabajando la enseñanza de la lectura y escritura con métodos que se consideran tradicionales pero que arrojan resultados observables.

**a.1) Ante la reforma educativa.** Los intereses, inquietudes, aspiraciones y vicisitudes de los docentes en torno a su práctica debieran ser el eje del sistema educativo de cada país. Su importancia es tal, que una de las hipótesis acerca del fracaso de las reformas generales de los sistemas educativos en los diversos países es que el desconocimiento de las percepciones de los profesores en cuanto a su práctica es lo que ocasiona el fracaso una y otra vez; desconocer las expectativas, preocupaciones, entornos y contextos de los docentes ha permitido suponer que el éxito acompañaría cada una de las propuestas (Hargreaves y Fullan, 2000).

Las reformas y reestructuraciones permanentes de los sistemas educativos también agotan a las generaciones de profesores. Las coloca en una crisis de

identidad. La retórica de los cambios propuestos exige una reestructuración del rol docente y la adquisición de una instrumentación pedagógica que generalmente no tiene condiciones materiales para realizarse.

“Las continuas llamadas a *reinventar* un nuevo profesionalismo de los profesores señalan ideas sobre dónde debe ir, pero escasos atractivos y propuestas sobre cómo implementarlo prácticamente en las condiciones actuales. Mientras tanto, la identidad vivenciada como sustancial, integrada, consistente o unitaria empieza a escindirse en nuevos modos de ser o vivir”. (Hargreaves en Bolívar, Fernández y Moreno, 2005).

El hecho de que las reformas sean adoptadas de manera vertical, es decir que son decisiones tomadas “desde arriba”, hace que los docentes se sientan en jaque, como fuera de la jugada.

**Bertha:** La ocasión pasada me comentaba que sí había mucho qué hablar en el sentido de las demandas sindicales, ¿recuerda?

**Maestra Petra:** ¡Ajá!, es que luego cambian a cada rato. *No se ponen de acuerdo allá arriba* (señalando con su mano hacia la supervisión), luego vienen a darnos información los del sindicato y ahorita no se han presentado para nada. Desde que detuvieron a la maestra (Elba Esther Gordillo), ¡no han venido! Entonces, ¿qué hay?, digo hay negociaciones entre ellos, ¿no?, entre los representantes del sindicato con... (...). (R.E. 7:19).

**Bertha:** ¿Y en su calidad de docente cómo impactan estas demandas sindicales?

**Maestra Petra:** (...) *Pues aquí abajo no llega nada*, hasta después yo creo va a repercutir, pero pues hasta ahorita está todo estable. Sí ya nada más estamos esperando a ver qué, qué nueva nos tienen. Sí, *porque hay muchos rumores, ¡pero son rumores! Y pues sí, hay muchas incógnitas. ¡Lo desconocemos todo!* (R.E. 7:21).

La informante mostraba cierta renuencia o cuidado al remitirse al SNTE, expresando que existen negociaciones, las cuales son desconocidas u ocultadas a la mayor parte de la base, quedando en un sentido de incógnita, de incertidumbre.

Al referirse a las palabras *allá arriba* y *acá abajo*, se denota el sentido vertical de la actual reforma educativa. Hay un cierto sentimiento de tranquilidad en la docente con relación a que manifiesta que sólo son rumores, y que *hasta ahorita todo está estable*, lo que podría aludir a que la profesora está buscando seguridad dentro de la incertidumbre, sin embargo, se viven tiempos de reconversión profesional que transitan de un cambio a otro, lo que se ha llamado aceleración de los tiempos, cuyo permanente y pernicioso movimiento se convierten en permanentes crisis: certeza-incertidumbre; permanencia-cambio.

En otro sentido, el docente, por lo general, no tiene alumnos interesados en sus nuevos aprendizajes y sin embargo, se pide/exige a los docentes conocimientos, habilidades, competencias y actitudes que se renuevan con una rapidez inusitada (la diversidad de los saberes y su expansión vertiginosa) que no pueden alcanzar en el breve tiempo de un período escolar y que tal vez sólo se alcancen en la etapa de madurez o de vejez de su ciclo vital. Redefiniciones estratégicas del ejercicio de la profesión como resistencia, supervivencia, una "segunda" ocupación, y otras inercias y comportamientos esquizoides, (que) sólo conducen al incremento de la vulnerabilidad de los docentes, cuando no al "victimismo". Mientras tanto, siendo la docencia, por naturaleza, no sólo un puesto de trabajo para ganarse la vida, sino primariamente una forma de realizarse personalmente, la crisis de identidad profesional tiene graves efectos desmoralizadores en el modo de sentirse en el ejercicio profesional y, esto a su vez, en el oficio cotidiano (insatisfacción, sentirse quemado o *burnout*) (Bolívar, Fernández y Molina, 2005).

**Bertha:** ¿Lo ves lejano?

**Omar:** (...) (Pensando y sonriendo) ¡Sí! *Sí lo veo lejano porque la misma resistencia del propio docente que está activo, hace que se vea lejano, si realmente el docente estuviera preocupado por una mejoría educativa, todas esas reformas no le importarían porque realmente estaría de acuerdo que se hiciera algo para un progreso. Sin embargo, no es así, a nosotros, como gremio, pareciera o se deja ver que lo más importante es tu sustento económico para poder mantener a tu familia, qué importa si los niños aprenden o no aprenden. Y no debería de ser así.* (R.E. 8:6).

En cuanto a lo que señala respecto a que al profesor no le interesa que el alumno aprenda o no, es una idea arraigada en forma de demanda social hacia el docente en cuanto a que el aprendizaje del alumno es responsabilidad del maestro, cuando hay planteamientos psicosociales que enfatizan que para que el aprendizaje se lleve a cabo, es necesario que el sujeto que aprende tenga deseos de aprender, por lo que es una actividad particular que corresponde a cada individuo, mediada por la acción del docente, sin embargo, en la alocución del profesor se repite el discurso oficial de culpabilizar y verlo como un mercader de la educación. En este sentido, hay una ambivalencia entre lo que se señala del profesor y lo que en su propio discurso se ha apropiado y reproduce al descalificar a los docentes que sólo se ocupan de cobrar, además de hacer un llamado de que no debería ser así.

En este caso, el informante menciona que es la resistencia del propio docente lo que genera un estado de preocupación en el sujeto. Aquí se hace presente el imaginario del docente como apóstol, es decir, aquel que realiza votos de pobreza, pues es impensable que el docente piense en vender su conocimiento. Al mismo tiempo que alude al docente como un utilitario, cuyo interés central está depositado en la situación económica.

**a.2) Al ingresar al servicio docente.** El ingreso al servicio supone una serie de emociones que tienen que ver con enfrentarse ante algo nuevo o desconocido. Pues, a pesar de la realización de las prácticas, el asumir ya la identidad de un docente y estar ante un grupo como tal, hace que muchos de los docentes experimenten una sensación de incertidumbre, entre otros sentimientos:

**Bertha:** Oye, ¿y todavía recuerdas tu primer día de clases?, ¿qué sentiste?

**Soledad:** (...) ¿Cómo alumna o como maestra?

**Bertha:** Como maestra.

**Soledad:** (...). ¿Qué sentí? Mmmmm. (...). Pues sí, este. (...). *Temor de que que le iba yo a decir a los niños. Cómo iba a trabajar, los contenidos, ¡sí!, fue de temor, sí, de angustia, de que ¡qué voy a hacer! ¡Sí, sí, sí! Angustia.* (R.E. 3:17).

La informante expresa que sus emociones el primer día de clases como docente fueron de temor y angustia. Desde esta perspectiva, se advierte que la formación inicial no prepara a los futuros docentes para enfrentarse a la incertidumbre del nuevo ingreso. Si no que es la práctica y el propio transcurrir del tiempo lo que hace que los docentes sientan mayor seguridad en su profesión. En este sentido se considera de acuerdo con Huberman (1993) que el inicio en la docencia es un choque con la realidad, la socialización con la carrera, lo que evidencia una gran incertidumbre y angustia y la experimentación opera a través del ensayo y error.

**a.3) En el ejercicio de la práctica educativa.** Día tras día, el docente enfrenta situaciones de incertidumbre en el desarrollo de su labor. Desde esta perspectiva, se alude a que la sensación de incertidumbre está presente en cada momento y es que, al ser la educación una práctica eminentemente social, en la que se está en contacto directo con seres humanos, la posibilidad de tener una especie de hilo negro que explique de la misma manera todas y cada una de las características tan diversas de los alumnos es virtualmente imposible. De igual manera, la educación siempre estará directamente sujeta al cambio social, por tanto, las demandas y las percepciones hacia los docentes y su desempeño son sumamente fluctuantes.

**Bertha:** Entonces fíjate, con base a esto, ¿a qué le atribuyes a que una planeación no funcione en el aula?

**Omar:** (Sorbió un trago de su bebida). ¡Uyyyyy! (...). (Pensado). *Yo creo que no me alcanzan los dedos de la mano para decirte todo lo que hace que una planeación no funcione.* Desde, tu propia organización, tu propia organización no hablando de que lleves tu planeación o no, sino tus propios materiales, ¿a qué me refiero?: muchas veces planeas en una proyección, quieres poner diapositivas

**Bertha:** No hay cañón.

**Omar:** (...). (Pensando). Ponle que lo llevas, luego a veces el disco no abre, se tarda tu máquina en abrir... Se fue la luz, esa es tu propia participación. (...). (Pensando). Únele la organización escolar: te llamaron a una reunión, simplemente llegó un papá a pedir informes de un niño, en ese instante en que tú

ibas a impartir tu clase, llega un papá y aunque tengas un horario específico, hay cosas urgentes que no son del diario, pero que sí, ehhhh, del diario te suceden cosas. Llega un papá a pedir información, la directora o el director te mandan a traer: “Sabe qué, hay que hacer esto, hay que entregar esto, hay que hacer aquello”. Un compañero también llega y te pide cosas, ¡eso hablando de ti! y de lo que a ti te pasa. Ahora, hablando de los propios muchachos, te imaginas cuantísimos traen un montón de rollo, que no les permite poner atención, que no están en condiciones para poner atención. (...). (Pensando y mirando hacia la mesa). No funciona. (R.E. 8:22).

**Bertha:** ¿Y a qué le das más peso: a qué no hay un buen funcionamiento de lo planeado en el aula: a las cuestiones relacionadas con el docente o con cuestiones relacionadas con el alumno?

**Omar:** Mmmmm, yo digo que es, equiparable, va para los dos lados. Porque de lo contrario *sentiría que es echarle la culpa a alguien, sentiría (pensando)*. Y no es así, hay veces que el cien por ciento de la responsabilidad es tuya, hay veces que el cien por ciento de la responsabilidad es de él (alumno), o sea, que... Como tú dices: le daría el cincuenta y el cincuenta. (No ahondó más). (R.E. 8:22-23).

El informante expresa que son innumerables las situaciones que hacen que una planeación no resulte como se tenía contemplado. Cuestiones que van desde la índole material, administrativa, hasta la propia actitud tanto de alumnos como del docente. Desde esta perspectiva, definitivamente se hace necesario que el docente desarrolle una buena actitud ante la incertidumbre que implica el ejercicio de la docencia, con respecto a que, constantemente, se tienen que hacer adaptaciones en el momento mismo, sabiéndola afrontar para darle una mejor solución tanto a su práctica educativa como a su estado emocional, para que no lleve a una posible frustración o abatimiento. De hecho la planeación para algunos docentes se constituye en un instrumento que posibilita tener mayor seguridad y confianza en el desarrollo de la actividad, sin embargo, no garantiza que se desaparezca la incertidumbre, constituyéndose como una emoción que acompaña el desarrollo profesional del profesor, como un componente omnipresente.

## b) Sentimientos de soledad

“Los docentes se encuentran atrapados en el triángulo infernal de ser, al tiempo, catalizadores de la sociedad del conocimiento, víctimas de esa misma sociedad y contrapuntos para contrarrestar los peligros que comporta en la formación de la ciudadanía. Como catalizadores “deben intentar hacer de sus escuelas organizaciones de aprendizaje en las que las capacidades para aprender, así como las estructuras que sustentan el aprendizaje, respondan de manera constructiva al cambio, estén extendidas tanto entre los adultos como entre los niños” (Hargraeves, 2003; pp. 41-42 en Bolívar, 2003).

Sin embargo, el origen del descontento y desánimo actual del profesorado no reside tanto en el trabajo que supone el reciclaje continuo que la puesta al día de su labor profesional requiere, como en el escaso apoyo del resto de las instancias responsables de la educación de los jóvenes. Aluden constantemente a la escasa colaboración de las familias, la falta de apoyo y ayuda por parte de la administración a la hora de resolver los conflictos en el aula y, en última instancia, a las exigencias desmedidas que pesan sobre su labor docente. En una palabra, su discurso transmite una gran soledad de los profesores y las profesoras en el desempeño de su labor.” (Usategui Basozábal y Del Valle Loroño, 2009).

**Bertha:** ¿Sientes que todo el trabajo es tuyo?

**Omar:** ¡Sí! sí. Y y y todo el trabajo difícil, el trabajo difícil, porque porque yo siento que que la escuela debe como, como muchas veces se ha usado la palabra *institucionalizar el conocimiento*. Es realmente darle forma académica al conocimiento. Entonces el conocimiento empírico que traen de casa, tú le das una forma académica en la escuela. (R.E. 2:9).

**Bertha:** ¿En tu trabajo te sientes solo?

**Omar:** *Solo. Sí porque, eh, qué pasa cuando, cuando tú, dejas una tarea y los niños llegan no nada más con la tarea, si no que ¡supieron hacer la tarea! Entonces ¡puedes avanzar! Pero si llegan los niños que no pudieron hacer la tarea, ¡no puedes avanzar porque tienes que explicarles otra vez ayudarles! ¡hacer la tarea nuevamente! Cuando ese tiempo era para, para avanzar para profundizar ¡no puedes!* (R.E. 2:10).

En este caso, el docente hace alusión a que se experimenta soledad en el sentido de que no tiene el apoyo de las familias de sus alumnos, pues se está refiriendo a lo que implica no sólo hacer la tarea, sino saberla hacer, bajo el sentido de que al tipo de familia al que se refiere, hay una falta de cultura escolar, en tanto a que hay una percepción de la educación como una mera obligación o requisito. Omar se remite a un deber ser de la educación, en el sentido de que a la escuela corresponde institucionalizar el conocimiento, con lo que queda asentada la parte instituida de la educación, como una manera de responder a lo que la sociedad está demandando. Cuando el informante menciona que el docente da una forma académica al conocimiento empírico que los alumnos traen de casa, se alude al paso de la socialización primaria a la socialización secundaria. (Berger y Luckman, 1991).

De acuerdo a lo que manifiesta Omar, se arriba a que en los hogares (socialización primaria) existe un conocimiento de sentido común, en tanto que en la escuela debiera propiciarse aquel conocimiento de índole institucional y científico. Cabe mencionar que aún en la percepción de Omar está presente un sentido de la educación como requerimiento de las sociedades, a lo sumo como una mera cuestión academicista, no figura en su discurso el ámbito educativo desde una perspectiva humana, ética y volitiva.

Un gran número de docentes han pasado por sentimientos de soledad al momento de llegar a un nuevo lugar de adscripción. Esta sensación se acentúa cuando no encuentran apoyo por parte de sus compañeros.

**Bertha:** ¿Y cómo te sentías en la Violeta?

**Soledad:** ¡Sola! (Lo dijo en voz alta). *Sí, ahí sí me sentía sola.*

**Bertha:** ¿En qué sentido?

**Soledad:** En que, eh, con quién platicar del trabajo, de cómo, aquí, ¿no?, que, qué vamos a hacer: mira voy a hacer esto, cómo ves este bailable, o sea, en ese aspecto. De con quién, este, el apoyo del trabajo, ¿no?, *más bien el apoyo, alguien que te apoyara a realizar el trabajo y te, también hazle así y mira esto y lo otro. ¡Sí! no me gustaba* (refiriéndose a la Violeta). (R.E. 3:9-10).

**Bertha:** Fue un lugar que tú no lo...¿No lo tenías pensado?



**Soledad:** No, no, porque cuando ya pides un lugar, te mandan y dices, ay, pus sí, yo aquí quería estar. Pero yo digo que sí, eso influía de que... (recordando su llegada a la zona) ¡Y sí! uno se siente, *yo me sentía así como: cohibida*, como así, ¿no? (R.E. 3:12). Sí, pues sí, y *jencerrada!* (resaltó la palabra encerrada) porque pues, de nueve a dos, salíamos a los dos (recordó a la Violeta). Y luego este, sí, (no siguió hablando). (R.E. 3:12-13).

La informante refiere que su adscripción –involuntaria, como en la mayoría de los casos de docentes de nuevo ingreso- a un contexto rural, en una escuela unitaria le significó aún más un sentimiento de soledad, mencionando que incluso se sentía *encerrada y cohibida*.

No encontrar apoyo por parte de los colegas, genera en algunos docentes sentimientos de sufrimiento en torno a la profesión que desempeñan.

**Bertha:** ...Desde ese sentido, eh, ¿qué significado le das al ser docente?

**Soledad:** Que es muy. (...) *Es una carrera muy difícil*. Y muy, este, *se sufre mucho*. *Se sufre*. (...). Este... *Temor, ansiedad, de que nadie más se acercara y te dijera: mira, es así, y esto, o sea, una sensación de soledad*. (R.E. 3:24).

La informante expresa que la docencia la percibe como *una carrera muy difícil*, en donde *se sufre mucho*. Y esto tiene una interpretación, debido a que la docencia es una profesión relacional (Vázquez y Escámez, 2010), en donde los sentimientos están a flor de piel tanto con los alumnos, los padres, los compañeros y el propio sujeto docente. Aquí también se alude al temor de no cubrir con las expectativas y cumplir con la imagen del buen profesor que se ha constituido entre los docentes. Además, se pone de manifiesto la sensación de soledad basada en una falta de apoyo y trabajo colaborativo entre los docentes.

### **c) Autocastigo**

El poder se interioriza en una auto-vigilancia, auto-observación, auto-juicio y en búsqueda de una imagen ideal. Las figuras del superyó y del ideal del yo que plantea Freud coinciden con estas reflexiones foucaultianas (Foucault, 1988). El

maestro es modelado a partir de la vigilancia y supervisión externa que se convierte en una “experiencia de sí”, una vez que se interioriza y se practica sobre sí mismo con el mismo rigor y los criterios con que el dispositivo lo juzga.

**Bertha:** Fíjate que me llamó la atención que en nuestra plática anterior, me comentaste que les has dicho a los papás que aparte del castigo hacia los niños, tú también te castigas. ¿Qué es castigarte?

**Porfiria:** (Se puso visiblemente nerviosa, se tocó el cabello con ambas manos y lo colocó sobre su hombro derecho). Ehhhhh, pues porque no me gusta que estén sin comer, por eso ya después dije: bueno ya, aunque no me entreguen la tarea, pero que salgan o comer. *Y al igual que ellos, pues yo tampoco descanso.* (R.E. 5:14).

En este caso, se puede observar que la docente ha interiorizado el efecto de auto-observación y de auto-vigilancia, en el sentido de que Porfiria al castigar a sus alumnos está manifestando su superyó, su ideal del yo, o sea, tiene que mostrar a sus alumnos que al incurrir en el incumplimiento de los deberes escolares, hay una sanción; más aún, está preparando a sus alumnos para responder a una sociedad que funciona a través del castigo-premio, castigo que está basado en la reclusión corporal, a manera del sistema carcelario. Así mismo, su acción es una manera de expresar empatía hacia sus alumnos, en un sentido de compartir el mismo *castigo*. Esta forma de asumir su actividad docente, se vincula con el control sobre el otro, el hecho de castigar al alumno, implica permanecer con ellos a fin de que el castigo se cumpla de otra forma.

La constante supervisión de su labor académica (y disciplinaria) tiene un efecto de *tecnología del yo* (Anzaldúa, 2009) para el maestro (y por supuesto también para los alumnos), que implica una forma de verse y juzgarse a partir de los criterios que de acuerdo con el dispositivo pedagógico deben caracterizar al docente. “Funciona al mismo tiempo como aspiración y como criterio de juicio respecto del propio comportamiento en la práctica. (Larrosa, 1995:320).

#### **d) Control y distribución del tiempo: percepción de insuficiencia**

La escuela como un lugar de encierro tiene la función de socializar a los alumnos en un control de tiempo y espacio propio de la sociedad capitalista industrial.

En efecto, la primera finalidad del secuestro era la sujeción del tiempo al tiempo de la producción (...) El problema de la sociedad industrial consiste en hacer que el tiempo de los individuos pase a ser integrado al aparato productivo, bajo el modo de fuerza de trabajo. (...) (Foucault, 1984: 7).

El maestro emplea una buena parte del tiempo en el control del grupo: disciplinar a los alumnos, darles instrucciones, revisarles las tareas y los trabajos en clase (generalmente copias y respuestas a los ejercicios del libro). Otra parte del tiempo se emplea en trabajo administrativo: juntas, elaboración de informes y llenado de formatos. (Anzaldúa, 2004).

**Manolo:** *¡Nos comen los tiempos! Porque aquí quieren que nosotros cumplamos con una planeación, con ciertos requisitos: ¡esto lo vas a ver de esta fecha, a esta fecha! Y no a veces, que por un curso, o que por esto, ya no te alcanzó el tiempo, ya no, ya no lo viste. Ya no se vió. (R.E. 4:23-24).*

**Bertha:** *¿Y cuáles son los factores que consideras que te, que te quiten el tiempo, para dedicarte exclusivamente a dar clases, por ejemplo?*

**Manolo:** *Por decir, que vayas a un curso o que alguna salida que no tengas previsto, que tengas que salir, que al médico, o qué sé yo. Que ya te citaron en la supervisión, a equis cosa. Eso es lo que te quita el tiempo, *porque cuando no hay ninguna suspensión, todo va, lo haces bien, o sea, todo lo llevas a como te lo va marcando. Pero si te atrasas en el bloque anterior, lógico que en otro también vas a ir atrasado, ya no lo haces en los tiempos. Porque en el primer bloque sí empiezas bien y ya en el segundo, ya en la mitad del segundo ya empiezas con problemas, porque ya empezaste en que faltaste o esto. Ya, con un día que faltes, ya fue mucha pérdida, o sea, mucho tiempo que ya no te recuperas. ¡Tienes que cortar tiempos!* Dices, en el proyecto te va, lo tienes para ver en dos semanas y lo veo en una semana. Y claro que no se vio como lo tenías que hacer. (R.E. 4:23-24).*

El docente es bastante claro al expresar *¡nos comen los tiempos!* como un factor que literalmente devora al docente en cuanto a sus actividades, percibiéndolos como insuficientes. En efecto, el tiempo está íntimamente relacionado con el control, ya que, Manolo comenta *quieren que nosotros cumplamos con una planeación*, que establece los tiempos para cada bloque o contenido. El tiempo como una manera de controlar al sujeto mucho tiene que ver con que la institución establece actividades con determinados ritmos para regular y/o reprimir las pulsiones del individuo. No obstante, es necesario reconocer que la existencia de normas con determinados tiempos, se torna necesaria. Además, el informante está atribuyendo que el tiempo también se ve mermado por cuestiones de índole personal, desde este sentido se pone el énfasis en el compromiso o responsabilidad que tenga el propio docente hacia su labor.

También en determinadas fechas el tiempo se dedica a la preparación de ceremonias oficiales y festejos tradicionales. Esto hace que el tiempo de enseñanza sea mínimo, lo cual tiene el sentido de privilegiar la disciplina y el cumplimiento de los encargos administrativos y sociales sobre la enseñanza. Esto debe interiorizarlo el alumno, pero también el maestro. Este modelamiento de los sujetos por medio del tiempo escolar los socializa para el trabajo rutinario y estereotipa sus acciones controlándolas. (Anzaldúa, 2004).

**Bertha:** ¿Qué implican para usted las horas co-curriculares?, la vez pasada también tocaba ese tema.

**Maestra Petra:** *¡Qué ahorita ni he tenido tiempo de estar con los niños!* (Sonriendo). Pero sí son importantes. *Y más ahorita que tienen que ensayar para el diez de mayo, y ya tienen escasos cuatro días, porque el lunes no tenemos clases, martes y miércoles ensayan y ya el jueves es el festival.* (R.E. 7:18).

La docente expresa que las actividades que tienen que ver con conmemoraciones, con rituales sociales, así como las suspensiones de clases merman de manera importante el tiempo destinado a las clases. La percepción de insuficiencia del tiempo está presente incluso con la implementación del dispositivo de las horas co-curriculares, es decir, que aún con actividades abordadas en horarios extra-clase, el tiempo es un constante obstáculo de la práctica.

A manera de cierre en lo que respecta a este capítulo, es un hecho que la prioridad de la educación ha sido tradicionalmente el dominio de lo cognitivo. En la escuela se pregunta, casi obsesivamente: ¿tú qué sabes? No es tan frecuente escuchar esta otra pregunta: ¿tú qué sientes? En un lejano artículo (Santos Guerra, 1980) reflexionaba con preocupación sobre este tema. Se trata de un trabajo que, de forma significativa, tituló "La cárcel de los sentimientos". Se refería, claro está, a la escuela. Dos años antes, Alexander Neill (1978) había escrito un libro cuyo título constituye un grito de protesta contra la educación academicista, autoritaria, rígida y, frecuentemente, sádica: "Corazones, no sólo cabezas". Somos "analfabetos emocionales" que no utilizan para entenderse y relacionarse el lenguaje de altísima connotación que es la dimensión sentimental.

Las tramas de las emociones y de los afectos se han mantenido ocultas en la escuela. Como si no existiera. Y, sin embargo, todos sabemos que es una parte fundamental de la vida de la institución y de cada uno de sus integrantes. Los sentimientos no se quedan a la puerta cuando se llega a ella. Entran con cada persona. Y dentro de la institución se generan y cultivan otros sentimientos nuevos.

Por ello, es necesario volver la mirada al aspecto emocional de los docentes. Sin embargo, esto representa un desafío importante en tanto que los individuos han generado una identidad basada en el ocultamiento de sus sentimientos, en tanto que son percibidos ante los demás como "sensibleros" o "sentimentalistas". Y es que esto tiene íntima relación con toda una cultura en la que se ha incentivado el ocultamiento de sentimientos, por tanto, la crisis de identidad docente desde el aspecto emocional está en el sentido de que el ideal del yo se basa en mostrar máscaras sociales (Goffman, 1975) que hagan percibir a un individuo fuerte, seguro, inquebrantable y más aún si se trata de un docente del género masculino, sin embargo, el yo ideal está impregnado de una serie de emociones que buscan una fuga y ésta tiene que ser reprimida, contenida.

Sin lugar a dudas, el principal factor que detona la crisis de identidad docente a nivel de su psique, o sea, a nivel emocional, está en el sentido de la culpabilización social de la que está siendo objeto actualmente, es decir, el imaginario social del maestro como un agente central de la sociedad, aquel al que se le tenía un gran respeto, al que poco o nada se le cuestionaba o refutaba, ha pasado a ser un sujeto que está en la mira de la crítica constante de amplios núcleos de la sociedad. Esta situación responde a un artificio político que se ha encargado de demeritar cada vez más el rol del docente, concibiéndolo –de manera generalizada- como un burócrata que desempeña su práctica de manera poco eficiente, al que se le puede evidenciar a través de exámenes cuyo resultado tiene que ser del dominio público. Por tanto, esta reconfiguración de imaginarios en torno al ser docente, genera que el sujeto entre en una crisis de identidad: ya no soy lo que solía ser.

## CONCLUSIONES

Abordar el tema de identidad no es un asunto sencillo, ya que esta noción es por demás compleja, ya que cobra diversas formas y se nutre de una variedad de aspectos tanto sociales como psíquicos. Dentro del tema de la identidad, también es importante referirse a la noción de identificación. Por principio, pareciesen ser similares, ya que en efecto hay cuestiones que los unen, pero también es importante mencionar su diferenciación: la identificación es un proceso psíquico por el que se va construyendo el ser humano. Consiste en asimilar un aspecto, una propiedad o una característica de otra persona, de manera total o parcial, para interiorizarla y hacerla nuestra (Freud, [1921] 1980:42-47). En otras palabras, es un proceso que consiste en tomar a una persona o sólo algunos de sus rasgos como “modelo” y asimilarla haciendo que forme parte de nuestra personalidad. La identificación tiene la importancia de ir conformando nuestro propio Yo, de manera semejante a como imaginamos que son las otras personas con las que nos identificamos. El Yo se construye de identificaciones, se va formando de todos los rasgos, aspectos y demás características que hemos asimilado de los otros.

En tanto que la identidad es una **configuración imaginaria** que se instaura a partir de la identificación especular del cuerpo propio, sobre la base de la identificación con el Otro. El Otro que generalmente es la madre, en el estadio del espejo, es quien funge como soporte de la identificación. Es su mirada el verdadero espejo, la significación que le devuelve al niño cuando lo mira inaugurará el mecanismo de la identidad, como la significación que todo sujeto buscará en su cotidianidad; a partir de este momento quedará enajenado a la confirmación del Otro, al “significado” que tenga para el Otro. (Lacan, 1981) Desde esta perspectiva, en esta investigación se optó por abordar con mayor profundidad la noción de identidad, ya que conlleva una fuerte carga de imaginarios, puesto que la identidad es justamente lo que imaginamos que somos, vinculándose así con la noción del imaginario social de Castoriadis (1983). A través de abordar la

noción de identidad, esta investigación tiene un hilo conductor que permite su mejor explicación y comprensión: lo **imaginario**.

A través de la perspectiva nominalista de la identidad sostenida en esta tesis, se ha podido observar que la identidad es altamente dinámica y que no permanece estática, a diferencia de la perspectiva esencialista. Esta movilidad responde directamente al cambio social basado en determinado momento y contexto histórico, pero también responde a la psique de cada uno de los individuos. Con esto se alude a la importancia de la identidad individual que ha permanecido minimizada ante la identidad colectiva, pero que cobra una relevancia trascendental. Y es que, no hay que olvidar que toda identidad se construye socialmente, por tanto, para abordar de mejor manera este tema, se hace preciso el estudio del sujeto tanto como individuo como parte de un colectivo. Para estudiar a una colectividad es necesario remitirse a la noción de cambio social desde un sentido histórico y contextual.

Con respecto a la movilidad de la identidad con base al contexto y momento socio-histórico por los que se encuentre el sujeto, es pertinente referirse a la **identificación contingente**, como una identificación que surge de manera imprevista, en la que no se tienen certezas, por tanto, este es el primer encuentro con la crisis de identidad.

De tal manera, se arriba a que hay una crisis de identidad docente en tanto que el profesor tiene una imagen de sí que en muchas de las ocasiones no empata con el imaginario colectivo que demanda de él. Más aún, se ha idealizado en demasía el rol que el docente *debe* desempeñar, pues hay una demanda social que rebasa los límites de lo posible. Estas demandas actuales recaen en el sentido de una culpabilización hacia el docente como el principal agente –y más aún, el único- del fracaso de la educación en el país. Está claro que esta culpabilización forma parte de una estrategia gubernamental como una manera de *eximirse* de culpas y atribuir las ya ni siquiera al sistema educativo en general, sino directamente al docente. Muy probablemente si estuviéramos en un país en el cual la educación



marchara correctamente, no se reconocería a los docentes como los protagonistas de este éxito, sino que el gobierno se *anotaría* dicho progreso.

Es un hecho que el cambio social actual del país se ha traducido en una disminución del reconocimiento social que el docente tenía en antaño, pues de todos es sabido que en tiempos pretéritos el docente, el médico y el sacerdote constituían agentes esenciales para toda comunidad, mostrándoseles respeto y admiración en torno a sus investiduras. Sin embargo, actualmente se puede observar que el docente es simple y sencillamente un burócrata, un asalariado más del gobierno. Más aún, hay una recuperación de la identidad del docente como un *serviente*, ya que, los padres atribuyen que el profesor está para servir a sus hijos. Esta imagen también se vincula a la idea del profesor como un servidor público, sólo que en algunos de los casos, se ve rebasada.

Por otra parte, es necesario romper con la idea de que la identidad docente se inicia con la formación profesional, pues se ha mostrado en esta tesis que la identidad inicia desde la más tierna infancia de los sujetos, pues expresaron una imitación (sentido superficial) y una identificación (sentido de incorporación) con base a sus padres, familiares o docentes que tuvieron en la infancia, a excepción de Soledad quien no expresó seguir una imitación o tener alguna identificación con docente alguno. Sin embargo, la formación inicial profesional ha servido como un reforzador de los imaginarios sociales que se tienen en torno al docente (en especial, el normalismo).

A este respecto, hay una crisis de identidad en el sentido de que todos los docentes entrevistados perciben que su formación inicial es bastante homogénea y que por tanto, poco les sirve para desempeñarse ante grupos tan heterogéneos, percibiendo así un *choque* con la realidad que los conduce a una reconfiguración identitaria como un medio de supervivencia. A pesar de que los docentes han expresado que su formación más importante ha sido a través de su socialización de la práctica educativa, ya que, es preciso mencionar que la formación profesional, al igual que la identidad son procesos -y que por tanto, son

inacabados-, también es importante señalar la imperiosa necesidad de volver la mirada hacia la formación inicial del profesorado, pues sus deficiencias saltan a la vista.

También se torna necesario regresar a las miradas de las políticas públicas educativas actuales, las cuales han tenido de la misma manera serias fallas en cuanto a los dispositivos de selección de los docentes, ya que, en esta tesis, se ha arribado a la cuestión de individuos provenientes de diversas carreras (como el caso de “Omar”, quien inicialmente estudió Ingeniería Mecánica) que por infinidad de cuestiones han tenido que insertarse en el sistema educativo como docentes. Esta inserción, evidentemente también resulta una crisis de identidad para el sujeto en cuestión. A este respecto, hay quienes se asumen como docentes y hay quienes no llegan a incorporar dicha identidad, como es el caso de “Porfiria”.

En la misma temática de la formación, hay una expresión abierta por parte de los docentes en su demanda hacia una formación con un carácter más emocional y afectivo. Y es que, si revisamos las edades de los sujetos entrevistados, nos podemos percatar que ellos pasaron por un tipo de educación carente de estas características. Por tanto, aquí se puede observar que el cambio social va configurando las nuevas necesidades educativas y por tanto, las perspectivas de los docentes en cuanto a su función.

En lo que respecta a las emociones del docente, reitero que muy poco ha sido atendida esta temática por no considerarla importante, pues ha habido una primacía hacia lo académico. Los docentes entrevistados expresaron un culpabilización hacia su figura por parte de diversos agentes sociales. Expresaron malestar en dos aspectos claves: la falta de autonomía en su función y escasez del tiempo, pues tienen que cumplir con un calendario preestablecido que les dicta el ritmo de sus actividades. Los entrevistados también manifestaron un estadio de incertidumbre ante diversos factores, tales como: la actual reforma educativa (laboral), la vigilancia y control del director (que se internaliza después como una auto-observación en algunos de los sujetos), en sus primeros días de servicio, así

como a lo largo de su trayectoria educativa. Desde esta perspectiva, es necesario tener en claro que la docencia es una carrera plagada de incertidumbres, pues al ser relacional, se juegan muchas emociones tanto de alumnos, padres y docentes, de ahí también su complejidad. Esta incertidumbre desempeña un papel importante en la crisis de identidad, pues representa el temor hacia lo nuevo, lo indiferente, representa romper lo que se tenía como una certeza, como una seguridad.

En cuanto al imaginario social y la crisis de identidad docente, se plantean aspectos centrales que conllevan a que un docente entre en crisis. Ya se ha mencionado que en primer lugar se encuentran las nuevas demandas sociales hacia su figura. Dichas demandas llevan al sujeto a plantearse la disyuntiva de ser o no ser docente, tanto en sentido metafórico como literal, ya que no encuentra cómo o en dónde posicionarse. Este dilema de ser o no ser docente se vincula con la idea de vocación, como un constructo social, pues a través de la vocación el sujeto va incorporando una especie de deber ser hacia su profesión, en tanto que a aquellos docentes que se les califica como poco aptos o ineficientes, se les asocia con la idea de que “no tienen vocación”. En esta tesis, se pudo observar que la vocación resulta ser una cuestión de oportunidad y casualidad, más no un aspecto *nato, que se trae en la sangre*, como muchos lo han querido concebir.

A través de estos imaginarios, se puede observar cómo algunos docentes expresan una incorporación de las imágenes sociales hacia su ser y hacer. No obstante, hay otros que manifestaron una resistencia hacia este tipo de imaginarios. Por tanto, en cada uno de los sujetos así como habita un imaginario efectivo (dimensión instituida) también habita un imaginario radical (dimensión instituyente). Sin embargo, es preciso señalar que en los docentes entrevistados está mayormente presente la dimensión instituida hacia su hacer docente.

Empero, y para enfatizar en la postura nominalista de la identidad, retomo la frase contundente de Michel Foucault: “*Sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos...*” (Foucault, 1988: 234). Y es

que, a pesar de que estas líneas podían entenderse como una despersonalización, lo cierto es que ello representa una incitación justamente a cambiar y, como se ha visto, la crisis, lejos de ser un fatalismo, es una oportunidad de cambio. Es decir, desde esta perspectiva una negación del ser y el hacer puede ser un aspecto positivo y con altas posibilidades de transformación.

### **¿Hacia dónde se dirigieron los supuestos iniciales?**

Mis supuestos iniciales giraban en torno a una perspectiva del maestro como fatalista, como un sujeto satisfecho en el sentido de la apatía. Otro supuesto que estuvo presente radicaba en mi insistencia de basarme en cuestiones de vocación profesional, así como la inserción de los docentes –y no docentes- en el sistema educativo. Insistía en estos dos temas porque me causaban bastante escozor y en cierto sentido una especie de deuda conmigo misma, ya que, en ningún momento he considerado tener esa vocación docente de la que muchos sujetos pregonan, y porque, si bien, mi formación corresponde a la de la docencia, me inserto en el sistema educativo bajo la herencia de una plaza.

No obstante, con el transcurso del análisis y de la escritura de los capítulos de tesis, observo que en efecto están presentes este tipo de actitudes en los informantes. Pero también me permite comprender que los docentes y sobre todo en el momento de cambio social que estamos experimentando actualmente, no *la tenemos fácil*. Y que, la noción de identidad justamente me permite tener una clarificación del por qué en torno a las actitudes de los docentes. Es decir, a través de abordar este tema, me percaté de que el tema de las subjetividades con su inseparable dimensión colectiva hace que la identidad sea altamente mutable y hasta impredecible, y que por tanto, el camino más viable es su comprensión como tal. Desde esta idea, se hace necesario considerar a la identidad desde su perspectiva nominalista, que justamente hace referencia a la constante

transformación identitaria con base en el contexto y al momento histórico en los que se encuentre el sujeto.

### **Aportaciones al campo del conocimiento y nuevas líneas de investigación**

Pese a que la palabra crisis pudiese sonar un tanto abrumadora, problemática, y hasta catastrófica, lo cierto es que, cuando un individuo o un grupo llegan a una crisis, las posibilidades de transformación se tornan más concretas.

Evadir incluso la idea de crisis, mucho tiene que ver con los tipos de cultura en cuestión. En el caso del magisterio mexicano- y en general, grandes núcleos de la sociedad del país- ha habido un imaginario predominante en el sentido de *soportar*, de *callar* las situaciones adversas, quizás en aras de una estrategia para obtener beneficios de las instituciones o quizás porque una persona que expresa malestar e inconformidad ante su realidad, suele ser vista como subversiva, como *quejumbrosa*.

A propósito de este sentido, mencionaré que esta tesis abre una nueva línea de investigación a través de la noción de frustración. Se le contempla así, ya que, si la palabra crisis se puede aludir a catástrofe, remitirse a la noción de frustración podría resultar ser controversial. Sin embargo, hallé referentes teóricos con base al apartado de *Satisfacción, frustración y oposición* (Ball, 1987) que me permiten vincular a la frustración con la posibilidad de transformación, a saber:

“Entre los profesores entrevistados, eran evidentes tres categorías de respuestas en lo relativo a eficacia política: satisfacción, fatalismo y frustración. El primer tipo era el de quienes estaban satisfechos de sus recursos políticos, esto es, de su influencia sobre la estructura de poder existente. Muchos de ellos, en verdad, serían equivalentes a los <<funcionarios>> de Baldrige, miembros del equipo de administración superior o miembros de los comités importantes. El segundo tipo de <<satisfechos>> son lo que juzgan aceptable el estado de cosas existente, independientemente de que el estado de cosas corresponda o no a sus

intereses. Entre ellos podrían hallarse algunos de los apáticos de Baldrige. Esta clase de satisfacción podría ser el resultado de lo que Saunders (1981) llama <<deslumbramiento simbólico>>. Un elemento de esta satisfacción, sin duda, es una cuestión de gratificación diferida, basada en la posibilidad de tener <<un futuro>>. En cambio, el fatalismo es común entre quienes <<no gozan de favor>>, personas sin relaciones influyentes, insatisfechas con el estadio de cosas, pero aparentemente sin disposición para hacer nada que cambie su situación. Piensan que no se logrará nada con intentos activos de provocar un cambio, y que, en verdad, su posición hasta podría empeorar. Los de la tercera categoría, la **frustración**, comparten muchas características con los fatalistas pero **no su resignación**. El frustrado tiene <<fuertes preferencias>> y **sigue presentando sus exigencias de cambio**, sin tener en cuenta los fracasos pasados ni las escasas probabilidades de éxito futuro.” (Ball, 1987, pp. 135-136).

Desde esta perspectiva se puede considerar que la frustración está íntimamente relacionada con la crisis, en el sentido de que llega un momento en que un individuo rechaza su situación presente y desea modificarla.

### **Aportes académicos**

Esta tesis tiene, como uno de sus propósitos, poder ser consultada por lectores interesados en el tema de la identidad. De igual manera, se espera que, y bajo una perspectiva hermenéutica, los lectores puedan llegar a una mejor comprensión de lo que conlleva una crisis de identidad, ya que, la crisis es un sinónimo latente de cambio, pues el sujeto percibe insatisfacción con su estado actual y busca la transformación.

Por otra parte, mucho se ha insistido en que, en realidad, el investigador no va detrás de su objeto de estudio, sino a la inversa, y que, bajo este sentido, el sujeto se investiga a sí mismo, es una especie de espejo que devuelve la imagen de lo que uno es. Y es que, como se ha visto desde la perspectiva nominalista, la

identidad *no se mantiene quieta*, sino que se va conformando de acuerdo a determinado contexto y momento histórico, por tanto, el tratamiento del tema de la identidad se torna complejo, pues se tienen que considerar aspectos de índole individual desde un sentido psíquico y también elementos de orden colectivo a través de una perspectiva sociológica. Sin lugar a dudas, el tema de la identidad es, buscar comprender al hombre mismo como un ente eminentemente social, en ocasiones anclado a un orden estructural y en otros, como un agente de transformación.

Por tanto, plantearse el tema de la identidad supone transitar por su multidimensionalidad y complejidad, por cuanto es un término que abarca lo cultural, social, psicológico, sexual, personal, entre otros, lo cual nos coloca frente a un conjunto de situaciones que inciden directamente en la forma como cada ser humano se concibe en diferentes ámbitos de actuación. Entonces, se asume la identidad como dinámica y progresiva de acuerdo con las interacciones en las que estamos inmersos como sujetos pertenecientes a un contexto determinado.

Aunado a ello, los continuos cambios en las políticas educativas del Estado y los virajes en materia de proyectos escolares, hacen propicia la ocasión para que la identidad tienda a reinstalarse en el imaginario de los sujetos que hoy se forman como docentes, dado que se encuentran mediatizados por un discurso identitario oficial que reta continuamente a situarse en el plano del debate, la confrontación y la innovación. Estos cambios sociales y el discurso identitario oficial hacen que los sujetos experimenten una crisis, dado que su autoimagen no llega a coincidir con la imagen que se le atribuye desde un colectivo.

No obstante, es preciso señalar que la identidad crea lazos indisolubles entre lo individual y lo colectivo, no se puede separar el individuo del otro, tampoco se puede hablar de cambio o progreso individual sin tener en cuenta la idea de cambio social; es por ello que las crisis de identidad y las crisis en el devenir histórico, generalmente, están unidas y contribuyen a explicarse mutuamente.

Otra cuestión que se clarifica a través del tema de crisis identidad docente, está en el sentido de una negación o un quiebre entre lo que el sujeto imagina ser y la imagen que le devuelven los demás. Desde esta perspectiva, en efecto, los imaginarios y la identidad en sí cumplen con su función de adhesión institucional, bajo una forma de pertenencia hacia un determinado grupo o categoría. No obstante, una de las aportaciones principales de esta tesis, está en el sentido de que, así como los imaginarios de la identidad de cierta manera, *atan* a la institución, también permiten un replanteamiento de lo que se es y de lo que se hace.

Cuando un sujeto entra en crisis de identidad, es más probable que experimente una sensación de insatisfacción, de incompletud con respecto a su hacer y a su ser docente, con respecto a aquel sujeto que no problematiza su realidad, que considera que su situación está bien o que es inamovible, percibiendo que no hay más por hacer. Por tanto, nuevamente se menciona que la crisis es un sinónimo latente de posibilidad de cambio.

En suma, considero que este trabajo es un reflejo de lo que está sucediendo actualmente entre los docentes de la Esc. Prim. "Gral. Francisco Villa" (y en general de la gran mayoría de profesores). Es decir, hay una crisis de identidad en el sentido de que el cambio social genera incertidumbre, hace que se rompan las certezas que tenía el sujeto en cuanto a su autoimagen y la imagen que los demás perciben de él. Por tanto, se arriba a una reconfiguración de imaginarios en torno al docente, pues cuando no hay correspondencia entre lo que el sujeto percibe a nivel individual y lo que se percibe en un nivel de colectividad, llega un choque, una crisis.

Desde este sentido, la crisis de identidad docente se tornará en una constante, ya que, la educación es una de las actividades sociales por excelencia que se ha empleado ya sea como un medio de control ideológico del Estado (la mayoría de las veces), o bien, como un medio de potencialidad emancipatoria. Y ya que la



educación está íntimamente vinculada con las demandas sociales de un determinado contexto y momento sociohistórico, los cambios a nivel social repercutirán directamente en la praxis educativa. Por tanto, el sujeto docente experimentará tantas transformaciones como número de cambios sociales existan, habrá quienes se resistan a ese cambio y habrá quienes se adapten a ello.

## BIBLIOGRAFÍA

Abraham, Ada (1987a) *“El enseñante también es persona”*. Gedisa, Barcelona.

Abraham, Ada (1987b) *“El mundo interior de los enseñantes”*. Gedisa, Barcelona. Pp. 67-74.

Anep, Codicen (1991) Ciencias de la Educación, Curso a distancia. Módulo: *“La educación formal, no formal e informal desde el punto de vista sociológico, pedagógico y didáctico”*, Montevideo.

Anzaldúa, Raúl (2004) *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México, UAM-X.

Anzaldúa, Raúl (2008) “Pensar al sujeto a partir de Castoriadis” en Daniel Cabrera (Coord.) *Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis*, Buenos Aires, Ed. Biblos –Universidad Veracruzana.

Arfuch, Leonor (2002) *“Devenires biográficos: la entrevista mediática”* 117-156. En Ibid. El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: FCE.

Augé, Marc y Colleryn, Jean Paul (2005) *“El trabajo de campo”, “La lectura”, “La escritura”* y *“Superar las falsas alternativas”*. 87-121. En Ibid. ¿Qué es la antropología? Barcelona: Paidós.

Ávalos, B. (1996) *“Caminando hacia el Siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe”*. Boletín Proyecto Principal de Educación, 41. Santiago: UNESCO-OREALC.

Bajtín, Mijail (1997) *“Autor y héroe en la actividad estética”* 82-137. En Mijail M. Bajtín (1997) En: Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos. España: Anthropos.

Ball, S. (1987) *La dirección: oposición y control*. En La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 12-151.

Baranda, Joaquín (1885) Discurso oficial pronunciado en la inauguración de la Escuela Normal de Profesores de la Cd. de México, publicada en: *El Maestro*, Secretaría de Educación Pública, núm. 14, pág. 42. México.

Batallán, G. (2001) “¿Puede la docencia ser una profesión?”. *Versiones*, núm. 12, Eudeba, Buenos Aires, p.p. 47-56.

Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. Jan D. (2004) “*Reconsidering research on teacher professional identity. Teaching and Teacher Education*”. 20 (2), p.p. 107-128.

Berger, P. (1986) “*La construcción social de la realidad*”. Amorrortu, Buenos Aires.

Berman, P. y McLaughlin, M.W. (1976) “*Implementation of educational innovation*”. *The educational Forum*. 40, 345-370.

Bertely, María (2000) “*Construcción de un objeto etnográfico en educación*” 63-93 En: Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

Bleger, José (1998) “*La entrevista psicológica*” 9-43. En *Ibid. Temas de Psicología: Entrevista y grupos*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Blumer, Herbert (1969) “*Symbolic Interaction: Perspective and Method*”. Englewood Cliffs N.J:Prentice Hall.

Bolívar, Antonio (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Bilbao, Mensajero.

Bolívar, Antonio (2003). Reseña de “Hargreaves, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento* (La educación en la era de la inventiva)”. <http://www.edrev.info/reviews/revs38.htm>

Bolívar, A.; M. Fernández y E. Molina (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *FQS. Forum Qualitative Social Research, Sozialforschung*. Volume 6, No. 1, Art. 12 – Enero 2005: [http://Volume 6, No. 1, Art. 12 – Enero 2005 www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/516/1116](http://Volume6, No. 1, Art. 12 – Enero 2005 www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/516/1116)

Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005, Noviembre). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13 (45). <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>

Bourdieu, Pierre (1980) "Habitus, Ethos, Hexis...", en Questions de Sociologie, París, Les éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre (1991) "*Títulos y cuarteles de nobleza cultural*".

Bourdieu, P. (1995) "*Transmitir el oficio*". En *Respuestas por una antropología reflexiva*. Bourdieu y Wacquant. México, Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (1997) "*Espacio social y espacio simbólico*" 11-26. En *Ibid. Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama.

Bustamante, Jorge (1997) "*Introducción*" y "*Descubrimiento del tema*" 9-104. En: *Cruza la línea*. México: Fondo de Cultura Económica.

Carr, David (2005) "*El sentido de la educación*". Editorial Graó, Barcelona.

Castoriadis, Cornelius (1983) *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I y II*, Barcelona, Tusquets. Pág. 58.

Castoriadis, Cornelius (1988) "El estado del sujeto hoy" en *Psicoanálisis, proyecto y elucidación*, Buenos Aires, Nueva visión.

Castoriadis, Cornelius (1988) "*Los dominios del hombre*". Gedisa, Barcelona.

Castoriadis, Cornelius (1992) "*Psicoanálisis y política*". Diarios Clínicos, (Buenos Aires), No. 4, pp. 19-31.

Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005) "*Paradigms and politics: Researching teacher education in changing times*". In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Corley, E.L. (1998) "*First year teachers: Stranger in strange lands*". Midwester Educational Research Association. Chicago, USA.

Davini, M (1989) *“La formación docente en cuestión: política y pedagogía”*. Buenos Aires, Paidós.

Davini, M. (1995) *“Las instituciones de formación de docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas”*. En La formación docente en cuestión. Política y pedagogía.

Day, C. (2006) *“School reform and transitions in teacher professionalism and identity”*. International Journal of Educational Research, 37(8), 677–692.

De Miguel, M. Pascual, J., San Fabián, J. L. y Santiago, P. (1996) *“Innovación educativa y desarrollo profesional docente”*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Dosse, Francois (2003) *“Hacer la Historia: una hermenéutica del otro”* 272-289. En: Michel de Certeau, El caminante herido. México: UAI.

Dubar, Claude (1991) *“La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles”*. Paris. A. Colin.

Dubar, Claude (1994) *“Les identités individuelles et collectives dans le champ professionnel”*. En Traité de sociologie du travail. Bruselas, De Boeck, pp. 363-380.

Dubar, Claude (1997) *“Usos sociales y sociológicos de la noción de identidad”* En Educación Permanente, pág. 128.

Dubet, Francois (1995) *“Sociologie de l’expérience”*. Seuil. Pág. 123.

Dubet, Francois (2004) *“¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”*. En *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. E. Tenti Fanfani. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

Elias, Norbert (1991<sup>a</sup>) *Les transformations de l’équilibre Je-Nous*. En La société des individus, trad, Fayard, pp. 207-301. (Hay trad. cast.: *La sociedad de los individuos: ensayos*, Barcelona, Península)

Esteve, J. (1994) *“El malestar docente”*. Barcelona Paidós.

Esteve, J. (2006) *“Identidad y desafíos de la condición docente”*. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.

Fernández, A (1993) *“De lo imaginario social a lo imaginario grupal”*. Ana Ma. Fernández y Juan Carlos De Brasi. *Tiempo histórico y campo grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Ferry, G. (1990) "La tarea de formarse" En El trayecto de la formación. Los enseñantes entre a teoría y la práctica.

Flinders, D.J. (1988) *Teacher isolation and the new reform.* Journal of Curriculum and Supervision, 4:1, pp. 17-29.

Foucault, M (1988) "El sujeto y el poder" en H. Dreyfus y paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM.

Feiman-Nemser, S. (2001) "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen"

Freud, Sigmund ([1921] 1996) "Psicología de las masas y análisis del Yo", *Obras completas, vol.XVIII.* Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 125-126.

Friedrich (1991) "Experiencias y métodos" 35-350. En Ibid. Príncipes de Naranja. México: Grijalbo

Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of Praxis. A dialectical philosophy of education*, New York: Suny Press.

Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación.* México, Siglo XXI.

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples.* Fondo de Cultura Económica. México.

Geertz, Clifford (1992) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". 19-40. En Ibid. La interpretación de las culturas. Barcelona; Gedisa.

Giddens, A (1990) "Las consecuencias de la modernidad". Paidós, Cambridge. Pp. 30-42.

Gil Antón, Manuel (2014) *La desigualdad social, el problema de la educación.* Entrevista en Periódico Milenio, Hidalgo.

Giménez, Gilberto (1996) "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología". En Méndez, L. y Mercado, L (coord.) *Identidad: análisis y teoría, simbolismo,*

*sociedades complejas, nacionalidad y etnicidad*. III Coloquio Paul Kirchoff. México. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM. Capítulo 1.

Gimeno Sacristán, José (2001) *“Los materiales y las condiciones de enseñanza”*. En: *Docencia y Cultura Escolar*: Lugar Editorial. Buenos Aires, pág. 70.

Ginzburg, Carl (1999) *“Indicios, Raíces de un paradigma de inferencias indiciales”* 138-175, y *“Freud, el hombre de los lobos y lobizones”* 198-208. En: Mitos, emblemas, indicios. Barcelona: Gedisa.

Goffman, Erving (1975) *“Stigmates. Les usages sociaux du hândicap”*. Trad., Éd. De Minuit (1ª. Ed., 1963)

Gorz, André (1998) *“Le travail-fantome”*, en *Le monde du travail*. Pp. 30-32.

Grinberg, L., R. G. (1980) *“Identidad y cambio”*. Paidós, Buenos Aires.

Gysling, J. (1992) *“Profesores: un análisis de su identidad social”*. CIDE: Santiago de Chile.

Habermas, J. (1993) *Identidades nacionales y postnacionales*, México, SEP-EI caballito.

Hargreaves, D. (1980) *The occupational culture of teachers*, en P. WOODS (ed. *Teacher strategies: Explorations in the Sociology of the School*, pp. 125-148 (Londres, Croom Helm).

Hargreaves, D. (1982) *The challenge for the comprehensive school: Culture, curriculum and community*. (Londres, Routledge & Kegan Paul).

Hargreaves, D (1992) *Cultures of teaching: A focus for change*, en D. Hargreaves y M. Fullan (eds.) *Understanding teacher development*, pp. 216-240 (Londres, Cassell).

Hargreaves, D (1993) *Individualism and individuality; Reinterpreting the teacher culture*, en J.W. Little y M. W. McLaughlin (eds.) *Teachers work: individuals, colleagues and contexts*, pp. 51-76 (New York y Londres, Teachers College Press).

Hargreaves, D (1994) *Changing teachers, changing times: Teachers work and cultures in the postmodern age*. (Toronto, Ont. OISE Press).

Hargreaves, D (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata. El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a D. Hargreaves, realizada por Claudia Romero.

Honoré, B. (1980) *“Introducción” y “1. Para una problemática de la formación”*. En Para una teoría de la formación.

Hortal, A. (2000) *“La ética profesional en el contexto universitario. Lección inaugural del curso académico 1994-1995 de la Universidad Pontificia Comillas”*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.

Huberman, A (1993) *“The lives of Teachers”*. Studies in British Art, Teacher Development.

Husén, Torsten (1972) *“Social background and educational career: research perspectives on equality of educational opportunity”*. OECD.

Ibáñez, Nolfia (2002) *Las emociones en el aula*. Depto. de Educación Diferencial, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Av. J. P. Alessandri 774, Santiago, Chile. E-mail: [nibanez@umce.cl](mailto:nibanez@umce.cl)

Jackson, P (1968) *Life in classroom* (New York, Holt, Reinhart & Winston)

Klapp, E. (1973) *“La identidad: problema de masas”*. Sn. Diego State College/Pax, México.

Kyriacou, C (1989) *“The nature and prevalence of teacher stress”*. In M. Cole, & S. Walker (Eds.). *Teaching and stress* (pp. 27-34). Milton Keynes: Open University Press.

Labaree, D. (1999) *“Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza. Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente”*. En *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez. Madrid, Akal.

Lacan, J. (1980) *“El estadio del espejo como formador de la función del yo (“je”) tal y como se nos revela en la experiencia analítica”*. Escritos 1, 8ª. Ed., México, Siglo XXI.



- Lacey, C. (1977) *"The Socialization of Teachers"*. London, Methuen.
- Larrosa, Jorge (1995) "Tecnologías del Yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", Jorge Larrosa (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Lavié Martínez, José (2004) *"Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos"*. Universidad de Sevilla, Revista Española de Pedagogía.
- Lévi-Strauss, Claude (1977) *L'identité. Séminaire au Collège de France*. PUF (Hay trad. cast.: *La identidad*. Barcelona, Petrel)
- Lortie, D.C. (1975) *Schoolteacher: A sociological study* (Chicago, The University of Chicago Press).
- Lortie, D.C. (1998) *Unfinished work: Reflections on Schollteacher*, en D. Hargreaves, B. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.,) *International handbook* Kluwer Academic Publishers.
- Loscertales, F. (1993) *"La profesión de profesor. Un enfoque psicosocial"*. En: Dimensiones psicosociales de la Educación y la Comunicación. Sevilla, Eudema. Pág. 23.
- Marcelo García, Carlos (2008) *"Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente"*. En Marcelo, Carlos. El Profesorado principiante, inserción a la docencia.
- Mc Ewan, H. (1998) *"Las narrativas en el estudio de la docencia"* 236-259. En: La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorroutu.
- Montero, M. (1987) *"Ideología, alienación e identidad nacional"*. Caracas: Unidad Central de Venezuela. Pp. 77-93.
- Murga, Ma. L. (2008) *"Institución y formación"*. Conferencia impartida en el Seminario "Formación y Tendencias Educativas", UPN, Mayo.
- Neill, Alexander (1978) *"El presente es para los niños, los números pueden esperar"*. Nueva York, The Mac Millan Company.

Noddings, Nel (2001) *“Educating moral people. A caring alternative to character education”*. Nueva York: Teachers College Press.

Núñez Prieto, I. (2004) *“La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile”*. En *Docencia*, año IX, núm. 23, Santiago, Chile, p.p. 66-75.

Ocampo López, Javier (2005) *“José Vasconcelos y la Educación Mexicana”*. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, no.7. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA. P.p. 137-157.

Parsons, Talcott. (1955) *“The Position of Identity in the General Theory of Action”*, art.cit, pág. 27.

Pastor del Molino, Sonia (2010) *“Diseño, evaluación e innovación del currículum”*. En 4º. de *Pedagogía* 6:17. Curso 2009-2010.

Péloile, Bernard (1996) *“Enquête sur une disparition. La notion d’identité nationale comme négation de la nation”*. *La Pensée*, 308, pp. 97-114.

Pérez Gómez, A. (1992) *“La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”*. En *Comprender y Transformar la enseñanza*. J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. Madrid, Morata.

Prieto, M., 2001<sup>a</sup>; Alvarado y Ospina, 1998) *“Mejorando la Calidad de la Educación: Una resignificación de la escuela”*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Valparaíso.

Randy, Judy (2000) *“Los profesores como innovadores”*, pp. 167-189; en *Bridel, Bruce; la Enseñanza y los profesores III*, España, Paidós.

Regnault, Blas (2001) *“Identidad Profesional y desempeño docente en Venezuela y América Latina”*. En *Seminario II: 2000: Caracas*. Universidad Católica Andrés Bello, 2001.

Remedi, Eduardo (1989) *Et al. Maestros, entrevistas e identidad*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN.

Rockwell, Elsie (1985) *Ser maestro*. Estudios sobre el trabajo docente. México: SEP/El Caballito.

Rockwell, Elsie (1987) *Desde la perspectiva del trabajo docente*. México: DIE del Cinvestav-IPN, México.

Sabar, N. (2004) *“From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants”*. Teacher and teaching Education 20(2): 145-165.

Sachs, J. (2001) *“Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes”*. Journal of Education Policy, 16(2), 149–161.

Sainsaulieu, Renaud (1985) *L’identité au travail. Les effets culturels de l’organisation*. París, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Santos Guerra, M. A. (1980a): *La cárcel de los sentimientos*. En Revista Española de Pedagogía. N° 148.

Santos Guerra, M. A. (1980b): *La terapia por el grito*. En Revista Española de Pedagogía. N° 149

Sarason, S. B. (1982) *The culture of the school and the problem of change*. (Boston, Allyn & Bacon). Pág. 79.

Sebeok, Thomas y Jean Umikker-Sebeok (1994) *El método de la investigación*. Barcelona: Paidós, pág. 30.

Serrano, Rafael (2012) *La aflicción de la docencia y el tiempo del enseñante*. Razón y palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, [www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)

Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara Ed. México.

Smirnov, Leontiev, Luria y otros (1960) *“Psicología”*. Grijalbo. México.

Spindler, G. (2005) *“La transmisión de la cultura”*. En H. Velasco Maillo, F. J. Garcia Castano, & A. Diaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta. Pp. 205-241.

Strauss, Levi (1968) *“La eficacia simbólica”*. En *Antropología estructural*. Eudeba. Pp. 168-185.

Sutherland, V.J., & Cooper, C.I. (1991) *“Understanding stress: a psychological perspective for health professionals”*. London: Chapman and Hall.

Taylor, S.R. y R. Bogdan (1992) *“La entrevista a profundidad”* 100-132. En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona.

Taylor, S.R. y R. Bogdan (1992) *“La observación participante. Preparación del trabajo de campo”* y *“Observación participante en el campo”* 31-99. En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J.C., y E. Tenti Fanfani (2002) *“Nuevos tiempos y nuevos docentes”*. Conferencia regional: El Desempeño de los Profesores en América latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. Brasilia: BID/ UNESCO/Ministerio de Educación de Brasil.

Tenti Fanfani, Emilio (2007) *“Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”*. En Revista Educación y sociedad, vol. 28, núm. 99.

Terhart, E. (1987) *“Formas de saber pedagógico y acción educativa o qué es lo que forma en la formación del profesorado”*. En: Revista de Educación. Núm. 284. Madrid. MEC. Pp. 393-401.

Torres, R. M. (2000) *“Educación para todos, la tarea pendiente”*. España: Editorial Popular, pp. 44-50.

Tostado Gutiérrez, Martha Gilda (1999) *“Procesos de construcción de las identidades”*. Anuario 1998, UAM X, 1999.

Torres, Rosa María (2000) *“Formación docente: Clave de la reforma educativa”*. En: Nuevas formas de aprender y enseñar, UNESCO-OREALC, Santiago, pág. 50.

Travers, Ch. J. & Cooper, L. (1997) *“El estrés de los profesores: La presión en la actividad docente”*. Barcelona: Paidós, pp. 66-79.

Turner, R.H. (1957) *“The Self-Conception in Social Interaction”*, art.cit, pág. 113.

Usategui Basozábal y Del Valle Loroño, (2009) *“Escuela, familia y sociedad: la ruptura de un consenso”*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, XXXIX (1-2).

Vaillant, Denise (2007) *“La identidad docente”*. En I Congreso Internacional: Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona.

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010) *“La profesión docente y la ética del cuidado”*. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]. Consultado el día 10 de marzo de 2013. En <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdadera.html>

Veenman, S. (1984) *“Prceived problems of beginning teachers”*. Review of Educational Research 54(2), pp. 143-178.

Vezub, L. (2002) *“Debates pedagógicos y control escolar a través de los informes anuales de una escuela de la Patagonia (1919- 1924)”*. En *Patagonia: 13000 años de historia*. Boschín y Casamiquela. Buenos Aires, Emecé Editores.

Vezub, L. (2005) *“El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la provincia de Buenos Aires”*. En *Espacios en Blanco*, núm. 15, en prensa. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Viramontes, Anaya (2004) *“El Normalismo en México: un breve recorrido histórico”*. En [efren8000@hotmail.com](mailto:efren8000@hotmail.com)

Waller, H. (1932) *“The Sociology of Teaching”*. New York, Russell & Russell.

Weber, Max (1979) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Península.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998) *“A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry”*. Review of Educational Research, 68 (2), 130-178.

Woods, Peter (1993) *“Análisis”* 135-160 y *“Teoría”* 161-182. En: La escuela por dentro. Barcelona: Paidós.

Zizek, S. (1992) *“El sublime objeto de la ideología”*. Siglo XX, México.