



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

DESNUDAR LA IDENTIDAD DOCENTE.
MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestría en Ciencias de la Educación

Presenta:

Elizabeth Zuñiga Malagón

Dirigido por:

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

SINODALES

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Presidente

Dr. Tomás Vázquez Arellano
Secretario

Mtro. Luis Rodolfo Gómez de Alba
Vocal

Mtra. María del Carmen Gilio Medina
Suplente

Mtra. Esther Ortega Zertuche
Suplente

Lic. Jorge Antonio Lara Ovando
Director de la Facultad

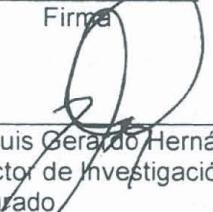

Firma


Firma


Firma


Firma


Firma


Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Junio del 2008
México

RESUMEN

La identidad docente de maestros de educación primaria se conforma durante el desarrollo de tres momentos en la vida de los mismos: la familia, la formación y la práctica. Este trabajo se enfoca a mostrar elementos que definen la identidad docente, explora la situación de vida de los maestros en cada uno de esos momentos. Plantea que el sujeto se conforma como tal en función de sus relaciones con los demás, porque como agente social no se desprende de estructuras que lleva consigo y tampoco puede evitar ser parte de la estructura social. Argumenta que la identidad docente queda manifiesta en las distintas formas de ser y de valorar de los maestros. Recupera elementos teóricos de Pierre Bourdieu como son: campo, *habitus* e *illusio*, para comprender los procesos de conformación de la identidad docente. El análisis de la información recogida, al entrevistar a doce maestros de educación primaria, arrojó que los rasgos que presenta su identidad permiten que sea posible agruparlos en las siguientes categorías: los “todo está bien”, los “por mientras” y los “comprometidos”. En cada una de ellas existe un rasgo esencial que define los modos de conducirse de los maestros en el campo de la educación: la inercia, la indiferencia y la pasión respectivamente. Propone que sea desde los espacios de formación formal que el tema de la identidad docente sea manejado con mayor amplitud y conciencia de la importancia que ésta tiene para la educación. Concluye que es necesario que los protagonistas de la educación reconozcan la necesidad de comprender los procesos a través de los cuales han conformado su identidad docente, porque sólo haciendo esto será posible generar cambios favorables en el campo de la educación, ya que éstos deben ser asumidos responsablemente por quienes encarnan la educación: los maestros.

Palabras clave: **identidad docente, familia, formación, práctica, campo, *habitus*, *illusio*.**

SUMMARY

The teacher identity of elementary school teachers is established during the development of three stages in the life of these teachers: the family, education and practice. This work is focused on showing the factors that define the teacher identity, exploring the life situation of teachers in each of these stages. The work postulates that the individual becomes this based on relationships with others, since as a social agent he/she cannot be separate from the structures he/she retains and cannot avoid being part of the social structure. We argue that teacher identity is manifested in the different forms of be have and valuation of teachers. The work contains theoretical elements from Pierre Bourdieu, such as: field and *habitus* and *illusio* in order to understand the processes involved in the establishment of teacher identity. The analysis of information obtained from interviewing twelve elementary school teachers shows that the features present in their identity make it possible to group these characteristics in the following categories: the “everything is fine”, the “in the meantime” and those who are “dedicated”. In each of these there is an essential feature which defines the teacher’s way of conducting himself/herself in the field of education: inertia, indifference and passion, respectively. We propose that during formal teacher’s education the topic of teacher identity be focused on more completely and with the awareness of the importance this has for education. Our conclusion is that it is necessary form the protagonists of education to recognize the need to understand the processes through which their teacher identity has been established. Only in this way will it be possible to make positive changes in the field of education, since these changes should be responsibly assumed by those who embody education: the teachers.

(Key words: Teacher identity, family, education, practice, field, habitus, illusio)

DEDICATORIA

La vida que estas líneas encierran la quiero dedicar a quienes la vida me dieron, mis papás: Rosa y Gregorio.

La vida:

Algunas veces llena de ilusiones, pasión, alegría y entusiasmo, y otras de angustia, tristeza y llanto; exige vivirse con intensidad y compromiso.

Para todos aquellos que han elegido vivir así.

AGRADECIMIENTOS

Con orgullo y satisfacción, a la Universidad Autónoma de Querétaro y a la Facultad de Psicología, porque en sus aulas viví experiencias enriquecedoras que nutrieron mi mente y mi espíritu.

Con profundo cariño y una gran admiración, al Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas, que me acompañó y dirigió de forma incansable con paciencia, fe y compromiso.

A mis sinodales: Dr. Tomás Vázquez Arellano, Mtro. Luis Rodolfo Gómez de Alba, Mtra. María del Carmen Gilio Medina y Mtra. Esther Ortega Zertuche, por el tiempo y dedicación que dieron a la lectura de este trabajo y por sus valiosos comentarios.

A mis compañeros maestros, fuente y motivación de esta investigación.

Con la alegría que me da ser parte de la familia que tengo, les agradezco el apoyo, el respaldo, la compañía, el respeto y la tolerancia que siempre me han dejado sentir de su parte, pero sobre todo el amor incondicional que en todo momento me han dado. Los quiero.

INDICE

Resumen	i
Summary	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
I. INTRODUCCIÓN	1
I.1. Planteamiento del problema	4
I.1.1 El sujeto en sociedad	4
I.1.2 Trazando la línea	6
I.1.3 La visión docente	8
I.1.4 Familia, formación y práctica	13
I.2. Antecedentes	15
I.2.1 Miradas distintas	16
I.3. Justificación	21
I.3.1 Identidad: fuente de acción	22
I.3.2 Educar, cómo y para qué	25
I.4. Marco de referencia	26
I.4.1 Contexto físico	26
I.4.2 Contexto social	28
I.4.2.1 Maestros y directivos	31
II. MARCO TEÓRICO	33
II.1 Cómo entender la identidad docente	34
II.2 La importancia de la identidad docente	41
II.3 Conformando nuestra identidad	44
II.3.1 Familia y sociedad	44

II.3.2 Formación docente	49
II.3.3 Prácticas educativas	56
II.3.3.1 Dimensiones de la práctica educativa	57
II.3.3.2 Los distintos rostros de la escuela	61
III. METODOLOGÍA	
67	
III.1 Método	68
III.1.1 Método Fenomenológico	68
III.1.2 Método Hermenéutico	69
III.1.3 Método Crítico	72
III.1.4 Método Pedagógico	72
III.2 Hipótesis	74
III.3 Objetivos	75
III.4 El instrumento	76
III.5 Los participantes y el procedimiento	77
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	79
IV.1 El campo	80
IV.2 Las maestras y los maestros	81
IV.3 El encuentro: la entrevista	85
IV.3.1 La familia: realidad que pesa	86
IV.3.2 La <i>illusio</i> : su configuración	87
IV.3.3 La elección: punto crucial	90
IV.3.4 La Normal: período formativo	92
IV.3.5 Maestro: ser y hacer	94
IV.4 Análisis y resultados	103
IV.4.1 Pasión, indiferencia o inercia	105
IV.4.2 Los “todo está bien”	107
IV.4.3 Los “por mientras”	109

IV.4.4 Los “comprometidos”	110
IV.5 Jóvenes maestros	111
V. CONCLUSIONES	113
V.1 Familia	114
V.2 Escuela	115
V.3 Trabajo	116
V.4 Tendencias	117
V.5 Desnudar la identidad docente	118
BIBLIOGRAFÍA	120
ANEXO (Guía de entrevista)	124

I. INTRODUCCIÓN

Hablar sobre identidad docente resulta más complicado de lo que se piensa porque, necesariamente, se consideran aspectos de la vida personal de los sujetos. El tema llamó, poderosamente, mi atención y fue así que decidí abordarlo, y en el camino fueron apareciendo respuestas a cuestionamientos, quizá, inconscientes que había en mí. Preguntas sobre la forma de ser de las personas, la forma de actuar, sobre el panorama social actualmente y sobre la posibilidad de contribuir, de alguna manera, a crear mejores condiciones de vida.

No creo ser la única que alguna vez se haya preguntado quién es realmente y por qué está en el lugar donde se encuentra. Comparto en este trabajo la experiencia de preguntarme a mí misma sobre mí y sobre los demás, aquellos que, como yo, también son maestros de primaria. No fue un camino fácil, esta investigación es el fruto de días de soledad y de días en compañía; de interminables discusiones y de charlas nunca comenzadas; es el fruto de reconocerse y reconocer a otros; de valorar mi trabajo y el trabajo de otros; es el fruto de alimentar, día con día, la fe en el ser humano.

Soy maestra de primaria, tengo pocos años de trabajar en escuelas públicas, sin embargo, ejerzo la docencia desde hace doce años. Mi formación como maestra está muy ligada a mi historia de vida familiar y personal. La docencia y yo nos encontramos, nos buscábamos, creo. Me apasiona lo que hago y no imagino cómo pueda ser el trabajo de alguien, la vida de alguien que hace lo que le disgusta. Creo que debes amar lo que haces.

Amar la profesión de ser maestro resulta, actualmente, cada vez más difícil. Viendo las condiciones sociales que circundan la labor del maestro, es sencillo “tirar la toalla” en esta labor.

En este trabajo abordo, como ya mencioné, el tema de la identidad docente. Analizo, primero, las circunstancias sociales en las que la función del maestro se da y cómo: aspectos que caracterizan la posmodernidad, como son el escepticismo y la apatía, contribuyen en la conformación de la identidad de los maestros. Todo maestro posee identidad docente, pero, ¿cómo es esa identidad?

Abordo, además, tres aspectos muy relacionados con la historia de vida de los maestros, los cuales contribuyen a la conformación de la identidad docente: la familia, es decir, sus condiciones histórico sociales y económicas; la formación académica que recibieron en la Normal del estado de Querétaro y las prácticas educativas que realizan.

La identidad docente de maestros de primaria es un tema que, afortunadamente, está ocupando, cada vez más, la mirada de investigadores educativos. Aquí presento, en el apartado de los antecedentes, algunas de estas miradas al tema.

El marco teórico de esta investigación está apoyado en la teoría del estructuralismo genético de Pierre Bourdieu. En la conformación de la identidad docente analizo tres categorías importantes que hablan de cómo ésta puede ser: el campo, los *habitus* y la *illusio*. Tengo presente que la función del maestro está acotada por relaciones de poder que, de cierta manera, la determinan, pero considero también que el maestro es un actor social y como tal tiene posibilidad de reflexión y en consecuencia de acción propia.

Para efectos de esta investigación, la metodología empleada consideró aspectos esenciales tanto del método fenomenológico como del método hermenéutico, el primero dedicado mayormente a observar y describir y el segundo a observar e interpretar. También se empleó el método crítico con la finalidad de albergar posibilidades de transformar la realidad; también el método pedagógico sirvió de apoyo en esta investigación para comprender más ampliamente las formas de acción de los maestros.

Se presentan, además, los resultados que esta investigación arrojó, analizando las categorías creadas para su interpretación.

Las conclusiones se presentan desde el análisis de los tres espacios posibles en los cuales los maestros de educación primaria conforman la identidad docente: la familia, la formación y la práctica.

Desnudar la identidad docente habla de un férreo intento por mostrar las formas de ser y de valorar de doce maestros de primaria. Formas que, a lo largo de su historia de vida desarrollada en momentos y lugares distintos, se han anclado en ellos y son ahora parte esencial de sí mismos. La familia, la formación académica y la práctica son momentos vividos por cada uno de los maestros que formaron parte de esta investigación y que, en el desarrollo de los mismos, fueron conformando su identidad docente. Conocer su situación de vida en cada momento brinda elementos valiosos para comenzar a desnudar la identidad docente.

I.1. Planteamiento del problema

Preguntarse por la realidad es algo que a cualquiera causa conflicto, sin embargo, es necesario si se tiene intención de accionar sobre ella conscientemente. La realidad es tan compleja que, al cuestionarla, es importante hacerlo de una forma delimitada, es decir, sobre un aspecto de la misma. En este caso, el punto que roba mi interés es la identidad docente de educación primaria.

Si se parte del principio de que la identidad es una construcción histórico social, entonces es importante pensarla como un proceso que se da vinculado a todo un entorno que obliga a considerarla en tiempo y lugar. Es decir, la identidad es una condición, es un proceso que individualiza a las personas, pero que se perfila y enriquece en el devenir de la vida social y permite, además, tener un sentido de pertenencia. Es conveniente tener en cuenta que el sujeto es tal en función de sus relaciones con los demás, es por ello que en este proceso es importante la mirada y presencia del otro.

I.1.1 El sujeto en sociedad

Al ser parte de una sociedad, ella determina en cuanto a necesidades y a relaciones, por lo que al verse inmersos en ella y sentirse parte de la misma se presenta, para los sujetos, el conflicto sobre la identidad personal y la profesional. Este conflicto radica en el desconocimiento de parte del propio sujeto respecto de quién es, qué hace, por qué lo hace, hacia dónde va, etc., y eso vuelve aún más complejo el proceso de conformación de su identidad y las relaciones que guarda con su entorno.

En el caso de la conformación de la identidad docente es factible considerar que, además, de ese aspecto social tan importante para dicha conformación, se tiene que recurrir al reconocimiento de que también los espacios educativos formales

de los que el maestro ha sido parte, son esenciales en la construcción de su identidad.

Actualmente las grandes finalidades se apagan y el individuo se está dejando perder a sí mismo cada vez más y esa pérdida se ve reflejada en su quehacer cotidiano, en los modos de desenvolverse tanto en lo personal, como en lo profesional y en lo social en general.

"El vacío emocional, la ingravidez de lo indiferente es el plano en el que se despliegan actualmente las operaciones sociales, y, por desgracia, la pasión por la nada ha encontrado también un lugar en la educación y muchos profesores la han adoptado como la bandera de sus prácticas educativas" (Lipovetsky 1986).

Qué mueve al sujeto a hacer o dejar de hacer, qué razón guía las acciones, qué deseo, qué anhelo. La pasión por la nada dice Lipovetsky; la pasión por lo inmediato, por lo intrascendente, por lo acabado. En la educación no cabe ninguno de esos conceptos, sin embargo, ahí están presentes, apoderándose de espacios cada vez más amplios y muchos maestros abrieron la puerta y de forma quizá consciente, quizá inconsciente, los albergaron como parte de sus formas de vida personales y profesionales. Probablemente no imaginamos siquiera el grandísimo costo que en muchos ámbitos de la vida tiene esta manera de conducirse. Pero qué hay atrás de la forma de actuar, sin duda hay una historia de vida llena de acontecimientos, emociones, aprendizajes, vivencias, etc., que han ocurrido en un tiempo y un lugar específicos, es decir, que tienen una carga social que pesa y hasta cierto punto determina las formas de ser y de valorar.

La identidad se fragua, en parte, a través de la educación y ésta necesariamente proviene de la cultura en la que se está inmerso, por eso juega un papel muy importante en la conformación de la identidad de los sujetos.

Hasta aquí ya se detectan algunos conceptos claves que gravitan en la conformación de la identidad: la sociedad o lo social, que incluyen los actores con los que el sujeto se relaciona -familia, compañeros de trabajo, autoridades, padres

de familia, alumnos- y con ello la educación que recibe el sujeto en la escuela y fuera de ella, pues no olvidemos que la familia educa, así como los medios de comunicación, la religión, la calle, etc. Se puede decir, entonces, que el entorno o contexto en el que se desenvuelve el sujeto determina en gran medida su forma de relacionarse. Sin embargo, no debemos olvidar un aspecto muy importante en la conformación de la identidad: la historia, es decir, las experiencias de vida que lo conforman como tal y el tiempo y el lugar en que éstas ocurren.

Estos aspectos están vinculados con la identidad de los sujetos y contribuyen a la complejidad de la misma, y desencadenan uno que, para esta investigación, es de suma importancia: el actuar docente, la acción. La acción se refleja en las prácticas educativas, las cuales guardan una estrecha relación con la identidad del profesor, por eso es tan importante entender cómo se ha conformado dicha identidad.

I.1.2. Trazando la línea

Partiendo de que la identidad es una circunstancia histórica que se evidencia en el contacto con otros, para efectos de esta investigación, se consideran tres aspectos esenciales que dan cuenta de la conformación de la identidad del profesor de educación primaria: las determinaciones socioeconómico-culturales y familiares que llevaron al sujeto a la elección de la profesión, su formación académica en la Benemérita Escuela Normal del estado de Querétaro Andrés Balvanera y por último, las prácticas educativas que como profesor lleva a cabo.

El campo de la educación primaria es complejo, en él se entrelazan un sinnúmero de elementos que lo definen y que determinan su rumbo. El profesor es uno de esos elementos; sus modos de ser y de valorar se reflejan, inevitablemente, en su quehacer cotidiano. Aunque bien vale decir que ser maestro hoy día es difícil, pues se vive y se trabaja bajo la sombra de las incertidumbres de nuestro país en materia económica, política y social, pues la educación pública en México está

marcada por grandes desigualdades y por inequidades que es necesario reparar si se quiere contribuir, desde este campo, a la construcción de un mejor país. Pareciera que ante esta utópica posibilidad los profesores se encuentran atados de manos y que tal transformación no les corresponde y no es posible desde su capacidad. Yo creo que sí es posible, en cierta medida, pues también es necesario ser realistas y saber que no toda la responsabilidad toca al profesor. Que el profesor está sujeto a relaciones de poder, sí, es cierto; pero también es cierto que puede ser un sujeto consciente de su realidad, de la realidad que lo circunda, plantearse objetivos, hacer compromisos y trabajar por alcanzarlos. El alcance que éstos tengan y la dirección que tomen dependen del rol que adopte, de la identidad que asuma. Hoy, desafortunadamente, las formas de conducirse de muchos profesores de educación primaria -indiferencia, escepticismo, individualismo y apatía- no reflejan su compromiso con la docencia, pues no hay metas ni fines trascendentes en su actuar y, en cambio, sí dejan ver un maestro cuya identidad está fragmentada. Estar dentro del gremio me permite ver esta situación.

Conocer cómo se han construido esas formas de conducirse -indiferencia, escepticismo, individualismo y apatía-, implica tener un acercamiento con una serie de procesos por los que ha transitado el maestro: su historia de vida, qué lo llevó a elegir esta carrera, su formación como tal, las condiciones de vida que lo rigen, así como el espacio y el tiempo en los que estas etapas se han presentado, es decir, identificar condiciones histórico sociales bajo las cuales se ha desarrollado.

La formación del maestro, fuera y dentro de la institución que lo educó como tal, se refleja en sus prácticas educativas. Aunque como maestros no sean responsables en su totalidad de lo que ocurre en distintos campos a los que está ligado el educativo -economía, política, religión, etc.-, sin embargo, sí lo son de entender el mundo y de educar en él. Hoy urge que el docente cambie sus prácticas educativas, hoy nuestra sociedad requiere de maestros comprometidos

que asuman una posición de clase y que ésta sea con los grupos más desprotegidos, es decir, que mediante la educación se promueva el despertar de la conciencia, que le dé al maestro la capacidad de verse inmerso en una sociedad posible de cambio.

Los grandes cambios comienzan por el ser humano, pero nunca son tales si no se participa a los demás del deseo y entusiasmo de alcanzar metas loables, de lograr objetivos. Para que el profesor actúe de esta manera y pueda así revalorar su práctica docente (desde lo personal hasta lo social, pasando por lo profesional) reconociéndose como un posible agente de cambio social, es necesario reconstruir su identidad, tomar nuevas posturas y asumirse de una manera diferente de cómo lo hace ahora, que lo lleve a formas de acción distintas.

I.1.3 La visión docente

En la actualidad se deja ver que algunos profesores buscan y persiguen fines individuales: ascender de categoría en carrera magisterial sin importar si el ascenso se ve o no reflejado en la mejora de su práctica docente, moverse a zonas escolares más cercanas a la ciudad, es decir, escapar de las carencias y dificultades que implica trabajar en una zona rural -acceso a la escuela, comunicación con la comunidad, bajos niveles de aprovechamiento, etc.-, e involucrarse sólo lo indispensable con la comunidad escolar -alumnos, compañeros de trabajo, director, padres de familia-. Esta situación deja ver que su compromiso lo han establecido con ellos mismos y que su visión de la realidad es más descriptiva y no tanto interpretativa, menos aún, crítica.

El trasfondo más fuerte de esta visión se encuentra soportado en la formación de que fueron sujetos en instituciones encargadas de educarlos como maestros, la Escuela Normal del estado de Querétaro, en este caso. Es factible suponer que si la visión que el profesor tiene de la realidad es descriptiva, él recurre a su sentido

común como único medio de entendimiento, es decir, que hay cuestiones que quedan sin análisis por la falta de explicación conceptual y por tanto sin definición.

Por otro lado, es de esperar que exista una visión interpretativa de parte del profesor respecto de sí mismo, la cual permite ir más allá de su sentido común, analizar su función como educador, la política educativa de su país y los problemas educativos en los que está inmerso. Sin embargo, las condiciones sociales imperantes en estos días -inmediatez, escepticismo, indiferencia, apatía- no son ajenas al campo de la educación. Por lo que repensar la identidad del profesor implica considerar que los procesos de conformación de la identidad docente -motivación, formación y práctica-, están inmersos en mayor o menor medida, en esas condiciones sociales. La educación actual reclama maestros conscientes de la importancia de su trabajo, conscientes del poder que ejercen, conscientes de lo que son o pueden ser: agentes de cambio social; maestros con una visión crítica que esté encaminada a la transformación de su realidad.

En este punto surge la pregunta de si la formación que los maestros reciben en un espacio formal de enseñanza busca que ellos sean docentes comprometidos, con un pensamiento crítico, que se reconozcan, a sí mismos, como agentes sociales y promotores de la transformación y del mejoramiento de su contexto, contribuyendo con ello a la creación de condiciones de vida más justas e igualitarias en vías de conformar un mejor país (Carrizales 1983).

Hasta aquí algunas preguntas que surgen al respecto son: ¿cómo definir actualmente la identidad del maestro de primaria en Querétaro?, ¿cómo influye el contexto familiar en la conformación de la identidad del docente?, ¿qué se puede hacer en la educación formal o académica del futuro maestro de primaria, para que, al incorporarse al campo laboral, sus acciones y su compromiso estén encaminados a la transformación y mejoramiento de la sociedad?, ¿cómo son las prácticas docentes de maestros de educación primaria, actualmente?, ¿cómo es la identidad docente de algunos profesores?

En el ámbito educativo, un discurso de poder marca al docente un ideal -imagen del deber ser del maestro- y recibe mensajes contradictorios: la imagen del apóstol, que lo da todo sacrificadamente, oculta la realidad del docente como un trabajador; ésta y otras contradicciones no resueltas pueden convertir al docente en un instrumento de enajenación. Qué es el profesor, quién es el profesor: ¿un facilitador del aprendizaje, un apóstol de la educación, un trabajador social, un ejecutor y reproductor de planteamientos ya dados...?

Debido a lo anterior, es necesario reconocer que el tipo de enseñanza que prevalece en nuestra sociedad es de consumo y asimilación, en detrimento de la generación y producción de conocimiento; esta modalidad está relacionada con la concepción de conocimiento, hombre y sociedad, que supone que el hombre nace en una sociedad y todo su proceso de conocimiento es para adaptarse a la misma y no para transformarla. Sin embargo, sería muy pesimista quedarse con esta idea y reproducirla con las nuevas generaciones. Apelo, entonces, a la urgencia de repensar la identidad del maestro y, por ende, las prácticas del mismo; éste como un agente de cambio y transformación social y la educación como un proceso por el cual se estimula el potencial de vitalidad en los aspectos teóricos y prácticos de la inteligencia, la disponibilidad hacia los otros y el compromiso social de parte del profesor. Esto habla de un posible sujeto creativo que no sólo emplea conocimientos adquiridos, sino que crea y que, además de describir y experimentar, interpreta y transforma.

Indagar sobre cómo está conformada actualmente la identidad del docente de educación primaria llevará, necesariamente, a concebir la exigencia de trabajar para fortalecer la identidad de los maestros, para mejorar su práctica docente y que, de este modo, se perfile a convertirse en una práctica consciente, responsable y comprometida.

Antonio Gramsci dice que el hombre se relaciona orgánicamente. Es decir, sus relaciones son activas, conscientes y corresponden al mayor o menor grado de

conciencia que tenga de ellas. Por ello, se puede decir que cada cual se cambia a sí mismo, se modifica en la medida que cambia y modifica el conjunto de las relaciones de las cuales es centro de anudamiento (Gramsci 1981). Así, siguiendo el pensamiento de Gramsci, la individualidad es producto del conjunto de esas relaciones que son modificables siempre. Conformar una personalidad significa modificar el conjunto de relaciones. Aquí Gramsci se refiere siempre a una personalidad creativa, comprometida con su tiempo histórico. En este sentido surge la pregunta, ¿es posible repensar la identidad del docente de educación primaria desde una postura que lo ubique como un agente de cambio, como un agente transformador? Soy una convencida de que sí es posible, pero también creo que esto es un proceso y que implica tiempo ya que en la práctica docente existen un sinnúmero de factores que se reúnen para dar forma y sentido a esta labor social, además son muchos los personajes que forman parte de ella.

Hasta ahora creo que no se ha tomado en cuenta, en su justa medida, la cuestión de la identidad docente y la importancia que ésta tiene para la educación. Hablamos de calidad educativa, de evaluación, de participación de la sociedad en el proceso educativo, de métodos de enseñanza, etc., pero poco o nada de la identidad de aquellos que son uno de los actores principales del proceso educativo: los maestros.

Es importante reconocer que, a diferencia de otras profesiones, la docencia presenta características muy particulares, puesto que si bien cualquier otro profesional se define sobre la base de un saber especializado y encamina sus esfuerzos a resolver problemas concretos; el profesor no se desenvuelve de esa manera, le es difícil confrontar las condiciones de su quehacer y además caracterizar la actividad específica de su ejercicio. ¿Cuáles son las características sociales, objetivas y subjetivas de la actividad docente?, ¿socialmente es vista la docencia como una profesión?, ¿cuál es el concepto que de sí mismos tienen los docentes?, ¿qué es ser docente?

El ámbito inmediato en el que el profesor desarrolla su práctica educativa guarda una estrecha relación con el modo en el que ésta se da. El profesor de una escuela rural no se desempeña de la misma forma que un profesor de una escuela urbana, pues su contexto exige de él ciertas características, por ejemplo, el profesor de escuela rural para desarrollar su trabajo, lo hace bajo las carencias materiales que la mayoría de las escuelas rurales padecen, además de reconocer que no cuenta con un ambiente que apoye y promueva, fuera de la escuela, su trabajo educativo.

Las relaciones que mantiene con la comunidad y con las autoridades de la misma también son parte de su trabajo, porque muchas veces ayuda, apoya y sugiere cuando la comunidad se lo solicita. Bien vale la pena preguntarse: ¿cómo es el profesor de una escuela primaria rural?, ¿cuál es su postura frente a lo que hace?, ¿cuáles son sus objetivos, metas y proyectos tanto personal como profesionalmente?

El hecho de que se encuentre en un espacio desde el cual le sea difícil, en algunas ocasiones, acceder a fuentes que le provean de un capital cultural que apoye su quehacer cotidiano, también es un rasgo que distingue la práctica educativa rural.

Las relaciones, no sólo con la comunidad sino también con sus autoridades educativas, con sus compañeros de trabajo, con los padres de familia y con sus alumnos, conforman un todo que lo definen en gran medida y, por ende, develan las prácticas educativas que realiza. Relacionar las prácticas de los profesores con las formas en que se representen en su quehacer profesional, permite preguntar sobre la construcción de la identidad, como forma de producción cultural que se va conformando, sedimentando y, otras veces cambiando en el trayecto de la historia social, institucional y personal.

I.1.4 Familia, formación y práctica

Los profesores de educación primaria que fueron actores principales de este trabajo, desarrollan su actividad en una zona rural en el municipio de Santiago de Querétaro, específicamente en la zona escolar 058 de la delegación de Santa Rosa Jáuregui. El período de formación que tuvo cada uno de ellos, está comprendido entre 1997 y 2006.

El conocimiento y análisis de las determinaciones socioeconómicas, culturales y familiares que llevaron a los profesores a la elección de esta profesión, fue una necesidad a dilucidar para esta investigación; como también lo fue conocer el proceso de formación académica de los profesores, el cual se dio en la Escuela Normal del estado de Querétaro, así mismo interesó indagar sus prácticas educativas.

Seguramente a más de algún profesor le ha asaltado la pregunta, ¿por qué soy maestro? Y quizá no pocos hayan contestado que por tradición familiar, tal vez otros más digan que era la única opción que tenían para hacer una carrera profesional y, por qué no, probablemente los haya quienes respondan que por vocación. Muchas cosas dependen de la respuesta que demos a esa pregunta y la respuesta que demos depende también de distintas cuestiones, entre ellas, la forma de asumirnos personal y profesionalmente.

La identidad docente del profesor de educación primaria también se ve conformada en otro proceso: su formación académica. La formación que reciben los futuros maestros no contribuye, acaso, a la conformación de una identidad docente que los lleve a ejercer su profesión con responsabilidad y compromiso, en muchos casos. Eso es lo que traté de develar en esta investigación.

Otro factor que también es de suma importancia en este proceso de conformación de la identidad docente es la práctica educativa del profesor, ya que los modos de

desenvolverse en el ámbito práctico reflejan en gran medida la línea de formación que ha seguido, pero también es en ella donde ese proceso se torna más complejo, ya que la experiencia que va adquiriendo el profesor le permite posicionarse de acuerdo a las circunstancias y al contexto en el que labora.

Conocer y reconocer como se ha conformado la identidad docente de profesores de primaria permite comprender y valorar algunas de sus prácticas escolares, así como adoptar una postura crítica ante la realidad educativa que se vive en nuestras aulas. No es posible aspirar a transformar el ser y el hacer de algunos profesores si no se conocen primero las circunstancias bajo las cuales se conformaron como maestros de primaria. Y es, en ciertos momentos y lugares, donde los hechos sociales presentan tensión entre sí por aquello que está en juego, en este caso, la tensión se da entre los distintos tipos de identidades que es posible encontrar entre los maestros de educación primaria y lo que está en juego es, nada más y nada menos, que la educación, y con ello el futuro y la esperanza de aliviar siquiera un poco las grietas abiertas en el alma del ser humano.

Todo proceso social implica cierto grado de complejidad porque está supeditado a un sinnúmero de eventos que, muchas veces, salen del control de la mano humana. La conformación de la identidad docente es un proceso social que implica la necesidad de reconocer actores concretos, situaciones precisas y espacios reales, en los cuales la identidad deja de ser algo abstracto, algo oculto y se torna en la luz del sendero que habremos de forjar con nuestras acciones, con nuestra vida misma. Las aspiraciones que guarda esta investigación están encaminadas a trascender la propia conciencia y a motivar, a cuántos así lo deseen, a buscar y encontrar dentro de sí mismos la valentía para desnudar su identidad docente y así reconocer el profundo valor que su labor encierra emprendiendo acciones que contribuyan a formar un mundo mejor.

Para avanzar en la investigación fue necesario revisar estudios que ampliaron el conocimiento de situaciones y procesos que, en la conformación de la identidad del profesor, tienen más peso: el principio motivador que lo puso en esta profesión, la formación profesional y sus prácticas educativas. Como vemos son muchos los elementos que se unen para conformar la identidad docente, y que van desde el entorno social hasta la historia personal del maestro. A continuación se describen algunos estudios previos.

I.2. Antecedentes

El campo de la educación es por demás extenso, apasionante y es un tema inagotable. A lo largo de la historia de la sociedad la educación ha sido objeto de estudio y reflexión por parte de un sinnúmero de grandes pensadores, Juan Amós Comenio, Juan Jacobo Rousseau, Emilio Durkheim, Antonio Gramsci, por mencionar algunos. Al referirse al campo educativo surgen cuestiones y temas que son importantes para entender el fenómeno de la educación. Uno de ellos, que desde mi experiencia es de gran importancia, es el de la identidad del maestro, y, en este caso específico, la del maestro de primaria.

La necesidad de encontrar sentido a lo que se hace es inherente al ser humano, ya que del sentido y significado que tenga para nosotros aquello que se realiza dependerá, en gran medida, la forma en la que se actúe. Como maestros de educación primaria, su labor está bajo la mirada de muchos sectores de la sociedad y cada uno de ellos conforma sus propias opiniones al respecto. No es objeto de este trabajo indagar o analizar a profundidad cómo es visto el maestro de educación primaria en nuestros días desde una perspectiva política, económica o cultural. Más bien muestro el trabajo que estos personajes realizan en la actualidad, mediante el conocimiento de las formas en las que se ha venido configurando su identidad como maestros, a saber: la situación que lo llevó a elegir esa profesión y no otra, la formación que tuvo en la Normal y las prácticas educativas que realiza.

El tema de la identidad del maestro de educación primaria cobra importancia en la medida en que consideramos al docente como un actor principal en el acto educativo y éste como un medio de transformación y cambio social. De tal manera que a través de su labor se pueda estimular la democracia, ampliar la justicia social y contribuir a un orden social más equitativo (MacLaren 1998). Limitar la educación a un acto técnico e instrumental tiene un riesgo enorme para el desempeño docente, así como para el futuro educativo de un país: significa ignorar su complejidad y reducir las posibilidades de contribuir a construir mejores sociedades.

El tema de la identidad del maestro de educación primaria se pluraliza y lleva a considerar la posibilidad de que exista más de una identidad en este grupo de actores sociales, sobre todo si pensamos que existe una gran diversidad de características entre los miembros que conforman este gremio: diferentes contextos personales, de formación escolar y laborales, por supuesto.

I.2.1 Miradas distintas

Revisar algunos estudios realizados sobre identidad docente, permitió comprender que sobre este tema existen miradas distintas; pero que, finalmente, el punto de partida es uno: el maestro. En el caso de esta investigación, es el maestro de educación primaria. Enseguida describo algunos de los trabajos revisados.

En su ensayo titulado "Profesores, trayectorias e identidades", Manuel Cacho Alfaro (2004) presenta el proceso a partir del cual se va configurando la identidad profesional de los docentes de primaria. Este es un estudio realizado con maestros de la región del Bajío leonés de dos generaciones y está basado en tres supuestos para analizar dicho proceso: la construcción histórica de la profesión, la formación inicial y continua de los profesores y sus actividades docentes cotidianas; establece que se genera un imaginario sobre lo que es o debiera ser

un docente. Sin embargo, y a pesar de que podemos esperar que exista una constante en la definición de la identidad de los maestros, es válido pensar que es posible encontrar una gama de identidades docentes en un determinado grupo estudiado.

Algunas de las conclusiones a las que llega el autor son las siguientes: en la elección de la docencia como profesión, están presentes motivaciones personales, familiares y sociales, a lo largo de su proceso formativo como docentes se va incorporando a la práctica y a la conciencia de los profesores una tradición pedagógica que orienta su visión de lo que implica ser docente; en cuanto a sus referentes teóricos, los profesores no tienen mucha claridad respecto a cuál es la función de la escuela primaria; algunos valores presentes en la práctica del profesor son la experiencia y la responsabilidad, en primer término, el respeto en segundo y tomar en cuenta los sentimientos de los alumnos en tercero, cualidades que, por cierto, están centradas en los años de servicio y no tanto en su formación profesional. De todos los trabajos revisados que hablan sobre el tema de la identidad docente, el de Cacho Alfaro, es el que más similitud presenta con los planteamientos que hago en esta investigación, sin embargo, las condiciones en las que cada una de las investigaciones fue desarrollada aportan el toque distintivo que les da su propio valor.

"La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales", es el título del artículo de Carmela R. Güemes García (2003). En él habla sobre las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de educación normal. Se aboca a abordar el caso de la Escuela Normal de Especialización, siendo objeto de su estudio los maestros que laboran en dicha institución. Reconstruir el origen del gremio magisterial fue otra actividad que la ocupó en esta investigación; pues, de esa manera averiguó cuáles fueron las representaciones que dieron pie a la construcción de la identidad del maestro normalista. La categoría principal que maneja en su trabajo es representaciones sociales. Parte de reconocer que éstas

son construcciones sociohistóricas, es decir, que provienen del fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia. Este fondo cultural está conformado por creencias, valores, así como referencias históricas y culturales. Dice además que estudiar las representaciones sociales, implica descubrir el patrón de significados que definen los procesos de interacción y comunicación entre los sujetos, en posiciones y pertenencias sociales específicas. Al hablar de interacción, afirma que la identidad emerge y se afirma sólo en la medida en que se confronta con otras identidades, en el proceso de interacción social. La identidad tiene que ver con la organización, por parte del sujeto, de las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece.

Afirma que la identidad no debe concebirse como una esencia o como un paradigma inmutable, sino como un proceso de identificación; es decir, como un proceso activo y complejo, históricamente situado y resultante de conflictos y luchas. Considera además, la identidad del maestro de educación normal como un proceso cultural complejo, y no una simple suma de prácticas cotidianas o declaraciones político-gremialistas. En suma, la identidad tiene la capacidad, según las circunstancias, de reacomodarse y modularse al integrar o adaptar nuevas experiencias a los esquemas previamente establecidos. Concluye que se hace necesario un proceso de autocrítica por parte del maestro, de reconocer y aceptar que su identidad está muy imbuida de creencias socialmente construidas; por lo tanto, la búsqueda de la reivindicación y dignificación del normalismo no sólo debe hacerse desde lo formal, sino desde la desmitificación en el terreno de lo simbólico-cultural.

El valor que este trabajo aporta, para esta investigación, es el reconocimiento de la necesidad que existe de que el docente valore los procesos a través de los cuales se va construyendo y reconstruyendo su propia identidad. Develar la importancia de esto es una cuestión que no se aborda con profundidad, pero que abre un panorama inagotable de posibilidades.

Para develar cómo es la identidad de los maestros de educación primaria es necesario indagar sobre los procesos por los que ésta atraviesa para poder conformarse, y reconocer además que:

“la identidad abarca la relación del individuo consigo mismo, con los demás, y con las instituciones sociales. Por consiguiente comprende una continuidad dentro de la persona y un continuo compartir, con otros, algún carácter esencial” (Ruitenbeek 1967).

Es posible afirmar, entonces, que la identidad es un proceso dinámico relacionado con la continuidad en el cambio y no con la permanencia, que está imbuida en un proceso dialéctico. La identidad implica la idea de una relación recíproca por lo que el maestro, como un actor social, se ve determinado pero, al mismo tiempo, es un ser determinante. No debemos olvidar que la identidad es fuente de sentido para el propio actor y que "la construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por relaciones de poder" (Castells 1999).

Otro trabajo que muestra cómo la identidad del maestro de educación primaria no se configura en lo abstracto y en lo individual únicamente, es el que presentan Reina Pérez y Rogelio Mendoza (1999) en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Es una ponencia titulada "La construcción social de la identidad profesional del maestro de educación primaria en Tlaxcala" y forma parte de un estudio que hacen de los espacios de sociabilidad y procesos de interacción social en que se produce la figura profesional del maestro. En este trabajo los autores arriban a la reconstrucción conceptual de los procesos que intervienen en la definición y constitución de las identidades profesionales de los maestros de educación primaria en Tlaxcala. Este trabajo también lleva a pensar en la existencia de identidades docentes, más que en una identidad docente.

Hasta aquí los trabajos analizados hablan de la necesidad del "otro", de su existencia, de su presencia y de tener conciencia de él en el proceso de construir la identidad. Es decir, el sujeto se identifica a sí mismo porque hay otros iguales a él y a la vez distintos.

Una mirada más respecto a la identidad de los docentes de educación primaria la encontramos en el informe de investigación titulado "Los maestros de educación básica vistos por ellos mismos", de María Berta Fourtoul ((2001). En él señala que la identidad, como características y condiciones del sujeto y del grupo al cual pertenece, estructura su práctica docente. Como vemos la forma en la que el maestro se asuma como tal se refleja en su quehacer cotidiano, lo cual a su vez repercute en la educación puesto que hemos dicho que él es un actor principal del proceso educativo. Por ello es necesario que los maestros se comprometan,

"tanto a través del discurso como de la práctica, con el proceso por medio del cual las necesidades reprimidas, los intereses y los deseos puedan adoptar las formas culturales que puedan convertirlos en una fuerza colectiva" (McLaren 1998).

El antropólogo Raúl Díaz (2001) escribe un libro titulado *Trabajo Docente y diferencia cultural*, en el que analiza la implicación de la escuela como institución estatal en los procesos de configuración de identidades en contexto de diferencia cultural. Su trabajo se centra en el Pueblo Originario Mapuche, en la Patagonia argentina. Debido a que la escuela primaria constituye un campo para promover inclusiones y exclusiones se abre un espacio de debate, disputa y cuestionamiento en el que la identidad del trabajo se entrecruza con procesos más amplios que alcanzan las relaciones entre el Estado y el Pueblo Originario. El autor nos dice que la identidad del trabajo docente opera como espacio material y simbólico por sí mismo, por lo que estudia la construcción cotidiana de la relación cultural.

Como se ve la identidad del docente es un tema al cual no conviene ser indiferente, puesto que en las instituciones educativas la identidad de los actores (maestros) es expresada en acciones y prácticas educativas, de ahí la importancia de conocer los procesos de construcción y conformación de ésta.

La investigación sobre la identidad docente es un campo que abre muchas posibilidades de acción porque toca fibras importantes del ser humano, como la

familia, por ejemplo. Sin embargo existen, también, otros ángulos desde los cuales puede ser abordada y que, igualmente, le brindan un valor y una importancia innegables ya que obligan a mirar aspectos sociales, ideológicos, culturales, políticos, etc. En el siguiente apartado se enuncian, precisamente, algunos de estos aspectos, con miras a posicionar la identidad docente como un tema de gran importancia para la educación de nuestro país.

I.3. Justificación

La necesidad de indagar la identidad docente de maestros de educación primaria, surge luego de reconocer al maestro como un sujeto susceptible de cambio, capaz de emprender grandes obras en la educación, comprometido con su tiempo y con su espacio; pero también, vulnerable y maniatado, hasta cierto punto, a su propia historia y a las historias que se tejen a su alrededor, historias de poder y de dominación donde la política y la economía definen la cultura, la ideología y el proceder educativo.

Para que el maestro se reconozca y defina como docente, es necesario considerar tres grandes dimensiones: las condiciones que lo llevaron a elegir ésta y no otra profesión; la formación académica, en este caso la que recibió en la Normal del estado y la práctica educativa que lleva a cabo en su centro de trabajo. Ahora bien, hacer una revisión de cada una de estas dimensiones permite hablar de la identidad o, quizá, de las identidades que existen en el campo de la educación primaria. Porque es posible toparse con esa realidad, la de que existe más de una identidad docente, por lo que conocer y comprender los procesos a través de los cuales se ha conformado permitirá valorar más ampliamente cada una de sus manifestaciones.

Cabe señalar que la consideración de estos puntos, lleva a reconocer al maestro como un ser histórico, capaz de tomar conciencia -lo cual no puede ocurrir separadamente de los demás-, ya que la toma de conciencia nos sitúa frente a la

historia y frente a nuestra propia historia ya no como espectadores, sino como actores y autores capaces de construir historia, en un diálogo sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre sus problemas y desafíos (Freire 1990).

I.3.1 Identidad: fuente de acción

La importancia que toma la investigación en torno a la identidad del maestro de educación primaria, radica en que la considero apasionante y enriquecedora. En primer lugar, porque soy parte del gremio y porque creo que, como yo, muchos, alguna vez, se han preguntado quiénes son y qué hacen realmente y quizá los más atrevidos se han aventurado a cuestionarse sobre lo que son capaces de realizar. Es en este punto donde se gestan las utopías y creo que la docencia es un espacio que debería estar colmado de utopías porque es indispensable concebirlas para alcanzarlas. Justificar desde lo político y lo social, la necesidad de estudiar la identidad de maestros de primaria, obliga a dar cuenta a los maestros, a las instituciones y a la sociedad misma de una realidad o varias realidades presentes en el campo educativo, con la finalidad de que cada actor social involucrado asuma su posición y actúe consecuentemente. Esta es una de las finalidades de la presente investigación.

"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). Lo anterior hace pensar que la manera de ser y de valorar está íntimamente ligada a los espacios y las circunstancias en los que se crece, en los que se desarrolla, en los que se vive; pero también a lo que cotidianamente se

desea configurar de la propia existencia en todos sus ámbitos, lo cual se manifiesta a través de acciones.

Como maestros de educación primaria la descripción de la propia identidad implica la necesidad de reconocer al "otro" y su situación, así como el vínculo recíproco que existe entre él y nosotros. Dicho vínculo, algunas veces, está mediado por circunstancias ajenas a la intención propia de los sujetos involucrados, es decir, existe una institución que establece, hasta cierto punto, las condiciones y características de la relación.

El proceso de formación de los futuros maestros, bien podría ser un espacio pensado para que los profesores definan su identidad docente. Es así que la Secretaría de Educación Pública, en conjunto con la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, crearon un documento titulado "Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación primaria" (el cual presenta, entre muchos otros planteamientos, la necesidad de que el docente adquiera y consolide, en distintas etapas y mediante diversas estrategias de formación, un conjunto de rasgos que aluden no sólo a las necesidades de conocimiento y de competencia profesional, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al maestro en el ámbito más amplio de sus relaciones. Es decir, la identidad docente.

"El reconocimiento y valoración que haga el futuro maestro de su profesión le permitirá desarrollarla con dignidad y buscar los medios indispensables para fortalecerla; le motivará también a mantener una actitud favorable para el estudio permanente y la búsqueda continua de la superación profesional" (SEP 2003).

El tema de la formación del maestro de educación primaria es objeto de constantes debates. Uno de los límites que encuentran los programas de formación y actualización profesional del magisterio son:

"las dificultades que hay para identificar las necesidades formativas, no sólo porque se sabe muy poco sobre las características del magisterio en servicio,

sino por la heterogeneidad de las instituciones formadoras de maestros y la gran diversidad de realidades sociales donde laboran" (Arnaut 1998).

Debido a la importancia que adquiere la función del docente en el proceso educativo, es necesario cuestionarse sobre los modos de acción de los maestros y sobre aquellos motores que lo llevan a actuar de una manera. Preguntarse por la práctica cotidiana de los docentes, necesariamente, llevará al tema de la identidad de los mismos, porque en su quehacer docente el maestro integra su ser y su sentir; ya que remitirse al docente en el proceso educativo significa abordar la relación entre sociedad e individuo, entre el sentido y la construcción de un sujeto, entre las condiciones de trabajo y la particularidad del individuo en el espacio laboral.

El espacio educativo toma sentido en tanto que se reconoce como lugar de confluencia de actores sociales, que lo construyen cotidianamente y que, al mismo tiempo, se conforman y reconfirman a sí mismos. Es por eso que es importante poner la mirada en uno de ellos: el maestro, permitiéndole que se vea a sí mismo haciendo un replanteamiento de su identidad y, con ello, de su posibilidad de actuar y transformar sus prácticas educativas y su entorno.

Intentar reconocer cuáles son aquellos elementos que se ponen en juego a la hora de ejercer la docencia, de sentirnos maestros y de actuar como tal, llevará, forzosamente, a ubicar al maestro dentro de la escuela y a ésta inmersa en la sociedad, por lo que no es posible considerar ajena la escuela a las crisis, problemas y malestares de la sociedad y por ende al maestro.

"Si entendemos las identidades no como sitios arqueológicos o folclóricos, sino como dimensiones de los sujetos sociales, capaces de definir su propio destino, de reconocer sus propias opciones y, por tanto, de plantear sus propias demandas, entonces observamos que el problema de las identidades es grave" (Zemelman 2002).

Grave porque se muestra un espacio poco explorado (la identidad de los maestros de primaria), especialmente por los propios actores. Quién, entonces,

aportará elementos para que se reconozcan como sujetos sociales y actúen en consecuencia: la familia en la que crecieron, la escuela en la que estudiaron o la institución en la que trabajan. Acaso reflexionamos siquiera un poco respecto de esta situación.

I.3.2 Educar, cómo y para qué

La educación es uno de los actos más nobles que puede tener una persona con otra, sin embargo, y por desgracia, puede, también, llegar a ser uno de los más deshumanizante que se dan entre los individuos. El maestro que encarna el verdadero sentido de la educación se compromete con su labor: educar. Es éticamente deseable que el compromiso del maestro sea con la parte más vulnerable de la sociedad, porque de esta manera contribuye, con sus prácticas, a la construcción de un orden social más justo y equitativo.

Aunque lo anterior parezca imposible, no dudo que muchos maestros se entreguen cotidianamente a su trabajo y con ello estén cerrando la brecha que existe entre la utopía y la realidad.

Conocer a los maestros, qué hacen, cuáles son los motivos que los llevaron a elegir esta profesión, qué sienten en relación a su trabajo, cuáles son los fines que desean alcanzar, en fin, adentrarse en su cotidianeidad permite entender mejor quiénes son los sujetos que encarnan la educación, cómo lo hacen y para qué, con la finalidad de brindarles, a estos mismos sujetos, elementos que muestren la trascendencia que su trabajo tiene, para bien o para mal.

Consideré valioso y pertinente llevar a cabo una investigación sobre la identidad docente en maestros de educación primaria y las posibles dimensiones que contribuyen a la construcción de ésta, porque responde a una necesidad callada, oculta, implícita, pero al mismo tiempo latente, tanto, que no es posible seguir siendo indiferentes a la urgencia de saber de nosotros mismos y más todavía

porque es una maestra del mismo gremio quién la lleva a cabo. Alguien que también se busca y desea encontrarse y reconocerse.

I.4. Marco de referencia

Delimitar en tiempo y espacio esta investigación fue un requisito esencial para brindar con mayor precisión y claridad los resultados de la misma. Conocer el objeto de estudio -identidad docente- no fue un acto abstracto, implicó el acercamiento a una realidad concreta que se vive en un lugar y un momento determinados. Por esta razón a continuación se presenta una descripción contextual del entorno en el que la investigación fue desarrollada.

I.4.1 Contexto físico

Querétaro de Arteaga es uno de los 31 estados de la república mexicana y está ubicado en el centro del país. Los estados con los que colinda son: San Luis Potosí, al norte; el estado de México y Michoacán, al sur; Hidalgo, al este; y Guanajuato, al oeste. Nuestra entidad tiene una superficie de 11, 769 kilómetros cuadrados; en cuanto a su extensión, es una de las más pequeñas del país, pues ocupa el lugar número 27. Querétaro está dividido políticamente en 18 municipios de diferente extensión y características: Amealco, Arroyo Seco, Cadereyta de Montes, Colón, Corregidora, El Marqués, Ezequiel Montes, Pedro Escobedo, Huimilpan, Jalpan de Serra, Landa de Matamoros, Peñamiller, Pinal de Amoles, Querétaro, San Joaquín, San Juan del Río, Tequisquiapan y Tolimán. La capital del estado es la ciudad de Santiago de Querétaro y está ubicada en el municipio de Querétaro. Este municipio está dividido en seis delegaciones: Epigmenio González, Cayetano Rubio, Josefa Vergara, Centro Histórico, Felix Osore y Santa Rosa Jáuregui.

La delegación de Santa Rosa Jáuregui, es la más alejada de la cabecera municipal. Se encuentra ubicada al noroeste de la capital del estado. La

delegación municipal de Santa Rosa Jáuregui cuenta con servicios educativos de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. El nivel de primaria está integrado por cuatro zonas escolares, las cuales son la 19, 32, 58 y 59. Todas ellas pertenecen al sector educativo número 06. La zona escolar en la que este trabajo de investigación fue desarrollado es la zona 58, la cual está integrada por 19 escuelas que están en las comunidades de: Presa de Becerra, la Joya, Charape de los Pelones, la Palma, la Versolilla, Jofre, Buenavista, la Barreta, la Monja, Ojo de Agua, Jofrito, La Luz, Loma del Chino, Palo Alto, La Gotera y Rincón de Ojo de Agua. Tres de estas escuelas, Versolilla, Buenavista y Gotera, manejan tanto el turno matutino como el vespertino. La oficina de la supervisión escolar de la zona se encuentra ubicada en la comunidad de Santa Catarina, Santa Rosa Jáuregui, del municipio de Santiago de Querétaro, al norte de la capital del estado en el kilómetro 33 sobre la carretera México-San Luis Potosí.

Todas las escuelas de la zona son escuelas rurales y por su organización y número de maestros estaban clasificadas de la siguiente manera: una escuela unitaria, tres escuelas bidocentes, tres escuelas tridocentes, una tetradocente y una pentadocente. El resto de las escuelas era de organización completa. La conformación de acuerdo al turno que manejan era como sigue: ocho escuelas del turno matutino, dos escuelas del turno vespertino y nueve escuelas de ambos turnos; pero sólo tres de ellas con escuelas distintas tanto en la mañana como en la tarde.

Todas las escuelas de la zona cuentan con el servicio de cocina, el cual funciona de la siguiente manera: un grupo de madres de familia se hace cargo de preparar el desayuno de los alumnos inscritos en el programa, para que los niños puedan consumir dicho desayuno los papás pagan una cantidad determinada semanalmente y los alumnos toman su desayuno durante el recreo. La gran mayoría de las comunidades tienen un índice de marginación elevado. Los caminos de acceso a algunas de las comunidades son de empedrado o terracería y en cinco comunidades es de asfalto y otras tres de ellas quedan a pie de

carreteras importantes. Los servicios educativos que existen en las comunidades de la zona van del preescolar hasta la secundaria, aunque no en todas las comunidades se cuenta con el nivel de secundaria, lo cual obliga a los alumnos que egresan de la primaria, a trasladarse a alguna comunidad que sí cuente con ese servicio. La formación escolar que tienen los padres de familia en las comunidades, pocas veces rebasa el nivel básico y, por desgracia, también se presenta el analfabetismo. También hay comunidades en las que los papás tienen un nivel escolar más alto, son aquellas que se encuentran cerca de carreteras importantes donde el acceso a ellas es mucho más sencillo que a otras comunidades. Mi permanencia en la zona escolar 58, en calidad de maestra de grupo durante medio año y de directora comisionada con grupo por dos años, me permitió conocer características del entorno en el que las comunidades de la zona se ubican.

I.4.2 Contexto social

En esta zona escolar, como en otras ocurre, cada ciclo escolar hay movimientos de maestras y maestros, unos se van y otros llegan. Para efectos de esta investigación interesa la conformación de los recursos humanos de la zona durante el ciclo escolar 2006-2007, la cual estuvo comprendida de la siguiente manera: supervisora de zona; una mujer de cuarenta y ocho años de edad, de formación normalista básica con una licenciatura en educación incompleta, diplomada en varias áreas como psicología y problemas de aprendizaje, de temperamento arrebatado y poca capacidad de conciliación con una marcada actitud de negatividad hacia la promoción y aplicación de programas educativos provenientes del estado (Enciclomedia, Actívate, Rincón de lecturas, etc.)

Dos asesores técnico pedagógicos; una maestra y un maestro; la maestra era encargada del área técnica, es decir, administrativa, trabajó todo el ciclo como interina, una mujer joven, soltera, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante en ese momento de un diplomado en la misma universidad,

con mucha disposición al trabajo pero con poca experiencia en el puesto, pues este cargo implica conocer el llenado de muchos formatos y dar la asesoría a los directores sobre cuestiones de carácter administrativo; la maestra, teniendo un horario de ocho a doce treinta, sin ninguna remuneración extra, trabajada diariamente hasta las tres o cuatro de la tarde y en muchas ocasiones hasta las seis o siete de la noche. El maestro que era el encargado de la asesoría en el aspecto pedagógico era un hombre mayor, arriba de cuarenta años, con más de una década de trabajo en esa zona escolar, con doble plaza e igual que la maestra nuevo en el puesto de asesor pedagógico, pues siempre había estado frente a grupo, con una formación de normal básica.

Directores técnicos: cinco mujeres y seis hombres. Tres de ellas con estudios de maestría y de una edad que oscila entre los treinta y los treinta y cinco años, además con poca antigüedad en la zona. De las otras dos maestras, una de ellas con formación de normal básica y con más de quince años trabajando en la zona y la otra maestra recién llegada a la zona aunque a punto de jubilarse. Los hombres todos ellos, excepto uno que tenía licenciatura, con formación de normal básica y con más de veinte años de servicio y más de la mitad de ese tiempo lo han trabajado en esa zona.

Directores comisionados: cuatro mujeres y cuatro hombres. De las cuatro maestras comisionadas, una de ellas trabajó como interina y las otras tres con plaza base. De los maestros, dos de ellos eran interinos y ese ciclo fue su primera experiencia laboral. Es importante señalar que los maestros que ejercían el cargo de directores comisionados, también atendían a dos o más grupos, ya que su trabajo era en una escuela multigrado, lo cual implicó para ellos ser maestro de dos o más grupos (depende del tipo de escuela: bidocente, tridocente o unitaria) al mismo tiempo que atendían las funciones de director de la escuela.

Maestros con plaza base: treinta y cuatro mujeres y treinta hombres, maestros interinos; nueve mujeres y dos hombres. Del total de maestros con plaza base

treinta y uno de ellos tienen doble plaza. La gran mayoría de los maestros que tienen doble plaza son maestros que tienen más de diez años trabajando en la zona y que no manifiestan interés por cambiarse a otra zona.

Durante ese ciclo escolar veinticuatro eran los maestros que egresaron de la Normal en el Plan de estudios 1997, de ellos once se incorporaron a la zona en calidad de interinos y los otros trece ya con base. De esta población, los maestros entrevistados para esta investigación fueron doce; nueve mujeres y tres hombres, de los cuales sólo dos trabajaban como interinos; una mujer y un hombre. El período de formación durante el cual cursaron la licenciatura en educación primaria está comprendido entre 1997 y 2006. El rango de edades de los maestros entrevistados va de los veinticuatro años a los treinta, siendo el promedio de edad veintisiete años. De acuerdo a su estado civil, la clasificación es la siguiente: tres maestras casadas y madres de familia, un maestro casado y también padre de familia, una maestra madre de familia, dos maestros solteros y cinco maestras solteras. Según el período en el que cursaron la licenciatura tenemos que: de 1997 al 2001; un maestro, de 1998 al 2002; cinco maestras y un maestro, de 1999 al 2003; tres maestras, del 2000 al 2004; una maestra y del 2002 al 2006 un maestro.

La maestra y el maestro que egresaron recientemente de la Normal trabajaron todo el ciclo escolar cubriendo un interinato. Dos maestras de las que fueron entrevistadas y que egresaron de la Normal en el 2002, obtuvieron su plaza en el ciclo escolar anterior (2005-2006), todos los demás, recibieron su plaza base en agosto del 2006, excepto una de las maestras que egresó en el 2003, ella obtuvo la plaza hasta el mes de enero del 2007. Fueron ellos, los que con su experiencia dieron forma a esta investigación sembrando, así, la inquietud por conocernos a nosotros mismos reconociendo a los demás.

I.4.2.1 Maestros y directivos

Toda relación laboral implica la necesidad de guardar determinadas formas de conducirse con respecto a los otros: compañeros de trabajo, autoridades, etc. En el ámbito de la educación primaria hay agentes específicos con los que se tiene contacto directo para el desarrollo propio de la labor docente, por ejemplo: padres de familia, alumnos, autoridades comunitarias, otros compañeros maestros y por supuesto la autoridad escolar inmediata encarnada por el o la directora de la escuela, con los cuales se establecen vínculos.

La función que cada uno de estos agentes tiene dentro del proceso educativo, es importante y necesaria debido a que se integra en un todo que da, en parte, soporte y fundamento a la educación. Los maestros y directivos, específicamente, deben llevar una relación laboral que se caracterice por el apoyo mutuo, por el compromiso encaminado a lograr que cada día el proceso educativo mejore, contribuyen de esta manera, a crear condiciones para que las relaciones interpersonales dentro de las escuelas, tengan como finalidad la consecución de fines educativos trazados de forma conjunta.

Desafortunadamente, en muchas ocasiones nos encontramos que las relaciones que se establecen al interior de las escuelas, entre los maestros y directivos, son ajenas al deseo de trazar, siquiera, menos aún alcanzar, fines trascendentes. Más bien se vive una especie de acoplamiento. Qué quiero decir con ello. Encontramos directores que se acoplan a la institución porque en ella se han albergado tradiciones y costumbres de antaño, sobre todo si la plantilla docente está compuesta por maestros y maestras que tienen, años o incluso décadas, trabajando en la misma escuela, y los cuales poseen “todo el conocimiento” y no necesitan crear cosas nuevas porque “así como están, están bien”.

Ante este panorama, la situación sobrevive, persiste y no cambia porque el director (a) no está dispuesto a entablar una “lucha”, ya no contra sus

compañeros (porque institucionalmente, no son sus empleados), sino contra la tradición asumida como ley. Aunque también encontramos otros casos, aquellos en los que son los maestros quienes no reciben el apoyo de los directores para crear nuevos modos de interacción escolar entre maestro-maestro y maestro-alumno y alumno-alumno, porque por mucha iniciativa que el profesor manifieste si no tiene la anuencia del director de la escuela, así como su apoyo y el del resto de la plantilla, entonces su trabajo se topa con muchas trabas que, a veces, son insalvables y entonces se vive también ese proceso de acoplamiento de parte del docente a la realidad educativa a la que se inserta.

Esta es una realidad que, en la zona escolar 058, se vive muy frecuentemente, en parte quizá, porque en su mayoría está conformada por maestros y maestras que tienen muchos años laborando en el mismo centro de trabajo y las plazas de directores, muchas de ellas, son ocupadas por maestros que, de esa misma zona, las ganaron bajo concurso.

Esta forma de proceder que se da desde hace mucho tiempo en esa zona, no ayuda a desarraigar ciertas ideas y costumbres tejidas durante años, que impiden y bloquean, a veces, la iniciativa de algunos, sobre todo de quienes son recién llegados a la zona y tienen, relativamente, poco tiempo de ejercer la docencia, como es el caso de los maestros que entrevisté.

Las relaciones interpersonales adecuadas, al interior de una escuela, pueden ser el motor que genere e impulse una dinámica de trabajo en la que se enriquezca y mejore el proceso educativo, pero para eso es necesario dejar de lado intereses personales y comprometerse con el trabajo y con las finalidades que a través de él es posible alcanzar.

II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico tiene como finalidad brindar elementos que permitan una mejor comprensión del objeto de estudio, que en este caso es la identidad docente en maestros de educación primaria. Son varios los cuestionamientos que se crean sobre la identidad docente: cómo está constituida actualmente, cómo se configuró de tal forma, por ejemplo, y todos ellos tienen que ver con la historia de vida familiar y personal de los sujetos, con la educación que recibieron y con los espacios en los que tuvieron la oportunidad de desenvolverse como maestros de primaria.

Mirar alrededor es un acto común y cotidiano, pero mirar, detener la mirada en algo y preguntar el por qué de ese algo, el cómo, el para qué, no es tan común y cotidiano porque implica la necesidad de involucrarse con el entorno y para ello es obligado aniquilar la indiferencia y acabar con la inercia. Sin embargo, en la actualidad esta última forma de relación con el medio es cada vez más escasa; se vive tan aprisa que, pocas veces, se crea el tiempo para hacer un alto y reflexionar sobre la razón de ser quien se es y de estar donde se está.

“El universo de los objetos, de las imágenes, de la información y de los valores hedonistas, permisivos y psicologistas...ha generado una nueva forma de control de los comportamientos; a la vez que una diversificación incomparable de los modos de vida, una imprecisión sistemática de la esfera privada, de las creencias y los roles” (Lipovetsky 1986: 5).

La velocidad con la que se mueven las cosas, la inmediatez de las relaciones, la volatilidad del conocimiento, son aspectos que influyen en la conformación de las formas de ser y de valorar de los sujetos. Los modos de accionar obedecen a una tendencia, muchas de las veces, mercantil, efímera y en educación éstos no escapan a dicha tendencia.

En el caso de los maestros, éstos se ven inmersos en situaciones a las que deben adaptarse para sostener ciertos estilos de vida, así como la aceptación y permanencia al grupo al que pertenezcan. Sin embargo, el imperativo es

reflexionar de forma permanente sobre los distintos contextos que influyen en su trabajo y en su vida misma, a pesar de las dificultades, resistir la tendencia hacia el escepticismo y la indiferencia.

La creciente indiferencia en la sociedad, producto de la saturación de información y aislamiento, es un rasgo innegable de las formas de relación social que se entablan actualmente.

“El hombre indiferente no se aferra a nada, no tiene certezas absolutas, nada le sorprende y sus opiniones son susceptibles de modificaciones rápidas”
(Lipovetsky 1986: 44).

Su compromiso es efímero y sus formas de ser y de valorar también; hoy es adepto a alguna cosa, mañana a otra; hoy le parece bien algo y mañana manifiesta una postura totalmente opuesta. Se conduce por la vida bajo los principios de la satisfacción y comodidad inmediata. Es la indiferencia la enfermedad más terrible de nuestro tiempo, porque nos impide escuchar, ver, sentir, hacer; porque deposita nuestro ser en el vacío y aniquila nuestra voluntad.

II.1 Cómo entender la identidad docente

Se vive en un mundo en el que quien está solo simplemente no puede estar. La necesidad del otro, todos la viven una o más veces y esto remite a la concepción de que no hay ser humano que sea independiente del mundo, por así decirlo. Ser parte de una sociedad determina en cuanto a necesidades y a relaciones. Se establece pues una relación dialéctica entre el sujeto y la sociedad, porque ésta lo determina en gran medida, pero al mismo tiempo el sujeto afecta la dinámica social ya que es parte de ella. Es aquí donde entra el conflicto sobre la identidad, puesto que al formar parte de una dinámica social se encuentra, muchas veces, con situaciones contradictorias con respecto a sus deseos, valores, objetivos, etc.; surge entonces, la duda, la incertidumbre y el escepticismo sobre el significado de estar aquí. Sin embargo, cabe señalar que es la superación de estos conflictos,

bajo la conciencia de la realidad en la que nos movemos, lo que fortalece y enriquece al mismo tiempo nuestra identidad.

“La identidad está vinculada estrechamente a condicionamientos específicos que la orillan a encarnar algún principio y a guardar distancia respecto de otros; está también orgánicamente relacionada con ciertas desigualdades sociales, que son inherentes a estructuras sociales propias de determinadas sociedades y momentos” (Ibarra, 1999: 41).

Es necesario reconocer la diferencia para aceptar la identidad, pero no identidad entendida como igualdad donde las cosas están dadas y acabadas. Identidad como un proceso, a través del cual se construyen y desarrollan conceptos que la van conformando en espacios y tiempos determinados. Es algo innegable el hecho de que, a lo largo de la vida, se lleva siempre aquello más significativo que es recibido en el núcleo primero en el que se comienza a desarrollar, la familia. Y aquello pueden ser ciertos valores, aprendizajes o bien formas de conducta, está claro que éstos tienen que ver con estructuras sociales y con determinados momentos históricos y que difícilmente es posible desprenderse de ellos.

Para hablar de identidad es necesario tener presentes un tiempo y un lugar determinados, puesto que el sujeto se expresa y realiza en situación cultural. Para el caso de esta investigación el docente se expresa y realiza en un cierto campo de la realidad educativa, así como en un momento preciso.

La realidad. Saber cómo es la realidad es una cuestión compleja porque implica la necesidad de estar involucrado en ella, no simplemente ser un espectador. Es importante creer que se es parte de ella y que el accionar que se realiza sobre ella tiene un grado de repercusión. Desnudar la realidad, sin duda que a cualquiera provoca conflicto y cuando se habla de identidad esto es lo que ocurre. A mí me lo provoca, porque exige indagar en la realidad propia, descubrirla y redescubrirla diariamente. Es indispensable en este proceso la mirada y la presencia del otro, en un ambiente de confianza donde la mirada y la escucha

nos permitan inquirir sobre nuestra acción, donde la palabra circule llevando a la luz nuestras propias contradicciones.

“La identidad es comprensible por aquello a lo que se opone, de tal manera que puede entonces ser buscada en las diferencias, en los principios que organizan y distinguen a las disposiciones duraderas de ser o de valorar” (Ibarra 1999).

Las condiciones actuales de vida en una sociedad, en la que el tiempo adquiere ritmos acelerados y en la que las formas de organización, de los distintos ámbitos colectivos, responden a la exigencia de utilidad, eficiencia y rapidez, hacen suponer, por un lado, que la identidad se encuentra en crisis o bien, que está en un proceso de reconstrucción continúa. Si es una u otra la tendencia, queda claro que actualmente es un concepto complejo que adopta niveles de complejidad más altos, debido a las condiciones actuales en que se desarrolla la vida en sociedad. Si algo es claro es que no existe una identidad única.

En el proceso de ir construyendo la identidad se conforma el marco valorativo de los sujetos, que está relacionado con cuestiones éticas, morales, es decir, axiológicas.

Las diferentes formas de concebir y elaborar la realidad constituyen modos específicos y particulares, así como culturales, de ver el mundo, es decir, son formas específicas de representación. La mayoría de estas formas responden a estructuras que son establecidas o predeterminadas, en parte, por la sociedad, por la institución, por el sujeto mismo. Es muy difícil que el sujeto se dé cuenta de estas estructuras que lo determinan y por lo mismo su acción, rara vez está encaminada a manifestar clara oposición a ellas porque su voluntad no opera espontáneamente, sino que obedece a determinismos, de los cuales se apropia a lo largo de su vida, desde sus experiencias en el seno familiar, pasando por la formación académica que recibe y evidenciándolos en su hacer cotidiano, en este caso referido a maestros de educación primaria, en su práctica docente.

Para comprender la identidad docente de maestros de educación primaria, durante esta investigación atendí al marco teórico de Pierre Bourdieu, en el que admite que la voluntad del sujeto no opera espontáneamente sino que obedece a determinismos creados socialmente; es decir, sustituye la relación ingenua e inocente del individuo y la sociedad por una relación construida entre dos modos de existencia social: el *habitus* y el campo. El *habitus* lo define como la historia encarnada en los cuerpos y el campo como la historia objetivada en las cosas, en forma de instituciones (Bourdieu 1990). El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo. Hay disposiciones que el sujeto encarna -son parte de él y al mismo tiempo no lo son-, vienen de fuera y las pone en sí mismo.

Las personas están dotadas de una serie de esquemas internalizados por medio de los que perciben, comprende, aprecian y evalúan el mundo social. Mediante estos esquemas las personas producen sus prácticas, las perciben y evalúan. Bourdieu señala que el *habitus* incluye estructuras mentales mediante las cuales las personas manejan el mundo social. Un *habitus* se adquiere como resultado de la ocupación duradera de una posición dentro del mundo social. El *habitus* produce el mundo social y es producido por él, con lo que se puede decir que es una estructura estructuradora y también una estructura estructurada. El *habitus* de todo individuo ha sido adquirido en el transcurso de su historia individual y constituye una función del momento particular de la historia social en el que ocurre. Aunque el *habitus* forma una estructura internalizada que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, no los determina.

Para esta investigación, la identidad docente no está libre de determinaciones que respondan a diversos campos (económico, político, histórico, social, ético, ideológico, etc.), pero tampoco está tan alejada de las formas de ser y valorar del maestro que son producto de su voluntad. Las determinaciones son estructuras encarnadas por los maestros y les permiten formas de acción que son o no, razonables y aceptadas por el campo de juego en el que se desenvuelven que, en este caso, es el campo de la educación básica en el nivel de primaria.

“Los *habitus* de los maestros, sus disposiciones duraderas de ser o de valorar, no son otra cosa que la potencialidad de que disponen para dar respuesta a las exigencias del campo laboral específico en que actúa cada uno” (Ibarra 1999).

Los campos son definidos por Bourdieu (1990), como espacios estructurados de posiciones, cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes. Un campo se describe, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo. Hay varios campos en el mundo social (por ejemplo, el económico, el artístico, el religioso); todos tienen su lógica específica y generan entre los actores una creencia sobre las cosas que son importantes en el campo. El campo es un tipo de mercado competitivo en el que se emplean y despliegan varios tipos de capital (económico, cultural, social, simbólico). Las posiciones de los diversos agentes dentro del campo dependen de la cantidad y peso relativo del capital que poseen.

Siguiendo a Bourdieu, se entiende que para que un campo funcione, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etc. Existe pues una relación inmanente entre campo y *habitus*, por un lado, el campo condiciona al *habitus*; por otro, el *habitus* constituye el campo como algo significativo, con sentido y valor, como algo que merece una inversión de energía por parte de los involucrados en el juego.

Bourdieu considera que la *illusio* o inversión, es a la vez condición y fruto del funcionamiento del campo y la define de la siguiente manera:

“La *illusio* es el hecho de estar metido en el juego, cogido por el juego de creer que el juego merece la pena, que vale la pena jugar... el hecho de considerar que un juego social es importante, que lo que ocurre en él importa

a quienes están dentro, a quienes participan... La *illusio*... es el hecho de meterse dentro, de apostar por los envites de un juego concreto, como consecuencia de la competencia, y que sólo existen para aquellas personas que, cogidas por el juego y estando en disposición de reconocer las apuestas en juego, están dispuestas a morir por unos envites que, inversamente, aparecen como carentes de interés desde el punto de vista del que no está cogido por ese juego, y lo dejan indiferente” (Bourdieu 1997).

Todo campo está estructurado y estructura gracias a estructuras encarnadas por los sujetos que son parte de él y que tienen forma de *habitus* y de *illusio*. En el campo educativo confluyen un sinnúmero de intereses y se dice que en todo momento hay algo en juego y que en la dinámica de relaciones gestadas en el campo la lucha por ese algo implica una inversión de energía. Los intereses en juego, la *illusio* o inversión de energía de los integrantes del campo son la razón de ser y el principio fundante de dicho campo. El principio fundante es lo que hace que funcione un campo, es el impulsor de la energía: impulsa la acción e instituye para los sujetos una forma de ser y valorar, de actuar. Al dirigir la acción bajo el principio fundante, ésta no puede ser caótica, porque busca alcanzar determinados fines. El principio fundante se materializa en la *illusio*.

Tener y perseguir una *illusio* implica salir de la indiferencia y afirmarse como agente social actuante, habitante del mundo, proyectado hacia ciertos fines y dotado de forma objetiva y subjetiva de una misión social. ¿Cuál es la *illusio* que predomina en los maestros de primaria en la actualidad? La *illusio* no debe entenderse en el sentido de idea abstracta o ilusión de alcanzar algo, sino en el sentido de invertir energía y tiempo en aquello que se encuentra en juego en el campo, es decir, como el hecho de considerar lo suficientemente importante aquello que está en juego, como para convertir la energía en acción y no pararse en el punto de vista del espectador que es imparcial y que no invierte nada en el juego. La *illusio*, la inversión de energía, es fuente de distinción entre las personas, es un rasgo que las identifica. En el campo educativo, descubrir cuál es la *illusio* que encarna el maestro de primaria permitirá tener un conocimiento más profundo de cómo es su identidad.

Ser parte del campo educativo implica la necesidad de conocer y apropiarse de las reglas del campo de manera aceptable. Cada campo requiere de ciertos bienes simbólicos que disputan quienes lo conforman. Un bien simbólico puede ser definido como aquello por lo que se invierte energía, aquello que se busca para estar dentro del campo de juego. Los bienes simbólicos de una persona hablan, ampliamente, de la identidad de esa persona y es factible también asegurar que para formar parte de un campo es exigencia contar con determinados bienes simbólicos que identifican y distinguen al sujeto como miembro de cierto campo de juego (Bourdieu 1990).

Con el maestro de educación primaria ocurre lo siguiente: hay ciertas prácticas que lo identifican y distinguen como tal frente a cualquier otro profesionalista, pero también existen formas de ser y de valorar que se han gestado en él a lo largo de su vida debido a circunstancias particulares que ha vivido y que lo han llevado a convertirse en maestro.

Para efectos de esta investigación consideré tres momentos esenciales en la vida del maestro, los cuales se integran de manera dialéctica en la construcción de la identidad docente: la o las razones que lo llevaron a elegir dicha profesión, las cuales, por supuesto, están íntimamente ligadas a las condiciones socioeconómicas bajo las cuales vivía el futuro maestro; el segundo momento fue la formación académica que recibió el maestro en la Normal del estado de Querétaro y, por último, las prácticas educativas que llevaba a cabo en su centro de trabajo, las cuales guardan una estrecha relación con los dos momentos anteriores pero, al mismo tiempo, están vinculadas a la forma de vida que lleva el maestro fuera de su trabajo, es decir, a sus gustos, aficiones y valores. Entendiendo por los gustos el conjunto de prácticas (deportes, actividades, diversiones, etc.) y propiedades (muebles, ropa, libros, cuadros, etc.) de una persona o un grupo, los cuales son producto de la confluencia entre ciertos bienes y el *gusto*, descrito éste como el principio de las elecciones que el sujeto realiza (Bourdieu 1990).

Cabe la pregunta, ¿qué bases ofrece la estructura social para la adquisición de la identidad si los procesos que la conforman están plagados de condiciones posmodernas actuales: indiferencia, apatía, escepticismo?

En el magisterio es necesario conformar una identidad de proyecto, lo cual quiere decir que los actores sociales (maestros), basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y al hacerlo buscan la transformación de toda la esfera social (Castells 1999). En este caso la identidad tiene que ser un proceso de construcción de sentido; de lo que se desea, de lo que se hace, de lo que se es y del por qué y para qué de todo eso.

“Existe una identidad -nosotros-, asimismo también existen otras identidades, consideradas -ellos- desde la identidad -nosotros- y viceversa, las identidades -ellos- se auto consideran como identidades -nosotros- y consideran -ellos- al resto. Sin los -otros- no hay necesidad de definirnos a nosotros mismos” (Castells 1999).

Por lo anterior, la construcción de la identidad es una cuestión histórico social que responde a un tiempo y a un lugar determinado, y que no es posible ser uno mismo sin la conciencia de que hay otros y que esos otros se definen en función de las diferencias que encuentran con respecto a los demás. De igual forma, también nosotros no podríamos definirnos siguiendo un principio de homogeneidad, es necesario ser consciente de la heterogeneidad existente para definir quiénes somos y cómo somos. Sólo en función del reconocimiento de la diferencia podremos encontrarnos a nosotros mismos y encontrar el sentido de nuestra existencia.

II.2 La importancia de la identidad docente

El debate acerca de la identidad docente de los maestros de primaria, de su naturaleza, sus formas operarias, su papel ante el conocimiento, sus prácticas y su contribución al ámbito social de su país no debe postergarse más, porque sólo

sacándolo a la luz será que los protagonistas de este gran debate pueden ser partícipes de él. No se les debe negar la posibilidad de contribuir, con su reflexión en torno al tema, a crear nuevos procesos de construcción de la identidad docente. Este es uno de los objetivos de esta investigación, contribuir para que otros compañeros maestros reflexionen sobre sí mismos, sobre la importancia de saber quiénes son y lo que pueden ser, todo ello con la finalidad de provocar cambios estructurales en las formas de acción docente y hacer de éstas un verdadero motor de transformación social. Lo sé, parece una utopía, pero es, antes que eso, el profundo deseo de plasmar nuevos sentidos en lo que todos los días hacemos: “dar clases”.

La identidad es fuente de sentido para el propio actor, además de que:

“es el valor central entorno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos...las mismas nociones de diferenciación, de comparación y de distinción, inherentes al concepto de identidad implican, lógicamente, como corolario la búsqueda de una valoración de sí mismo con respecto a los demás” (Valenzuela 2000: 66).

El sujeto puede hacer esa valoración en dos sentidos; de forma positiva y de forma negativa.

La percepción negativa de la propia identidad puede ser porque aquello que se hace y lo que se es, ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones para expresarse con éxito moderado en un determinado contexto social. Lo anterior trae como consecuencia en el sujeto frustración, desmoralización, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis. En cambio, una percepción positiva de la propia identidad estimula la autoestima, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal y la capacidad de resistencia contra la penetración de elementos externos. Luego de esto podemos imaginarnos perfectamente cómo actuará una persona con una valoración positiva de su identidad y también como lo hará alguien que tenga una valoración contraria.

Estas dos posibles vertientes de la valoración de la identidad, llevan a pensar que ha cambiado la relación del maestro con la sociedad y que, muy posiblemente, una de las causas de ese cambio, sea el papel estratégico que juega el conocimiento en la actualidad, lo que conduce a valorar la educación como un eje estructurante ya que se apela a ésta para crear conciencia en los hombres y mujeres para conformar otra sociedad, una más justa y encaminada al progreso social de los pueblos. Y los maestros son, si no los únicos, sí un grupo importante encargado de difundir y encarnar la educación.

Vemos aquí el grado de importancia que tienen estos agentes sociales para el desarrollo, mejoramiento y transformación de una sociedad.

“Una sociedad no está constituida tan sólo por la masa de individuos que la componen, por el territorio que ocupan, por las cosas que utilizan, por los actos que realizan, sino ante todo, por la idea que tiene sobre sí misma” (Durkheim 1982).

Por ello es que urge revalorar la figura del maestro de educación primaria, comenzando por la propia revaloración: por qué eligieron esta profesión, qué piensan ellos de sí mismos y qué consideran que pueden hacer para contribuir a la conformación de un mundo mejor.

La tarea no es fácil, implica mucho trabajo y la definición de un compromiso claro con las clases sociales más desprotegidas, sin olvidar el hecho de que con el tiempo los pueblos cambian y se desarrollan y que las necesidades de la sociedad cambian también. Cómo deberá ser el maestro que afronte todas estas situaciones:

“Las tendencias en cuanto a la educación básica demandan un maestro cada vez más preparado para enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y a apropiarse de él, a generar situaciones de aprendizaje que les permitan integrar el nuevo conocimiento con el precedente, así como dispuesto a contribuir a la construcción de nuevos conocimientos desde una perspectiva transdisciplinar. Pero también demandan un maestro que acompañe a sus alumnos, durante el tiempo que permanezca en contacto con

ellos, en su formación como personas como ciudadanos que coadyuven a una mejor convivencia en nuestro mundo” (Fierro 1999: 18).

Si bien es importante reconocer que la identidad de los sujetos es permanentemente cambiante por sus propios procesos de movimiento, hoy estos cambios están teniendo consecuencias poco manejables creando crisis de identidad, pues en educación básica existe una pérdida de valía, de estatus, de reconocimiento social y político de los maestros, lo que hace aún más difícil el replanteamiento de la identidad de éstos. “En la actualidad, el trabajo del maestro es objeto de una desvalorización social que, incluso, ha repercutido en la autoestima de los propios docentes” (Sandoval 1993: 232).

II.3 Conformando nuestra identidad

Como señalé anteriormente, en esta investigación tomé en cuenta tres aspectos esenciales en la formación de la identidad docente: la *illusio* que lo llevó a elegir la docencia como su profesión, la cual se da en un marco social determinado, donde la familia y las relaciones que en ella se gestan juegan un papel importante en la conformación de la identidad del sujeto y en las decisiones de éste. Un segundo aspecto considerado en la construcción de la identidad docente, es la formación que el futuro profesor recibe en la Escuela Normal del estado de Querétaro y la forma en cómo ésta contribuye a definirlo como tal. Por último consideré que otro aspecto que habla ampliamente de la identidad docente, son sus prácticas escolares, pues es este el espacio en el cual adquiere una forma más concreta su identidad, es decir, donde es posible apreciar en la acción aquello que lo identifica como maestro.

II.3.1 Familia y sociedad

La familia es una institución social de gran importancia para todas las sociedades y es la receptora, además, de los acontecimientos de la sociedad actual, al mismo

tiempo que actúa como detonante de una serie de sucesos que se viven cotidianamente. Esto lleva a considerar la familia desde diferentes dimensiones comprensivas y explicativas, puesto que no se entiende a la familia bajo una sola dimensión disciplinaria. Se debe considerar bajo los siguientes aspectos: desde una perspectiva demográfica, con un enfoque económico, una óptica psicológica y educativa y una visión cultural y social de ella.

“Las familias constituyen ámbitos de relaciones sociales de naturaleza íntima, donde conviven e interactúan personas emparentadas, de género y generaciones distintas...Las modalidades que adoptan las diferentes facetas de la vida familiar dependen del tipo de inserción de los hogares en el contexto social en que se desenvuelven, así como de su capacidad de respuesta y adaptación a los cambios de carácter socioeconómico, cultural y demográfico que tienen lugar en ese entorno” (Salles 1996: 47).

La familia es un sistema siempre cambiante por el medio exterior, sociedad. La relación de influencia que existe entre la familia y la sociedad se da a través de mediaciones de distinto tipo: individuales, que se refieren a las características personales de los sujetos; situacionales, referidas al contexto donde se da la recepción; institucionales, relacionada con los roles que vive el sujeto y tecnológicas, que tienen que ver con los lenguajes propios de cada medio.

La estructura familiar no es estática, está en constante cambio y para entender los movimientos que se dan en su interior, es necesario identificar los aspectos sociales, económicos, políticos e incluso religiosos a los que ésta se ve vinculada necesariamente. Comprender el concepto de familia desde las condiciones sociales actuales exige un replanteamiento de las estructuras tradicionales de la familia, la modificación de normas, valores, actitudes y motivaciones. Estos aspectos definen en gran medida a sus miembros y, debido a ello, es necesario tener en cuenta que nuestra identidad, en la actualidad, es el resultado de una serie de transformaciones macro sociales que, obligadamente, desembocan en la conformación de la identidad de los sujetos y que tienen lugar, en primera instancia, en el seno familiar, pues no podemos ignorar el sentido de la mediación entre la sociedad y la política social con la vida de las familias en su proceso de

organización interna. Familia y sociedad viven una relación dialéctica donde el peso mayor lo ejerce la sociedad sobre la familia, pues es de la sociedad global de donde emanan las directrices y las acciones que modifican la familia.

Al verse tan susceptible de ser modificada por el medio externo, la familia se vuelve un núcleo frágil en el cual el sujeto encuentra un lugar para cimentar su identidad, con todas las ventajas y desventajas que ésta le brinde, según el contexto en el que se desarrolle. Para la gran mayoría de los sujetos la primera fuente de experiencias surge al interior de la familia, por eso es importante señalar que los primeros contactos e intercambios con el medio van creando vivencias que le procuran una serie de información al sujeto. Si el contacto con los seres del medio que le rodea es adaptativo y placentero se enfrentará a situaciones siguientes con una actitud o predisposición positiva, de seguridad y estabilidad, pero si, por el contrario, sus primeras experiencias son negativas ocurrirá lo opuesto, es decir, se generará inseguridad, evitación y predisposición negativa. Podemos decir, entonces, que la identidad del sujeto se construye en interacción con el ambiente y que esa interacción con el ambiente o contexto irá siendo dominada progresivamente por él, según las experiencias, sentimientos, relaciones, aprendizajes, etc., que vaya teniendo. En ese sentido nos queda claro que va desarrollando una identidad activa, diferenciada y singular.

“El sistema de parentesco implica, pues, una serie de influencias sobre el niño que estructuran sus pautas de reacción emocional de modo relativamente definido y uniforme” (Parsons 1994).

Identificar y reconocer la distintas influencias que vive el sujeto en el seno familiar ayuda a comprender los rasgos de conducta y orientación emocional que los sujetos tienen ante situaciones determinadas. La calidad emocional de las relaciones entre los miembros de una familia es el eje estructurante de la conformación afectivo-emotiva de la identidad de los sujetos. En la familia aprendemos formas y pautas de conducta afectiva, emocional y valoral, las cuales transferimos a los espacios en los que como adultos nos desenvolvemos. Es en la familia donde se desarrolla la autoestima que acompañará a los sujetos durante

toda su vida, donde el desarrollo de la moral cobra especial relevancia y el sentido de pertenencia se vuelve imprescindible para un adecuado y sano desarrollo de los mismos.

Es menester tener en cuenta que el concepto de familia ha sufrido transformaciones a lo largo del tiempo, las cuales emergen de una realidad concreta.

“Una mirada hacia las sociedades actuales nos permitirá reconocer, pese a la resistencia cultural y normativa, que la estructura familiar ha trascendido el concepto occidental cristiano de familia representado por el padre, la madre y los hijos biológicos para manifestarse en un sinnúmero de estructuras emergentes...Cada una de estas estructuras emergentes demanda nuevos tratos y conlleva valores diversos que se transmiten consciente o inconscientemente a los menores” (Morales 1996: 36).

Familias compuestas o reconstituidas son la realidad de la sociedad actual, lo que hace que el espacio familiar se vuelva cada vez más diverso pues más que una experiencia única, la familia es vivida y sentida de manera diferente por sus integrantes, según el género, la edad y la posición que los miembros guarden en la relación de parentesco. Estas diferencias determinan sus experiencias objetivas, así como el significado subjetivo que cada uno de ellos atribuye a esas experiencias.

“El crisol familiar de todo individuo es un barómetro sorprendentemente poderoso del estilo emocional que dinamiza las relaciones interpersonales en las que se ve inmerso en todos los espacios de convivencia” (Covarrubias 2004).

La historia familiar de los individuos aporta un sinnúmero de elementos para la conformación de su identidad. Es en la familia donde el individuo asume una conciencia moral autónoma, de reciprocidad, en la adopción de ciertos valores socialmente compartidos y en la elaboración de un concepto de sí mismo al que acompaña una autoestima básica. Las primeras representaciones que el individuo tiene del mundo, se gestan en el seno familiar. Las relaciones interpersonales que

establezca fuera del entorno familiar tendrán como principio motivador las características que rigieron su historia familiar.

Es en la familia donde pueden o no recibir cause los deseos e intenciones de moverse en uno u otro espacio. Cuando se trata de decidir la profesión, el peso que la familia adquiere es determinante, aspectos como: considerar la situación económica que prevalece en la familia, la tradición familiar, el contexto y el deseo del sujeto de estudiar una u otra carrera, cobran suma importancia en la decisión del joven al elegir su profesión, sin dejar de lado, claro está, los aspectos sociales que envuelven la profesión que elija. En el caso de la docencia, algunos jóvenes la eligen porque en sus familias hay tradición en esa profesión y eso les asegura, hasta cierto punto, conseguir un trabajo una vez terminada la carrera, sin necesidad de buscarlo, al menos esos son los supuestos. Pero también los hay quienes deciden ser maestros por la relativa facilidad que eso implica, pues se parte del supuesto de que es una carrera fácil, pero no se piensa con profundidad en la dificultad que significará conseguir cierta estabilidad laboral, en el desprestigio social de que es objeto la profesión y menos aún en el bajo salario que se percibirá y en las dificultades con las que se encontrarán para obtener un ascenso salarial y profesional.

La situación descrita anteriormente es un ejemplo de la estructura psicodinámica interna de toda persona, la cual refleja la complejidad de la sociedad humana, de sus demandas y oportunidades en continua variación para expresarse y adaptarse.

“La sociedad humana, representada por la estructura de la familia, a principios de la vida, exige que cada persona adopte las normas prevalecientes y que las vuelva parte integral de sí misma durante su proceso de desarrollo. Le exige aceptar un papel específico, de principio el del niño entre otros niños, subordinado a los adultos, y, más tarde, con cierta libertad con respecto a la identidad o estilo de vida que desarrolla” (Covarrubias 2004).

Las condiciones bajo las cuales el futuro maestro decide convertirse en tal son determinantes para la función que como estudiante y luego como profesor desempeñará.

II.3.2 Formación docente

En el ámbito educativo de nuestro país, la formación docente de maestros de primaria responde a las reformas educativas, las cuales se traducen en las escuelas y llega al aula por medio del maestro. El profesor como actor social es uno de los responsables directos de encarnar la educación; pero su función no se limita sólo al trabajo dentro del aula, pues la situación actual hace necesario que encare otra clase de cuestiones propias del contexto en el que labora, las cuales pueden ir desde brindar atención o apoyo a padres de familia si lo solicitan, trabajar en colegiado dentro de su escuela, hasta atender las necesidades de capacitación y actualización que actualmente las condiciones laborales le exigen.

Considerando que todo ser humano nunca deja de aprender y que a lo largo de su vida está en constante contacto con la posibilidad del conocimiento, es posible decir que,

“la formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus alumnos en las aulas escolares” (SEP 2003).

En el caso del maestro existe la necesidad de una formación permanente y continua, es decir, que sea consciente de que a través de procesos y vivencias cotidianas puede enriquecer su formación docente, además de aquella formación que le pueden proporcionar instituciones de educación superior.

En la formación de los profesores, según señala el plan de estudios para la licenciatura en educación primaria 1997, es imprescindible considerar los

siguientes aspectos; en primer lugar, la formación que el maestro reciba debe responder a los desafíos que enfrentará en su práctica procurando en el futuro maestro la consolidación de habilidades intelectuales específicas; en segundo lugar, deberá adquirir el dominio suficiente de los contenidos de educación básica, pues nadie puede enseñar lo que no sabe; pero, al mismo tiempo, es necesario que los maestros cuenten con habilidades didácticas para la enseñanza de los contenidos; y, por último, un aspecto importante que debe caracterizar al profesor de educación básica es su identidad profesional con la labor docente, entendiéndola como una carrera de vida, para lo cual es necesario que adquiera y consolide un conjunto de valores y actitudes que le permitan asumir su profesión con responsabilidad. Sin embargo, en el proceso de formación de docentes se presentan situaciones que es importante reconocer porque, de alguna manera, provocan que estos aspectos no se alcancen, no al menos con un nivel de logro deseable.

Otra visión importante que contribuye a comprender, lo aquí estudiado señala que

“La identidad con su profesión llevará al maestro a responsabilizarse en el mejoramiento de su escuela y a asumir actitudes favorables por la cooperación y el diálogo con sus colegas, con el fin de participar conjuntamente en la elaboración de un proyecto educativo del plantel, contribuir a perfilar una misión y una visión institucional, y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática al interior de la escuela” (SEP 2003).

Este argumento ayuda porque señala que cuando el maestro se siente identificado con su profesión, es mucho más posible que el maestro no actúe con indiferencia ante lo que lo circunda, sino que se involucre con su entorno en una dinámica de participación donde su aportación esté encaminada a la creación de un mundo mejor. Claro que es necesario comenzar por el entorno inmediato que rodea a los maestros, en este caso la escuela, pero no es posible olvidar que ese es sólo un espacio que forma parte de otro mayor, por lo que la visión sobre el alcance de sus acciones debe ser más amplia.

En los programas de formación del profesorado, influyen, de manera importante, las transformaciones sociales ya que con base en éstas se busca un cierto tipo de maestro y para responder a esas necesidades se estructura y da forma a un plan de estudios.

Las reformas educativas llegan a las escuelas y son puestas en práctica por el maestro, es así que de él, principalmente es de quien dependen los cambios que ocurren en la educación y la mejora de ésta, ya que es él quien representa el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Con este panorama de fondo cabe señalar una serie de retos para las escuelas normales, que son algunas de las instituciones encargadas de formar a los futuros maestros. Algunos de ellos son los siguientes: actualización docente, desarrollo de habilidades informativas, gestión de conocimientos, fortalecer la incorporación de las escuelas normales a la educación superior, preparar maestros que ofrezcan otros servicios, es decir, que su campo de acción no sea sólo la enseñanza y, finalmente, promover el trabajo colegiado.

La formación docente para la educación básica se incluyó en la educación superior, ya que se elevó al grado de licenciatura con el plan de estudios de 1984 y desde entonces a la fecha sólo hay un nuevo plan que fue el de 1997.

A continuación describo algunas características del plan de estudios de 1997, con la finalidad de ampliar un poco más el conocimiento sobre su contenido:

-El perfil de egreso que se persigue con el plan de 1997 se estructura en 5 aspectos que son: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

-Proporciona una serie de 12 orientaciones para organizar las actividades académicas en las escuelas normales. Al tomar en cuenta esas orientaciones favorece la consecución del perfil de egreso (SEP 1997). Sin embargo, señala el plan que hace falta un perfil de ingreso, pues la meta que se quiere alcanzar y la forma de lograrla no es igual para todos los individuos; por lo tanto, se requiere establecer un punto de partida para que, con los procedimientos y actividades sugeridas, se consigan los objetivos propuestos. Si no se reúne el perfil de ingreso, es necesario proporcionar formas de alcanzar dichos parámetros para que los programas funcionen.

-Con respecto a la metodología de trabajo que se plantea en este plan de estudios, ésta se enfoca en el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje o de enseñanza centradas en los estudiantes, que promuevan el trabajo colegiado y de tipo intelectual, aunque en las sugerencias para ejecutar los programas se enfatiza el análisis de textos diversos de manera acaso excesiva.

-El tipo de evaluación es cualitativa y formativa, pues señala que debe verificarse el avance personal de cada estudiante y sobre todo, hacer énfasis en los logros con respecto a su situación anterior y al perfil de egreso que debe cubrir.

-El mapa curricular está estructurado en dos grandes grupos de asignaturas: las semiescolarizadas, que contienen las de acercamiento a la práctica docente en contextos reales con un total de 10 cursos, y las totalmente escolarizadas que suman 35, las cuales a su vez se dividen en formación común con ocho asignaturas y en formación específica las 27 restantes (SEP 1997).

En el plan vigente se trata de promover el trabajo colegiado y una relación más estrecha entre formación didáctica-teórica y práctica-docente en contextos reales; es por ello que, atendiendo a este último aspecto, los estudiantes realizan prácticas durante todo un ciclo escolar. Busca que los contenidos teóricos que los futuros maestros estudian, durante su período de formación, les sean útiles y los

puedan aplicar en su práctica docente. También dedica más espacios curriculares a la revisión de los contenidos básicos de la escuela primaria y a las estrategias pertinentes para su enseñanza.

Otro aspecto por demás interesante, que aborda el plan de estudios 1997, es la identidad docente. Señala que la identidad con su profesión llevará al maestro a actuar de manera responsable en el mejoramiento de su escuela; además dice, que del reconocimiento y valoración que haga el futuro maestro de su profesión depende también que la desarrolle con dignidad y que busque los medios necesarios para su continua superación profesional.

En resumen, es importante considerar este aspecto en la formación de los maestros porque, en función de cómo se asuma el maestro a sí mismo, será la manera como se desempeñara en su práctica docente. Así que, de manera general, los objetivos de la educación normal, en el Plan Nacional de 1997, contemplan:

“formar profesores capaces de hacer una escuela que uniera a los mexicanos en el trabajo, fomentara en la comunidad verdaderas prácticas de libertad y democracia, estableciera vínculos estrechos entre teoría y práctica, entre el estudio y el trabajo productivo y, favoreciera los sentimientos de dignidad personal y de confianza, en suma, consolidar una conciencia nacional” (Figueroa 2000).

Es factible percatarse que el perfil del egresado de las escuelas normales, bajo el plan de estudios 1997, debe, además de dominar las habilidades intelectuales obligadas y los contenidos de enseñanza, contar con una fuerte identidad profesional. Debe ser un sujeto que asuma como principios, en su relación con los otros, el respeto y aprecio a la dignidad humana, la tolerancia y honestidad, al mismo tiempo, debe reconocer el significado de su trabajo. Todo lo anterior hace de él, casi un sujeto perfecto para ejercer la docencia en un mundo, donde los valores responden cada vez más a las imperiosas necesidades del mercado, más que a las del desarrollo humano. Las preguntas que surgen de esos plausibles propósitos son: ¿cuál es la realidad que vivimos en nuestras escuelas?, ¿cómo

son nuestro maestros?, ¿realmente cuentan con todas estas cualidades y virtudes que su formación profesional les da?, ¿qué pasa en el proceso de transferencia? (Flores 2004).

Otra información valiosa para comprender los procesos aquí estudiados señala que:

“La formación docente es un tema complejo, que ha demostrado tener alta conflictividad, en el sentido de estar conscientes de la necesidad de modificar la forma en que se ha entendido el ejercicio de la enseñanza a lo largo de los siglos de existencia de los sistemas educativos, pero que a todas luces no es suficiente para enfrentar las demandas educativas del mundo actual” (Inclan; Mercado 2002: 329).

Es valiosa porque sugiere que la velocidad con la que actualmente el mundo se mueve, coloca al ámbito educativo frente a un muro de incertidumbre, pues el trabajo que un educador hace, lo realiza con materia humana y en estas circunstancias hay muchas cosas que no son del todo predecibles. El campo de la educación implica un tratamiento distinto por la serie de características que lo definen.

La formación de los maestros y la práctica docente no deben considerarse por separado porque estos dos aspectos deben ser contemplados como generadores de cambios y transformaciones internas (en el sujeto) y externas (en el contexto del sujeto). ¿Dónde se concentra entonces el problema?, ¿por qué si se forman maestros con un plan de estudios que estipula una identidad docente clara y definida, no siempre encontramos esa cualidad en los maestros?

Al respecto Flores Talavera señala lo siguiente:

“La formación es un proceso que genera cambios y transformaciones internas en las personas a través del proceso de transferencia. El concepto de transferencia docente es clave para comprender las etapas que trascienden la formación durante las prácticas docentes” (Flores 2004).

El proceso de transferencia, como señala Flores Talavera, se da en dos niveles de desarrollo; el primero sería aquellas transferencias plenamente consolidadas, en las que el profesor realiza de manera creativa y constructiva transferencias del ámbito de la formación al ámbito áulico; y el segundo, el de las transferencias en proceso, que pueden ser intentos de generalización de lo aprendido sin lograrlo plenamente.

La intención de este trabajo no es indagar con profundidad cómo los maestros hacen la transferencia de lo que aprenden en la escuela normal a su espacio de trabajo; su escuela y su salón de clases. Tener presente que puede existir incongruencia entre lo que el maestro aprende en la escuela y lo que hace en su trabajo, nos amplía el panorama de lo que significa la formación docente y de lo complejo que es ese aspecto en el ámbito educativo.

No debiera olvidarse que la formación de maestros es un proceso rodeado de alto contenido político y esto lo hace blanco fácil de manipulación y controversia, perdiendo fácilmente su objetivo principal: la mejora de la calidad de la educación en México.

En el proceso de formación docente existen tendencias problemáticas que potencialmente contradicen y pueden debilitar los propósitos de la actual reforma educativa: 1) la falta de énfasis en los programas educativos en cuanto al aprendizaje de los contenidos de la asignatura y de pedagogía del contenido, es decir, quizá no hay realmente mucha preocupación porque el futuro maestro aprenda lo que enseñará y además no existe un conocimiento, medianamente profundo, de los fines de los contenidos de cada asignatura y tampoco de los medios de que se puede valer para acercar a los alumnos a ellos; 2) la falta de mecanismos de tutoría, en la formación de maestros y en las escuelas en las que realizan sus prácticas, para ayudarlos a aplicar en clase lo que han aprendido en sus programas de preparación; 3) la falta de formación de los maestros para que puedan diseñar programas educativos; 4) la falta de preparación derivada de los

programas para educar a los maestros, relativa a cómo ellos, efectivamente, aporten al currículo y al desarrollo de estrategias para reorganizar y dirigir sus escuelas; 5) la poca atención puesta en la formación de los formadores de maestros, en las innovaciones curriculares y en la nueva pedagogía promovida por la reforma y, finalmente, 6) contradicciones potenciales relacionadas con aplicar mandatos de la reforma que impulsan el profesionalismo de los maestros, por una parte, mientras que, por otra, se mantienen tácitamente apoyando las estructuras históricamente autoritarias, dentro de la escuela y de la SEP (Tatto 1999).

El proceso de formación docente tiene aún muchos problemas que superar y, mientras eso sucede, quizá las escuelas normales siguen enviando al campo laboral algunos maestros con identidades ambiguas, desarmados ante una sociedad que no los valora y que, además, subestima su labor.

II.3.3 Prácticas educativas

La práctica docente es el acto en el cual se evidencian los conocimientos, así como la identidad y capacidad del maestro frente a su grupo, a simple vista. Pero realmente el concepto de práctica docente es mucho más complejo que eso. La práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen significados, percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso, en este caso, maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como aspectos políticos e institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo vigente, delimiten la función del maestro. En pocas palabras, a través de la práctica docente es posible mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara.

Esta forma de realizar dicha labor, persona a persona, implica la necesidad de entablar una serie de relaciones entre los involucrados. El maestro se relaciona

con sus alumnos, con otros maestros, con los padres de familia, con las autoridades y con la comunidad. Lo anterior, en lo que se refiere a sus relaciones con personas, pero no se debe olvidar que también se relaciona con el conocimiento, con una serie de valores personales e institucionales y, en general, con los aspectos de la vida humana que van conformando el andar de la sociedad. Debido a que la práctica docente contiene múltiples relaciones, la complejidad y dificultad que entraña su estudio es ineludible.

II.3.3.1 Dimensiones de la práctica educativa

La práctica docente, según Fierro (1999), se aborda desde distintas dimensiones. La primera de ellas es la dimensión personal, la cual habla del maestro como un sujeto con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación. La dimensión institucional es otra cara también de la práctica docente, porque ésta se lleva a cabo en una organización en la cual se ve construida y regulada, además de que es la institución, el espacio de socialización profesional primero. La dimensión interpersonal habla de las relaciones que el maestro entabla; las cuales, desde luego, se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional. La dimensión social es también muy importante en la práctica docente, porque ésta es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico. Este entorno que, de manera genérica, supone un conjunto de condiciones y demandas para la escuela, representa, no obstante, para cada maestro, una realidad específica derivada de la diversidad de condiciones familiares y de vida de cada uno de sus alumnos. La dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el conocimiento. Por último, la dimensión valoral habla de que la práctica docente, en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica, es decir, un conjunto de valores y la práctica de cada maestro da cuenta de ciertos

valores de los que se apropia y que son develados a través de sus preferencias, actitudes, juicios, etc.

La práctica docente, siguiendo a Fierro, se aborda desde distintas dimensiones; pero, para comprenderla mejor, es necesario reiterar que cada una ellas es importante para su estudio. Es en la docencia donde las prácticas escolares se encarnan, pues, es la manera en la que el maestro provoca el acercamiento entre el alumno y el conocimiento. Este punto es el que será motivo de análisis en este apartado, para mostrar cómo esas distintas formas de “enseñar” que el docente tiene, se ven impregnadas de las dimensiones que la práctica docente engloba.

Actuar y reflexionar sobre las acciones docentes para transformarlas, es un proceso que, si se logrará llevar a cabo de manera sistemática en las escuelas, cambiarían las instituciones y se desarrollaría un pensamiento crítico y la capacidad profesional para actuar. Como maestros esa debería ser la consigna primera; pero desafortunadamente, son otras las prioridades colocadas en el camino docente y lo peor es que se hace de manera inconsciente. Esta reflexión debe ser sobre la formación de la cual es sujeto el maestro y su práctica docente.

Debería ser obligado preguntarse si la formación general a que son sometidos los profesores contribuye, o no, a propiciar el desarrollo de un criterio científico para abordar el trabajo educativo, o si bien esta formación refuerza el dogmatismo, el autoritarismo, el inmediatismo, entendiendo éste como la tendencia a explicar los fenómenos educativos por sus causas aparentes, sin mayor proceso de reflexión y análisis (Pansza 1993). Muchas veces los planes y programas de formación de profesores sólo acentúan la habilidad en lo que se refiere a la naturaleza de la enseñanza llevándolos a preocuparse por el “cómo enseñar” o el “con qué libros hacerlo”; no hay énfasis en aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, practican metodologías que, parece, niegan la necesidad del pensamiento crítico.

Internar al maestro en un proceso dialéctico de pensamiento, a través del cual alcance una comprensión más amplia de su propia labor y de su proceso, hará que comprenda los límites de su labor. Así mismo que entienda al hecho educativo, como la incidencia de un variado número de factores sociales e históricos que lo explican en su totalidad.

El reconocimiento de la no neutralidad de las acciones educativas, es un primer paso para la toma de conciencia del papel del educador, en una sociedad en la que se dan diversos intereses de clase y en la que necesariamente hay una opción, la cual, muchas ocasiones, se adopta sin que se analicen las consecuencias que dicha opción tiene aun para el mismo maestro (Pansza 1993). Las funciones del educador profesional han sufrido las lógicas transformaciones que reclama un mundo en permanente y acelerado desarrollo; por esto mismo, los lineamientos de formación de profesores deben también atender a esta realidad social innegable. Reconocer las prácticas escolares desarrolladas dentro de una estructura social, hace pensar en la escuela como una organización social, como el espacio donde se concretan las prácticas escolares, al cual se debe el reconocimiento de su historicidad.

En el desarrollo de las prácticas escolares son muy importantes los saberes docentes; por eso, actualmente, es muy necesario rescatarlos y revalorarlos, lo cual implica someternos a un proceso de crítica, que permita darse cuenta del nivel de conciencia que hay de ellos, de las debilidades y aciertos que tienen en el contexto histórico social en que se están dando, para modificarlos, enriquecerlos o eliminarlos y que de, esta manera, nuestra práctica también sea afectada por las acciones reflexivas, pues la práctica se contempla como provisional y susceptible de modificación a la luz de la experiencia y de la reflexión.

Como bien señala Pansza sobre este particular:

“En educación la práctica debe ser rescatada; no puede seguirse reduciendo a un conjunto de técnicas que aseguren la transmisión de un contenido; la teoría, no puede olvidar por más tiempo las condiciones sociales, económicas y políticas que influyen y en parte determinan la realidad escolar, y la investigación no debe mantenerse desligada de una teoría, pero a la vez debe mantenerse en contacto con la realidad diaria” (Pansza 1993).

Es atinada esta visión porque la práctica docente ocurre en un lugar y un tiempo específico, ocurre entre individuos concretos que se mueven en una realidad determinada y que, como son parte de ella, influyen en ella, pero también reciben cierta influencia. La consideración de esta situación tiene, necesariamente, que obligar a observar con detenimiento a uno de los involucrados en la práctica educativa: el maestro, porque lo que él hace está ligado a la imagen social que existe de él y a la que él tiene de sí mismo. Realizar una revaloración social de la práctica educativa implica rescatar al sujeto (docente), revalorarlo, entendiendo que aspectos como su formación y su identidad juegan un papel determinante en su actuar cotidiano, implica traer a la conciencia que las acciones que el maestro realiza, tienen influencia y que, a través de ellas, puede generar cambios en su realidad cotidiana. Toda práctica que no encuentra fundamento para su hacer no puede ser consciente de sus consecuencias. La práctica docente debe estar sustentada en propuestas pedagógicas, que cuestionen el deber ser y establezcan fines trascendentes de la educación, ofreciendo, al mismo tiempo, los medios para alcanzarlos, dando sentido y significado al acto educativo.

Actualmente, la era de la información masiva ha visto grandes avances en muchas disciplinas, sin embargo, la pedagogía se ha rezagado pues todavía apreciamos prácticas escolares en las que prevalecen métodos y técnicas de enseñanza de antaño, porque aún no se ha comprendido que el acto educativo se explica desde distintas disciplinas (sociología, psicología, etc.), que es un acto multidisciplinario, de transformación y de intervención en distintos campos: economía, política, etc.

II.3.3.2 Los distintos rostros de la escuela

La necesaria reconstrucción de los momentos históricos por los que pasó la conceptualización de la educación y, por ende, de la didáctica (referida más específicamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje), lleva a la elaboración de modelos teóricos que, de alguna forma, recogen las características de la educación formal que representan. Dichos modelos son los siguientes: escuela tradicional, escuela nueva, escuela tecnocrática y escuela crítica (Pansza 1993).

Al parecer, en educación, los rasgos más presentes con los que se vincula la escuela tradicional son: el verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina. Esta escuela se concibe al margen de las desigualdades sociales que perpetúa al ignorarlas. Este tipo de escuela ayuda a conservar una estructura social, y el papel de maestro es de una imagen social moral y de autoridad, por parte de él no hay una reflexión sobre su propio rol social como educador. Los pilares de esta escuela son la autoridad y el orden.

En la escuela nueva, con respecto a las prácticas escolares cotidianas, la misión del educador estriba en crear condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus aptitudes. Las principales consignas de la escuela nueva son: la atención al desarrollo de la personalidad, la liberación del individuo bajo un concepto de disciplina distinto al de la escuela tradicional, es decir, donde el autoritarismo no sea la principal forma de relación, además de la exaltación de la naturaleza y el desarrollo de la actividad creadora.

La educación está directamente relacionada con el acontecer del sistema social; y un ejemplo claro de ello está en la tecnología educativa, pues la presencia de ésta se liga íntimamente al proceso de modernización que a partir de los años cincuenta caracteriza a América Latina. En este modelo educativo la educación

deja de ser considerada como una acción histórica y socialmente determinada, se descontextualiza y se universaliza. El carácter instrumental de la didáctica también se hace presente y su fundamento lo encuentra en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas y en la formación de recursos humanos de corte empresarial. Es por ello que sus repercusiones más importantes se han dado en la educación superior, porque responde mayormente a las necesidades de los procesos de producción.

La escuela crítica declara abiertamente que el problema educativo no es de carácter técnico, sino político, tomando conceptos como autoritarismo, ideología y poder. Se pronuncia por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que les atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico. El análisis del poder lleva al docente al cuestionamiento de su propia autoridad y conduce a alguna forma de autosugestión, que se enfrenta al tradicional autoritarismo pedagógico. Algunos principios fundamentales de la pedagogía crítica son los siguientes: desafía el supuesto de que la escuela opera como un espacio de movilidad social y económica, contempla la escuela no como un espacio puramente instruccional, sino como una arena cultural, donde la heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha por la dominación; también concibe al aprendizaje como un proceso ligado a los conceptos de poder, política, historia y contexto.

Hasta aquí han sido abordados cuatro modelos de escuela. A continuación se esbozarán brevemente algunas reflexiones en torno a la clasificación que Snyders hace de estos modelos pedagógicos: la educación tradicional y la educación nueva:

“La enseñanza tradicional otorga un lugar importante a la transmisión del saber por el maestro y por el libro; sin embargo, no reduce al alumno a una función pasiva de registro. Por su parte, si los nuevos métodos apelan ampliamente a las actividades de investigación y de creación personal y evitan en lo posible los procedimientos de pura memorización, no pueden rechazar toda enseñanza propiamente dicha” (Snyders 1972).

Estos dos modos de conducirse en educación generaron posturas encontradas que provocan incertidumbre porque, por una parte, la enseñanza tradicional se perdió en una rutina desprovista de sentido y significado, sin embargo, es necesario vencer el sentimiento de impotencia y dejar atrás la idea de que se actuó de una manera equivocada para avanzar hacia la nueva educación; pues, para poder superar lo que existe hay que comprenderlo, para obrar mejor. Por otro lado, la educación nueva enaltece la libertad, iniciativa y actividad porque ocupan un lugar central en el aprendizaje del alumno. La educación estará integrada en la existencia del niño, porque el alumno ya no será un simple ejecutor, pues ya no se le impone el trabajo porque considera que es, ya, inconcebible conducir, paso a paso, al alumno, cuando se lanza a una obra que lleva el sello de su individualidad.

El maestro realiza su trabajo dentro de la institución siguiendo su práctica de acuerdo a cualquiera de los modelos educativos anteriores (tradicional, escuela nueva, tecnología educativa, escuela crítica), aunque quizá de una forma no tan pura en su realidad cotidiana. La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que se realiza en las instituciones educativas, pero es insuficiente en sí misma, si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, su currículo y formas de relación (Pansza 1993).

Es importante distinguir desde donde se mira la educación, porque al hablar de ella rápidamente surgen los desacuerdos, las indefiniciones, así como la multiplicidad de sentidos y significados. Desde su quehacer cotidiano el maestro, debe contribuir a la revaloración de su práctica tomando conciencia de sí mismo, desde los distintos modelos educativos presentados, y actuar en consecuencia considerando su contexto. La reflexión sobre las prácticas escolares debe ser hecha desde la pedagogía en contextos específicos, además debe existir una

relación con el saber histórico y con el escenario de la práctica docente: el entorno escolar y la organización escolar.

Para dar cuenta de la actividad docente es necesario no sólo hablar de los contenidos escolares, técnicas y métodos, sino también de las relaciones que el maestro entabla con su entorno; y para ello, es indispensable remitirse a las relaciones sociales, ya que la educación y específicamente la docencia están determinadas por la historia, por el contexto socioeconómico y por las políticas educativas en un momento histórico. El actuar del maestro está definido por todos estos factores, incluida su historia personal, pero decir que su práctica educativa vive un determinismo que lo ata de pies y manos y que le impide desempeñar su trabajo de forma diferente, respecto de lo que marcan las políticas educativas, es colocarlo en una postura inerte, es definirlo incapaz de una acción trascendente.

El actuar pedagógico, por parte de los maestros, requiere estar basado en la reflexión, y tener una tendencia hacia la investigación, el cuestionamiento constante, la problematización del quehacer cotidiano, la creación de nuevas formas de ser del individuo, que a su vez construyan una sociedad mejor, un mundo mejor.

Sin embargo, podemos decir que la forma de acción docente actual, en la mayoría de los casos, dista mucho de lo anterior: la reflexión, la tendencia a investigar y a cuestionar sobre la propia práctica son aspectos alejados del quehacer cotidiano del maestro. Pero, qué es lo que impide que los maestros adopten un actuar reflexivo y de propuesta, y qué es lo que los lleva a actuar de otros modos. Las respuestas a esas preguntas las ofrezco, en alguna medida, con esta investigación.

El trabajo de los maestros es una construcción cotidiana, pero también es el resultado de la historia. La historia de él como sujeto, como ser social, como

egresado de la Normal del estado de Querétaro; una historia que lo define, y lo determina parcialmente.

Trascender en la historia apropiándose de ella y objetivándola son actos que requieren criticidad en la persona y que le llevan a formas de actuar distintas, porque el verdadero acto de trascender se da en la práctica, en la acción y es ésta la que transforma la realidad. Algunos maestros no tienen, en la actualidad, una concepción clara de sí mismos y de su poder, se dejan llevar por determinismos, no tienen una actitud crítica frente a su práctica docente que los lleve a buscar, en la historia, formas de actuar distintas para recrearlas en el presente, bajo su creatividad y sensibilidad en su realidad educativa. Es decir, no hay una verdadera intencionalidad, por parte algunos maestros, sobre su acción pedagógica y atienden a diversas determinaciones institucionales, cualesquiera que éstas sean; no trasciende las instituciones.

Pasillas abunda sobre las dificultades docentes, expresando lo siguiente:

“Pensar en el docente, en sus funciones requiere hoy, tomar en cuenta que, al menos en nuestras latitudes -México- es una profesión que tiende aceleradamente a perder la investidura que tenía hace pocos años. El personaje respetable, con reconocimiento social y medianamente remunerado, se está convirtiendo en un servidor público gravoso, susceptible de sospecha que debe sujetarse a evaluaciones de todo tipo para demostrar su “productividad”, que encuentra múltiples condicionamientos para desarrollar sus labores e invitaciones de variadas índoles para abandonar la función misma” (Pasillas 1994).

Es posible, entonces, preguntarse por qué razones el reconocimiento social de los maestros de educación básica, en general, va en detrimento, por qué su investidura ya no impone autoridad o respeto. Qué parte de responsabilidad toca asumir, a cada quien, en el proceso de deterioro de la imagen de los maestros, de su presencia y participación en la sociedad.

Para explicar y entender las prácticas escolares, desde su complejidad, es necesario introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, que es el ámbito

donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. El trabajo del docente está lleno de ambigüedades e imágenes contradictorias, es un espacio de múltiples negociaciones cotidianas, caracterizado por condiciones que determinan su accionar constante, inmerso en una red de relaciones complejas que dan lugar a ciertas exigencias y lo colocan en cierta relación de poder con el otro. El trabajo docente es un forcejeo permanente por la apropiación del campo de trabajo y por la participación efectiva en la toma de decisiones. Es una búsqueda permanente por ser protagonista de la propia actividad y salir, así, del determinismo.

Con la idea de ampliar las miradas sobre las prácticas educativas, es bueno considerar que:

“La educación está viva, cambia, se construye, se replantea, se resignifica. Pero para ello se requiere de un maestro, que se represente a sí mismo como transformador acucioso. La recuperación de la práctica docente mantenida como una actividad permanente, le permitirá al maestro detectar puntualmente sus dificultades y sus aciertos para redimensionalizar su quehacer, permitiéndose dar respuesta a los porqués. En lo referente a la recuperación de la práctica docente y de lo educativo como tal, no existen verdades absolutas. Las propuestas deben de construirse y resignificarse desde las particularidades, desde la realidad concreta del contexto y de los actores, es decir, colocadas en el tiempo y en el espacio, donde el fenómeno educativo toma formas específicas” (SEP 2002).

Como se aprecia en esta visión, la presencia comprometida de los maestros en la educación es esencial para comenzar a gestar cambios en nuestra sociedad. Claro, es indispensable empezar, ya, a trabajar para dejar atrás la apatía, el desgano y la indiferencia que están presentes en las prácticas escolares de muchos maestros. Un principio importante es la identidad docente; para propiciar cambios no es posible concebir la imagen de un maestro que ame su profesión, que le apasione su trabajo, que se identifique con lo que realiza, día con día, y que encuentre gran valor y poder en sus acciones cotidianas, actuando con indiferencia, por ejemplo, o bien, manifestando apatía.

Siendo optimistas y asumiendo la postura de la teoría crítica, es factible afirmar que, a través de las prácticas escolares, es posible vincular el propósito de la escuela a una visión transformadora del futuro, para lo cual la educación tiene el potencial de transformar la sociedad, al ver al estudiante como un sujeto activo, comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad. Para lograr eso es importante contar con un maestro consciente de sí mismo y de su realidad, comprometido con su trabajo y con la mejora e innovación continua de éste, y que tenga presente la trascendencia de su labor.

La aspiración de algo tan noble y de tal magnitud debe estar acompañada de un sentimiento de entrega y compromiso, que encuentre su consolidación en el trabajo que día a día realizan miles de maestros. La necesidad de indagar sobre la identidad docente, surge de la búsqueda inacabada de utopías dentro de la realidad. En esa búsqueda figura un actor muy importante: el maestro, con sus sueños, frustraciones, deseo, anhelos. Meterse en la vida del maestro es pretender desnudar la identidad docente.

III. METODOLOGÍA

La consecución de ciertos fines, implica la necesidad de abordar procedimientos que orienten la dirección que habrán de tomar las acciones emprendidas, con miras a lograr determinados objetivos planteados.

Para tener mayor claridad sobre el soporte metodológico de esta investigación, es importante abrir un espacio en el que se describan los distintos métodos que se emplearon para su realización.

III.1 Método

El método es el procedimiento a seguir que lleva a alcanzar objetivos. En una investigación el método se refiere a criterios y procedimientos generales, de conformidad con el marco teórico correspondiente, que guían el trabajo para alcanzar un conocimiento objetivo de la realidad (Rojas Soriano 2001).

El método deviene del interés conceptual de la investigación. Para efectos de esta investigación han sido considerados aspectos esenciales tanto del método fenomenológico como del método hermenéutico, el primero dedicado mayormente a observar y describir y el segundo a observar e interpretar. De la misma manera se empleó el método crítico con la finalidad de albergar posibilidades de transformar la realidad; también el método pedagógico sirve de apoyo en esta investigación, para comprender más ampliamente las formas de acción de los maestros; conociendo la línea pedagógica que ha trazado su formación informal (familia) y formal (Normal del estado de Querétaro), así como las prácticas escolares que realizan en sus centros de trabajo.

III.1.1. Método fenomenológico

El método fenomenológico pone énfasis en el fenómeno mismo, es decir, en lo que se revela a la propia conciencia; no excluye de su objeto de estudio nada de lo que se presenta a la conciencia y acepta sólo eso, se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona (Martínez 2004).

La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre. El procedimiento metodológico que sigue esta ciencia es el de oír detalladamente muchos casos similares o análogos, describir

con minuciosidad cada uno de ellos y elaborar una estructura común representativa de esas experiencias vivenciales.

III.1.2 Método hermenéutico

El método hermenéutico se basa en la observación de datos o hechos y en la interpretación de su sentido, estas dos facetas: la observación y la interpretación son inseparables, si de lo que se trata es de abordar una investigación con el método hermenéutico. En tal caso, la hermenéutica tiene como misión descubrir el sentido de las cosas, interpretar las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte, debido a ello los individuos no pueden ser estudiados como realidades aisladas, necesitan ser comprendidos en el contexto de sus conexiones con la vida cultural y social (Martínez 2004). El método hermenéutico es el indicado para emplearse en investigaciones relacionadas con la conducta humana, ya que ésta siempre estará sujeta a diferentes interpretaciones, además de que para hablar de ella mediante este proceso exige la necesidad de ser comprendida.

Para distinguir al método fenomenológico, del hermenéutico, es bueno valorar que,

“La diferencia que hay entre el método fenomenológico y el hermenéutico estriba en que el hermenéutico trata de introducirse en el contenido y la dinámica (incluso la dinámica inconsciente) de la persona estudiada y en sus implicaciones, y busca estructurar una interpretación coherente del todo, mientras que el fenomenológico respeta plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencia ya que, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vio, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo” (Martínez 2004).

La conducta de una persona y sus acciones, hablan de dos tipos de movimiento: un movimiento interno y un movimiento externo, esto quiere decir que se actúa motivados por ciertas cosas, como son deseos, anhelos, en suma, *illusio* y ésta llevan a conducirse de una manera en la vida según aquello que se desea lograr.

Para ampliar más la información a este respecto, vale la pena considerar que,

“La conducta humana no es un mero acto o movimiento físico; tiene una meta y está animada por una intención; debido a ello, comprender una conducta humana es percibirla, de algún modo, desde adentro, desde el punto de vista de la intención que la anima; comprender es un encuentro de dos intencionalidades, la del sujeto conocedor y la del sujeto conocido: quien dice comprensión dice posibilidad de acceso a una vivencia psíquica que no es la nuestra, lo cual remite a una cierta forma de coexistencia con el prójimo, de vivencia vicaria” (Martínez 2004).

Es decir, que comprender implica considerar la interacción de las estructuras vitales individuales y sociales en el proceso de investigación.

Las ciencias humanas tienen como objeto de investigación la realidad social, la cual incluye sentimientos, pensamientos y actos de los individuos. Estas formas de conducta son gestadas en instituciones como la familia y la escuela, por ejemplo, las cuales son el producto de la vida humana y, al mismo tiempo, establecen el contexto en el que se forma la experiencia individual de los sujetos.

En el método hermenéutico de la investigación las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes, lo cual revela un proceso dialéctico. Toda acción humana puede poseer varias “dimensiones” que es necesario explorar e interpretar en su verdadero significado, si queremos descubrir su real naturaleza en el contexto concreto en que se da. Estas dimensiones de la acción (intención, sentido, función y condicionamiento) no se dan o descubren antes de la estructura del todo: emergen o aparecen en una dialéctica entre el todo y las partes durante la investigación (Martínez 2004).

La primera dimensión que es necesario abordar es la intención que el actor tiene para conducirse de una u otra manera, la intención tiene que ver con los valores de la persona.

“Para descubrir la intención que anima una conducta determinada, es necesario explorar y penetrar en el sistema específico de valores de esa persona, pues de ese modo captaremos el nexo interno significativo de su vida y sus acciones” (Martínez 2004).

Descubrir el sentido que tiene la acción para el autor, es otra de las necesidades de una investigación llevada por el método hermenéutico. Para comprender el sentido que la acción tiene para su autor, resulta imprescindible considerar el contexto del autor así como su horizonte y marco de referencia.

Cómo bien dice esta argumentación:

“Una acción o conducta humana se relaciona con el comportamiento total de la persona no por lo que son física u operacionalmente, sino a partir de su significado: y la comprensión del significado implica la comprensión de un conjunto de detalles en función de una entidad coherente. El nivel de significación de una acción es lo que la hace más o menos importante...el verdadero objeto de investigación de las ciencias humanas es el descubrimiento del significado que una acción tiene para su autor; en efecto, este significado puede dar origen y crear una acción” (Martínez 2004).

La función que la acción o conducta desempeña en la vida del autor es latente u oculta, es decir, está vinculada con que el actor de la acción es -o no- consciente de la función que tiene ésta en su vida. Es decir,

“Cada ser humano ha nacido en un tiempo y en un país con una tradición cultural: una lengua, ciertas costumbres, normas y patrones de conducta, valores, un modo de ver y juzgar la vida y todo lo que rodea la existencia humana; asimismo, existen modos de enfocar los problemas y las soluciones ya hechas para los mismos: formas de evaluar y de juzgar las cosas, los eventos y el comportamiento humano” (Martínez 2004).

Este condicionamiento de la realidad es lo que contextualiza las acciones y conductas humanas, y contribuye a su mejor comprensión e interpretación, que es lo que ocupa al método hermenéutico.

III.1.3 Método crítico

El estudio de la identidad del docente implica además, para este caso, el uso de la teoría crítica. Dicha teoría, y el método que de ella se deriva son un elemento importante en esta investigación, debido a que permite partir del hecho de que existe una identidad docente, que se conforma histórica y socialmente.

Reconocer esto, legitima la posibilidad de hacer una crítica de la realidad misma. La teoría crítica tiene la vocación para promover el cambio en la historia, pues no tiene otro propósito específico más que el interés de las masas por suprimir la injusticia social. Como método que cuestiona los principales supuestos sociales y educativos permite destacar que para aprender y transformar, es necesario aproximarse a la realidad y obtener de ella una lectura progresivamente más verdadera resultante de la práctica social como acción-reflexión.

En esta investigación los procesos educativos son objeto de crítica, pues, muchas veces, a través de ellos se contribuye a perpetuar formas de acción que acrecientan las injusticias sociales.

III.1.4 Método pedagógico

En esta investigación también consideré la pedagogía como un eje importante para develar formas de ser de los distintos actores (maestros de primarias). Es innegable que la pedagogía se relaciona con otros campos como el de la política, la economía, la sociología, la psicología y la filosofía, los cuales contribuyen, cada uno desde su perspectiva, al entendimiento y definición de la pedagogía misma, pues ésta no se puede entender de forma aislada ya que tiene un carácter normativo de índole histórico social.

El conocimiento del pasado permite entenderse en el presente y tener perspectiva para el futuro. Es posible conocer el pensamiento de la humanidad a través de

conocer la historia de la pedagogía, además de que también a través de ella podemos entender los distintos fenómenos educativos presentados en las sociedades.

Un acto pedagógico es un acto consciente y tiene como fin la construcción de una determinada sociedad. Actuar pedagógicamente implica, de parte de los maestros, que su quehacer educativo esté basado en la reflexión, pues éste debe tender a la investigación, al cuestionamiento constante, a la problematización del quehacer cotidiano, a la creación de nuevas formas de ser del individuo, que construyan una sociedad mejor, es decir, que haga trascender su labor docente ya que el verdadero acto de trascender se da en la práctica, en la acción.

A lo largo de la historia de la humanidad muchas son las teorías pedagógicas que brindan a los hombres distintas formas de actuar y de valorar la práctica educativa, las cuales refieren a normas, valores, intereses y necesidades individuales y sociales; a medios de aprendizaje; a un deber ser, etc.

El método pedagógico es empleado aquí para ayudar a develar las formas de enseñanza y aprendizaje, a las que han estado sujetos los maestros involucrados en la investigación; saber qué modelo pedagógico siguió su educación en la familia y luego en la escuela Normal del estado de Querétaro, así como conocer cuál es el modelo pedagógico que norma sus prácticas educativas será de gran importancia para perfilar la identidad docente de los maestros. Considero que es posible encontrar más de un tipo de identidad docente

“La pedagogía recupera lo mejor de lo existente en su mundo (no desprecia totalmente la realidad), retoma sus núcleos de buen sentido o sus elementos modificadores débiles: producciones histórico sociales que son distintas al sentido común, a la ideología que domina; que persiguen superar o inducir a moverse en el sentido de progreso o persecución de mejores estadios de vida; que además proyectan nuevas posibilidades sobre la base de las existentes. Fundamenta lo deseable sobre la base de lo existente” (Ibarra 1999).

Siguiendo este argumento es válido decir que la pedagogía es el camino a seguir y no sólo en el campo educativo, sino en otras áreas de la vida humana, porque, finalmente, en el campo en el que las personas se desenvuelvan siempre entablarán relaciones, siempre habrá vínculo con los otros y sobre la base de las relaciones humanas es que la sociedad puede cambiar. La pedagogía prescribe y eso es algo para tenerse en cuenta hoy más que nunca.

Al hombre se le educa poniéndolo en contacto con otros hombres y con sus historias, lo cual lo lleva a encontrarse a sí mismo y tomar posición.

III.2 Hipótesis

Hipótesis general

Todo maestro posee identidad docente, la cual impulsa en determinadas direcciones, al trabajo que realiza.

Las hipótesis específicas que guiaron esta investigación son las siguientes:

- 1) La identidad docente del maestro de educación primaria es de suma importancia para el proceso educativo, porque es uno de los soportes en el que descansa la posibilidad de contribuir a un orden social más equitativo.
- 2) Existen tres grandes aspectos que contribuyen a conformar la identidad docente: el principio motivador que puso al maestro en esta profesión, la formación docente adquirida en la Normal del estado de Querétaro y las prácticas educativas que realiza en su espacio laboral.

- 3) Los *habitus* y la *illusio* de los maestros de educación primaria, hablan de la identidad docente de ellos y se materializan en las prácticas educativas que realizan.
- 4) Algunos maestros de educación primaria desconocen y, en consecuencia, no valoran los procesos a través de los cuales se va construyendo y reconstruyendo su propia identidad, eso hace de ellos sujetos vulnerables en un contexto marcado por relaciones de poder.

III.3 Objetivos

La presente investigación pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- 1) Develar los aspectos que conforman la identidad docente de maestros de educación primaria.
- 2) Describir e interpretar los elementos más destacados que caracterizan prácticas escolares de maestros de primaria.
- 3) Reconocer la importancia de la identidad docente en procesos educativos.
- 4) Mostrar la necesidad que existe de generar procesos de fortalecimiento de la identidad docente, para contribuir a la creación de una conciencia de gremio y asumir conductas más comprometidas con la educación misma, por parte de los maestros de educación primaria.
- 5) Impulsar a que los maestros de educación primaria se reconozcan, a sí mismos, como agentes impulsores de cambios en nuestra sociedad y reconozcan su acción docente como un puente para alcanzar formas de vida diferentes a las actuales: más justas y equitativas.

III.4 El instrumento

El instrumento empleado, para recabar la información que da forma a esta investigación, fue la entrevista semiestructurada. Inicialmente elaboré un guión de entrevista que pretendía recopilar información sobre tres momentos importantes en la vida de los maestros: familia, formación y práctica, pero luego de analizar la inconveniencia de presentar de forma, tan notoriamente, fragmentada las preguntas de cada aspecto vi la necesidad de reelaborar el guión. El resultado fueron una serie de preguntas que de manera lógica y coherente en su contenido, permitían recabar información sobre los tres aspectos mencionados con anterioridad, sin develar una fragmentación notoria.

Este guión lo validé con una maestra de primaria que laboraba en la zona escolar en la que esta investigación se desarrollo, pero que, por razones personales, cambio su zona de trabajo. Las opiniones que ella vertió sobre el contenido de la entrevista, lo mismo que las observaciones y comentarios que recibí de mi asesor, ayudaron a conformar una nueva y más completa guía de entrevista, la cual aborda los siguientes aspectos: La familia y su condición como posibles influencias en la elección de la profesión; la formación recibida en la Normal, sus apreciaciones en torno a la institución y los procesos, vividos durante ese período, que contribuyeron a la conformación de su identidad docente; y finalmente, la práctica que realizan en su centro de trabajo, atendiendo a aspectos como la teoría aplicada, los sistemas de registro y su sentir de vivirse como maestros.

La entrevista consta de veintidós preguntas, las mismas que permitieron a los maestros entrevistados explayarse lo necesario en sus respuestas, lo cual proporciono información valiosa para ser descrita e interpretada en el momento de hacer su revisión pertinente.

III.5 Los participantes y el procedimiento

Entrevisté a doce maestros, tres de ellos hombres y nueve mujeres. A cuatro maestras de las entrevistadas ya las conocía desde el ciclo escolar anterior. Al resto de los entrevistados los conocí apenas en ese ciclo escolar (2006-2007). Las oportunidades que, durante ese tiempo, tuve para convivir con ellos y acercarme un poco más a su realidad, se daban en distintas ocasiones. Con una de las maestras y un maestro estas ocasiones eran más frecuentes puesto que, igual que yo, compartían la responsabilidad de llevar la dirección de su escuela y eso nos hacía coincidir en la reunión mensual para directores. Al resto de los compañeros (excepto a las cuatro maestras que ya conocía) comencé a tratarlos en reuniones sindicales o en convivios de zona. A partir del conocimiento que esas oportunidades me brindaron fue que hice la selección de maestros para ser entrevistados.

Una vez que consentían ser entrevistados, acordábamos la fecha, el lugar y la hora. La mitad de las entrevistas se realizó en el centro de trabajo de cada maestro, después de su horario de clase. Para asistir a la escuela y hacer la entrevista, solicitaba permiso del director de la escuela. La otra mitad de las entrevistas se llevó a cabo en sitios designados por los participantes; cuatro de ellas en un café y las otras dos en casa de las maestras. Casi todos los maestros participantes en esta investigación accedieron de una manera gentil y amable, excepto dos maestras que accedieron con notorio desgano e indiferencia. Una de ellas en tres ocasiones canceló la cita para la entrevista.

La entrevista comenzaba explicándoles, a grandes rasgos en qué consistía la investigación y sobre qué aspectos versaba el contenido de la entrevista. Agradecía a los maestros la oportunidad que me brindaban para entrevistarlos y les hablaba brevemente sobre lo importante que era para mí la realización de este trabajo.

Durante el desarrollo de las entrevistas emplee una grabadora, lo cual les fue comunicado a los entrevistados con anterioridad. Al mismo tiempo que la entrevista era grabada me apoyaba de un cuaderno en el que iba realizando observaciones respecto de expresiones no verbales que manifestaban los entrevistados. En este sentido el método hermenéutico me permitió explicar e interpretar formas de ser y de valorar de los maestros, las cuales posteriormente contribuyeron para organizar la información de manera tal que fue posible agrupar a los maestros en tres grandes categorías que serán explicadas en el siguiente capítulo.

La interpretación que hice de algunos eventos ocurridos durante las entrevistas, así como de ciertas manifestaciones de los maestros realizadas en varias oportunidades de convivencia con ellos como compañeros de una zona escolar, fue hecha desde una postura crítica, aunque no ácida, aludiendo que muchas veces los procesos educativos contribuyen, en la realidad, a acrecentar las injusticias sociales cuando su fin último debe ser lo contrario.

Una vez recabada la información vertida por los maestros en las entrevistas me dispuse a transcribirla y retome, además, las anotaciones que había realizado durante el desarrollo de cada entrevista y también en otros momentos de convivencia con los maestros.

Hasta este punto la información me decía pocas cosas, o quizá muchas, sobre el tema de mi interés: la identidad docente. Lo que hice, entonces, fue dividir el contenido de cada entrevista en unidades temáticas: la familia, la formación y la práctica. Luego de eso formé grupos dentro de cada tema según la tendencia de las respuestas de cada maestro y de las observaciones realizadas de mi parte, para ello emplee tarjetas con la información contenida en ellas, la cual me permitió un manejo práctico de los datos y la posibilidad de clasificar y categorizar.

Ubicar a los maestros dentro de las categorías creadas fue el siguiente paso. Para categorizar la información tuve presentes los principios metodológicos que rigieron esta investigación.

Posteriormente establecí vínculos entre las categorías de cada unidad temática y clasifique a los maestros en tipologías de acuerdo a las tendencias que manifestaron. Para este trabajo se construyeron tipos ideales, en tanto, pretendo la comprensión de hechos sociales, dígame para este caso, la identidad docente. La descripción de tales tipologías se realizará en el siguiente capítulo.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de desarrollar este apartado conviene tener presente que todo camino andado, comienza con la intención de alguien, de una persona, por querer andarlo, sin embargo y por desgracia, no siempre se tiene la claridad necesaria sobre el significado de transitarlo, es decir, el contexto, el horizonte y el marco de referencia sobre el que éste transcurrirá. Descubrir el significado que tiene la acción para quien la realiza, es algo que, muchas veces, ocurre en el transitar mismo de la acción y puede ser claro o no para el sujeto que la lleva a cabo.

En el campo educativo se espera que el actor (maestro), al emprender su acción más trascendente, que es educar, tenga claro tanto la intención como el significado de su acción. Es decir, que a través de ella se manifiesten valores y se responda al contexto en el que ésta se da, lo mismo que contemple el horizonte al que aspira y el marco de referencia del que se parte.

Lo complejo de esta relación entre intención y significado en la educación es que ésta se vincula necesariamente a otros campos como la cultura, la política, la economía y la sociología, por mencionar algunos. Todos ellos, por supuesto, tienen cierta tendencia marcada que responde a una estructura propia, aunque presenten rasgos de otros campos.

IV.1 El campo

La educación, como un fenómeno histórico social, no puede ignorar la necesidad de abordar condiciones histórico sociales específicas y a actores también específicos de la misma, para este caso, maestros de educación primaria en la zona escolar 058 del estado de Querétaro. Pero el campo de la educación es tan amplio y complejo que resulta necesario delimitar su estudio para tener mayor claridad de lo que se pretende lograr.

Esta investigación devela cómo es la identidad docente de maestros de educación primaria, cuáles rasgos la caracterizan y las manifestaciones prácticas que presenta. Parto del supuesto de que existen tres momentos en la historia de vida de los sujetos que son de suma importancia en la conformación de la identidad docente que manifiestan. El primero es la historia familiar, abordada someramente, teniendo como una de sus finalidades conocer la influencia que la familia ejerció en el maestro para la elección de la profesión docente, así como la situación económica que se vivió en el seno familiar durante su infancia y juventud.

El segundo aspecto abordado es la formación académica que los maestros recibieron en la Benemérita Escuela Normal del estado de Querétaro (en adelante la Normal), como egresados del Plan de Estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria. El aspecto de la formación cobra importancia en el proceso de la conformación de la identidad docente, debido a que es a través de ella que el futuro maestro se apropiará de un gran número de pautas de conducta, basadas en los conocimientos que adquiera en ese periodo y que, desde un supuesto lógico, llevará a su práctica docente una vez inserto en el ámbito laboral. Es este, precisamente, el tercer y último aspecto que considero influye en el proceso de conformación de la identidad docente, la práctica.

En la escuela, en las aulas, es donde, predominantemente, se vive la práctica docente. Es ahí donde toman forma los sueños, los ideales, es el lugar en el que nuestra ilusión de contribuir a crear un mundo mejor choca con la realidad para estrellarse con ella y desmoronarse o bien para trascenderla, comprometerse y emprender acciones hoy con la finalidad de darle más luz al mañana.

Actualmente vivimos en un mundo colmado de injusticia y desigualdad y aunque no podemos esperar por parte del maestro, la solución a todos los problemas sociales que aquejan nuestra sociedad, sí podemos apelar a su conocimiento y conciencia de la realidad en la que vivimos y del poder y autoridad que nuestra profesión nos confiere para actuar en aras de contribuir a superar dificultades sociales.

Estos tres momentos, la familia, la formación y la práctica, ejercen una influencia importante en la definición de la identidad docente de los maestros, sin embargo, es muy probable que alguno de ellos tenga mayor peso en este proceso y que contribuya a decirnos cómo es la identidad docente de los maestros que fueron entrevistados para este estudio.

IV.2 Las maestras y los maestros

Los maestros entrevistados fueron doce, tres hombres y nueve mujeres. De los varones, uno de ellos es casado y a sus veintinueve años es padre de tres hijos y la mayor tiene doce años. Él en su apariencia es una persona impecable, cuida su vestimenta, su lenguaje, sus modales. Por las tardes, luego del trabajo en la primaria, labora en una caja de ahorro y crédito popular atendiendo a los clientes en ventanilla. El tiempo de traslado de la escuela donde trabaja a su casa y luego a su segundo empleo es apenas el preciso, sobre todo porque para trasladarse depende del servicio de transporte público. Los otros dos maestros, de veintiocho años ambos, solteros, uno de ellos interino e inserto en el campo laboral desde agosto del 2006; manifiestan posturas diferentes ante la educación, aunque en

aparición sean muy similares: ambos son morenos, de complexión y estatura mediana, son reservados y cuidadosos en sus opiniones, pero su diferencia más grande radica en que el maestro que es interino, dejó una profesión para estudiar en la Normal y trabajar en la docencia. En cambio el otro maestro, basificado en agosto del 2006, luego de haber cubierto interinatos por cuatro años, no se ve a sí mismo como maestro por muchos años.

Ahora bien, hablemos de las nueve maestras entrevistadas; tres de ellas son casadas y las tres son madres de familia, tienen un hijo cada una. Una de ellas tiene veintiséis años y su pequeño tres, otra tiene veintinueve años y su hijo dos años y la otra maestra tiene veintinueve años también y su hijo tiene apenas cinco meses. Dos de ellas egresaron de la Normal en el 2002, y luego de cubrir interinatos por casi cuatro años, les otorgaron su base en agosto del 2006 y la otra maestra que egresó en el 2003 de la Normal obtuvo su base en enero del 2007.

Las dos maestras de veintinueve años tienen semejanza en algunas características que las definen: ambas son morenas, altas, de pelo largo y negro, son alegres y muy sociables, cuidan mucho su aspecto físico, aunque de manera muy distinta. Una de ellas usa muchos ornamentos (collares, pulseras, aretes, accesorios para el pelo, etc.) y en su vestimenta siempre procura combinar los colores y las formas, en cambio la otra maestra es muy sencilla en su apariencia, hay limpieza y pulcritud en su vestimenta y ningún ornamento en su persona. Además, el respectivo marido de cada una nada tiene que ver con la educación, es decir, su profesión es otra, ajena por completo a la educación y ambas se casaron enseguida de haber terminado la carrera. Aparte, las dos son las únicas de su respectiva familia, que han alcanzado un nivel de estudios superiores; pero, para hacerlo, tuvieron que dejar la casa materna en sus comunidades y cambiar su lugar de residencia a la ciudad vivieron con familiares en un caso y en otro rentó un pequeño departamento con amigas.

La maestra de veintiséis años es de una apariencia tranquila y dulce, amable y hasta cariñosa a veces. En su aspecto físico luce sencilla, su lenguaje es cuidadoso. Vive en una delegación fuera de la zona urbana de la ciudad y eso la obliga a realizar siempre grandes recorridos para trasladarse de un lugar a otro, no cuenta con automóvil particular, por lo que la gran mayoría de las veces usa el transporte público. Este aspecto lo mencionó como un “sacrificio” de su parte, cuando estaba estudiando y ahora que trabaja, sobre todo por la lejanía de la comunidad donde labora.

Cinco de las maestras entrevistadas son solteras y sin hijos, tres de ellas egresaron de la Normal en el 2002, una egresó en el 2003 y la otra en el 2004, esta última trabaja por interinatos pues a la fecha no le han dado su plaza. Cada una de ellas tiene un carácter muy diferente, aunque hay cosas en las que coinciden como son el hecho de creer que a través de su trabajo es posible hacer cosas buenas por los demás, en este caso por los niños. Son chicas jóvenes, una de veinticuatro años, dos de veinticinco, una de veintiocho y otra de treinta años, casualmente la mayor es la que trabaja por interinatos.

La más joven está estudiando un diplomado relacionado con la educación y tiene intenciones de hacer una maestría o de cursar otra carrera, para tener una opción más de trabajo por si decidiera dejar la docencia. Físicamente tiene las siguientes características: pelo largo, lacio y castaño, ojos claros, piel apiñonada, complexión delgada y estatura baja. En su trato con las demás personas deja ver su descontento por cosas que se viven al interior del magisterio como el hecho de contratar a los nuevos maestros por interinatos, el bajo salario de los maestros y el poco reconocimiento social que tiene la profesión. Ella es poco sociable y se relaciona lo necesario con el resto de los maestros, pareciera que se siente fuera de lugar.

Una cara opuesta a ella en cuestión de trato y de relaciones es una de las maestras de veinticinco años. Ella es alegre, sociable, simpática, le gusta la

actividad sindical y es parte de la delegación sindical de la zona, se involucra en actividades deportivas, le gusta participar en eventos y organizarlos. En su apariencia tiene una buena presentación. Habla y ríe mucho, aunque su conversación tiende más a lo anecdótico que a verter opiniones y sentimientos propios.

La siguiente maestra que también tiene veinticinco años, egresó de la Normal en el 2003 y recibió su plaza en agosto del 2006; en la misma fecha que las dos maestras anteriores. Ella es muy creativa, es discreta y muy cuidadosa en su lenguaje y en las opiniones que manifiesta trátase del tema que se trate. Es alguien a quien le gusta leer, novelas sobre todo y un poco de filosofía, también entre sus gustos se encuentra escribir; escribe cuentos cortos y poesía. En su apariencia luce muy juvenil y a veces poco convencional, otras veces muy femenina o con detalles y ornamentos llamativos, puedo decir que no hay una constante en su manera de vestir. Ella es la única de los entrevistados que tiene automóvil propio para trasladarse a su centro de trabajo. Aunque no lo usa con regularidad debido a que el camino para llegar a su escuela se encuentra en pésimas condiciones y lo que hace es irse con un maestro que trabaja en la misma escuela.

La siguiente es una maestra que tiene veintiocho años y que egresó de la Normal en el 2002, desde entonces hasta agosto del 2005, que fue cuando recibió su plaza, cubrió diversos interinatos. Ella tiene un carácter muy fuerte y es intransigente, a veces, en su manera de proceder. Pareciera la clase de persona que siempre tiene la razón y nunca se equivoca. Es directa en sus opiniones y manifiesta, en apariencia, mucha seguridad en su forma de ser, es alguien con una visión de futuro muy materialista. Sus rasgos físicos son: delgada (aunque no siempre lo fue), cabello muy corto y lacio, bajita de estatura. Se viste de forma muy sencilla y siempre con colores oscuros, ningún ornamento ni maquillaje en su rostro.

En este grupo de maestras solteras y sin hijos también tenemos a la maestra que trabaja como interina; ella es alta, complexión mediana, piel morena clara, pelo negro. Su manera de vestir es muy femenina. En su proceder es desinhibida, sociable y muy alegre.

Finalmente, también entrevisté a una maestra que tiene veintinueve años, es soltera y tiene un hijo de seis años, quien siempre ha vivido con su abuela materna. Ella vive fuera de la ciudad, en un municipio de otro estado, pero el tiempo que estudió la carrera sólo visitaba a su familia y a su hijo los fines de semana, luego de que egresó de la Normal en el 2003 y comenzó a trabajar cubriendo interinatos, continuó con la misma dinámica de relación familiar y sólo hasta que le dieron su plaza en agosto del 2006, que, al ya tener un lugar fijo de trabajo, puede ir y venir de su casa a su trabajo. Ella es muy convencional en su manera de vestir, siempre pantalón, blusas sencillas, cabello medio recogido, poco maquillaje, aretes discretos. Es poco sociable, seria, cuidadosa en sus opiniones, reservada.

IV.3 El encuentro: la entrevista

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el periodo comprendido entre los meses de febrero y mayo del 2007. Los referentes considerados para realizar las entrevistas fueron los siguientes: que los maestros laboraran frente a grupo en la zona escolar 058 del estado de Querétaro, que fueran egresados de la Normal en el Plan de Estudios 1997 y que su situación de contratación laboral fuera de base o interinos. La muestra tomada corresponde al 60 por ciento del total de maestros que trabajan en la zona escolar 058 y que son egresados de la Normal en el Plan de Estudios 1997. De los 20 maestros que componen el total, 14 de ellos son de base y 6 están contratados bajo el régimen de interinatos. Para este estudio consideré 2 maestros interinos y 10 de base. La razón por la que no consideré un número mayor de interinos es por la irregularidad de su permanencia en la zona, debido a que constantemente son movidos de lugar. El caso de la maestra y el

maestro que sí fueron considerados para este estudio tiene, el primero, como característica que el lugar que ella cubría era por una comisión de tiempo determinado, por lo que resultaba más probable que no fuera removida de su lugar durante todo el ciclo escolar, a pesar de seguir contratada por interinato; el caso del maestro tenía como característica que el lugar en el que laboró es uno de los más retirados de la oficina de la supervisión, por lo que, también a causa de eso, era probable que nadie solicitase ese lugar para cambio de escuela y que él concluyera ahí el ciclo escolar.

Así pues, comenzaré haciendo una descripción normal de los datos que fueron arrojados al recabar la información pertinente respecto a los tres momentos ya mencionados.

IV.3.1 La familia: realidad que pesa

Decía con anterioridad que la familia puede o no influenciar para que decidamos elegir una profesión. En este caso, la presencia de familiares que ejercen la docencia como profesión se dio en siete de los entrevistados, sin embargo, sólo dos de ellos afirmaron que algún familiar ejerció influencia en ellos para que decidieran elegir ser maestros. Una maestra dejó ver que su padre contribuyó para que ella decidiera estudiar la licenciatura en educación primaria. En otro caso, el de un maestro, un tío es el que lo motivó para elegir esta profesión. Todos los maestros entrevistados guardan el recuerdo grato de algún profesor o profesora que tuvieron en su formación básica. Algunas de las cualidades que ellos apreciaban de sus maestros eran la disciplina, el conocimiento y su carácter amistoso. Sólo dos de ellas manifestaron que fue una maestra, en primaria, la que las impactó tanto que deseaban “parecerse a ella” y hacer lo que ella hacía: “dar clases”.

En tres de los doce casos las maestras son las primeras de su familia (en dos de ellos, las únicas) que obtuvieron un grado de escolaridad superior. Esto resulta

interesante debido a que las tres radicaban (una de ellas aún lo hace) en lugares alejados de la capital del estado y dos de ellas son de familia numerosa (6 y 14 hijos). El resto de los entrevistados pertenece a familias que en promedio tienen 3 ó 4 hijos y que radican en la ciudad, además de que los hermanos, en su mayoría alcanzaron un grado de estudios superior, o bien si aún no están en ese nivel tienen posibilidades económicas de llegar a él.

La situación económica de la familia de los maestros no fue determinante para que ellos decidieran estudiar esta carrera, salvo en un caso; el de un maestro, en el que pagar otra carrera (ingeniería civil) resultaba mucho más caro. Sólo en la familia de tres maestras la situación económica fue descrita como “muy buena, buena y estable”. En otros tres casos ellas dijeron que fue “regular... más o menos... pues no carecimos de cosas”. Tres del resto de los entrevistados manifestaron que hubo declives económicos en sus familias, luego de la infancia y un maestro más comentó “...en la infancia batallamos bastante”. Finalmente, uno de los tres maestros entrevistados expresó que su familia siempre fue disfuncional y que él solventó sus gastos desde la secundaria. Esto último resulta sobresaliente porque él, a sus veintiocho años, tiene dos profesiones: una ingeniería y una licenciatura.

IV.3.2 La illusio: su configuración

Al elegir esta profesión hubo algunas cosas que los maestros encontraron como satisfactorias. Lo satisfactorio que una maestra encontró fue que “...podía contribuir a la educación del país, a la formación de los niños...que podía ser un ejemplo, un buen ejemplo, para otras generaciones”, y un maestro lo expresó así: “Mis ideales, mi ideal de ayudar. Yo siempre he sido muy solidario y yo veía la situación muy difícil para nosotros y para las generaciones que vienen. Entonces, uno de mis ideales es ayudar a formar, contribuir al desarrollo de los niños y darles más posibilidades, a través de la educación, para mejorar porque la educación ayuda al país”. Tres maestras manifestaron que lo satisfactorio era la

idea de impactar positivamente en los alumnos, en los padres de familia y en la comunidad en general. Dos maestras más y un maestro consideraron que la posibilidad que ofrece esta carrera, de seguirse preparando era algo satisfactorio. Aparte de eso, para las dos maestras era valioso el trato con las personas y las relaciones que se establecen entre compañeros de trabajo, alumnos y padres de familia. Otro maestro manifestó algo parecido: “Lo único bueno que veía era trabajar directamente con personas”. Una maestra comentó lo siguiente: “...pues mira, esto es algo seguro, claro, una vez que te dan la plaza. Ganas poco pero es seguro, además te da cierta independencia porque puedes hacer otras cosas, ya sabes, por lo del horario, ah y también me gusta el trato con la gente, yo soy muy sociable”. Podríamos decir que la aparente seguridad laboral (una vez obtenida la plaza) fue algo satisfactorio para ella y fue lo que mayor peso tuvo en su decisión para elegir esta profesión. La comparación del propio desarrollo laboral con el de maestros conocidos, en la que el trabajo de ella puede ser mejor que el de ellos, fue una respuesta única “...que con mi trabajo iba a poder mejorar muchas cosas que yo había visto que otros maestros no hacían bien, como enseñar y tratar mejor a los niños”. “Que en este trabajo iba a poder desarrollar mi creatividad, decía yo, y eso era lo único satisfactorio que veía”, expresó otra maestra.

Lo desagradable o limitante que la profesión representaba para los futuros maestros se centró en varios aspectos. Uno de ellos era el sueldo y lo expresaron así, dos maestras y un maestro: “la situación económica, todo mundo me decía que iba a ganar muy poquito... El salario, todos me decían que ganaría muy poco. Eso me hizo dudar... En primero la plata...” Una de estas maestras también expresó su desagrado ante la inestabilidad laboral, por lo de los interinatos y de igual forma ante el valor social del maestro, que según dijo “ya no es como antes”. En cambio la otra maestra recibió comentarios desagradables y peyorativos respecto a la carrera y habló también de que hay muy poco reconocimiento social hacia la labor docente, cosa que no interfirió rotundamente en su decisión. Esta clase de comentarios los recibieron, también de familiares, otras dos maestras: “... es una carrera mediocre... de qué vas a vivir, te vas a morir de hambre, que

no ves que los mandan lejos, además es muy difícil tener plaza...” Este último aspecto, el de la dificultad de obtener una plaza, era algo que una maestra más encontró de limitante al elegir esta profesión. A tres maestros, por el contrario (un hombre y dos mujeres), no les preocupó “nada”. Un maestro y una maestra manifestaron que no conocían mucho de la profesión y no se preocuparon por las limitaciones que pudiera tener la carrera, la maestra lo dijo así: “No me detuve a ver si iba a tener beneficios; simplemente quería hacerlo. No me preocupaba que no me gustara o que no iba a tener trabajo”, y el maestro lo expresó como sigue: “No conocía mucho sobre las condiciones laborales y también de estudio, así que antes de entrar no veía nada de limitante o desagradable”. Por último, los comentarios de una maestra a este respecto versaron sobre la imposición de la autoridad una vez que se está en el ámbito laboral.

El conocimiento, que los maestros tenían, de la institución que los formó, era muy superficial. Todos habían oído hablar de la Normal y sabían que ahí se estudiaba para maestro. Seis de ellos sólo ese conocimiento tenían y la escuela no les merecía ninguna otra opinión. Dos maestras pensaban que ahí “aprenderían como enseñar”. Otras tres en cambio, sí suponían que había muy buenos maestros. Un maestro opinaba que si no tenía tanta proyección, como otras instituciones de educación superior, era porque no había mucha difusión social.

Una vez dentro de la Normal los futuros maestros se encontraron con cosas satisfactorias y desagradables durante sus estudios de normalistas. Ante este cuestionamiento encontré respuestas tan diversas y opuestas como la de un maestro que dijo lo siguiente al cuestionarle sobre aquello desagradable que encontró durante su período de formación en la Normal: “...tenía esperanzas, esperaba más de la escuela; en el sentido académico se me hizo muy pobre... había maestros incumplidos y faltos de conocimiento. Me decepcionó mucho la escuela”. Por otro lado, algo agradable durante este periodo de formación, para una maestra, fue el hecho de que tuvo maestros excelentes, que impulsaban a los alumnos a seguir adelante.

Otra opinión que difiere de la anterior fue de una maestra que comentó que, para ella, algo desagradable era darse cuenta que los maestros no los preparaban para ser intelectuales o para seguir adelante, sino sólo para ser el maestro del salón y punto. Tres maestras encontraron desagradable que les “enseñaban” mucha teoría y dos de ellas coincidían además, en señalar que los métodos que les daban eran ya caducos; una de ellas lo dijo así: “...su visión (la de los maestros de la Normal) de ciertas situaciones ya no obedece a lo que hoy es la realidad en el campo laboral”. Dos maestras encontraron como satisfactorio la gran diversidad de actividades que era posible realizar, para otro maestro lo rescatable fue el período de prácticas y el trabajo de algunos maestros “...pocos realmente”. Otro maestro coincide que lo satisfactorio durante su formación como normalista fue el apoyo que recibió de algunos maestros además de que enseñaban bien; eran puntuales y trabajadores.

A este mismo respecto, la opinión de otra maestra se centró, también en el desempeño de los maestros: “...había maestros que te enseñaban bien y te exigían porque ellos también daban de sí, pero había otros que para nada, no sé porque estaban ahí”. Por último, una de ellas comentó que algo molesto era darse cuenta que, una vez ya en la práctica, no era posible vincular la teoría con ésta, además habló de que la mayoría de sus profesores eran faltistas, manejaban una pobre metodología, había prepotencia, indiferencia y desgano, dijo: “...no te generaban confianza”. Nos damos cuenta que la mayoría de los maestros entrevistados hace referencia al desempeño de sus profesores de Normal y que en función de éste valoran cosas satisfactorias y/o desagradables para ellos.

IV.3.3 La elección: punto crucial

De los doce maestros entrevistados sólo cuatro de ellas consideraron la posibilidad de estudiar en otra institución que ofreciera la misma carrera, dos de ellas en escuelas particulares y una de ellas en la escuela Normal de otro estado

y la otra en la Universidad Pedagógica Nacional, pero eligieron la Normal por diversos motivos. Quienes habían considerado como una opción alguna escuela particular, lo pensaron dos veces, al reconocer que en la escuela particular su campo de acción y conocimiento es más reducido, es decir, al egresar de ahí estarían casi destinadas a trabajar también en un ámbito particular. La maestra que consideró la Normal de otro estado, lo hizo porque hubo personas que le dieron buenas referencias de esa institución, pero desistió de esa idea porque las condiciones de trabajo en el estado vecino (Guanajuato) son “un poco peores” que en Querétaro: “el sueldo es más bajo y los lugares a dónde te pueden mandar a trabajar son mucho más alejados”, dijo. Finalmente la maestra que contempló la posibilidad de estudiar en la UPN, cambió de parecer al pensar que, por el sistema semiescolarizado que manejaba la Universidad Pedagógica Nacional, su calidad de enseñanza es menor, en cambio en la Normal “por ir diario, sales mejor preparada”.

Los otros ocho entrevistados no contemplaron estudiar en otra institución, pues para cursar la licenciatura en educación primaria sólo consideraron la escuela Normal del estado de Querétaro. Al comentar de si pensaron estudiar otra carrera, dos maestras no desearon estudiar otra profesión y curiosamente son ellas las únicas en su familia que estudiaron un nivel superior y, además, no tienen ningún familiar que esté dentro del magisterio y que haya incidido en su decisión de estudiar la licenciatura en educación primaria. Los otros diez maestros, todos pensaron en estudiar otra cosa en algún momento de su formación media superior o incluso antes, de hecho hubo quienes sí estudiaron o comenzaron a estudiar otra carrera. Uno de los maestros estudió y concluyó una ingeniería, dos más consideraron estudiar también ingeniería pero no comenzaron en esa carrera. Tres maestras (la maestra que pensó en estudiar en la UPN, la maestra que tuvo como idea estudiar en la escuela Normal del estado de Guanajuato y otra maestra que tuvo la oportunidad de comenzar una carrera, becada, en la Universidad del Valle de México), tuvieron cierta inclinación por la psicología, pero por distintas causas optaron por la licenciatura en educación

primaria, entre esas causas estaba la idea que tenían de que como maestras podían ayudar a los demás y que también la licenciatura en educación les permitía tener contacto con otras personas. Dos de ellas coinciden al decir que ahora que están en la práctica se dan cuenta que la psicología es parte de la educación.

Otra maestra quiso entrar a la licenciatura en educación preescolar en la Normal, pero como no quedó dentro de la carrera, entró a la de educación primaria pensando en cambiarse al cabo de un semestre, cosa que no ocurrió porque, nos dice: "...comenzó a gustarme lo de primaria". Dos maestras más pensaron también en estudiar otra profesión, una de ellas quiso entrar a la facultad de química de la Universidad Autónoma de Querétaro (en adelante UAQ) y la otra consideró como posibilidad estudiar comercialización en la Universidad Tecnológica de Querétaro (en adelante UTEQ).

Finalmente, una maestra contó que ella siempre deseó estudiar diseño de interiores pero que, para hacerlo, debía mudarse a otro estado pues en Querétaro no había ninguna institución que ofreciera dicha carrera, al no poder hacerlo por razones familiares (su padre se lo impidió al no darle su autorización ni apoyo de alguna índole), decidió entrar a la carrera de Nutrición en la UAQ. Luego de un semestre se salió y entró a la Normal, queriendo la licenciatura en educación preescolar, pero, igual que en uno de los casos anteriores, no quedó en dicha carrera e ingresó a primaria, queriendo cambiarse luego a preescolar, sin embargo, no lo hizo cuando ya tuvo la oportunidad porque, dijo: "...ya tienes tus amigos, conoces a los maestros y ya estás encarrilada...".

IV.3.4 La Normal: período formativo

Hay cosas específicas que las maestras y maestros entrevistados valoraron de estudiar en la Normal y las encontramos agrupadas en cuatro grandes aspectos. Uno de ellos es la práctica, "los períodos de práctica, porque es ahí donde

realmente reafirmas tu vocación”, dijo un maestro, y a esta opinión se sumó la de una maestra.

Otro aspecto que valoraron tres maestras fue el nivel académico de la Normal, la buena preparación recibida y el conocimiento adquirido. Un maestro y una maestra consideraron como valioso el hecho de que había “buenos maestros”. El otro punto se vincula a las relaciones interpersonales establecidas durante ese período. Dos son las maestras que dieron un valor especial a este aspecto. Finalmente, son tres los maestros que valoraron su esfuerzo, su compromiso y su trabajo realizado durante el período de formación académica que vivieron.

En cuanto a los autores que los maestros entrevistados revisaron durante su formación, diez maestros mencionaron de forma breve a Piaget y Vigotsky como aquellos autores que más abordaron en la Normal y con los cuales se identificaron, un maestro comentó: “...del constructivismo me gustaba que decían que el maestro no está para enseñar a los niños, sino para permitirles que ellos vayan construyendo su propio conocimiento”. Otra maestra respondió: “Me gustaba Piaget y lo que decía de los estadios”, una más señaló: “vimos lo del desarrollo del niño con Piaget y Vigotsky, si... eso vimos”, y a estas opiniones se sumaron dos más, muy parecidas. En las respuestas de cuatro maestras y un maestro se mencionó que durante su formación en la Normal habían visto la teoría de Piaget, pero que no abordaron con profundidad los aspectos que él señaló, pues argumentaron que sólo revisaban los autores “por encimita y de forma muy general”. Solo un maestro y una maestra salieron del marco de esta respuesta, diciendo que de los autores que revisaron los que más les gustaron fueron Celestin Freinet por su forma tan libre de trabajo que dejaba de lado la rigidez, dijo el maestro y la maestra mencionó a Juan Delval con desarrollo humano, a Silvia Schmelkes con la calidad educativa y a John Dewey con la educación integral.

Hay cosas propias de la profesión de ser maestro con las que los maestros entrevistados se identificaron, una de ellas la encontré en tres maestras y un maestro. Los cuatro dijeron identificarse con el hecho de relacionarse con muchas personas, desde los niños, compañeros de trabajo, padres de familia, hasta con la comunidad misma. La cercanía y el vínculo con los niños, específicamente, es otro de los aspectos con los que se identificaron dos maestras y un maestro entrevistado. El valor de dicha relación la encontraron en el hecho de que ellos pueden “darles confianza (a los niños)... ser facilitadores entre el conocimiento y los niños...enseñarles cómo hacer las cosas”.

El deseo y la necesidad de estar permanentemente aprendiendo algo y preparándose para ser una “buena docente”, así como “el compromiso por aprender constantemente para poder dar a los otros”, fueron dos aspectos esenciales con los que se identificaron dos de las maestras entrevistadas. La posibilidad de trascender en el trabajo docente, fue una de las cosas con las que una maestra se identificó, comentó: “Con la posibilidad que existe de hacer algo, ya no a nivel persona, sino incluir a una comunidad; empezando por un grupo pequeño, tu grupo, de ahí pasando a la escuela y luego a la sociedad”.

La parte de la profesión docente con la que se identificó otro maestro, radicó en la cuestión administrativa, con el hecho de cumplir responsablemente en ese sentido. Y finalmente, otra maestra se identificó con el hecho de que esta profesión es muy activa y lo dijo de la siguiente manera: “Pues con que esta profesión es muy activa, no tienes tiempo de aburrirte: ves gente, conoces lugares, siempre estás conociendo algo o a alguien diferente”.

IV.3.5 Maestro: ser y hacer

La respuesta a la pregunta de en qué consiste ser maestro tuvo muchas respuestas, pues cada profesora y profesor entrevistado la respondió desde sus propias vivencias y desde lo que su formación les dio hasta la fecha.

Tres maestras y un maestro mencionaron de forma explícita que ser maestro consiste en ser un guía y cada uno de ellos agregó distintos calificativos. Creativo, optimista, solidario. Dos maestras más mencionaron que consiste en apoyar a los niños y en aprender con ellos, aquí el concepto de guía u orientador, no se manifiesta claramente, sin embargo, lo alcancé a percibir. Una maestra mencionó que tener autoridad es algo esencial para decir que se es maestro, pero al mismo tiempo, dijo que éste debe ser flexible y tener empatía con los alumnos y los padres, así como con las autoridades educativas.

Una maestra y dos maestros manifestaron opiniones parecidas, al señalar que ser maestro consiste en tener la capacidad de preparar a los niños para que tengan mejores alternativas de vida, uno de ellos dijo: “Que tengan un buen nivel intelectual, en trabajar sobre sus cuestiones actitudinales y de autoestima”, consiste, dijo otro “en no cerrarse a ideas nuevas, ser constantes y nunca perder el aspecto humano: estamos para ayudar a los niños en lo que se pueda; en poner buen ejemplo y fomentar los valores; en buscar que los niños se diviertan y aprendan”. De forma paradójica esta última opinión la virtió el maestro que dentro de su profesión se identifica con el cumplimiento en lo relacionado a la cuestión administrativa. “Consiste en ayudar a los niños, para que lo que aprendan les sirva cuando ya no estén en la escuela”, dijo la maestra. Por otra parte una maestra más nos dijo que ser maestro consiste en dar clases: “pararme frente al grupo, explicar, poner trabajo y calificar”, pero luego reconoce que en la práctica eso no es suficiente y que “consiste en dar más de ti, en entregarte a aquello que es -enseñar-“. Por último, hubo una maestra que en su respuesta mencionó que ser maestro consiste en “tener compromiso con los alumnos y consigo mismo, siendo responsable, teniendo disponibilidad, preparación y conocimiento”.

La opinión de los maestros entrevistados sobre el hecho de que no hay un modelo educativo único con el que se hayan identificado durante su formación predominó en seis de ellos. Algunas opiniones fueron las siguientes: “No me identifico con un

método en específico, ni con un modelo específico. Tomo rasgos de todos, por ejemplo, del tradicional la disciplina y del constructivismo, pues...el trabajo en equipos, usar material concreto, tener un monitor”; “O sea, vas retomando: tradicional, escuela activa, constructivismo...porque yo voy de acuerdo con la situación de ese momento. No es real aplicar en la práctica un modelo educativo puro”; “No, nunca he sido partidaria de un solo modelo, así como que me ha gustado investigar así como varios, para ir estructurando mi propio estilo. No hay un modelo puro que se pueda aplicar porque nos enfrentamos a un grupo heterogéneo y entonces tienes que aplicar de varias teorías”.

Por otro lado, dos maestras se identificaron, durante su formación de normalistas, con el constructivismo, aunque una de ellas manifestó que éste “no se puede aplicar al cien por ciento” y la otra dejó ver que también valora el método tradicional, porque dijo: “...es necesario a veces”. Solo una maestra manifiesta que se identificó con el método tradicional por la autoridad que el maestro tiene y por la disciplina y el respeto que debe existir en el grupo. La escuela nueva o activa con María Montessori y Celestin Freinet, fue la respuesta de una maestra y dos maestros, aunque uno de ellos también dijo que hay cosas muy rescatables de la escuela tradicional. Las características que mencionaron de estos modelos fueron que, a través de ellos, los niños aprenden con mayor libertad y responsabilidad.

Durante sus estudios de normalista el mayor impacto que recibieron provenía de sus profesores y sólo tres de ellos, además de algunos de sus profesores, también se impactaron por algún autor. De los nueve maestros que fueron impactados por sus profesores, los rasgos que les valoraron fueron: la exigencia, la puntualidad, la responsabilidad, la empatía para con ellos y el conocimiento que manifestaban. A uno de los maestros lo impactó Freinet por su historia de vida y su propuesta de trabajo con los niños. Otra maestra, al revisar a John Dewey y su concepto de educación integral (aspecto cognitivo, afectivo y social), quedó

impactada con ello. Finalmente a una maestra la impactó Piaget por la forma en como describe el desarrollo de los niños en cada uno de los estadios.

Al concluir la Normal los maestros definieron su identidad docente de distintas maneras. Una de ellas mencionó lo siguientes: “Yo tenía la convicción de transformar el espacio al que llegara”, además también comentó que se sabía parte de un proceso de aprendizaje nuevo, cosa que no le daba miedo pues confiaba en su capacidad para salir adelante. Ella es idealista y valiente, ya que las cosas nuevas no le atemorizaban, al contrario, para ella eran retos por superar y además confiaba en su potencial para salvar los obstáculos que se le pudieran presentar. Una maestra tenaz y constante, así es como se consideraba otra profesora al concluir sus estudios, pues reconoce que el trabajo serio y bien hecho habla por uno mismo, y lo dijo así: “Yo siempre he sido muy trabajadora y cuando salí de la Normal, me dije: Ahora sí, a echarle muchas ganas para ser una buena maestra”.

La identidad docente de dos maestros al término de la Normal estaba fincada en su necesidad de conseguir trabajo, ¡ya! Otra maestra nos dijo que ella se identificaba con el hecho de ser cariñosa con los niños, pues antes de salir de la Normal realizó prácticas escolares y ser tierna y cariñosa con los niños era algo muy propio de ella. “Ser una persona que genera un ambiente de confianza en su práctica y que establece vínculos”, fue la respuesta de otra maestra pues se consideraba sociable y confiable también. Comenta una maestra: “Bueno, pues mi identidad docente al término de la Normal era...la alegría...sí, la alegría, deseo y gusto por comenzar a trabajar como maestra”. Otra maestra mencionó que ser comprometida y responsable en su profesión eran, al término de la Normal (y todavía lo son, agrega), aspectos esenciales para ella. Ser una maestra ordenada y muy paciente, fue otra respuesta vertida. Una maestra comentó que se identificó con la disposición para emprender una búsqueda, sin saber qué era lo que venía, lo dijo de la siguiente manera: “La búsqueda, sí eso... porque me decía: ya terminé y ahora, ¿qué viene?” Finalmente un maestro comentó que

encontró fincada su identidad docente en “el gusto y la vocación por ser maestro”.

Las cosas que los profesores entrevistados encontraron de satisfactorio en su trabajo como maestros fueron las siguientes: siete maestras y un maestro señalaron que algo satisfactorio de su trabajo es ver que los niños aprenden, es decir, cuando se dan cuenta que los niños adquirieron un conocimiento, y una de ellas agregó a esta respuesta: “Que puedes contribuir a la creación de una mejor sociedad”, otra más también comentó: “...aparte del trato con las personas, el aprendizaje que se tiene en las mismas relaciones”. Otro maestro le encontró un sentido altruista a su trabajo y en eso halló satisfacción: “El hecho de poder ayudar a alguien”, aunque también mencionó las “bondades” de la profesión, como el horario, por ejemplo, que según dijo “te da la oportunidad de hacer otras cosas”. La respuesta de otra maestra también fue en el sentido de que a través de su trabajo puede “ayudar, guiar y enseñar a los niños”.

Para una maestra lo satisfactorio radicó en la posibilidad de conocer lugares distintos y de comparar realidades, según dijo: “...aunque sean lugares distintos sus necesidades son prácticamente las mismas”. Para otro maestro, lo satisfactorio de su trabajo lo encontró en darse cuenta que pone su compromiso en todo lo que hace y que los chicos reciben lo que necesitan, en cuestión de educación y que los papás apoyan su trabajo.

La práctica escolar de cada uno de los maestros está vinculada estrechamente a la formación que como estudiantes recibieron, fue un ámbito en el que los maestros reflejaron muchas formas de ser y de valorar, presentes en ellos. De los doce maestros entrevistados sólo una maestra vinculó su práctica con el constructivismo, mencionando el término, lo dijo de la siguiente manera: “Mi práctica tiende al constructivismo, porque en base a lo que saben los niños, a base de estrategias, de material didáctico, te vas acercando al conocimiento”. Otra maestra describió su práctica docente como “muy dinámica, activa”, y dijo,

además, que trabaja con proyectos, sobre todo cuando le tocan grupos de grados mayores, una maestra más se sumó a este aspecto de la práctica docente: el desarrollo de contenidos a partir de un tema general o global, como también se le conoce. Darle mucho peso a la disciplina y promover el trabajo en equipo es lo que caracteriza la práctica de otra maestra entrevistada.

Dos maestras comentaron que su trabajo parte de lo sencillo a lo complejo y que su papel de dirigentes es muy importante, porque si no es así, el grupo puede perder el sentido de la actividad. Tratar de hacer relajado el trabajo en el aula fue una de las características de la práctica docente de dos maestros y una maestra. “Muy ordenada”, así describe su práctica docente otra maestra, comentando también que usa muchos ejemplos concretos “...para que los niños entiendan lo que les enseñan”.

Finalmente un maestro comentó lo siguiente, ante la petición de que describiese su práctica docente: “Lo que yo hago es sacar lo que sirve del Plan de estudios y lo que no dejarlo de lado”, dijo que siempre busca cosas que les sean útiles a los niños. Algunas de las características de la práctica docente de los maestros que se presentaron de forma repetitiva fueron las siguientes: promueven el trabajo en equipo, antes de comenzar con un día de trabajo retoman los contenidos vistos la sesión anterior, toman en cuenta las decisiones de los niños y el objetivo, de forma general, es que los niños aprendan en un ambiente armónico y relajado. A este respecto llama la atención que sólo una maestra le dio un grado alto de importancia a la disciplina y otra más al “orden”.

Las acciones que los maestros realizan en su trabajo docente pueden vincularse con alguna teoría educativa, pero no todos tienen clara esa vinculación. La mayoría respondió, al preguntarles que teorías utilizan, que usan la que se necesita en el momento y el lugar determinado. Hubo ejemplos como los siguientes: “...para español uso el constructivismo, para historia lo de la escuela tradicional”, “La de Freinet, pero hago una mezcla porque tienes que

considerar el contexto”, “Algo de Piaget y Vigotsky, y también lo que dice Emilia Ferreiro sobre el trabajo mediante proyectos a partir del contexto”, “De tradicional, de constructivismo y las modificas según el grado que tengas; vas tomando lo que necesitas”. Sobre lo que más valoraron de su práctica docente, en su mayoría, los maestros comentaron que es el aprendizaje de los alumnos y que puedan proyectar cosas positivas hacia fuera de la escuela viviendo los valores, también hubo quien dijo que la convivencia en el grupo, una maestra y un maestro centraron el valor de su práctica en su entrega al trabajo, finalmente una maestra comentó que valora el aprendizaje que le da trabajar en distintos lugares y tener así puntos de comparación.

Los maestros fueron guiados por distintos fines y medios en su trabajo docente. Un fin inmediato y palpable en su trabajo, lo persiguen dos maestras, pues buscan que los niños estén nivelados en su grado escolar y egresen con ciertas características y competencias señaladas para el grado que cursan. En la respuesta de tres maestras encontré el término -formar-, “porque -dijo una maestra- los maestros somos formadores y esa debe ser nuestra finalidad, formar a los alumnos”, otra maestra mencionó los valores: “Formarles valores a los niños porque si no los hay es difícil acceder al conocimiento” y finalmente una maestra más comenta: “...formar a los niños como creadores, investigadores...” Cuatro maestras y un maestro centraron su fin en el aprendizaje de los niños y que éste les sea útil en su vida. Un maestro comentó que un fin que él tiene en su trabajo es incrementar su preparación personal y profesional, porque así puede dar cosas mejores de sí mismo en su trabajo. Por último, otro maestro al respecto comentó: “Bueno, mi fin es como aportar mi granito de arena para que el país mejore, ¿no?”.

Ahora, cuáles son los medios de que se valen los maestros para alcanzar dichos fines. Bien, este último maestro comentó que un medio del que se vale es, en primer lugar, de la figura que tiene como maestro, como autoridad, dijo. Sólo él y otra maestra, cuyo fin es formar a los niños, se consideraron un medio para lograr

dichos fines. Una maestra consideró que un medio para alcanzar sus fines es su preparación para así dar lo mejor de ella, lo cual es opuesto a lo que un maestro comentó al decir que la preparación para él no era un medio, sino un fin. El resto de los maestros consideraron los recursos que el contexto les brinda, como medios que les permiten alcanzar sus fines (incluido el apoyo de los padres) y sus fines son que los niños aprendan lo que ellos enseñan.

Los sistemas de registro que de su práctica docente llevan los maestros, comprenden aspectos de planeación de clase, evaluación y conducta de los alumnos, registro de incidencias y observaciones. La utilidad que estos registros tienen para los maestros radica en que, de esa manera, llevan un mejor control del grupo y que pueden hacer un seguimiento más puntual del aprovechamiento de los alumnos, así como del resultado de acciones emprendidas al interior del grupo. Sólo un maestro al iniciar el ciclo escolar (2006-2007), dijo llevar el diario de campo pero sólo durante un tiempo breve. También comentó que realiza la siguiente práctica: mensualmente da a los alumnos y padres un cuestionario sobre las acciones desarrolladas en la escuela durante ese periodo (incluye el desempeño del maestro) y los resultados que arrojan los cuestionarios le sirven para emprender acciones o mejorar algunas, o bien, suprimir otras. También implementó el uso de un buzón de sugerencias con los alumnos y padres de familia.

Antes de vivirse como maestros, los profesores tenían una idea de lo que era ser maestro, pero al estar en el ámbito de la práctica, es muy posible que su idea haya cambiado. Ante dicho cuestionamiento, sólo dos maestras respondieron que sí era lo que pensaban y una de ellas lo dijo así: “Sí, porque estoy enamorada de mi profesión. Amo mi carrera y no la cambio por nada”, otra maestra comentó “Sí era lo que pensaba y se han cumplido todas las expectativas que yo tenía, no me arrepiento, al contrario, me queda todavía esa ansia de seguir buscando y preparándome para continuar en esto”, cabe señalar que esta maestra está trabajando bajo el sistema de contratación temporal cubriendo interinatos. De

otras cuatro maestras, su visión no distó mucho de lo que esperaban, pero se agrega un factor que no habían contemplado: “Es más difícil de lo que pensaba”, dice una de ellas. Consideraron que existe una gran carga de trabajo que forzosamente tienen que realizar fuera de su horario laboral. Cuatro maestras más y dos maestros, asumen que no es lo que pensaban. Hubo quienes comentaron que no habían contemplado que en esta profesión es importante seguirse preparando, también hay quien se dio cuenta de lo importante que puede ser “el maestro” para la vida de sus alumnos y hubo quien reconoció la nobleza de la profesión ya que permite la creación de otras cosas (estudiar algo diferente, tener otro empleo) ya que no se visualiza ejerciéndola mucho tiempo.

La mayoría de las características que los maestros mencionan de sí mismos se centran en *habitus*, es decir, en maneras de ser, de valorar y, desde luego, de conducirse en su trabajo. La alegría es una característica común en tres de las maestras entrevistadas; el deseo de seguirse preparando lo manifiestan un maestro y una maestra; la disponibilidad, la disciplina, la apertura y la exigencia están presentes en dos maestras y dos maestros; el compromiso con el trabajo también fue mencionado como una característica presente. Finalmente una maestra comentó que a ella lo que la caracteriza, es que le gusta trabajar en conjunto y que involucra a los padres de familia al máximo, dijo también que se preocupa por sus alumnos en la parte afectiva y no sólo cognitiva.

Los maestros entrevistados han conformado su identidad docente bajo realidades diferentes pero que, de alguna manera, presentan algunas similitudes o tendencias las cuales permitirán agruparlos y exponer cuáles fueron las identidades encontradas en las maestras y maestros entrevistados para esta investigación.

IV.4 Análisis de resultados

Conocer como es que los maestros de educación primaria conforman su identidad docente; qué los caracteriza, con qué se identifican, hacia dónde se proyectan, qué piensan de lo que hacen, cómo lo hacen, cuál es su razón de ser maestros y de hacer la docencia, en suma; conocer cuáles y cómo son sus *habitus e illusios* nos permite develar con mayor claridad la importancia que tiene para la educación la identidad docente de quienes la encarnan. Con esta investigación indagué tres aspectos que considero de gran importancia en la conformación de la identidad docente: la familia, la formación y la práctica. Esta indagación la realicé a través de una entrevista semiestructurada, la cual me permitió, a través de las respuestas de los maestros entrevistados y de las observaciones que hice durante el desarrollo de la misma, obtener información valiosa sobre estas tres áreas de vida de los maestros. Cabe mencionar que la información vertida en este documento no sólo proviene de la entrevista, sino también del trato que, durante el ciclo escolar 2006-2007, tuve con cada uno de los entrevistados desde que inició este ciclo y con algunos de ellos desde el ciclo escolar anterior.

Pensar en por qué es importante generar cuestionamientos en torno a la identidad docente, debe llevar a la reflexión de que son los maestros los que encarnan la educación escolarizada, y sólo por eso es necesario poner en un plano de discusión, la necesidad de conocer los distintos procesos de conformación de la identidad docente. A través del conocimiento de estos procesos, es posible trabajar desde el ámbito de la formación docente, para contribuir a que la identidad docente sea un rasgo característico, mediante el cual los maestros de primaria se comprometan a trabajar en pro de construir un orden social más equitativo. Sin embargo, este trabajo no pretende tener esos alcances, es decir, brindar aportaciones de forma directa para la realización de ajustes en un plan de estudios; su valor más grande radica en el hecho de sembrar la inquietud en los maestros activos sobre su propia identidad, es decir, que se pregunten y respondan algunas de las interrogantes que a lo largo de esta investigación

planteo; que vean con claridad que la dirección en la que impulsan su trabajo, tiene raíces profundas que quizá estén ancladas en el pasado, en el momento y la razón por la que decidieron convertirse en maestros de primaria o, tal vez, en su etapa formativa en la Normal del estado, en todo aquello que aprendieron.

Consideré necesario indagar la cuestión familiar, con la idea de encontrar en este aspecto de la vida de los maestros entrevistados el principio motivador que puso al maestro en esta profesión: su *illusio*. En la mayoría de los maestros entrevistados no encontré que la familia fuera un factor determinante para que ellos decidieran estudiar la licenciatura en educación primaria, a pesar de existir familiares dentro del magisterio en el nivel básico. Las razones que los movieron a elegir dicha profesión estaban ancladas en decisiones ajenas a la influencia familiar. Ahora bien, la cuestión económica que la familia vivió no tuvo relación alguna con la elección de la profesión, salvo en un caso, en el que pagar otra carrera (el maestro quería estudiar ingeniería civil) implicaba un costo más elevado.

Los aspectos más relevantes que llevaron a los maestros a elegir la docencia como profesión es posible agruparlos bajo los siguientes puntos: el deseo de ayudar, impactar positivamente en el entorno en general, trabajar con personas, la aparente seguridad laboral una vez obtenida la plaza y la posibilidad, en cuanto a horario, que ofrece esta carrera para continuar estudiando y preparándose o bien para tener otro empleo.

Averiguar cómo vivieron su paso por la Normal los maestros, aquello agradable y desagradable o limitante que encontraron en ese período de formación, lo bueno que veían en el hecho de haber elegido esta profesión y, claro, aquellos conocimientos y contenidos de los que se apropiaron durante ese tiempo, así como las cosas que más valoraron, fue necesario para dar cuenta de algunos aspectos que, durante este período, contribuyeron a conformar su identidad docente. Una de las cosas que preocupaba a los maestros al haber elegido esta

carrera era el salario, el bajo salario, es decir, y la dificultad para obtener una plaza, en cambio, encontraron agradable el hecho de que trabajarían con personas y que a través de su trabajo podrían ayudar a otros.

Ya en la práctica que realizan los maestros en sus aulas, es posible observar que no tienen un manejo amplio de contenidos teóricos y por ende su práctica docente carece las consecuencias e implicaciones de los mismos. Aplican, sin embargo, lo que ellos consideran “su propia teoría”, argumentando que no es posible la aplicación de una teoría pura porque los contextos laborales son variados y diversos, y ellos deben adaptarse a las necesidades del ambiente. Por otro lado, también manifiestan, en su mayoría, un deseo sincero de contribuir con su labor al bien de los demás, ya que hablan de ayudar, de ser solidarios y algunos de comprometerse con su trabajo.

IV.4.1 Pasión, indiferencia o inercia

Las formas de conducirnos por la vida no son únicas, *sui generis*; no son sólo nuestras. Están en nosotros, pero, en cierta medida, provienen de otros. Son modos de movernos en un sitio y un tiempo determinado, que hemos aprendido y aprehendido a lo largo de la historia de nuestra vida. Somos seres estructurados, al mismo tiempo, estructurantes del espacio y momento en el que nos encontramos.

Nuestra forma de actuar, es decir, los hábitos y las costumbres que manifestamos pueden entenderse como respuestas mecánicas que atienden a determinadas condiciones de vida. Las disposiciones duraderas de ser o de valorar, las cuales, Bourdieu identifica como *habitus*, son el medio del que disponen los individuos (los maestros) para responder a lo que el campo (la educación), en el que se mueven, les exige.

“Las maneras de ejercer la docencia y de valorarla no se restringen a las historias personales de los maestros (ya sean individuales o como

miembros de una clase o fracción de una clase); están también determinadas por las historias de los centros de trabajo donde ejercen sus funciones como profesores. La historia de cada campo escolar en particular incide en la construcción de los *habitus* de los maestros” (Ibarra 1999).

Las disposiciones duraderas de ser y de valorar de los maestros de educación primaria, pueden contribuir a la construcción de la identidad, concebida ésta inmersa en un proceso histórico social.

La manifestación de indiferencia respecto de determinados aspectos que circundan el campo educativo, puede ser un acto no voluntario, sino más bien la respuesta aprendida en un proceso de formación, la reacción insalvable ante la ignorancia y desconocimiento del hecho social y de su importancia. Por el contrario, cuando decimos que algo nos apasiona es porque nuestro conocimiento y nuestra personalidad están implicados en el hecho u objeto de la pasión que vivimos.

“...la pasión es también y de manera incesante *entrega*. La *entrega* es un tipo de implicación: aquel en el que toda la personalidad se implica en una disposición sentimental. Si soy entregado, “invierto” toda mi personalidad en una relación, asunto, proyecto, o en el logro de un deseo” (Heller 1999).

La relación que los maestros entrevistados guardan con su profesión, tiende en algunos casos hacia la pasión por lo que hacen. Sin embargo, los hay también quienes no manifiestan *entrega* hacia su labor como maestros, en términos de buscar trascender en ella, porque tienen aspiraciones de otra índole. Están en el magisterio, “por mientras”, porque esta profesión les permitirá hacer cosas distintas en otros campos. Esta perspectiva de vida marca formas de ser y de valorar distintas de las que tienen los maestros que se *entregan* a su profesión. Aquéllos encuentran -cosas negativas- en el magisterio y éstas son su foco de atención, por ejemplo: el desprestigio social que sufren los maestros, el bajo salario que perciben, la corrupción que se vive dentro del sistema para obtener una plaza o para ascender de nivel en carrera magisterial. Bajo esta realidad ellos

no perciben la posibilidad, que en sus manos podría gestarse, de contribuir a crear un orden social más equitativo. Su actuar va en función del cumplimiento burocrático y aunque manifiestan el ideal de ayudar a los otros (alumnos), su convicción es muy pobre pues ser maestros no les llena personal ni profesionalmente.

Existe otro grupo, aquel que no se mueve ni con indiferencia, ni con pasión, sino que se deja llevar. Encuentran en la profesión cierta comodidad y para ellos tienen más peso, en algunos casos, cuestiones sindicales, los problemas de familia y, en otros casos, el manejo de los horarios y tiempos. Es decir, para este grupo de maestros la docencia es, algo así como un apéndice en sus vidas. También encontramos el grupo de maestros que sí se *entregan* y se apasionan con su trabajo, que viven y son conscientes de la importancia de su labor. Ellos buscaron la docencia, la encontraron y encontraron en ella la posibilidad de dejar su huella y de hacer historia a favor de sus alumnos, de sus escuelas y comunidades. Con la esperanza viva de que la semilla que cae en tierra fértil siempre da fruto y se multiplica, todos los días inscriben un sinnúmero de significados a su trabajo, avivan así el deseo de contribuir a crear mejores sociedades.

IV.4.2 Los “todo está bien”

Existe en los maestros entrevistados de este grupo, una vaga y difusa creencia de que a través de su labor pueden ayudar a los alumnos. Sin embargo, su visión de ayudar a los demás como un acto que trascienda el momento y el espacio escolar no se concibe con seriedad y convicción. Su visión de la realidad escolar es mediata, pues esperan que los alumnos pasen de grado, adquieran los conocimientos necesarios para el nivel en el que se encuentran, etc., su intención no va más allá

Se puede decir que, aunque los maestros no manifiestan una indiferencia clara a lo trascendente de su labor, tampoco dan muestras de estar concientes de la trascendencia que tiene lo que hacen cotidianamente: dar clases.

Tienen buenas intenciones al realizar su trabajo y hay cosas que de él les gustan. El horario, por ejemplo, el cual les permite hacer otras actividades. Consideran esta profesión como algo para toda la vida y la eligieron básicamente porque les da un status de profesionales en el campo laboral. Son cuatro las maestras y un maestro los que se concentran en este grupo. Aquello con lo que más se identifican de su profesión es el trato con las personas, sobre todo con los alumnos. Su mirada no va más allá. Conocer a los niños y ayudarlos enseñándoles lo que corresponda a su grado. A ninguno de ellos lo ocupa la idea de concebir al maestro como un agente social promotor de cambios o del rol que el maestro juega ante la sociedad. Sus ocupaciones y preocupaciones en el campo en el que se mueven son: dar clases, estar al pendiente de las participaciones sindicales y derechos laborales a los que son merecedores, cumplir con lo que la autoridad les pida y hacer lo posible por llevarla bien con todos. Las *illusio* que mueven su actuar cotidiano están ancladas en el día a día, mantener la aparente seguridad laboral que esta profesión brinda, ya que ellos buscan estar bien permanentemente, es decir, sin dificultades laborales, cumpliendo con la obligación del maestro: dar clases. Sus formas de ser y de valorar *-habitus-* se caracterizan ampliamente por la inercia con la que se vinculan con su contexto. Como para ellos “todo está bien”, no es necesario involucrarse demasiado en el campo de juego y si, involucrarse es inevitable, entonces lo hacen de la manera menos trascendente posible.

Lo satisfactorio que los maestros de este grupo encuentran en su trabajo es ver que los niños aprenden de ellos, que se ganan su cariño y confianza y también, que los papás apoyan su trabajo. Ellos se saben, se reconocen y se viven como “los maestros del salón”.

IV.4.3 Los “por mientras”

Son tres los maestros que conforman este grupo: dos maestras y un maestro. Ellos ejercen la docencia pero no se visualizan como maestros por muchos años. Esta profesión es sólo un *tentempié* en la vida. Su visión sobre la educación es realista y al mismo tiempo cruda. Reconocen que no tendrán el deseo ni la voluntad para vivir la docencia de forma comprometida por muchos años, además de que no ignoran las condiciones difíciles y adversas que vive la profesión del maestro de primaria actualmente. Existe un casi nulo reconocimiento social de la profesión, las condiciones laborales bajo las cuales se desarrolla hacen muy difícil el desenvolvimiento personal y profesional de los maestros. A pesar de ser concientes de todo ello no les interesa sumarse al gremio de tal forma que contribuyan a cambiar las obscuras realidades que ensombrecen la docencia.

Saben que para mantenerse en el campo de la educación el tiempo que así lo decidan, deben asumir el rol de maestros. Por ello identifican su profesión con el cumplimiento administrativo, además de que se relacionan con los alumnos buscando vínculos entre lo que ellos les pueden enseñar y lo que a los niños realmente les será útil. La *illusio* que mueve a los maestros de este grupo es la posibilidad de ampliar sus horizontes laborales y profesionales en otra área de desarrollo, no en la docencia, pero, para ello, reconocen que es la docencia el medio que les permitirá hacer otras cosas. Los *habitus*, es decir, las formas de ser y de valorar de los maestros de este grupo, nos hablan de la indiferencia que han albergado en relación a su rol como maestros.

A este grupo de maestros no le interesa crear relaciones con otros compañeros, su disposición a entablar vínculos amistosos o, bien, de compañerismo entre sus colegas es prácticamente nula. Los frena su férrea creencia de que en el magisterio cada quién le hace como puede y si es perjudicando a otros, no importa. Hay un movimiento interno en ellos pero no se manifiesta en acciones. Son personas sensibles que no encuentran la ocasión para manifestar su

sensibilidad, porque la realidad les golpea de frente, los paraliza y por ello prefieren mostrarse indiferentes.

Su potencial lo desarrollarán en otros espacios seguramente con mejores resultados y mayor satisfacción.

IV.4.4 Los “comprometidos”

Este grupo de maestros manifiesta un interés predominante por contribuir a superar dificultades sociales y lo hacen de manera distinta, finalmente, ese es su propósito de ser maestros.

Tres maestras y un maestro conforman este grupo. Cada uno desde su trinchera, e igual que el resto de los maestros entrevistados, con su juventud a cuestas, como defecto a veces, como virtud otras, viven esta profesión. Pero ellos la viven con el espíritu y la mente colmados de utopías y con la esperanza anclada en el corazón de que aportando su “granito de arena”, como lo dijo un maestro, nuestro país mejore.

Desde distintos modos de ser y de valorar se acercan a la construcción de lo que para ellos es el acto de educar, pero indudablemente reconocen el valor y trascendencia de dicho acto. En algunos casos concediendo más importancia a la disciplina y al orden, en otros, sin dejar de lado el aspecto afectivo en los seres humanos y en algunos más atendiendo asertivamente el desarrollo intelectual de los individuos.

Aquello con lo que se identifican en su profesión, es con la posibilidad de trascender a través de su trabajo siendo comprometidos, pacientes, tolerantes; relacionándose con los alumnos, los colegas, los padres de familia, con la comunidad; queriendo dar siempre algo bueno de sí mismos y significativo a los otros.

Una de las cosas, para ellos, más satisfactorias de su trabajo como maestros es que los alumnos aprendan y más cuando aquello que aprenden en la escuela lo llevan a sus familias y a su comunidad, es decir, cuando ramifican el conocimiento (no olvidemos que el trabajo de estos maestros se dio en una zona rural durante todo un ciclo escolar). Su *illusio* es dejar huella en los lugares y escuelas donde se trabaja, una huella positiva y contribuir a la creación de mejores condiciones de vida.

La creencia de que cada una de las acciones que, como maestros de primaria, realizan encuentra eco en algún lugar, de alguna manera, lleva a estos maestros a actuar conscientemente y a asumirse como agentes de cambio; gestan utopías al interior de sus aulas y permiten que éstas tomen forma cuando, a través de su actuar comprometido, hacen partícipes a otros agentes de su deseo de crear nuevos y mejores espacios para las generaciones presentes y venideras.

IV.4.5 Jóvenes maestros

Las distintas formas de ejercer y valorar la docencia por los jóvenes maestros, protagonistas de este trabajo, son todas valiosas. Porque son tales en función de las historias de vida que cada uno de ellos transitó. Ninguna es merecedora de un juicio descalificativo, más bien, todas nos brindan la oportunidad de conocer y reconocer la manera que cada uno de los maestros tiene de encarnar la educación.

Sin embargo, también es importante reconocer que la ausencia de una postura pedagógica es notoria en las formas de ser y valorar de los jóvenes maestros. Aspecto, del cual, acaso, es responsable la institución que los formó como maestros, porque sólo revisaban los autores “por encimita”, porque empleaban “métodos caducos” para enseñarles, porque nada de lo que les enseñaron se puede aplicar a la práctica, porque en la Normal “enseñan una cosa y cuando llegas a la práctica la realidad es otra”.

Tal vez sea posible que los jóvenes maestros hayan sido sujetos de un sistema escolar que,

“tiende a cerrarse sobre sí mismo, de tal manera que las cosas se estudian para pasar los exámenes, sin que se logren conectar los conocimientos con la vida y el mundo exterior a la escuela” (Delval 1999).

Acaso, entonces, el conocimiento no es un medio, un instrumento que les permita comprender y transformar la realidad. Podríamos decir que son los jóvenes maestros culpables de reproducir en sus alumnos aquello de lo que ellos fueron objeto. Culpables, no. Responsables, sí. No puede haber culpables cuando se habla de un proceso histórico, como es la educación. Responsables sí, porque los maestros lo son. Como lo dije en un apartado anterior: son responsables de conocer el mundo actual y de educar en él.

La educación está estrechamente vinculada con el resto de las actividades sociales, lo cual hace de ella un blanco fácil de manipulación igual que a los agentes sociales que se mueven en este campo. La sociedad es tal, en función de la educación que sus miembros reciban, de igual manera, la educación será tal en función de la sociedad a la que esté dirigida. Sociedad, educación e individuo forman una triada, en la que el centro lo conforma el individuo ejerciendo el papel de receptor y emisor en su propio proceso educativo.

Los jóvenes maestros como agentes activos en la educación poseen identidad docente, la cual les permite moverse en este campo en distintas direcciones, trazadas con base en su historia de vida, a la formación que recibieron en la Normal y con base también, en la realidad que viven en sus prácticas escolares.

Las tendencias hacia determinadas formas de ser y de valorar, que muestran los maestros entrevistados en esta investigación, permiten comprender cuáles son los rasgos predominantes en ellos que definen su identidad docente.

Cada uno de los tipos ideales (Weber 1983) construidos en este trabajo: los “todo está bien”, los “por mientras” y los “comprometidos” muestran las tendencias que los maestros reflejan y bajo las cuales fueron agrupados. Reconocer que existen tendencias en los maestros, es reconocer lo complejo del campo educativo, ninguno de ellos es químicamente puro. Hasta el más comprometido es susceptible de encarnar una o más características, en cierto momento, de aquellos que son maestros “por mientras” y también podemos decir que más de alguno de los maestros para los cuales “todo está bien” es posible que, en alguna circunstancia, se entreguen y comprometan con su trabajo cabalmente.

Las tendencias que los jóvenes maestros siguen nos hablan de su identidad, ya que a través de ellas podemos reconocer los *habitus* y las *illusio* que encarnan los maestros de educación primaria y entender, más ampliamente, la complejidad bajo la cual se vive la educación.

En este trabajo mostré hacia donde tienden las formas de ser y de valorar de los jóvenes maestros, con la finalidad de que quedara descubierta su identidad docente. Y, con ello promover la reflexión en torno a la importancia que este tema tiene para educación en general. A continuación presento conclusiones que esta investigación arroja al respecto.

V. CONCLUSIONES

Para mostrar la identidad docente, de los doce maestros de primaria que participaron en esta investigación, fue necesario indagar aspectos de su vida tanto familiar, como académica y laboral. Todo ello con la finalidad de encontrar en esos momentos vividos las formas de ser y de valorar, es decir, los *habitus* de los maestros, así como la *illusio* que los puso en la docencia y la que los mantiene al frente de un grupo, dando clases, siendo maestros.

V.1 Familia

La familia es una realidad en la que se nace, se vive y crece. En ella se configuran los más grandes sueños o las frustraciones más dolorosas que un ser humano puede vivir. La familia como una estructura social, estructura a los sujetos, pero al mismo tiempo, éstos como seres sociales que contribuyen a la estructuración de ésta.

La familia de los maestros entrevistados no significó una influencia evidente para que ellos decidieran estudiar la profesión de maestros de primaria, sin embargo, las distintas situaciones vividas al interior de ésta contribuyeron, en cierta medida, en algunos casos para decidir estudiar esa carrera. Tal es el caso de un maestro que, por la situación económica de la familia, no podía estudiar la carrera que el hubiese deseado. Apreciamos, entonces, que puede ser en la familia donde se gestó el principio motivador que puso al maestro en esta profesión. Y este principio motivador puede estar sujeto a cuestiones económicas, a supuestos favorables o no favorables, vertidos por la familia, de lo que se piensa que es la profesión.

Si la decisión de estudiar esta carrera se toma, en función de cuestiones ajenas a la voluntad y convicción propia de lo que se cree es la carrera, será más probable y doloroso sufrir el desengaño una vez que la realidad de lo que significa ser maestro se presente al propio maestro y no a la familia de éste. Por eso es necesario que, antes de tomar la decisión de andar este camino, el futuro maestro investigue lo que circunda la profesión que tiene en mente cursar. En nuestros maestros esto último no ocurrió, pues ninguno tenía información suficiente sobre lo que es el verdadero sentido de la profesión docente. Parece que el haber convivido desde pequeños con maestros (en las escuelas) brindara los elementos necesarios para conocer medianamente a fondo la profesión.

En la razón por la cual se elige la profesión de maestro de primaria está contenida gran parte de la estructura de la identidad docente. En los futuros maestros no había una conciencia plena de lo que significaba ser maestro.

V.2 Escuela

El período de formación fue vivido como alumno. No había claridad de lo que significaba ser maestro ni de la responsabilidad que con esta profesión se echaban auestas. Es enseñar. Es dar clases. Hasta ese momento no se habían apropiado de la complejidad que implica educar.

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (Durkheim 1990).

Mientras estudiaban no pensaban demasiado en el proyecto de vida que con esa profesión estaban trazándose. Los maestros vivieron esta etapa, algunos poniendo mucho esfuerzo y haciendo algunos sacrificios, otros aburriéndose, algunos más divirtiéndose y otros, criticando su propio proceso de formación. La formación docente adquirida en la Normal debía contribuir a fortalecer el proceso de conformación de la identidad docente, la cual, se supone, tendría que responder a tendencias sociales actuales, con la finalidad de que el futuro maestro, una vez inserto en el campo laboral, contribuyera con su labor docente a la creación de mejores sociedades y fuera, claro, consciente de ese poder. Esta última parte es la parte que no les quedó clara a la mayoría de los maestros durante su proceso de formación docente. Pocos se asumen como agentes de cambio. La mayoría se deja llevar, se conforma, se adapta, se resigna.

La *illusio* de investigadores no es valorada por los maestros entrevistados. Ninguno de ellos asume con seriedad y profundidad la investigación como el punto de partida, mediante el cual es posible contribuir a crear nuevas, diferentes

y mejores realidades. El proceso de investigar es necesario; en el aula, en la escuela, en la comunidad, en la sociedad, pues a través de él es posible tocar la conciencia de los sujetos, generar ideas y emprender acciones.

V.3 Trabajo

Toda su etapa escolar la vivieron como alumnos y ahora, nuevamente, metidos en las aulas se viven como maestros.

Los maestros, aún antes de vivir la práctica docente como tal, le dieron mucho valor a los períodos de práctica que tuvieron cuando eran estudiantes de la Normal. Eran momentos de prueba para ellos mismos, más que para sus asesores, la calificación más franca de esos momentos de práctica, la recibieron de ellos mismos. Fue en la práctica cuando, a muchos, les llegó la claridad de lo que les esperaba como maestros.

Una vez insertos en el campo laboral, debieron sortear un sinnúmero de dificultades antes de asumirse como titulares únicos de un grupo. Años pasaron para casi todos y cuando ese momento llegó, otra perspectiva de vida, en relación al ejercicio de la profesión, se les presentó. Algunos no se ven trabajando como maestros por mucho tiempo, otros encuentran en esta profesión su realización personal y profesional y otros, están en la profesión sin entender cabalmente el profundo sentido que implica ser maestro.

En la práctica docente se ponen de manifiesto muchos elementos incorporados a los esquemas del maestro durante la formación académica. Por supuesto que estos elementos se van enriqueciendo o transformando con aquellos que el maestro encuentra, adopta e incluye en su práctica, en el devenir de la misma.

Los maestros que fueron entrevistados para esta investigación no aplican en su práctica ningún modelo educativo, aplican “su propio modelo”. Es decir, adoptan

rasgos de distintos modelos estudiados “por encimita” en la Normal, con la idea de que es lo más correcto porque “no se puede aplicar un modelo puro al cien por ciento...porque las condiciones de contexto son distintas...”

Encontrar como algo satisfactorio, por parte de los maestros, que los alumnos aprendan, fue una respuesta recurrente. Que aquello que aprenden en la escuela les sirva para la vida, fue una forma de completar el primer comentario y fue hecho por pocos maestros.

Las formas que los maestros tienen de conducirse en la práctica docente, están soportadas, en su mayoría, en el sentido común. Carecen de teorías pedagógicas que les provean de fines y medios de la educación. Aun así, el compromiso de algunos maestros, está presente y se manifiesta en la esperanza expresada a través de sus actos de contribuir a la creación de mejores espacios para vivir.

V.4 Tendencias

Las tendencias manifestadas por los maestros que fueron entrevistados para esta investigación, permitieron la construcción de tres categorías dentro de las cuales fue posible ubicar a cada maestro. Cabe señalar que la tendencia es un concepto que nos habla de una mayor inclinación, por parte de los maestros, hacia algo. Con esto quiero señalar que los tipos ideales (Weber 1983) creados en este trabajo responden a la agrupación de tendencias que conforman una unidad, pero de ninguna manera es posible afirmar que sean unidades puras.

Los maestros fueron agrupados en tres categorías: los “todo está bien”, los “por mientras” y los “comprometidos”. Cada grupo de maestros presenta ciertas características y tendencias que permiten ubicarlo dentro de un grupo y no de otro, sin embargo, es factible señalar que no por ello está exento de manifestar en alguna oportunidad características que respondan a algún otro grupo.

Los “todo está bien”, manifiestan cierto contento con la profesión que eligieron, a ellos no les preocupa los cambios sociales de que es objeto la profesión y menos la educación en sí misma. Se involucran poco en los procesos. Le huyen al conflicto y se adaptan fácil y rápidamente. La *illusio* que guía su labor docente está anclada en el día a día, en lo inmediato, en la comodidad y bienestar personal. Su compromiso tiene un límite: él mismo.

Los maestros que fueron agrupados en la categoría de “los por mientras”, no desconocen el rol social del maestro, sin embargo, no les interesa asumirlo. Son concedores de la crisis educativa que vive nuestro país, pero no son capaces de tomar partido. Su vida no está en la docencia. Su energía no la canalizan a cuestiones educativas. Son cumplidos administrativamente y hasta pareciera que gustan del trabajo, pero ese gusto está basado en el conocimiento de que será sólo por un tiempo, de que habrá, en el futuro, otras posibilidades, de crecimiento profesional. Su *illusio* es prepararse en otras áreas de desarrollo distintas a la docencia.

Los maestros “comprometidos”, manifiestan actitudes que tienden al compromiso con la profesión (alumnos, escuela, comunidad, etc.) Se preocupan por que su trabajo trascienda, es decir, que lo que ellos enseñan a los alumnos les sea útil en su vida futura. Su *illusio* está centrada en dejar una huella positiva en los alumnos con los que conviven y en contribuir de esa manera a crear mejores condiciones de vida para estos. Ellos trabajan en la realidad para alcanzar la utopía.

V.5 Desnudar la identidad docente

El acto de desprendernos de máscaras impuestas socialmente, requiere, primero un acto de humildad, a través del cual reconozcamos que somos sujetos, que hay hilos que mueven nuestro andar y de los cuales muchas veces no somos concientes. Un acto que podría ser más fácil si lo hacemos en privado, sólo para

nosotros, pero que si fuera así no tendría el valor que puede tener si lo hacemos para nosotros y para otros. Recordemos que el sujeto es tal en función de las relaciones que tiene con otros sujetos.

Por esta razón, desnudar la identidad docente, se vuelve un acto de humildad y de valentía, un acto necesario si queremos contribuir con nuestro actuar a la transformación de una realidad que, día a día, se vuelve más compleja y de la que todos tenemos una parte de responsabilidad.

Constatar que existe un grupo de maestros que tiene ideales, que persigue utopías pero que, al mismo tiempo, tiene los pies bien puestos en la realidad, porque parte de ella para configurar sueños posibles de alcanzar, es una de las satisfacciones más grandes que este trabajo me dio.

Encontrar en otros compañeros maestros un compromiso vivo y latente con su profesión, con la educación misma, me obliga a dar cuenta de ello y a evidenciar que en la construcción de la identidad docente, la práctica es el proceso que más elementos aporta para ello. Por lo anterior considero necesario y obligado un replanteamiento de los procesos de formación académica que el futuro maestro vive, en aras de que éstos contribuyan a conformar la identidad docente que la educación en nuestro país requiere.

Así mismo, son necesarios procesos de formación e investigación educativa ya que es a través de ellos que se puede vincular a los sujetos con su realidad y con otras realidades de forma conciente, con la finalidad de crear mejores realidades.

Comprender y explicar la identidad docente es, también, un trabajo colectivo, pues es el resultado de procesos sociales. Otras investigaciones ya aportaron lo suyo al respecto. Esta investigación contribuye con el esfuerzo colectivo de investigadores de develar la identidad docente.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaut, A. 1998. *Historia de una profesión*. México, SEP.

Cacho, M. 2004. "Profesores, trayectorias e identidades", en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, México, D.F. Vol. XXXIV, No. 3

Castells, M. 1999. *El poder de la identidad*. México, Siglo XXI.

Bourdieu, P. 1990. *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.

Bourdieu, P. 1997. *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.

Carrizales, C. 1983. *Crisis en la formación de los educadores*. Dilema. México.

Covarrubias, F. 2004. *Una pálida sombra: la identidad del profesor mexicano*. México, Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas de Oaxaca.

Delval, J. 1999. *Los fines de la educación*. México, Siglo XXI.

Díaz, R. 2001. *Trabajo docente y diferencia cultural: lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila; Instituto Paulo Freire.

Durkheim, E. 1982. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal. Madrid.

Durkheim, E. 1990. *Educación y Sociología*. México, Leega.

Fierro, C. 1999. *Transformando la práctica docente*. México. Paidós.

Figuroa, L. 2000. "La formación docente en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. XXX, No. 1

Flores, C. 2004. "De la formación a la práctica docente. Un estudio de transferencia de los profesores", en *Revista Latinoamericana de Estudios*

Fourtoul, B. 2001. *Los maestros de educación básica vistos por ellos mismos*. México: Universidad La Salle, Escuela de Ciencias de la Educación, primer borrador parcial del proyecto de investigación.

Güemes, C. 2003. "La identidad del maestro de Educación Normal. Entre representaciones e imaginarios sociales", en *Representaciones, imaginarios e identidad*, México, CESU, UNAM.

Habermas, J. 1993. *Identidades nacionales y postnacionales*. México, Ed. Red Editorial Iberoamericana, 1° ed.

Heller, A. 1999. *Teoría de los sentimientos*. México. Ed. Coyoacán.

Ibarra, L. 1999. *La educación universitaria y el buen maestro*. México, Gernika.

Inclán, C. y Mercado, L. 2002. "Formación y procesos institucionales (Normales y UPN)", en: *Sujetos, actores y procesos de formación*, Coord. Patricia Ducoing, México, COMIE.

Lipovetsky, P. 1986. *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama.

Martínez, M. 2004. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, Trillas.

McLaren, P. 1998. *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario, California, Ed. Homo Sapiens,

Mercado, R. 1999. *El trabajo docente en el medio rural*. México, Cinvestav.

Morales, S. 1996. *La familia: Investigación y política pública*. México, Colegio de México, DIF.

Pansza, M. 1993. *Fundamentación de la didáctica*. México, Gernika.

Parsons, T. 1994. *La familia*. Barcelona, Península.

Pasillas, M. 1994. "Funciones del docente: Entre la pedagogía y la profesionalidad", en: *Perspectivas Docentes*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, No. 14

Pérez, R. y Mendoza, R. 1999. "La construcción social de la identidad profesional del maestro de educación primaria en Tlaxcala: avances de un estudio de los espacios de sociabilidad y procesos de interacción social en que se produce la figura profesional del maestro", en *Memorias V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes, México.

Rojas Soriano, R. 2001. *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, Plaza y Valdés.

Ruitenbeek, H.M, 1967. *El individuo y la muchedumbre*. Buenos Aires, Mundo Moderno, Paidós.

Salles, V. 1996. "Vida familiar y democratización de los espacios privados", en: *La familia: Investigación y política pública*. México, Colegio de México, DIF.

Sandoval, E. 1993. *Identidad y memoria del Normalismo*. Fundación SNTE. México.

Secretaría de Educación Pública 1997. Plan de Estudios 1997, Licenciatura en educación primaria, México, SEP.

Snyders, G. 1972. *Pedagogía Progresista*, Madrid, Ediciones Morova.

Tatto, T. 1999. "Iniciativa para el cambio en la formación de maestros: el caso de México", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. XXIX No. 3-4

Valenzuela, J.M. 2000. *Decadencia y auge de las identidades*, México, Plaza y Valdés.

Weber, M. 1983. *Economía y Sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, H. 2002. *Necesidad de Conciencia. Un modo de construir el conocimiento*. Barcelona, Anthropos.

PÁGINAS WEB

Secretaría de educación de Jalisco, 2002. www.educacionjalisco.gob.mx
Recuperado el 30 de octubre del 2006

Secretaría de Educación Pública, 2003. www.formaciondocente.sep.gob.mx
Recuperado el 18 de mayo de 2004

ANEXO

GUIA DE ENTREVISTA

- 1.- ¿Alguien de tu familia o algún ser querido es maestro (a)?
¿Algún maestro de primero de primaria a tercero de secundaria, te impacto para desear ser maestro (a)?
- 2.- ¿Cuántos hermanos estudiaron y qué estudiaron?
- 3.- ¿Cuál fue la situación económica de tu familia durante tu infancia y juventud?
- 4.- ¿Qué encontrabas de satisfactorio al haber elegido esta profesión?
- 5.- ¿Qué encontrabas de desagradable o limitante al haber elegido esta profesión?
- 6.- ¿Qué te llevó a elegir esa profesión?
- 7.- ¿Qué opinión tenías de la normal al ingresar como estudiante de la licenciatura en educación primaria?
- 8.- Una vez dentro, ¿era lo que pensabas?, ¿encontraste cosas satisfactorias, molestas o desagradables durante tus estudios como normalista?
- 9.- ¿Contemplaste la posibilidad de estudiar en otra institución que ofreciera la misma carrera? ¿Deseaste estudiar otra carrera?
- 10.- ¿Qué es lo que más valoras de haber estudiado en la Normal? ¿Podrías mencionar algunos autores revisados durante tu periodo de estudiante en la normal, que te hayan gustado?
- 11.- ¿Con qué te identificas de tu profesión docente?
- 12.- ¿En qué consiste ser maestro (a)?
- 13.- ¿Hay algún modelo educativo con el que, durante tu formación en la Normal, te hayas identificado más que con otro?
- 14.- En la Normal, ¿hubo algún autor específico o bien algún maestro (a) tuyo que haya impactado más en ti, que los otros y por qué?
- 15.- ¿Cuál es tu identidad docente al término de la Normal?
- 16.- ¿Qué hay de satisfactorio en tu trabajo como maestro (a)?
- 17.- Describe tu práctica docente.

18. ¿Qué teorías utilizas?, ¿las modificas en tu práctica docente? ¿Qué es lo que más valoras de tu práctica docente?

19.- ¿Qué fines y medios son los que te guían?

20.- ¿Tienes algún sistema de registro de tu práctica docente? ¿De qué te sirve, para qué lo realizas, cuál es su finalidad?

21.- Ser maestro, ¿era lo que pensabas?

22:- ¿A ti como maestro (a) qué te caracteriza?