



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa
Línea Educación Intercultural /Estudios Interculturales

Tesis

**Docentes de nivel primaria que laboran en una comunidad de la Sierra
de Zongolica: Formaciones e identidades profesionales**

Presenta

Lic. Romary Rodríguez Moreno

Directora:

Dra. Laura Selene Mateos Cortés

23 de marzo de 2021

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis por el apoyo, acompañamiento, dedicación y consejos durante todo el trayecto formativo de la maestría. Gracias por compartir sus conocimientos y haberme brindado su orientación con paciencia siempre que lo necesité.

A las y los profesores de la Maestría en Investigación Educativa (MIE), así como compañeras y compañeros tanto de la MIE como del DIE porque gracias a sus aportaciones he crecido, se ha transformado mi pensamiento y he descubierto otras formas de mirar las realidades de las personas. Sus aportaciones fueron necesarias y determinantes en el presente trabajo de tesis.

A mis lectores por haber dedicado el tiempo a leerme y brindarme comentarios enriquecedores para la investigación.

A los colaboradores de este estudio, por la confianza y apertura que me permitió conocerlos como investigadora en formación y a su vez, aprender de su experiencia y saberes. Porque sin sus entrevistas hubiera sido imposible analizar las identidades profesionales.

Además agradezco el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), pues fue indispensable durante los dos años de estudio.

Con cariño agradezco a mis padres por el apoyo incondicional, por sus constantes palabras de motivación, así como la dedicación y el tiempo brindado a mi persona. A mi hermana, por el consuelo y acompañamiento durante los momentos más estresantes de la maestría. A mi pareja, por la paciencia y acompañamiento durante los desvelos, por compartir reflexiones y facilitarme el acceso a situaciones y personas de la comunidad.

Finalmente agradezco a mi abuelo, por regalarme horas de su tiempo para externar conflictos relacionados al tema de investigación. Por confiar en mí e impulsarme en las decisiones tomadas. Gracias por estar ahí para celebrar cada logro. Estoy segura de la satisfacción y orgullo que sentirías por el logro que esta tesis representa.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE, UNA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-SOCIAL.....	6
1.1 Las y los docentes en la Educación en México	7
1.2 Contribuciones de la investigación	19
1.2.1 El estudio en la Investigación Educativa	19
1.2.2 Un aporte a los estudios interculturales	20
1.3 Preguntas y objetivos de la investigación	22
2. LOS DOCENTES, UN TEMA DE INTERÉS GENERALIZADO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	26
2.1 La construcción de identidad profesional en Latinoamérica	26
2.2 Concentración del tema en contexto español	33
2.3 La identidad profesional en México.....	38
2.4 Otras aportaciones en torno a la Identidad Profesional	41
3. MARCO CONCEPTUAL	46
3.1. ¿Qué es la <i>formación docente</i> en el contexto de la educación básica?	46
3.2. Significado de <i>trayectorias docentes</i> en la educación básica.....	50
3.3. Caracterización y definición de la identidad profesional en el estudio.....	55
3.3.1. ¿Hablamos de identidad o de identidades?	55
3.3.2. La construcción de la identidad docente, ¿qué me hace ser docente?	57
3.3.3. La construcción de las identidades profesionales	60
4. UNA PRIMARIA RURAL INDÍGENA EN XOXOCOTLA, VERACRUZ.....	62
4.1 La Sierra de Zongolica: características y elementos históricos.....	62
4.1.1 Características de los pueblos de la región.....	65
4.1.2 El territorio serrano	66
4.1.3 Actividades Económicas.....	68
4.1.4 Migración	70
4.1.5 Lenguas maternas.....	71
4.1.7 Religiosidad.....	72
4.1.6 Educación y organismos públicos para la Sierra de Zongolica.....	73
4.1.8 Comunicación y carreteras.....	75
4.2 Una aproximación al municipio de Xoxocotla	76

4.3 Una escuela primaria estatal	82
4.4 Interacción escuela-comunidad.....	83
5. MARCO METODOLÓGICO	86
5.1 Locus de enunciación	86
5.2 El enfoque cualitativo.....	87
5.3. Aspectos éticos de la investigación	89
5.4 Los colaboradores de la investigación: muestreo intencional	90
5.5 Fases de la investigación	92
5.5.1 Fase exploratoria: Los procesos de adaptación	93
5.5.2 Fase de acercamiento al campo: El método biográfico	95
5.5.3 Fase de análisis de información: Entrevistas semiestructuradas, documentos oficiales y notas del cuaderno de campo.....	96
5.6 Instrumentos de recuperación de información	97
5.6.1 Entrevistas semiestructuradas	97
5.7 Proceso de análisis y triangulación de datos	100
5.7.1. Categorización	100
5.7.2. Proceso de saturación de información	106
6. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	108
6.1 Familia.....	108
6.2 Experiencias laborales significativas	115
6.3 Lagunas metodológicas y conceptuales	120
6.4 Cursos.....	124
6.5 Reformas educativas	130
6.6 Tensiones entre la innovación y la práctica tradicional.....	135
7. IMAGINARIOS Y RELACIONES INTERPERSONALES DE DOCENTES.....	141
7.1 Percepciones de los padres y estudiantes.....	141
7.2 Autopercepciones.....	148
7.3 Percepciones del contexto	151
7.4 Convivencia y conflictos en el ámbito laboral.....	153
7.5 Relaciones con autoridades educativas.....	159
7.6 Vínculos sindicales.....	163
8. IDENTIDADES PROFESIONALES	166
8.1 Personalidades	166
8.2 Motivaciones y vocaciones	170
8.3 Docente bueno vs docente malo.....	173

8.4 Demérito Social	176
8.5 Habilidades docentes	178
9. CONCLUSIONES	181
BIBLIOGRAFÍA	189

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Guía de Entrevista Semiestructurada.....	201
Anexo 2. Formato de Consentimiento Informado.....	203
Anexo 3. Oficios para solicitar autorización a la institución educativa y docentes.....	204
Anexo 4. Descripción de primeras categorías.....	206
Anexo 5. Segundo sistema de categorías construido a partir de entrevistas.....	207

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cambios de la Figura docente en México.....	17
Figura 2. Etapas o fases en la carrera profesional docente	53
Figura 3. Mapa del Municipio Xoxocotla, Veracruz: Límites y localidades	64
Figura 4. Xoxocotla, Ver.	76
Figura 5. Vestimenta tradicional actual del municipio de Xoxocotla, Ver.	78
Figura 6. Albergue Municipal	80
Figura 6. Escuela. Elaboración propia	82

GLOSARIO DE TÉRMINOS

APF	Asociación de Padres de Familia
BENV	Benemérita Escuela Normal Veracruzana
BM	Banco Mundial
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
COPLAMAR	Coordinación del Plan Nacional para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CTE	Consejo Técnico Escolar
EGB	Educación General Básica
ES	Entrevista Semiestructurada
IES	Instituciones de Educación Superior
INAFED	Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
LGID	Licenciatura de Gestión Intercultural para el Desarrollo
MIE	Maestría en Investigación Educativa
OEA	Organización de Estados Americanos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ONU	Organización de las Naciones Unidas
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
SEFIPLAN	Secretaría de Finanzas y Planeación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEV	Secretaría de Educación de Veracruz
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNMP	Universidad Nacional de Mar de Plata
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UV	Universidad Veracruzana
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se realizó con docentes de educación primaria que laboran en una comunidad indígena de la Sierra de Zongolica ubicada en el Estado de Veracruz, México. El supuesto del estudio fue: existen elementos biográficos de las y los docentes, desde la infancia hasta la vida actual, que alimentan y conforman las identidades profesionales de las y los docentes. Se reconoció que la identidad no es construida únicamente por el individuo, es compleja y se construye en relación con otros.

El objetivo principal del trabajo consistió en analizar cómo han construido las y los docentes, de una primaria del municipio de Xoxocotla, su identidad profesional. En cambio, los objetivos específicos fueron: a) Conocer los datos biográficos de los y las docentes, que laboran en una escuela primaria del municipio de Xoxocotla. b) Identificar la forma en que los docentes viven la tensión entre la visión institucional (documentos oficiales, reformas, etc.), por una parte, y las identidades profesionales docentes (biográficas, personales) por otra parte. Y c) Mostrar la (s) forma(s) en que conciben los y las docentes, de una escuela del municipio de Xoxocotla, su papel y el de la escuela en el contexto de diversidad en que laboran.

Debo aclarar que desde el 2018 radico en la comunidad de estudio y en un momento del trabajo de campo me desempeñe como docente en la escuela de educación primaria investigada. Este suceso me permitió, en un primer momento, obtener información mediante conversaciones y observaciones informales. Además, en algunas ocasiones existió la posibilidad de interactuar en ambientes de confianza con algunos docentes, padres de familia y alumnos.

La investigación se interesó por el análisis de los discursos de los docentes, para lograr captarlos fue necesario implementar un diseño metodológico de corte cualitativo. Específicamente se realizaron entrevistas semiestructuradas para conocer las autopercepciones que tienen de su labor los docentes, su trayectoria biográfica y profesional. La mirada y percepción de su práctica se puso en diálogo con la visión institucional, la cual

se recuperó a través de documentos oficiales (reforma y planes de estudio). El estudio contó con la colaboración de 14 docentes, 10 mujeres y 4 hombres.

Como parte de los aspectos éticos de la investigación, se entregó a las y los docentes y director una carta de consentimiento informado en la que se invitó a participar en la investigación, en ella se dieron a conocer los objetivos del estudio, los métodos e instrumentos que se aplicaron. La institución escolar solicitó permanecer en el anonimato al igual que el conjunto de la plantilla docente por ello el lector no encontrará detalles específicos de la institución ni los nombres reales de los actores-colaboradores del estudio.

Este documento se encuentra conformado por ocho capítulos. En el primero se desarrolla el problema de la investigación desde una perspectiva histórico-social. Se reconoce que los docentes participan en múltiples interacciones a lo largo de su vida, cada una de ellas repercute directa o indirectamente en la construcción de sus identidades profesionales. Por lo anterior, se reconoció que la identidad profesional no puede ser comprendida sin visibilizar otros aspectos como la historia personal, las relaciones familiares y los aspectos formativos significativos de estos sujetos. En el capítulo se retoman elementos históricos para identificar cómo ha cambiado el papel de los y las docentes y de la docencia en la Educación Básica mexicana. Además, se enuncian algunos procesos político-sociales que nos permiten comprender cómo se ha construido el magisterio mexicano. A raíz de este capítulo se construye la idea de una identidad profesional producto de una construcción histórico-social que articula elementos de las experiencias de los docentes y de la identidad colectiva del magisterio mexicano. En el mismo capítulo se desarrollan tres apartados destinados a argumentar las contribuciones y la importancia de este estudio en la Investigación Educativa, así como su relación con los Estudios Interculturales. Posteriormente, se presentan los objetivos y preguntas de investigación que orientaron el entramado teórico-conceptual y metodológico del estudio.

En el segundo capítulo se muestra el estado del arte que enmarca el estudio, específicamente se pone en el centro las identidades profesionales. Se exponen estudios realizados en América Latina y Europa, particularmente de España, en este último caso predominan investigaciones desarrollados en instituciones de educación superior. Finalmente se aterriza en los estudios

desarrollados en México, para realizar esta revisión documental se analizaron ponencias, tesis y ensayos. Los documentos recuperados permitieron conocer los marcos conceptuales y teórico de las investigaciones, sus procesos metodológicos, contextos y bases epistemológicas que se han trabajado para comprender y analizar las formaciones e identidades profesionales de los docentes de educación básica. Este capítulo permite proyectar los aportes teóricos, metodológicos y del contexto del estudio, concretamente al campo de la investigación educativa y la educación intercultural.

En el tercer capítulo se presenta el entramado conceptual del cual partió la investigación. Conceptos como formación docente, trayectorias docentes, identidades profesionales, identidad docente e identidades se definen y discuten. La formación docente en la educación básica quedo entendida como un proceso en constante incompletud que involucra aprendizajes generados por los docentes en diferentes espacios de interacción y formación. En cambio, las trayectorias docentes fueron concebidas como periodos con diferentes fases que involucran distintos procesos formativos. Finalmente, el término identidad profesional se vinculó a los códigos culturales que hacen que una persona actúe de una manera determinada, es decir, todo aquello que permite identificar a una persona como docente y que lo hacen tomar decisiones en sus estrategias de enseñanza y en sus relaciones laborales.

En el cuarto capítulo se desarrolla la contextualización del estudio. Se dan a conocer datos relevantes del lugar en el que está ubicada la escuela en la que laboran los docentes. Desde un punto de vista macro, se describe la Sierra de Zongolica: costumbres, tradiciones, formas generales de socialización el uso de la lengua náhuatl. A nivel meso, se contextualiza el municipio de Xoxocotla, Veracruz. Por último, a nivel micro, se caracteriza de forma general la escuela primaria, sus vínculos con la comunidad y también se describen otras instituciones educativas.

El quinto capítulo presenta el proceso metodológico de la investigación el cual se construyó desde un enfoque cualitativo. Se exponen el locus de enunciación de la investigadora, las experiencias de vida y procesos formativos que permitieron tomar las decisiones metodológicas para responder los objetivos de investigación. Además, se exponen las adaptaciones metodológicas generadas por el contexto de pandemia mundial causada por el

COVID-19 (SARS-CoV-2). Las bases epistemológicas del estudio se construyeron a partir del constructivismo y del interaccionismo simbólico; ambos paradigmas me permitieron comprender, mediante el análisis de información, diferentes interpretaciones de una realidad compartida y trabajar con los significados contruidos por los actores involucrados. En el mismo capítulo se definen los métodos e instrumentos utilizados para la construcción de datos y el proceso seguido para analizar los datos utilizados.

Los capítulos 6, 7 y 8 muestran el análisis e interpretación de lo hallado en campo. Tras el análisis y proceso de categorización se obtuvieron tres categorías madre: *El desarrollo profesional docente*, la cual se desarrolla en el capítulo 6. Esta categoría hace referencia a las relaciones, situaciones, fases y experiencias de vida de docentes que han contribuido a la identidad profesional a través de elementos formativos, contruidos a través de procesos educativos formales e informales. A lo largo del capítulo se presentan la categoría con las subcategorías que la conforman como son: familia, experiencias laborales, lagunas metodológicas y conceptuales, cursos, reformas educativas y tenciones entre innovación y práctica tradicional. El capítulo intenta tejer la voz de los docentes con aspectos teórico-conceptuales y la interpretación de la tesista.

La segunda categoría central en la investigación es la de *Imaginario y relaciones interpersonales*, esta es desarrollada en el capítulo 7. En ella se incluyen las percepciones que los y las docentes tienen de sí mismos y de otros con quienes interactúan cotidianamente. En este capítulo se explican las subcategorías que la integran como son: percepciones de los padres y estudiantes, autopercepciones, percepciones del contexto, convivencia y conflictos en el ámbito laboral, relaciones con autoridades y vínculos sindicales. También se realiza la articulación de voces entre los sujetos de la investigación y la aproximación teórico-conceptual.

Por último, el capítulo 8 es el último de los capítulos empíricos. Este se construye a partir de la tercera categoría central las *identidades profesionales*. Dentro del capítulo se explican las subcategorías que la confirman como son: personalidades, motivaciones y vocaciones, docente bueno vs docente malo, demérito social y habilidades docentes. En cada uno de los

casos se presenta aquello que los docentes reconocen como indispensable para explicar su labor.

Por último, en el capítulo 9 se exponen las conclusiones de la investigación, para construirlas se retoman los objetivos del estudio, además, se generan reflexiones desde la educación intercultural y la investigación educativa.

1. IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE, UNA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-SOCIAL

Las identidades profesionales de los docentes están relacionadas a procesos formativos vividos en su historia personal. Los seres humanos interactuamos con personas en situaciones y espacio diversos, algunas de esas experiencias pueden generar transformaciones o influir en nuestras decisiones. En el caso de la presente investigación, los docentes han elegido su profesión, en algunos casos, debido a experiencias familiares, trayectorias biográficas o laborales, tales experiencias también influyen en lo que hacen. Como nos indican Rockwell y Mercado (1999) “la práctica docente que se observa en las escuelas tiene [...] un sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social” (p.122).

En el estudio la formación de docentes no la centramos únicamente al paso por el nivel superior ni a los cursos de actualización que toman estos sujetos para mejorar sus prácticas en las Instituciones de Educación Superior (IES). Es decir, la formación docente no se acota a su formación académica y formación continua, se trata de un concepto complejo que incluye tales aspectos y otros como son las motivaciones, experiencias, prácticas, capacidades y habilidades. En cambio, la identidad profesional se entiende como el resultado de sus interacciones con otros sujetos en diversos campos y momentos de su vida; paso por la primaria, vínculos familiares, aprendizajes generados en la experiencia laboral, experiencias como padres, formación inicial docente, entre otros. Como consecuencia, los docentes generan aprendizajes que contribuyen significativamente en su crecimiento profesional, su quehacer y, por lo tanto, a su toma de decisiones como actores y actoras sociales.

En la investigación se concibe a la docencia como una construcción histórico-social debido a que: 1) Los y las docentes son el resultado de las múltiples relaciones interpersonales que han generado a lo largo de su vida. A través de estas experiencias desarrollan aprendizajes mediante procesos comunicativos que les permiten transformarse y desenvolverse de una forma y no de otra en la escuela; 2) La mayoría de los códigos que comparten en su ámbito familiar (lengua, religión, tradiciones, entre otros) han sido transmitidos y heredados de

generación en generación, forjándose una identidad familiar que influye de manera decisiva en la formación de cada docente, y 3) La escuela, es decir el campo laboral y las múltiples interacciones que en este surgen, traen como consecuencia ciertas prácticas, conductas y aprendizajes que impactan en la formación de docentes. Por ejemplo, en México las diferentes etapas y corrientes por las que ha pasado la educación han transformado no solo la práctica en la escuela si no también la concepción que de ésta tiene la sociedad.

1.1 Las y los docentes en la Educación en México

En las siguientes líneas se presentan percepciones de la figura docente en distintos momentos de la historia de esta profesión en México, pues son antecedentes determinantes en la construcción de las identidades profesionales en la actualidad. Abordar el tema desde una perspectiva histórica permite visibilizar cambios de la figura docente en el país y, a su vez, contribuye a comprender distintas tipologías de formaciones de docentes encontradas durante el proceso de análisis de la investigación, como se podrá apreciar en el apartado 5.4.

Durante los siglos XVI, XVII y XVIII – época colonial – la educación estaba encaminada a la evangelización. Prevalecía una diferencia social en cuanto a la educación de hijos de indios en comparación de los principales¹. “Hay que advertir que la educación [de los indios] no consistía en alfabetización y que la capacitación en oficios mecánicos se dio simultáneamente, como parte de la acción docente de los religiosos” (Gonzalbo, 2000, p.181). Por otra parte, para hijos de principales estaban destinadas escuelas, en modalidad de internado cerca de los religiosos, el propósito, enseñarles a leer y escribir con el fin de prepararlos para el regimiento de sus pueblos y asistencia a la iglesia. Actividades para las que no era conveniente instruir a hijos de labradores y gente plebeya (Código Franciscano, 1941 en Gonzalbo, 1990).

El objetivo primordial de la educación de la época se dirigía a cristianizar a la población indígena. “La educación de los indios tenía por objeto [...] formar para el gobierno de su comunidad la minoría directora instruida en la fe cristiana, disciplinada en las modalidades

¹ La clasificación prehispánica de pipiltin o principales y macehualtin o plebeyos, perdió importancia a medida que se generalizaba la clasificación mucho más simple de españoles e indios, en donde todos quedaban agrupados (Gonzalbo, 1990, p. 25).

políticas españolas y versadas en la lengua castellana” (Kobayashi, 1996, p. 158). Se buscaba implantar las costumbres, creencias, política y estilos de vida considerados como ideales por la cultura española. La tarea de enseñar estaba a cargo principalmente de los frailes Jesuitas quienes eran representados por su condición de españoles, limpieza, buena vestimenta y portadores de buenas costumbres en favor de la sociedad hegemónica de la época.

A lo largo de la época colonial se produjeron profundos cambios, que afectaron sustancialmente los ideales y la práctica educativa. Durante el siglo XVI, fecundo en iniciativas y proyectos, se pensó en formar un clero indígena y se desechó la idea; se planeó la educación de mestizos, que finalmente quedaron abandonados a su suerte, y se diseñaron fórmulas de convivencia, que fracasaron ante imperativos económicos e interés políticos. El conocimiento de las lenguas indígenas se convirtió en valioso instrumento para obtener prebendas de la iglesia y fue motivo de enfrentamientos entre peninsulares y criollos, avivados por los reiterados intentos de la corona de secularizar las doctrinas y parroquias en manos del clero regular (Tanck, 1981, pp. 23-114 en Gonzalbo, 1990).

Mientras se desarrollaban esfuerzos en cuanto a la creación de reformas educativas en torno a los indígenas, los criollos desarrollaron interés por la educación superior con la finalidad de mantener su posición privilegiada y asegurar su ascenso social (Gonzalbo, 1990).

Ya establecidos colegios para varones, se pensó en instaurar instituciones educativas para niñas nobles, los fines evangelizadores finalizaban con la instrucción de la mujer. Concebidas como futuras madres de familia que contribuirían promoviendo la asimilación de las nuevas costumbres. Además, serían compañeras adecuadas para los jóvenes recién instruidos por los religiosos (Gonzalbo, 1990).

El conquistador Hernán Cortés y el primer obispo, fray Juan de Zumárraga, convencidos de que aquél era el camino para lograr la perfección cristiana de las jóvenes [...] solicitaron al monarca que enviasen maestras españolas dispuestas a hacerse cargo de la dirección de los internados. Cortés obtuvo autorización para el viaje de tres *beatas* que viajaron con su esposa hacia la Nueva España. Estas beatas o empoderadas, sin votos solemnes ni hábito religioso, vivían en clausura, dedicadas a la oración y al trabajo y se ocupaban de la educación femenina, según el ejemplo de las beguinas flamencas, que habían llegado a ser maestras muy apreciadas en la Europa occidental y católica (Gonzalbo, 1990, p. 81).

Los cambios que se generaron a lo largo del siglo XVII transformaron determinantemente los proyectos educativos. La estabilidad de la colonia tenía como base la desigualdad social entre los diversos grupos que habitaban la Nueva España. Los habitantes indígenas se adaptaron a la situación y perdieron esperanzas de la restauración de su forma de vida antigua. Y los hijos de principales preparados en las costumbres, idioma e ideología española, se preocupaban por ofrecer a otros indígenas una educación que les permitiera aspirar a una mejor vida, no obstante, sus esfuerzos no fueron exitosos (Gonzalbo, 1990).

A inicios del siglo XVIII, tanto indios como criollos se mostraban en desacuerdo con el mandato de castellanización obligatoria. Reconocían la belleza en sus lenguas y rechazaban el menosprecio de los europeos. A pesar de esas posturas, para 1920 el “37% de los 1,245 pueblos indios tenían escuelas, se calcula que en 1820 aproximadamente 9.5% de los hombres indios mayores de 14 años de edad sabían leer” (Tanck, 2003, p. 394). La tarea del docente era tan relevante, que el gasto más fuerte en la comunidad de los pueblos era el sueldo del maestro, esto debido a que, en el caso de las comunidades indígenas más grandes, la población fue la encargada de sostener escuelas de primeras letras durante los últimos 70 años de la vida colonial (Tank, 2003).

Tras lograr la independencia – durante el siglo XIX – se generó una crisis política. Había necesidad por construir identidad nacional, por lo que surge “[la preocupación] de dar base y estructura política a la nueva nación” (Ramírez y Ledesma, 2016, p. 1) y, en consecuencia, la idea de unificar culturalmente a la población. Dicha tendencia ideológica es visible también en el nacionalismo revolucionario y posrevolucionario a través de políticas culturales y educativas dirigidos a sectores rurales (Mateos, 2010).

Como estrategia para alcanzar los objetivos de la época surge la idea de la educación pública en 1833, “cuando el vicepresidente Valentín Gómez Farías emprende junto con José María Luis Mora las profundas reformas que, desde su punto de vista, requería nuestro país en el ámbito educativo y la separación del Estado de la Iglesia” (Ramírez y Ledesma, 2016, p. 174)

Como resultado de las acciones de Gómez Farías y Mora, los encargados de la educación se dividieron en dos tipos de posicionamiento: como defensores de la ideología liberal o como conservadores. Aunque “la enseñanza no había variado mucho de la heredada de la colonia donde la Iglesia católica había desempeñado un papel determinante” (Blázquez, 2014, p. 47). Las ideologías liberales dieron apertura a la ciencia frente a la religión en la búsqueda del progreso de la nación. “Se pronunciaron por la enseñanza de las primeras letras a todos los niños, castellanizar a la población indígena, la educación laica y la adopción del método positivista de Augusto Comte para combatir la educación tradicional” (Blázquez, 2014, p.48). Los docentes² liberales estaban encargados de contribuir al mundo científico y a la identidad nacional.

A pesar del interés por atender asuntos de la educación, la inestabilidad nacional no permitió dedicarse a ello. Fue hasta la Constitución de 1857 donde se estableció que la enseñanza era libre, se dictaron lineamientos para otorgar títulos a algunas profesiones, documentos indispensables para ejercer. Se abrió la Escuela Nacional de Artes y Oficios, así como *Colegios para pobres*. No obstante, fue hasta 1861 cuando Benito Juárez, siendo presidente interino constitucional decretó la Ley sobre la Instrucción Pública (Ramírez y Ledesma, 2016).

Dicha Ley establecía en su artículo 1º que la educación primaria quedaba bajo vigilancia de gobierno federal, además la educación estaría destinada a ambos sexos y su presupuesto se auxiliaría con fondos de beneficencia. El documento también incluye artículos dirigidos a la educación secundaria, escuelas especiales, secundarias para niñas, los catedráticos, exámenes y fondos de instrucción pública.

El artículo 53 de la Ley expresa que era obligación de los *catedráticos*:

² Se incluye sólo el género masculino porque fue a partir de la década de 1940 que “las mujeres de distintas clases sociales se veían envueltas en otra dinámica de relaciones entre su origen, formación familiar, escolaridad, aspiraciones personales, las limitaciones y las perspectivas que se abrían [...] en las naciones occidentales” (Castillo Tapia, 2010, p. 23). Estas condiciones fueron determinantes para su inserción en la docencia.

Formar cada año una Memoria sobre la materia de su cátedra, con explicación de los adelantamientos que haya tenido la ciencia hasta la fecha en la Memoria, noticia de las obras de importancia que se hayan publicado, aquí o en Europa; juicio estudiado de ellas y proposiciones sobre las mejoras que pueda tener la enseñanza de las materias de su cátedra. Y autores que pueden adoptarse para lo de adelante, llevando en esta clase de informes la idea de que la enseñanza siga el progreso de los conocimientos humanos (Ramírez y Ledesma, 2016, p. 178)

En el año de 1866 durante el segundo imperio mexicano – gobernado por Maximiliano y Carlota – se expone una reforma a la Ley de Instrucción Pública dirigida por el ministro de Instrucción Pública y Cultos Francisco Artigas. A diferencia de la Ley anterior se establece con claridad criterios de obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria y la figura del *profesor* es abordada en los artículos del V al XVII en conjunto con otros asuntos administrativos, específicamente con relación a su contratación, métodos de enseñanza, función de las juntas de profesores, procedimientos de calificación, entre otros (Ramírez y Ledesma, 2016). La mencionada reforma nunca se puso en marcha, “el proyecto educativo presentado en esta ley [...] tenía como principio la homogeneización a partir del proceso educativo, lo cual en las condiciones de profunda desigualdad económica, política, social y cultural resulta absolutamente inviable” (Ramírez y Ledesma, 2016, p. 189)

En 1867 el territorio mexicano es recuperado por los republicanos y a pesar de lo inviable del proyecto presentado durante el segundo imperio, los conceptos de obligatoriedad y gratuidad se mantienen como principios de la República restaurada (Ramírez y Ledesma, 2016).

En la época porfirista se llevaron a cabo procesos jurídicos vinculados a la educación. Se buscaba el progreso de la nación con influencia del pensamiento liberal sobre una base legislativa sólida. El interés era “brindar la educación básica a grandes sectores de la población con base en los preceptos de obligatoriedad, gratuidad, laicismo y disciplina” (Sánchez García, 2014, p. 223).

Las iniciativas fueron visibles en espacios urbanos, el estado estableció un tipo de educación con influencia europea que dio como resultado la conformación de instituciones como la Normal Veracruzana, este tipo de institución se encargaría de formar a los docentes

adecuados para el tipo de enseñanza requerida. Debían “fomentar la asistencia escolar, así como elaborar reglamentos para el funcionamiento interno de los planteles” (Sánchez García, 2014, p. 224). La prioridad era la formación de buenas conductas, por ello para disciplinar a los estudiantes se recurrieron a castigos corporales aceptados por la sociedad (Sánchez García, 2014).

Los procesos educativos estaban estrictamente vigilados. El director de la Escuela Normal supervisaba las prácticas de docentes y personas específicas de la población se mantenían atentos al cumplimiento de los padres para garantizar la asistencia de los niños a las escuelas.

La figura del docente se veía inmersa en contradicciones entre la teoría y la práctica, “mientras en las revistas y periódicos pedagógicos se imaginaba al profesor, entre otras cosas, como un segundo padre del niño, un hombre paciente, cariñoso e inteligente, firme, pero al mismo tiempo, bondadoso en la práctica docente cotidiana esos objetivos no siempre se cumplían” (Sánchez García, 2014, p. 232). El peso de la disciplina era más fuerte y la autorización para ejercer castigos corporales permeaba las prácticas en el aula.

Durante el gobierno de Porfirio Díaz se pensó en extender la educación a comunidades rurales, sin embargo, la idea estuvo presente en el discurso y no en la realidad. En su lugar, “el Estado populista de la posrevolución, [tuvo la] capacidad [de] extender sus redes hacia pueblos y localidades” (Calderón Mólgora, 2018, p. 24). Representó el inicio de la escuela rural mexicana, desde la ideología indigenista y civilizatoria.

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP, en 1921) fue determinante para la consolidación de saberes destinados a los pueblos indígenas, uno de los objetivos principales fue llevar civilización al país. El interés era construir una identidad nacional con una educación homogénea pese a la diversidad cultural del contexto mexicano, “para Vasconcelos la centralización de la educación era un aspecto crucial de proceso civilizador en un país heterogéneo como México” (Calderón Mólgora, 2018, p. 127). Siguiendo estos ideales se constituyeron las misiones culturales como estrategia desarrollista.

La castellanización de los pueblos indígenas fue la tarea principal de los maestros misioneros, ellos se encargaban de llevar el desarrollo y civilización a las comunidades

indígenas. Analizaban las condiciones económicas y aspectos culturales para desempeñar proyectos civilizatorios congruentes con las necesidades de las localidades en las que se encontraban (Calderón Mólgora, 2018).

Se creó “un cuerpo de Profesores Honorarios de Educación Elemental, conformado por personas que hubiesen cursado por lo menos hasta el tercer grado de primaria o que pudieran acreditar un conocimiento adecuado sobre la escritura y la lectura del idioma castellano” (Calderón Mólgora, 2018, p.124). Años más tarde esto generó que docentes rurales no representaran el ideal que la SEP necesitaba para alcanzar los objetivos propuestos, lo cual dio pie al surgimiento de programas de capacitación.

Existían parámetros firmes en cuanto la figura de los maestros rurales, los cuales estaban encargados de desarrollar proyectos relacionados con el cultivo y animales, así como de llevar buenas costumbres incluidos el baño diario o frecuente, la buena alimentación, pero principalmente:

La consigna dada al maestro rural [era] la de enseñar el castellano sobre todas las cosas; antes que empeñarse en la enseñanza de la lectura, la escritura, las ciencias naturales y sociales, el mandamiento [era] enseñar el castellano y sumado a él la prohibición de usar en la escuela la lengua del educando, por parte de éste y por parte del enseñante (Ramírez Rafael, 1986, p.27).

Debían generar informes constantes sobre la matrícula de alumnos en las escuelas, así como del desarrollo de proyectos en la comunidad. Su deber era permanecer en las localidades en todo momento, no podían dejar el lugar sin hacer una junta previa con vecinos y estudiantes para hacer entrega formal de la escuela (Calderón Mólgora, 2018).

Durante el periodo de gobierno de Porfirio Díaz la educación estuvo permeada por la institucionalización. El periodo se distinguió por un modelo económico capitalista en busca del desarrollo. Por tal motivo, “es claro que la modernización de la economía vino a ser el aspecto determinante, el módulo regulador del proceso de evolución de la escolarización (Martínez, A., 1973, p. 546).

En la primera mitad del siglo XX, se crea el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la búsqueda de una representación fuerte para lograr mayor estabilidad laboral. Entre las décadas de 1930 y 1980 se convirtió en una organización sindical con gran influencia sobre la carrera docente y poder para integrar organismos en el sistema educativo a través de relaciones con el magisterio y el Estado (Gindin, 2008, pp. 351-360).

No está de más aclarar que fue distinta la aproximación sindical de mujeres docentes a comparación de sus compañeros hombres. Las docentes que decidieron hacer vida sindical “aparecían en segundo o tercer término, [...] las posiciones de mayor jerarquía o responsabilidades más relevantes fueron ejercidas por sus compañeros [...] ellas jugaban el papel de mediadoras para que las negociaciones no fueran tan ríspidas y por respeto a ellas se manejaran en términos más moderados” (Castillo, 2010, p. 134).

En el periodo de 1921-1958 el concepto de docente se configura desde su función estratégica, la cual consistía en llevar el “desarrollo cultural” a las zonas rurales. La tarea de los docentes en el periodo se caracterizaba por ir a profesar una idea de cultura dirigida a civilizar, como lo hacían anteriormente los religiosos en las misiones, pero ya no con los mismos objetivos. Como resultado de las estrategias políticas las comunidades rurales empezaron a transitar por procesos de aculturación. En el periodo que va de 1970 a 1976 “el maestro [y las maestras] se convierten en un agente de cambio social defensor de las causas populares creador[as] de conciencia social y promotor[as] de progreso a través del combate de la lucha de clases” (Mateos, 2010, p. 80).

Entre 1940 y 1970 el papel de la mujer fue tomando fuerza al ser involucrada en el sistema educativo federal, sus actividades y dinámicas de vida cambiaron. Dichas transformaciones estuvieron impulsadas por aspectos económicos y contribuyeron a mejorar su calidad de vida. La participación de docentes mujeres tuvo un papel importante en las escuelas rurales, pero esto provocó que “[ampliaran] sus actividades conjugando su presencia y responsabilidades en los espacios doméstico (privado) y el educativo (público) en lo que encontraría respuesta a sus afanes de mejorar su existencia, [...] cifrar ideales, anhelos e imaginarios, como profesional y ciudadana” (Castillo, 2010, pp. 39-40).

Posteriormente, entre 1984 y 1992 se perciben cambios en las nociones que la sociedad tenía de los y las docentes, “[orientan] su trabajo al servicio de la nación, se distingue por promover la eficacia, la productividad, la calidad, y la competitividad, además de moldear e inculcar la nacionalidad a sus educandos” (Mateos, 2010, p. 80).

Durante la última década del siglo XX y las primeras del siglo XXI la educación fue un punto de interés para el sistema económico mundial. Se delimitó por estándares enfocados a alcanzar la calidad educativa medida a partir de los parámetros de cobertura, equidad, eficiencia y eficacia del sistema educativo (Schmelkes, 1996; Badía Muñoz, Pedrero Nieto, et al., 2014).

En los 90 las reformas educativas tuvieron un papel predominante ya que surgieron “en el marco de un nuevo contexto nacional e internacional. El nacional se encuentra signado por las crisis económicas y el ascenso de una nueva relación entre política y economía” (Díaz & Inclán, 2001, p. 5) y el internacional influenciado por el movimiento económico neoliberal que trajo consigo la globalización. Se tuvo como meta alcanzar ejemplos de países considerados de primer mundo a pesar de que las situaciones económicas, sociales y culturales de cada nación eran distintas. En ese sentido se ha focalizado el concepto de equidad como una opción para alcanzar el desarrollo a partir del combate a la pobreza en diferentes sectores del país y como vía para contrarrestar otros factores considerados barreras para lograr los estándares esperados.

Ante el sistema neoliberal, del cual México forma parte, la *equidad* se convierte en uno de los conceptos centrales en procesos de formación de futuros docentes, por considerarlos pieza clave en procesos educativos, “lo que obliga a los docentes a asumir una perspectiva de la mundialización, a concebir que no sólo sus estudiantes están compitiendo con los de otras escuelas, del país y del mundo, sino, lo más delicado, que él compite en su desempeño con otros docentes en su escuela, país y mundo” (Díaz & Inclán, 2001, p.19). Por esta razón es común encontrar el concepto en documentos de relevancia oficial, como la Constitución Política, la Ley General de Educación y Programas sectoriales de los últimos sexenios, aunque es recurrente encontrarlo como un concepto ambiguo y generalizado.

Ante este reciente panorama los y las docentes “se enfrentan a una proletarización de su labor. Todo ello aleja su cosmovisión de la de un profesional [...] e influye en un comportamiento que desmotiva su trabajo escolar. [...] No cuenta con un sistema real de incentivos y estímulos que le permitan mejorar su desempeño” (Díaz & Inclán, 2001, p. 18). Esta situación limita el interés por procesos formativos posteriores a su experiencia inicial en el nivel superior y, por el contrario, se priorizan estrategias para hacer del trabajo una experiencia menos agotadora, descuidando situaciones relacionadas a la pertinencia cultural de los contenidos y la significación de aprendizajes por parte de los alumnos.

En este sentido la formación de docentes se encuentra direccionada por documentos oficiales basados en políticas educativas que, a su vez, están delimitadas por intereses de culturas hegemónicas. Dado que dichos documentos responden a estándares impuestos por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Banco Mundial (BM). A los que nos adscribimos, aunque con desventaja a causa de nuestros índices de desarrollo económico y social (Badía Muñoz, Pedrero Nieto, et al., 2014).

En respuesta a los estándares mundiales, la figura del docente y el sistema educativo se ha convertido en objeto de evaluaciones constantes en la búsqueda de la idoneidad en función de los intereses del mercado mundial. Estas formas homogéneas de dirigir los objetivos de la educación han contribuido a generar una noción reproduccionista de la escuela. El mundo globalizado ha llevado a “imponer la ideología dominante en la comunidad social” (Pérez Gómez, 2002, p.6), invisibilizando las necesidades educativas que responden a la diversidad cultural y económica del país. Frente a este panorama, si bien los docentes deben “formarse en competencias, en constructivismo, en TIC, en cualquier metodología pedagógica, el gran reto de hoy es formarse como persona y profesional en el pensamiento complejo” (Malpica y Hernández, 2018, p.13).

Ante los estándares que rigen la educación, se reconoce la agencia de los docentes en los contextos donde laboran e interesa profundizar en su formación, más allá de lo impuesto por las instituciones de nivel superior. Interesa reconocerlos como personas que interactúan con

características culturales y socioeconómicas diversas, a la vez que generan aprendizajes estratégicos para afrontar la realidad, es decir, las exigencias sociales y políticas, dirigidas a su profesión, que emergen de la sociedad y el estado.

La manera en que se mira a los y las docentes es circunstancial, su figura está determinada por el tiempo y los contextos sociales. En ese sentido se presenta a continuación un cuadro donde se expone de manera sintetizada los cambios que ha tenido la figura del docente en México.

Momento Histórico	Figura docente
Época prehispánica	Guía de Sabiduría
Época colonial	Evangelista y modelo
Educación positivista en México	Científico
Creación de la SEP	Humanista
Guerra Cristera	Rebelde
Gobierno Cardenista (1934-1940)	Agente de cambio social
Gobierno de Ávila Camacho (1940-1946)	Apóstol y perezoso
La educación del siglo XXI	El maestro del siglo XXI

Figura 1. Cambios de la Figura docente en México. Elaboración propia a partir del trabajo de Saenz (2017).

En la figura anterior se nombran los cambios que ha sufrido la figura del docente durante cada periodo histórico. Saenz (2017) caracteriza a los docentes de acuerdo con las circunstancias que cambiaron las concepciones de la sociedad en diferentes momentos de la historia de la educación mexicana. Los y las docentes constituyen una figura compleja debido al compromiso político y social que implica formar ciudadanos, más aún cuando los objetivos de la educación se transforman continuamente con el paso del tiempo y las políticas educativas impulsadas por los diferentes gobiernos.

Cabe aclarar que la denominación *docente* no corresponde a la época prehispánica. Se retoma la figura de una persona dedicada a ser *guía de sabiduría* y capaz de ayudar a los demás en el desarrollo de su vida. En los pueblos prehispánicos era común encontrar una persona, maestro(a) de la verdad y merecedor de respeto.

Posteriormente, en el cuadro se hace referencia a la época de la colonia en la cual la influencia de la religión incidió en el ámbito educativo. La imagen del docente y su tarea, en específico, se asemeja a un *evangelista*, se vuelve guía para la población indígena. Los docentes fueron encarnados por frailes fundadores de colegios e internados indígenas.

En 1870, aproximadamente, la figura del docente se transformó a raíz del enfoque positivista en la educación. En ese sentido se debía tomar distancia de la perspectiva religiosa y se requería que los docentes fueran personas de ciencia (*científicos*). Los alumnos debían formarse como seres racionales con identidad nacional. Además, los problemas relacionados a epidemias y enfermedades generaron interés en formar a los ciudadanos en cuanto temas de la salud e higiene personal.

Tras la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la formación de docentes y su práctica se volcaron en torno a un enfoque *humanista*, todo lo anterior con la intención de reforzar la identidad del pueblo. Para tales fines se crearon escuelas rurales y misiones culturales. Los y las docentes eran encargados de llevar conocimiento a todo el país, especialmente a comunidades rurales alejadas de las ciudades.

En el intento por llevar a la práctica una educación racional, en algunos casos se llevó a cabo un tipo de práctica antirreligiosa. Esto generó que la figura del docente se viera vinculada con intereses del gobierno. Durante la Guerra Cristera, los docentes eran catalogados como *rebeldes*, muchos fueron agredidos o asesinados. Sin embargo, para Vasconcelos su figura era indispensable para guiar al pueblo al desarrollo. Como consecuencia, se generó un reconocimiento sobre su labor, por lo que los y las docentes se convirtieron en personajes relevantes en las comunidades.

Durante el gobierno Cardenista (1934-1940) surgieron las misiones culturales las cuales brindaban mejores condiciones para los docentes. En el periodo el papel de los y las docentes

era de *agentes de cambio social* ya que se hizo influyente para la creación de diversas instituciones, principalmente de la educación superior.

Ya para el gobierno de Manuel Ávila Camacho, los docentes regresaron al papel de *servicio religioso*. En la década de los sesenta sus bajos sueldos generaron un cambio de actitud ante la devaluación de su labor; trabajaban con poco interés. Por ello se les percibió como *perezosos*. Sin embargo, en los 90 la situación cambió ya que se mejoraron sus condiciones laborales y se reforzó el apoyo a procesos de formación y actualización del magisterio.

Por último, el imaginario del docente en el siglo XXI nuevamente se ha transformado en función de las políticas y reformas educativas que se generan. En tal sentido sigue siendo necesario que este personaje tenga competencias y habilidades que le permitan laborar en contextos diversos para que genere aprendizajes pertinentes. La figura de los y las docentes es vista como sujetos cuyas acciones deberían contribuir a la mejora de la persona, la familia y la sociedad.

1.2 Contribuciones de la investigación

1.2.1 El estudio en la Investigación Educativa

En el ámbito de la educación la figura docente es la más estudiada, ya que las decisiones de estos actores son determinantes en procesos formativos. Existe una gran producción de material bibliográfico que analiza dicha figura, sus problemáticas, trayectorias, identidades y otros aspectos en el campo de la investigación educativa. Específicamente para el desarrollo de este apartado se consultaron dos estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE): Multiculturalismo y educación 2002-2012 y Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa 2002-2012. Esto con la intención de tener un panorama general respecto a investigaciones que se han desarrollado en México y presentar las contribuciones de este estudio a este tema.

Ambos documentos expresan que gran parte de las investigaciones realizadas en relación con la formación docente son descriptivas y con metodologías que involucran entrevistas a profundidad. Entre los temas más recurrentes están: los relacionados a la historia de instituciones formadoras de docentes tales como Escuelas Normales y Universidad

Pedagógica Nacional (UPN) o proyectos realizados en ellas, además procesos vinculados a la formación inicial o formación continua.

Por otra parte, se registran investigaciones en la que se trabajan temas vinculados a planes de estudio, su proceso de elaboración, prácticas durante su desarrollo o resultados. Este tipo de investigaciones están vinculadas a su vez con procesos de evaluaciones de políticas educativas o incidencia de ellas en el ámbito educativo.

En cuanto a la figura docente, se ha investigado acerca de sus perfiles, así como diferentes roles sociales: “actor, interlocutor, intermediario, estudiante de licenciatura, promotor cultural, maestro indígena, maestro bilingüe que tradicionalmente se vincula con proyectos estatales de contención y corporativismo político” (Maren von Groll, et al., 2013, p. 88). También existen investigaciones referentes a ambivalencia de identidades, trayectorias, prácticas educativas, en relación con su identidad y rasgos identitarios, así como los significados construidos en contextos escolares donde laboran.

A pesar de los extensos temas que se enlazan a la figura docente, “existen vacíos en torno a conceptos básicos del mismo campo: formación docente, formación indígena y educación intercultural” (Maren von Groll, et al., 2013, p.87). Al respecto, esta tesis aporta conocimientos relacionados a distintas formaciones docentes vinculadas a procesos identitarios. Se toma en cuenta que los y las docentes son personas con una historia relacionada a factores sociales, políticos, culturales, económicos que los hacen ser, pensar y actuar dentro del campo educativo de una manera determinada. Reconocer su construcción social permite entender las realidades que se viven en la escuela y de donde surgen las diversas formas de desempeñar su labor. Está además el asunto relacionado al nivel educativo: educación primaria y aunado a esto, el elemento contextual. En el análisis de documentos he detectado que no existen investigaciones de la primaria donde se sitúa el estudio, municipio de Xoxocotla, Ver.

1.2.2 Un aporte a los estudios interculturales

La escuela es un espacio donde interaccionan saberes y cosmovisiones, de este modo, permite generar procesos para el desarrollo de interaprendizajes, aunque para lograrlo se requiere de la participación de docentes y alumnos, principalmente. En este apartado se reflexiona acerca

del papel de los y las docentes ante contextos de diversidad cultural. Pues sus estrategias y formas de comunicación son determinantes para generar procesos educativos interculturales, mediante los cuales se reconocen y valoran *otros saberes*, de los que estudiantes son portadores.

El hecho de que docentes muestren áreas de oportunidad en cuanto a sus habilidades interculturales hace visible el riesgo de generar practicas reproductivas de una perspectiva estandarizada de la educación, desvinculada de la vida de los estudiantes y, por lo tanto, alejada de la posibilidad de propiciar aprendizajes situados.

Durante la revisión de los estados del conocimiento del COMIE fue notable el interés de hacer distinción entre la formación de docentes indígenas y no indígenas en un contexto nacional donde las habilidades interculturales, son una necesidad pobremente atendida en procesos de formación inicial docente (Maren von Groll, et al., 2013) La importancia del desarrollo de estas habilidades radica en que México se reconoce como un país diverso que requiere de jóvenes que reconocen y respetan la presencia de distintas cosmovisiones, saberes y valores. No obstante, se habla también de docentes interculturales en un sentido identitario. Personas que han sido parte de procesos formativos comunitarios, oficiales e indígenas, cuya historia personal contiene elementos importantes que facilitan su tarea en contextos de diversidad cultural.

Es importante reconocer que los y las docentes que llegan a trabajar a las escuelas, pocas veces comparten códigos culturales con las comunidades. En el caso de la comunidad de Xoxocotla, lugar en el que se sitúa esta investigación, el quehacer comunitario que permea las prácticas sociales, el trabajo en el campo, creencias religiosas y múltiples situaciones de la vida diaria, generan distancia con saberes y formas de vida de docentes. Cuando esta situación de diversidad se lleva al campo educativo, las habilidades comunicativas interculturales se convierten en elemento un elemento indispensable. “Esto permitirá reconocer que los valores de [una] cultura no son únicos, sino simplemente quizás preferibles, y que las otras culturas también tienen contenidos válidos” (Alsina, 1997, p. 20).

Es importante reconocer que el desarrollo de habilidades comunicativas interculturales involucra procesos cognitivos, que permiten generar una autoconsciencia, es decir, reconocer

los saberes, valores y significados de la cultura propias e identificar las diferencias y semejanzas con los otros. Los docentes deben ser, hasta cierto punto, traductores culturales y propiciar el desarrollo de estas habilidades en los alumnos (Espino, 2016, pp.57-63).

En sentido contrario, Elsie Rockwell (2009), describe que “ha sido usual observar y suponer idénticas, ciertas prácticas pedagógicas que nos resultan tan familiares y reconocibles de una escuela a otra [...] que dan la impresión de continuidad de una cultura escolar casi invulnerable frente a las más diversas transformaciones sociales” (p. 130). Sin embargo, vale la pena analizar desde los discursos de docentes, cuáles son los factores que permiten observar homogeneidades, en ambientes naturalmente diversos. Recuperar sus autopercepciones como actores que laboran en un contexto de diversidad cultural. También sus percepciones e imaginarios respecto a los estudiantes, padres de familia y la comunidad misma. Recordemos que la identidad profesional no es una construcción individual, sino el producto de relaciones interpersonales que se dan por medio de prácticas sociales, como lo es la docencia.

1.3 Preguntas y objetivos de la investigación

Como se ha indicado anteriormente la investigación pretendió recuperar las percepciones de los docentes del sistema de educación básica en el nivel primaria que laboran en una comunidad rural indígena. El trabajo se realizó en una escuela primaria estatal ubicada en el municipio de Xoxocotla, Veracruz. El objetivo del estudio fue identificar la relación entre sus procesos formativos y la construcción de su identidad profesional. En el estudio se considera que las identidades profesionales de los maestros son el resultado de una construcción histórica, así como de relaciones interpersonales como producto de la alteridad entre los unos y otros involucrados con la escuela. Como toda experiencia formativa, el paso por la Maestría en Investigación Educativa (MIE) ha transformado mis intereses y punto de vista respecto a los procesos educativos, la institución escolar y la figura del docente. Como resultado de lo anterior, modifique constantemente mis objetivos y preguntas de investigación, al igual que el tema de la investigación. También cambié algunos conceptos

clave incluidos en la presentación del proyecto de ingreso al posgrado, pese a todo lo anterior siempre persistió la idea de trabajar con los docentes de educación básica³.

Durante el primer semestre del posgrado la pregunta de investigación fue: ¿Cómo influye la formación del docente de educación primaria en su proceso de adaptación a la cultura escolar en el contexto de una escuela del municipio de Xoxocotla, Veracruz?

Sin embargo, tras la primera aproximación a campo (como se verá en el capítulo 5) fue evidente que no sería viable estudiar la cultura escolar, ya que para responder a tal interrogante se hubiera requerido de un estudio etnográfico, el cual hubiera exigido un trabajo de campo muy extenso y no acorde a los tiempos del posgrado. Por otra parte, para abordar los procesos de adaptación se habría tenido que estar en campo un tiempo indefinido en la institución escolar y observado las actividades de los docentes en la comunidad, pues es complicado decidir o suponer los periodos de “adaptación” a un entorno específico para observarlos y registrarlos, la investigación etnográfica dependería de las experiencias personales de cada docente y esto también hubiera llevado mucho tiempo.

Una vez realizado el primer piloteo de la guía de entrevista se identificaron de forma recurrente elementos de los procesos formativos de docentes en diferentes periodos de sus vidas como el ámbito, familiar, social e institucional. Por lo anterior, se decidió replantear la pregunta de investigación:

- ¿Cómo se relaciona la formación de los y las docentes de educación primaria a la construcción de sus identidades profesionales para laborar en una primaria ubicada en el municipio de Xoxocotla, Veracruz?

Sin embargo, fue evidente que el planteamiento de esta pregunta era ambiguo y respondía a intereses desde una perspectiva etic de la investigación. Una vez realizado el ajuste a la guía de entrevista, aplicarla por segunda vez e iniciar el proceso de análisis se buscó aproximar la investigación a un enfoque emic con el fin de aproximar la mirada hacia los discursos de los colaboradores de la investigación. Como resultado se llegó a la siguiente pregunta general:

³ El anteproyecto de investigación es uno de los requisitos de ingreso a la MIE.

- ¿Cómo han construido los y las docentes, de una primaria del municipio de Xoxocotla, su identidad(es) profesional(es)?

Como preguntas específicas se establecieron:

- a) ¿Qué datos biográficos de los y las docentes, que laboran en una escuela primaria del municipio de Xoxocotla, contribuyen en la construcción de su identidad(es) profesional(es)?
- b) ¿Cómo viven los y las docentes la tensión entre la visión institucional (documentos oficiales, reformas, etc.), por una parte, y la(s) identidad(es) profesional(es) docentes (biográficas, personales) por otra parte?
- c) ¿Cómo conciben los y las docentes, de una escuela del municipio de Xoxocotla, su papel y el de la escuela en el contexto de diversidad en que laboran?

Durante el proceso de reformulación de las preguntas y los objetivos se buscó no encasillar el estudio en un sentido de causa – efecto. Por el contrario, se pretendió comprender situaciones que varían según las experiencias de vida de cada colaborador o colaboradora en la indagación. Los objetivos que se presentan a continuación enfatizan el plural de las identidades porque los y las docentes son actores(as) sociales que pertenecen a grupos o colectividades profesionales: el grupo de docentes de la comunidad, o en sentido más amplio, el gremio magisterial mexicano. Al respecto se debe recordar que “las identidades colectivas se construyen por analogía con las identidades individuales. Esto significa que ambas formas de identidad son a la vez diferentes y en algún sentido semejantes” (Giménez, 2005, p.16) Por su parte las identidades individuales permiten marcar fronteras entre un individuo y otro, a través de la *auto-asignación* a atributos culturales de pertenencia social. De este modo cada sujeto se identifica de manera diferente con los grupos a los que pertenece, siendo los más significativos aquellos que tienen que ver con etnicidad, territorialidad, género o edad. Dentro de este marco el reconocimiento de la pluralidad de identidades permite referir a marcadores identitarios particulares de cada colaborador(a) pero también a la presencia de las múltiples identidades determinadas por aquellas colectividades que se vinculan a la construcción de identidad profesional.

Así, se buscó traducir la pregunta en el siguiente objetivo general:

- Analizar cómo han construido las y los docentes, de una primaria del municipio de Xoxocotla, su identidad profesional.

Los objetivos específicos son:

- a) Conocer los datos biográficos de los y las docentes, que laboran en una escuela primaria del municipio de Xoxocotla.
- b) Identificar la forma en que los docentes viven la tensión entre la visión institucional (documentos oficiales, reformas, etc.), por una parte, y las identidades profesionales docentes (biográficas, personales) por otra parte.
- c) Mostrar la (s) forma(s) en que conciben los y las docentes, de una escuela del municipio de Xoxocotla, su papel y el de la escuela en el contexto de diversidad en que laboran.

2. LOS DOCENTES, UN TEMA DE INTERÉS GENERALIZADO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En el capítulo se muestra el resultado de la revisión de investigaciones donde se abordan temas y metodologías relacionados con nuestro objeto de estudio. A través de este proceso de revisión documental se han identificado las contribuciones que realiza la presente investigación al campo de la investigación educativa, en general, y a la educación intercultural, en particular.

En el ámbito de la educación formal, el docente representa una de las figuras más relevantes. En la revisión de documentos que conforman el presente estado del arte se han encontrado innumerables tesis, artículos, ensayos y ponencias sobre el tema. A continuación, se muestra el resultado de un acercamiento a investigaciones realizadas en América Latina, principalmente en México. Durante el proceso de búsqueda documental fue relevante identificar que, durante todo el trabajo de revisión teórica, se encontró una densidad de artículos referentes a la identidad profesional concentrados en España a diferencia de países latinoamericanos.

2.1 La construcción de identidad profesional en Latinoamérica

El estado del arte se ha construido tomando como marco de referencia temporal las últimas reformas educativas por las que ha transcurrido el sistema de educación básica como son: la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011 y la Reforma Educativa del 2018. Principalmente se han consultado investigaciones integradas en los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), específicamente, de las áreas *Procesos de Formación y Multiculturalismo y Educación* de los años 2002 y 2011.

En los documentos revisados se ha identificado que el concepto de *identidad profesional* aparece específicamente en investigaciones que atañen al ámbito de la educación superior. No obstante, aunque en menor medida, también fue posible identificar investigaciones enfocadas en los sistemas de educación básica y media superior.

El primer documento revisado aparece un año antes de la implementarse en México la RIEB. Se trata del documento publicado por Marta Infante (2010) titulado “Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa”. Este trabajo surgió como resultado de una investigación a Centros de Educación Superior en donde los sujetos de investigación fueron estudiantes de pedagogía. En un primer momento, la autora hace referencia al concepto de inclusión presente en las políticas y acciones públicas de Chile como estrategia para responder a la diversidad. Menciona que la característica polisémica del término “diversidad” tiende a generar acciones en el sistema educativo contrarias a los ideales inclusivos. Es decir, se generan prácticas de exclusión partiendo de una idea de “normalidad” que dará paso a aquellos con características identitarias diferentes a las condiciones estandarizadas que definen lo “normal”. Reconoce a la inclusión como un concepto que tiene sus orígenes en la educación especial tradicional de herencia positivista.

El estudio aborda la preocupación respecto a los desafíos que implica formar a profesores y profesoras con herramientas para atender cuestiones de raza, género, etnicidad, lenguaje, nacionalidad; elementos identitarios que responden a la idea de la diversidad cultural. En el artículo se reconoce que el currículum que ha permeado la formación de profesores contribuye a la construcción de “identidades profesionales” dirigidas a atender una población de alumnado homogéneo.

En sus aportaciones la autora sugiere que “los procesos de formación docente deberían remitirse a la discusión teórica dirigidos al análisis de los sistemas de inclusión, las representaciones y supuestos culturales” (Infante, 2010, p.10). Por otro lado, plantea que la formación de docentes inclusivos deberá tener un carácter interdisciplinario que les permita a los futuros docentes dirigirse en su práctica a partir de una mirada contextualizada y vinculada a las necesidades específicas de los alumnos.

Dos años antes, también en el ámbito de la educación superior, la investigadora mexicana Zaira Navarrete (2008) publicó un artículo que muestra parte de una investigación dirigida a estudiar la construcción de la identidad profesional de egresados de pedagogía de dos universidades: la Universidad Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Veracruzana

(UV). La autora retoma participantes de 3 distintas generaciones y programas de estudio: egresados de 1950, 1970 y 1990.

La investigación se realizó a partir de una metodología cualitativa, en ella participaron 12 pedagogos, 6 por institución y 2 por generación para la aplicación de entrevistas. En adición se aplicaron entrevistas a dos pedagogas especialistas en su profesión, una de cada institución. La autora también elaboró un proceso de análisis documental con el fin de comparar los distintos Programas de estudio. Es interesante identificar que tanto en la investigación de Navarrete, como en otras que se presentan a lo largo de este capítulo predomina el enfoque cualitativo, así como la triangulación de métodos y de sujetos.

Como resultado de su estudio Navarrete caracteriza el concepto de identidad profesional como histórico, relacional e híbrido; que se constituye por rasgos personales. En ese sentido identifica que para la formación de los pedagogos es importante trabajar de forma interdisciplinar e híbrida. Ante perfiles diversos de pedagogos, es difícil “hablar de su identidad profesional en términos homogéneos, unitarios y propios de la misma” (p. 165).

Para dar seguimiento a su investigación, Navarrete expresa que tuvo que de-construir sus concepciones de lo que identidad significa. Para ello la categoría *ethos profesional* fue indispensable, ya que se define como la categoría a partir de la cual los sujetos emprenden, en relación con otros, su proceso de formación para irse constituyendo en sujeto profesional. Durante el estudio la autora distingue dos tipos de identidad profesional de los pedagogos: el escolar y el social.

Esta investigación se aleja de la propuesta de trabajo desarrollado por Martha Infante (2010), más bien se aproximado en mayor medida al que Navarrete (2008) propone. En este estudio no se buscó retomar únicamente el impacto del currículum en la construcción de identidades profesionales. Más bien se retoman los saberes y experiencias adquiridas por los docentes en su paso por el nivel de educación superior, ya que estos son vistos como unos de los múltiples momentos en su formación.

Como ya se ha mencionado anteriormente, en la investigación se pretendió recuperar diversas experiencias formativas en la historia personal de los docentes. Identificar el desarrollo de

saberes que les permiten desempeñarse laboralmente en su centro de trabajo y generar una construcción de sí, es decir, lo que los identifica y diferencia de otros. Por ello, se implementaron elementos del método biográfico dentro de las fases metodológicas del estudio (ver el apartado 5.5.2).

Precisamente en ese sentido, se encontró un estudio que también implementó el método biográfico. Se trata de una investigación realizada en el 2010 en Argentina; Álvarez, Porta y Sarasa realizaron una indagación haciendo uso de dicho método cualitativo. A través de los relatos de vida, obtenidos con la aplicación de entrevistas en profundidad, reconstruyeron los trayectos profesionales de docentes-investigadores noveles que laboraban en el ámbito universitario. En el estudio se hace énfasis en la necesidad de contar con el acompañamiento de mentores para fortalecer la formación de docentes a través de un programa institucionalizado, algo parecido a lo establecido en los lineamientos del proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) en la Reforma educativa del 2018 en México. En la reforma educativa se indicaba que dicho proceso era obligatorio, esto es, cada docente de nuevo ingreso debería de cumplir con dos años de tutoría impartida virtualmente por un docente con experiencia laboral en el sistema.

En Chile, Veronica Lizana (2009) presenta una investigación sobre la construcción de la identidad profesional de docentes durante su formación inicial. Se trata de estudiantes de la licenciatura de pedagogía en su paso por la educación superior. En el estudio la autora enfatiza que los orígenes que motivaron su quehacer investigativo fue su propia experiencia como docente inicial. Esta característica me permite encontrar semejanzas mi investigación, pues al igual que Lizana (2009) y Navarrete (2008), la experiencia personal y mis percepciones en el campo fueron el impulso para desarrollar este trabajo relacionado con la construcción de identidades profesionales de docentes.

El trabajo de Linaza muestra un análisis de las practicas discursivas en Planes y Programas de estudio de una universidad chilena estatal, se realiza desde una perspectiva de género. La autora menciona que en dichos documentos se expresan elementos discursivos y no discursivos encasillados en la heterosexualidad, dirigidos a normar el sexo y contribución a

la inequidad de clase, género y etnia. Esta situación provoca que se segmenten los resultados académicos y las expectativas del profesorado en el sistema nacional de educación.

En sus conclusiones muestra que “la identidad profesional docente desde una perspectiva de género permitiría develar los sexos-cuerpos-sexualidades que importan, tanto en sus espacios, ámbitos de acción y productos culturales, como en sus conocimientos, competencias y actitudes” (p. 78). Para la autora, la perspectiva de género permite dar cuenta del compromiso que los docentes tienen con los estándares ético-políticos que rigen su formación y el contraste que existe con su pensamiento e historia personal.

Existe otra contribución al estudio de identidades profesionales de docentes de la Universidad Nacional de Mar de Plata (UNMP). La investigación es realizada por S. Branda y L. Porta (2012) quienes dejan en claro que para su estudio no se retomaron otros momentos de la vida de los docentes más allá de los que atañen al ejercicio de la profesión. Su trabajo consiste en el desarrollo y análisis de narrativas construidas a partir de entrevistas en profundidad aplicadas a un docente universitario de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la UNMP. Para elegir al participante fue indispensable identificarlo como un docente memorable para los estudiantes. Para la construcción de narrativas se dio importancia a los significados que le da el docente a sus propias experiencias personales y el desarrollo de su profesión. Con ayuda de la metodología biográfica-narrativa desarrollan un análisis con enfoque interpretativo. Sus categorías de análisis están relacionadas a: 1) la vida profesional, 2) profesores mentores y 3) descripción de la práctica.

Como resultado de sus interpretaciones los investigadores concluyen que la identidad es un proceso de construcción de sí mismo como objeto resultante de las interacciones sociales con otros sujetos. También que el docente crea una percepción de su oficio y que éste se encuentra basado en su relación con los demás. Por último, que el participante muestra sabiduría en relación con el dominio de su práctica de enseñanza, pero generalmente estos conocimientos y habilidades son producto de teorías y comprobaciones adquiridas en otras vivencias a lo largo de su vida y no únicamente en sus procesos formativos institucionales.

Otro estudio que contribuye a la presente investigación es el realizado por Muñoz y Arvayo (2015). Estas autoras construyen una investigación con el objetivo de “evaluar las concepciones de los profesores del Departamento de Ciencias Químico-Biológicas (DCQB) de la Universidad de Sonora” (pp. 97-98). Es una investigación que forma parte de un estudio más amplio que evalúa las percepciones de docentes de la Universidad de Sonora. Trabajan con una metodología cualitativa y utilizan métodos narrativos. Su instrumento fue aplicado al 15% de la población: 10 docentes con una edad promedio de 52 años y 24 años de antigüedad en la universidad. El objetivo de la investigación fue generar un análisis descriptivo-interpretativo con características exploratorias, transversales y observacionales. El proceso de análisis de datos lo realizaron utilizando el programa NVivo 10.0. A través de él las narrativas se convirtieron en objeto de análisis discursivo.

Los resultados de la investigación les permitieron concluir que el estudio y análisis de la figura de docentes universitarios permite comprender los desafíos que enfrentan las políticas encaminadas a la formación pedagógica. Dentro de sus conclusiones las autoras exponen las siguientes propuestas: Realizar actividades para fomentar la actualización educativa; Desarrollar habilidades para la contextualización y pertinencia de la docencia; Generar programas que promuevan estímulos para la actualización de la labor docente y finalmente; Actividades de reflexión promovidas por la universidad y por los propios profesores con el fin de formar profesionales.

Por otro lado, Ávalos y Sotomayor (2012) realizan su investigación sobre docentes en los niveles de básica y medio superior de Chile. El objetivo del estudio es conocer “por qué eligieron la docencia [...], su grado de motivación y compromiso con las tareas docentes, la percepción que tienen acerca de su eficacia, el rol de la formación docente y la experiencia en su configuración identitaria” (p.2). La investigación recoge las visiones de dichos sujetos desde una metodología mixta a través de la aplicación de métodos como la encuesta y grupo focal. Además de incluir estudios de caso de seis profesores. La investigación muestra cómo los docentes se enorgullecen de su identidad, el grado de motivación que les genera su práctica y el reconocimiento que muestran sus estudiantes a su labor.

Se identificó una investigación realizada en el ámbito de la Educación Básica. Ada-Cora (2004) realiza en Buenos Aires y Gran La Plata, un estudio de caso sobre las dimensiones biográfica (o personal) y social (o relacional) de la identidad profesional de docentes del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB). La autora señala que, en el año de 1993, se vivía un momento de crisis y reconstrucción de identidades profesionales ante la reforma educativa de los 90 en Argentina. El estudio está realizado desde una perspectiva etic. Se parte de una base teórica que retoma a Dubar (1991) para el análisis del concepto de identidad. También se recuperan dos conceptos principales: *atribución de la identidad*, aquello que describe “el tipo de hombre que usted es” (p. 48), e *incorporación de la identidad*, la cual se referente a los actos de pertenencia. Dichos conceptos fueron relevantes para la autora por la orientación de su investigación empírica. A diferencia de este estudio, la investigación que aquí se presenta intenta transformar la construcción de categorías etic a una perspectiva emic que guíe los capítulos empíricos con apertura para reconocer otros factores que contribuyen a la construcción de la identidad profesional, evitando encasillar los apartados empíricos a las percepciones teóricas iniciales.

En su estudio de caso Ada-Cora utilizó su inmersión al campo para convivir cotidianamente con dos perfiles profesionales: los maestros y profesores. Así la autora analiza las *identidades para sí* de los docentes, para la cual Dubar (1991) enfatiza dos momentos importantes: “la formación en un campo laboral específico y la primera inserción en el mercado laboral” (Ada-Cora, 2004, p. 50). Su investigación permite visibilizar que las divergencias en las trayectorias de cada persona marcan las diferencias entre las *identidades para sí* de maestros y profesores. En la dimensión biográfica se recuperan trayectorias laborales de los participantes. Mediante sus respuestas se identifican otros informantes que permitieron a la autora aproximarse al objeto de estudio desde otras perspectivas.

En un segundo momento de la investigación, la autora estudia las relaciones de los participantes con instituciones o sujetos significativos con la finalidad de acercarse a actos de atribución de identidad. Dichos actos se encontraban enmarcados por la política de implementación del tercer ciclo en el que se encontraban los docentes, el cual se sitúa en un contexto de reforma educativa. También en las relaciones internas en la escuela, mediante lo cual visibiliza una difícil convivencia entre maestros y profesores. Finalmente, se hacen

visibles a partir de los requerimientos de alumnos adolescentes y sus familias. A manera de conclusión la autora expresa que el enfoque teórico que retomó generó buenos resultados en cuanto a la orientación empírica de su investigación. Las fases del estudio le permitieron comprender la relevancia de los conceptos utilizados por Dubar, dando mayor importancia al de estrategias identitarias. Ada-Cora expone que todos los actos de atribución identitaria que experimentan los maestros y profesores en sus trayectorias muestran la necesidad de generar estrategias identitarias. Tales estrategias operan en el plano discursivo, “vale decir, en la producción, incorporación o reformulación de representaciones sobre la realidad y, en particular, sobre la propia identidad, pero también en el plano de la acción. Aquí se advierte la eficacia de lo simbólico, que tiene efectos concretos sobre la realidad” (p. 66).

Por otro lado, desde una perspectiva cuantitativa Ramírez y Hernández (2016) realizaron un estudio relacionado a la reconfiguración de la identidad profesional de docentes de educación básica. El trabajo se generó ante la evaluación realizada por la Reforma Educativa del 2013 en México.

Los investigadores construyeron un instrumento basado en una escala tipo Likert conformado por 79 reactivos. Fue aplicado a 98 docentes que laboraban en 10 escuelas diferentes en Tlaxcala. El trabajo permitió identificar que los docentes “construyen su identidad a partir de nuevas políticas, de los nuevos reordenamientos institucionales y los cambios en su labor docente (p. 2829). En sus conclusiones muestran que los docentes desaprueban la reforma, ya que consideraban que no contribuía a la mejora de la educación. No obstante, estos aprobaban parcialmente el examen de promoción. En el estudio se defiende el hecho de que la identidad profesional no es separable de la identidad individual y colectiva. Los autores muestran que los docentes modifican su identidad al entrar en relación con las reformas educativas.

2.2 Concentración del tema en contexto español

He decidido generar un apartado del tema que concentre las investigaciones realizadas del tema en el contexto de España, ya que como se mencionó al inicio de este capítulo predominan investigaciones que enfatizan la identidad profesional de docentes en dicho

contexto. Básicamente recupero los estudios realizados por autores como Serrano (2013); Caballero y Bolívar (2015); Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz (2014).

Rocío Serrano (2013) aborda la relevancia de la formación inicial de docentes de secundaria en el proceso de construcción de su identidad profesional. La investigación no invisibiliza aspectos del pasado de los docentes que pudieran o no estar vinculados a su identidad profesional, tales como: su paso por la primaria, vínculos familiares u otro tipo de relaciones sociales; todos ellos son recuperados a través de relatos biográficos. Serrano describe tres estudios que se complementan en el proceder metodológico, los cuales dan como resultado una investigación de alcance exploratorio.

El primero consiste en recuperar las ideas previas de los 335 estudiantes de la Maestría *Formación del profesorado de enseñanza secundaria* de la Universidad de Córdoba, en el trabajo se hace referencia a los conceptos de profesión docente e identidad profesional. El trabajo realiza una primera fase de su investigación como una estrategia de aproximarse al campo desde estrategias cualitativas con categorías construidas desde una perspectiva etic.

En el segundo estudio se utiliza un enfoque cuantitativo. La autora describe la aplicación de un cuestionario basado en la escala Likert para recuperar las demandas y necesidades formativas de los estudiantes de la maestría. En cambio, en el tercero y último estudio se enfocó en las percepciones de los estudiantes de la maestría referentes a las competencias docentes desarrolladas en su formación inicial. Como puede observarse, la investigación se basa en una metodología mixta al aplicar un “test” y cuestionarios de corte cuantitativo, además de cuestionarios de preguntas abiertas que permiten una recogida de datos desde una perspectiva cualitativa. Por tal motivo, el proceso de análisis de la investigación se realizó mediante el uso de los softwares: SPSS y Atlas.ti. Con el estudio se concluye que son diversas las concepciones de los maestristas respecto a su profesión y la identidad profesional, no obstante, resaltan en sus respuestas la vocación y la construcción de un perfil profesional como parte de la identidad. Por otro lado, los participantes demandan como necesidades formativas la mejoría en cuanto a métodos de enseñanza, así como de estrategias para el uso de recursos docentes. Respecto al tema de las competencias desarrolladas en la formación inicial, los estudiantes consideran de importancia habilidades y conocimientos relacionados

a la planificación, metodología de enseñanza e innovación educativa. Sin embargo, mencionan que las competencias relacionadas a sus funciones docentes son las de mayor logro alcanzado.

Por otra parte, Caballero y Bolívar (2015) realizan en el mismo país centrada en el desarrollo profesional de docentes universitarios y sus creencias respecto a su profesión. La investigación se centra en la construcción de identidad académica para lo cual se desarrollan categorías en torno a las concepciones y estilos de docentes. A través de su estudio demuestran que existe un desajuste entre la docencia y el trabajo de investigación que desempeña el profesorado universitario, lo cual tiene influencia en la construcción de identidad académica. Tras recuperar las concepciones de enseñanza y de aprendizaje de los docentes, explican que para lograr un desempeño con base en estrategias centradas en el estudiante es necesario reconfigurar sus concepciones pues dentro de sus discursos existen claras diferencias entre aquellos que muestran una postura basada en la enseñanza tradicional y otras centradas en el estudiante y estrategias constructivistas.

Otras investigaciones como la realizada por Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz (2014) estudian y analizan sus propias experiencias. Este caso se trata de un equipo de profesores noveles y una profesora mentora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. En su trabajo su objetivo es identificar aspectos que enmarcan la construcción de identidad profesional a partir del registro y análisis de sus propias prácticas. La metodología de la investigación realizada por estos tres investigadores se denominó ciclos de supervisión clínica o ciclos de mejora. Se trata de una alternativa metodológica activa que favorece el proceso de desarrollo profesional de docentes noveles, pues les permite generar un análisis de sus experiencias con el fin de transformar y mejorar su práctica profesional. En sus hallazgos surgieron cuatro dimensiones de la identidad profesional: emocional, social, didáctico-pedagógica e institucional-administrativa, las cuales configuran la construcción de identidad profesional. No obstante, concluyen que la dimensión emocional predomina de manera transversal en el estudio, pues las trayectorias de los estudiantes están permeadas por sensaciones y emociones positivas, así como negativas. A través de su estudio concluyen que el desarrollo profesional docente requiere de espacios y tiempos destinados a la constante

reflexión de la práctica. Además, existe una fuerte necesidad de apoyo y acompañamiento de sujetos con mayor experiencia en la profesión docente. Consideran que la metodología empleada en su trabajo ofrece grandes oportunidades para la identificación y reflexión de las dimensiones que configuran la identidad profesional de cada docente. Esto a su vez significa mayores oportunidades de mejora para superar problemas y dificultades en el proceso de construcción de identidad universitaria.

Gewerc (2001) realiza otra investigación con docentes de la Universidad de Santiago de Compostela. Se trata de un trabajo enfocado al estudio de la construcción de la identidad profesional. La autora retoma las trayectorias de docentes como una de las dimensiones principales de su trabajo. El objetivo de su investigación radicó en describir y comprender la manera en que los docentes imprimen su forma de ser y hacer en la profesión. La metodología empleada fue cualitativa, se trató de un estudio de caso en el que se tomó como participantes a un docente de cada área de conocimiento establecida por la Comisión Internacional de Ciencia y Tecnología de la Universidad. Para construir los datos se aplicaron entrevistas con la finalidad de conocer cómo se ha construido la identidad profesional de docentes a través de sus narraciones. La investigación analizó las representaciones de los entrevistados haciendo uso del análisis del discurso. Como parte de las conclusiones la autora hace énfasis en tres conceptos: identidad profesional, trayectoria profesional y los procesos de socialización. Se concluye que la identidad profesional es una construcción mediante la cual los docentes generan nociones de sí. En el proceso se vinculan cuestiones psicológicas y procesos de subjetividad, además visibiliza cuestiones relacionadas a actos de socialización que se generan en diferentes momentos de la trayectoria profesional.

Bolívar, Fernández y Molina (2005) hacen referencia a docentes de nivel secundaria, exponen una investigación acerca de la identidad profesional del profesorado. La investigación se desarrolla en un contexto español atravesado por una Reforma Educativa que propone cambios en los centros de trabajo. Esta situación genera una crisis en la identidad profesional de docentes. Ante el contexto de la investigación los autores y autora optan por desarrollar un estudio cualitativo partiendo de un marco teórico biográfico-narrativo que se representa y constituye a través de los relatos de vida expresados por los sujetos. Además, en

el estudio de Bolívar et. al. (2005) consta de dos fases, una primera encaminada a realizar 10 entrevistas individuales que, posteriormente, son analizadas de manera vertical o diacrónica. Lo anterior se realizó para generar una guía de protocolo y la conformación de grupos de discusión que permitieron construir una segunda fase metodológica. Ambas fases generaron una triangulación de perspectivas con el contraste entre las aportaciones personales / individuales y las colectivas generadas por los grupos de discusión. Así generaron un análisis transversal a través de distintas categorías que permitieron concluir que el diseño de la investigación articuló las conocidas dimensiones de la identidad profesional: individual y la colectiva; esta última construida a partir de las interacciones sociales. También se concluye que el profesorado se siente vulnerable ante el otro de sus hallazgos fue vivenciar las relaciones con otros actores de la escuela y los cambios contextuales generados por una Reforma Educativa.

Por otro lado, vinculado al concepto de identidad docente, Vidiella y Larraín (2015), desarrollaron un estudio con profesores noveles de educación primaria respecto a sus conceptualizaciones sobre la profesionalidad y los significados que tiene ser docente. Consideran que la economía global y las transformaciones de trabajo contribuyen en la transformación de pensamiento de estos actores. El estudio fue patrocinado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. La metodología se basó en una perspectiva naturalista que en conjunto con la etnografía y prácticas biográficas permitieron conocer percepciones y relatos de experiencias. Entre los hallazgos de la investigación se encuentra “la necesidad de espacios de actuación para salir del aislamiento y poner en común las condiciones de trabajo y de vida del profesorado, [...] generar encuentros afectivos, soluciones colectivas, desarrollar propuestas de visibilidad y lucha, compartir recursos y asesoría legal o bien crear espacios de debate” (p. 1305). Esto con el fin de generar habilidades para el desarrollo de pensamiento crítico que neutralice los efectos que tiene vivir en medio de un sistema capitalista que configura, desde sus intereses, elementos importantes en la educación.

De las investigaciones reseñadas hasta ahora puede observarse que la identidad profesional, en la mayoría de los estudios, ha sido estudiada frecuentemente a través del método

biográfico y el uso de narrativas. Sin embargo, un aspecto que distingue mi investigación de los estudios presentados es que aquí se contempló una población más pequeña, que labora en un contexto rural y, por ello, fue más atractivo implementar una metodología de carácter cualitativo. Mi trabajo también abogó por un proceso de análisis más vertical y horizontal (Dietz, 2017, pp.229-262), no consideró pertinente apoyarse de softwares (ver en el capítulo metodológico el apartado 5.7).

2.3 La identidad profesional en México

Al rastrear cómo ha sido abordado el objeto de estudio de mi investigación en el contexto mexicano he descubierto un macroproyecto al cual se vinculan varias tesis de maestría del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Torres y Gutiérrez (2005), presentan un pequeño artículo vinculado a una investigación realizada entre los años de 1999-2004 donde participaron 300 docentes de educación básica de la República Mexicana. En su artículo Torres y Gutiérrez describen la aplicación de una encuesta de 60 reactivos a docentes. Posteriormente, a través de las interpretaciones de sus datos, desarrollaron ocho categorías conceptuales mediante las cuales surgen 8 fases de tránsito y evolución por las que pasan los docentes durante el desarrollo de su carrera: novatez docente, abandono de la novatez e inicio de la consolidación, consolidación docente, plenitud docente, inicio de la dispersión docente, dispersión docente, preparación para la salida y salida inminente.

La *novatez docente* (20-25 años) representa los primeros años laborales en donde los y las docentes confían plenamente en sus conocimientos y habilidades. Además, muestran seguridad y confianza para superar cualquier dificultad.

Entre los 26 y 30 años, marcan *el fin de la novatez e inicio de la consolidación*, es un periodo donde los sujetos continúan con la idea de trascender laboralmente, pero se interpone un sentimiento de insatisfacción que los lleva a la consideración de abandonar la carrera docente.

Sin embargo, al comienzo del periodo de *consolidación* (31 a 35 años) los docentes encuentran un modelo de docencia propio a partir del cual empiezan a tener satisfacción y a generar motivación para su carrera, “su vinculación con la realidad, el contexto laboral, mantiene filtros de pragmaticidad” (Torres y Gutiérrez, 2005, p. 34).

En cambio, en la fase de plenitud *docente* (36 a 40 años) prevalece la madurez en cuanto a su modelo de enseñanza, pero también es un momento de agotamiento provocado por los años en servicio. Hay una revaloración de sí, lo cual le lleva a un nuevo periodo de novatez.

El *inicio del periodo de dispersión* (41 a 45 años) puede considerarse como un periodo de declinación. Se describe con la búsqueda de la superación hacia una coordinación o supervisión escolar. Es un periodo de redefinición en el que ya no consideran necesario obtener nuevas habilidades para su profesión.

El *periodo de dispersión* (46 a 50 años) muestra un distanciamiento con la docencia a causa del cambio hacia puestos administrativos o bien en cuanto a la valoración de conocimientos que se consideren necesarios para un perfil de profesor idóneo. Se genera un sentimiento de desencanto y se plantean nuevas expectativas relacionadas generalmente a ambiciones económicas o en relación con el poder.

La *preparación para la salida* (51-55 años) se distingue por la serenidad. Los docentes pierden la energía de los periodos pasados y se genera un distanciamiento causado por la tranquilidad que ofrece un oficio aprendido. Se genera una reconstrucción de la propia identidad.

Finalmente, la *salida inminente* (56-60 años) se constituye mediante la salida serena y la salida amarga. En la primera se busca una reincorporación en actividades del ámbito educativo, mientras que la segunda se distingue por plantear la experiencia propia como el único referente para filtrar o evaluar sucesos, a otras personas, su trabajo y rendimiento.

La investigación se basa en una definición de identidad que la caracteriza con un carácter intersubjetivo y relacional, esto es, se trata de la definición que una persona construye de sí misma; es un proceso que involucra vínculos con otros actores sociales a lo largo de distintos

ciclos de vida y carrera profesional. Con base en el estudio, los autores concluyen que es importante que el Sistema Educativo Nacional reconozca estas fases con el fin de reorganizar procesos profesionalizantes para los y las docentes.

Por su parte, Luis Arturo Ávila Meléndez (2006) presenta un artículo que forma parte del macroproyecto coordinado por Moisés Torres Herrera, en él se trabajó el tema de la identidad profesional docente de profesores de educación básica en México. Para tal efecto Ávila se concentró en un estudio cuantitativo realizado con 292 docentes de educación primaria. Se aplicaron cuestionarios de 60 reactivos respondidos mediante el uso de internet por docentes originarios de los estados de Nuevo León y México. El proceso de análisis de datos fue a través de cinco etapas de análisis estadístico. La finalidad del estudio era acotar la muestra a 8 profesores seleccionados para el desarrollo de historias de vida. En sus conclusiones el investigador menciona tres elementos sobre los que se construye la identidad profesional de los docentes: “la modificación de su bajo autoconcepto derivado de una 'elección circunstancial' o sin vocación profesional de la carrera, la elaboración de un discurso identitario que ante la baja valoración social le permita valorarse a sí mismo y los logros simbólicos y materiales de su permanencia y movilidad en el escalafón” (pp. 674-675).

Mejía (2009) egresada del ITESM, dedica su tesis de maestría a investigar la identidad profesional del docente de educación básica mediante un estudio de caso de docentes que trabajan en el Estado de México. Entre sus hallazgos presenta información relevante a las etapas de vida de la carrera docente. En sus recomendaciones menciona que sería fructífero dedicar proyectos de investigación a todas las etapas de la carrera profesional, pues se generaría mayor conocimiento respecto a las experiencias de vida, los incentivos o problemáticas que les permiten a docentes construir su identidad profesional.

De la misma forma Guadarrama (2009) contribuye con el proyecto *Identidad profesional Docente en el Profesor de Educación Básica*, coordinado por Torres (2005). La propuesta metodológica del estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo traducido en una metodología biográfica narrativa, se recuperan cuatro casos de docentes en el Estado de Tamaulipas. Las aportaciones de la autora buscan contribuir a la orientación de decisiones

y/o aportaciones de instituciones de nivel superior, reformas educativas o procesos de capacitación.

El último trabajo que se realiza en el marco del macroproyecto es el realizado por Ruth Hernández (2010). Es una tesis de maestría realizada en el ITESM. El estudio utilizó el estudio de caso con entrevistas a profundidad para conocer la identidad docente en las diferentes etapas de la vida y carrera de maestros de educación básica. En su trabajo colaboraron cuatro maestros de diferentes edades profesionales. En las conclusiones la autora reconoce que se basó en las etapas de edad profesional propuestas por Torres y Gutiérrez (2005) y que el estudio permitió identificar la identidad del profesional docente de maestros de San Luis Potosí. Sin embargo, se hace la necesaria invitación de continuar investigando la identidad docente en otros contextos del país contribuyendo así a la construcción de un panorama más amplio en relación con el tema.

2.4 Otras aportaciones en torno a la Identidad Profesional

En el presente apartado concentro aquellos trabajos que realizan reflexiones sobre la identidad profesional en formato de ensayos, ponencias y tesis. El primero de ellos es el ensayo de Montes, et al. (2017), en él se presenta una investigación realizada en el estado de Nuevo León en el año 2016. El objetivo del estudio fue en conocer la imagen social que tenían estudiantes Normalistas y Universitarios del sector público y privado acerca de docentes que laboran en escuelas públicas de educación básica. En el trabajo también recuperan percepciones de Normalistas en cuanto a la identidad docente, en el entendido de que se trataba de su futura profesión. El instrumento empleado para la recuperación de información fue una encuesta en línea con 44 ítems que favoreció la realización de este estudio del tipo exploratorio-descriptivo. Los resultados arrojaron acuerdos en torno a cualidades positivas de docentes, con variaciones determinadas por los tipos de instituciones. La investigación concluye que las identidades de estudiantes normalistas son fuertes, pues muestran mayor desacuerdo por cualidades negativas mencionadas, caso contrario cuando se mencionan cualidades positivas. Los participantes de la investigación indican que su decisión

por la carrera se debió a elementos relacionados con la vocación o experiencias personales vinculadas a ella.

Con el fin de complementar el panorama que ofrece este estado del arte, a continuación, describo una investigación presentada en el formato de ponencia realizada en torno al tema de identidades docentes / identidades profesionales. Durante el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE (2011), Victoria Ramírez Rosales presentó la ponencia Identidad Profesional del Magisterio: Una propuesta metodológica para su estudio. En un primer momento, la autora realiza un cruce teórico para definir la identidad profesional. Desde su mirada considera que los imaginarios son una dimensión primordial para comprender el concepto, pues a partir de la articulación entre imaginarios, discursos e ideologías se construye la identidad profesional de estudiantes normalistas del estado de Tlaxcala. Sin embargo, no invisibiliza el hecho de que en México la identidad del magisterio ha estado relacionada a imaginarios del discurso ideológico del Estado. El objetivo del trabajo es presentar su propuesta metodológica basada en el construccionismo social. Su análisis se estructura en tres niveles: 1) macro, dirigida al análisis de discurso ideológico construido desde el estado, 2) meso, análisis de discurso pedagógico de formadores de normalistas y 3) micro, el discurso biográfico de estudiantes normalistas.

El nivel macro le permitió a la investigadora reconstruir las identidades virtuales que han querido caracterizar la figura del magisterio desde una mirada institucional. El nivel meso ayudó a observar la resignificación que los formadores de normalistas hacen respecto de la visión institucional de la figura del docente. Y, en el nivel micro, la base biográfica fue clave para comprender el proceso de construcción de sí de los estudiantes normalistas a través de la interacción social durante su trayectoria personal.

Se detectó otra ponencia presentada por Fuentes y González en el COMIE en el año 2017. El objetivo de su estudio era indagar sobre diferentes formas de construcción de identidad profesional. Su metodología se realizó desde una perspectiva cualitativa, utilizando entrevistas a profundidad, pues consideran que la intersubjetividad inmersa en relatos de vida y narraciones contribuye a la construcción de la imagen de sí, en contextos determinados.

Entre los hallazgos los investigadores encontraron que la identidad profesional se vincula con la práctica docente, más que la formación inicial, y que en la construcción de la identidad profesional se involucran elementos emocionales, creencias y actitudes que se relacionan con la vida personal de los docentes.

A continuación, se presentan las aportaciones sobre el tema de identidad docente/ identidad profesional que se han encontrado en la modalidad de tesis. La primera de ellas es la realizada por Mario Maldonado (2009) decide incluir entre sus colaboradores a tres docentes de educación básica activos y un jubilado. Su intención es recuperar incidentes críticos que, desde su perspectiva, dan forma a la identidad profesional. Para el cumplimiento de sus objetivos genera un proceso metodológico basado en la narrativa. Entre sus recomendaciones destacan la necesidad de implementar en Escuelas Normales un enfoque colaborativo y mayor cantidad de prácticas profesionales. Dirigiéndose a la parte gubernamental, explicita la necesidad de mayores incentivos para la preparación y finalmente, abre la posibilidad de mejorar procesos formativos a partir del conocimiento de elementos que conforman la identidad docente, la cual se vincula con la práctica docente a través de acciones y significaciones.

Otra contribución realizada en el contexto mexicano es la de Pedro Valdéz (2017) quien realiza una tesis doctoral basada en el tema de la identidad profesional con docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sede Tehuacán. Su objetivo fue dar a conocer la construcción de la identidad profesional de formadores de docentes. Para alcanzarlo utilizó una metodología cualitativa de corte etnográfico que le permitió recuperar información mediante la observación participante, aplicación de entrevistas y grupos de discusión. El autor explica que aplicó de manera intercalada las entrevistas y la observación participante, dejando al final los grupos de discusión. Menciona que en un principio su estudio contaba con cuatro categorías étic: personal, formación, laboral y profesional. Sin embargo, tras generar un proceso de triangulación metodológica sus categorías cambiaron a una perspectiva más emic: metas, resiliencia, aspectos distintivos, el deber ser y áreas de oportunidad. Su análisis de datos se realizó con el apoyo del Software MAX-QDA el cual le permitió identificar que la identidad profesional está vinculada con la función de la docencia

y complementada por sus tareas como asesores. Además, se destaca la resiliencia en la formación de nuevos docentes y que “el bastión de la familia, sus creencias en los valores de la humanidad y en personajes emblemáticos, aunados a una vida plena y satisfactoria conforman un baluarte que complementa la formación y la experiencia de un formador” (p.150). Valdéz utilizó criterios de inclusión y exclusión para la elección de sus participantes, académicos de medio tiempo o tiempo completo, con un mínimo de tres años laborando como formadores de docentes.

Dentro de la literatura revisada también identifiqué una tesis que me permitió caracterizar el contexto en el que se realizó mi trabajo de investigación. Se consultaron documentos recepcionales de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede Grandes Montañas debido a la cercanía a la comunidad de Xoxocotla. Solamente identifiqué la tesis realizada por Constantita Castillo Díaz (2013), egresada de la quinta generación de la Licenciatura de Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID). El trabajo se tituló “El desarrollo de capacidades autogestivas del grupo de mujeres San Isidro Labrador en Zolihua, Xoxocotla, Ver”. La autora realizó una intervención en dicho contexto para desarrollar habilidades autogestivas de mujeres, ya que en el lugar predomina la desigualdad de género configurado por el sistema patriarcal y reproducido en su cotidianeidad por las familias.

El proyecto propició que las mujeres realizaran procesos autogestivos de producción del hongo seta además de la creación de una panadería. Además, de lograr desarrollar en mujeres de la localidad “capacidades para el manejo de autonomía, empoderamiento, organización, participación, involucramiento, motivación, confianza y autogestión” (Castillo, 2013); las mujeres son vistas como tomadoras de decisiones y generadores de procesos de desarrollo comunitario.

Finalmente, quisiera resaltar dos contribuciones que genera un trabajo como el aquí desarrollado y que contribuye al estado del arte aquí construido: el contexto, la mayoría de las investigaciones presentadas en este estado del arte se realizaron en contextos urbanos y dejan de lado experiencias que se realizan en el contexto rural-indígena como el abordado en mi investigación (cfr. capítulo 4). La forma de aproximarse a la identidad profesional, en mi investigación no se partió de un currículum dirigido, tampoco de las políticas o reformas

educativas. Más bien se trató de conocer lo percibido y lo vivido por el docente, la manera en que construye su identidad profesional, cómo la concibe a pesar de las visiones institucionales, biográficas, formativas y/o personales. Lo anterior se hizo con el objetivo de visibilizar aprendizajes producto de interacciones en diferentes espacios formativos, no necesariamente institucionalizados como en los presentados en los diferentes estudios reseñados.

3. MARCO CONCEPTUAL

Los conceptos clave que sustentan la investigación son la formación docente, trayectoria docente e identidad profesional. Se trata del entramado conceptual con el cuál pude construir mis primeras categorías para construir el esto del arte y el diseño metodológico. Todos son definidos y delimitados en el ámbito de la educación básica.⁴

3.1. ¿Qué es la *formación docente* en el contexto de la educación básica?

El cruce entre sus diferentes identidades permite a los y las docentes vivir experiencias que contribuyen a la construcción de aprendizajes. Esta situación genera procesos cognitivos permanentes que les posibilita formarse continuamente durante toda su trayectoria laboral. En ese sentido, el discurso institucional basado en el enfoque por competencias, implementado actualmente en los planes y programas de Estudio de Educación Superior para la Formación Docente, menciona que la formación y el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores es un proceso que dura toda la vida.

No obstante, es indispensable recordar que los discursos institucionales han estado permeados por diferentes políticas educativas y, a su vez, cada reforma ha constituido una idea de maestro enmarcado por el discurso ideológico del Estado (Ramírez, V.; 2011). Estos cambios respecto a la manera de concebir la formación docente y de lo que un maestro *debe ser* contribuyen de distintas maneras en la construcción de identidades profesionales de los docentes. Sin embargo, la incidencia de los cambios se da en mayor o menor medida dependiendo del momento en la trayectoria profesional que viva cada persona.

Bajo esta lógica “es seguro que algunas recomendaciones de cada reforma continuaron estando presentes en la formación de las sucesivas generaciones de maestros” (Rockwell, 2007, p. 182). Estos elementos en la formación son determinantes en la construcción de concepciones de la docencia y el papel del docente en la escuela, a su vez tienen impacto en las diversas maneras de ejercer la profesión.

⁴ No partí de un marco teórico más bien de categorías etic que me ayudaran, en un primer momento, a guiar mi trabajo de campo. Es en los capítulos empíricos (6, 7 y 8) que se transforma esta base conceptual al articular categorías etic con emic.

Para indagar sobre el tema de la formación docente en México se consultó en primera instancia el Plan de Estudios de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) (2011), ya que para algunas primarias sigue siendo una fuente rectora de la educación. El documento “reconoce la importancia de fortalecer los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora para contar con una educación de mayor calidad” (p. 9). Así podemos identificar que la evaluación en el 2011 fue un proceso vinculado con la mejora continua del sistema educativo; a su vez determinada por estándares que obedecen al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este tipo de propuestas estaban principalmente dirigidas a estudiantes del nivel primaria, a diferencia del Plan de Estudios de la Reforma del 2013 Aprendizajes Clave en el que los objetivos se destinan también a los y las docentes.

En la reforma del 2013 se focalizan procesos tanto de formación continua como de formación inicial de docentes, los cuales deben alinearse con la transformación pedagógica que se propone: que la educación sea creativa, situada, activa y alejada de las prácticas tradicionales. En ese sentido las Escuelas Normales debieron alinearse con las propuestas curriculares actuales.

Ante este panorama se fomentaron procesos de formación continua, evaluaciones de ingreso, permanencia, procesos de tutorías y cursos virtuales de actualización, todo en función de los lineamientos del currículo establecido. Como ya se ha mencionado en el capítulo 2, desde los 90 el sistema educativo mexicano se encuentra vinculado a intereses económicos de organismos internacionales. Desde esa perspectiva la reforma 2013 exigía un perfil, parámetros e indicadores que unificaban la figura docente.

Actualmente, el discurso en los documentos relacionados a la Nueva Escuela Mexicana: Guías de Capacitación, Ley General de Educación y Guías de Consejo Técnico Escolares (CTE), se hace énfasis en restituir a los docentes como personas con derechos laborales, tales como aumento salarial, basificación de plazas docentes y directivas, así como acceder al sistema integral de formación y utilizar la evaluación para los mismos fines; no de manera

punitiva. Además, generar procesos de ingreso, promoción y reconocimiento del personal “[sin afectar] la permanencia de las maestras y los maestros en servicio” (SEP, 2019, p.22).

En la Ley General de Educación actual se mira a los y las docentes como agentes de transformación del sistema educativo, por lo que su práctica estará siempre en acompañamiento de diferentes sujetos como asesores técnicos para asegurar capacitación y actualización de directores y supervisores; tutores para dar acompañamiento a maestras y maestros de nuevo ingreso con el objetivo de mejorar su práctica docente. Todos estos procesos tienen el objeto de “fortalecer las habilidades, actitudes, aptitudes y conocimientos necesarios de maestras y maestros” (SEP, 2019, p.34).

Los documentos de este último sexenio hablan de manera general del desarrollo de habilidades y conocimientos que constituyen a los docentes de la Nueva Escuela Mexicana, sin embargo, no expresan con claridad qué se espera de los docentes en cuanto al desarrollo durante sus procesos formativos, cuáles conocimientos o qué tipos de habilidades han de desarrollar. En una realidad paralela, los docentes son personas que construyen aprendizajes en ambientes educativos *otros*, además de los procesos académicos que ofrecen instituciones de formación inicial o continua. “Se puede decir que la formación es un proceso permanente porque no se termina con la adquisición de conocimientos, también debe de generar actitudes y valores coherentes con las nuevas demandas y procesos de cambio. Tampoco es un proceso homogéneo, pues se debe adaptar a las características individuales de cada sujeto” (Hernández, 2010, p. 32).

En esta investigación reconozco que los docentes son actores sociales con experiencias diversas, por ello, aposté por una definición de la formación como proceso continuo mediante el cual se construyen conocimientos, creencias, saberes, ideologías en diferentes contextos, ambientes y roles que identifican y conforman al sujeto del presente. En este sentido, recuperaré la definición que propone Navarrete (2016) en la cual concibe a la formación como “la construcción permanente, continua de algo o alguien. El docente está formándose a cada instante y durante toda su vida, y esta formación permanente e incompleta puede darse en diversos espacios de participación como el familiar, escolar, laboral, de recreación, etcétera,” (p.7) antes o después de su experiencia de licenciatura en el nivel superior.

La visión holística de formación permite equiparlo con el concepto de habitus desde la teoría de Bourdieu, retomándolo del trabajo de Gómez Lara (2011) entendido como:

El elemento motivador, matriz de toda percepción del mundo social que orienta la práctica de los agentes, lo que permite articular lo individual y lo social y explicar cómo la subjetividad está condicionada por estructuras sociales externas y también como la particularidad de esa subjetividad puede externalizarse (p. 63).

Lo anterior muestra que el efecto de la formación debe verse como un producto relativo a la edad de vida y la antigüedad en el ejercicio docente. En continuo con esa idea, la gran formadora de los profesores y profesoras estudiados ha sido la experiencia. (Avalos & Sotomayor, 2012 p.74). Serán distintas las percepciones sobre la educación y los ideales que se formen como imaginario de su papel en la escuela, pues su edad y antigüedad en el servicio habrá permitido mayor o menor número de experiencias significativas. La formación se trata de un proceso de “perfeccionamiento continuo e implica la creación de un espacio, un tiempo y un método de trabajo que les permita a los profesores apropiarse como individuos y [...] experimentar nuevas oportunidades de aprendizaje, ampliar sus horizontes de conocimientos y generar proyectos innovadores” (Hernández, 2010, p. 35).

Para Ducoing Watty (2019) la formación docente puede estudiarse en dos caras (la inicial y la permanente), sin embargo, en esta investigación se reconoce a los docentes como sujetos sociales cuya formación no puede simplificarse en una dicotomía. No son solo resultantes de conocimientos meramente institucionalizados, sino que también de conocimientos experienciales, vicarios y reproduccionistas. “La formación ocurre en espacios escolarizados y no escolarizados [...] por eso, no tiene límites temporales, dado que cada experiencia de aprendizaje contribuye a la formación” (Buendía, 2019, p. 200).

Esta crítica a los análisis dicotómicos de la formación no quiere decir que la investigación no se interese por los procesos institucionales, de igual forma son una fuente de experiencias relevantes en la construcción de aprendizajes de los docentes. Sobre esa línea, el documento Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente: La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España (2005), problematiza de manera muy atinada la formación docente como factor de transformación de las prácticas educativas y los resultados

obtenidos de ellas. En el documento se reconoce que para lograr un verdadero cambio habría que transformar otros aspectos del ámbito educativo pues la capacitación docente no es la fuente de todos los problemas. No obstante, “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Eullan, 2002, p. 112 citado en Vezub, 2005).

¿Qué es la formación docente en el contexto de la educación básica? Para esta investigación la formación docente es el conjunto de procesos experienciales, institucionalizados o no, que permiten a una persona desarrollar habilidades y aprendizajes funcionales que les hacen accionar en el campo educativo de una manera determinada. Esto es, aquello que les hace elegir una metodología de enseñanza sobre otra, adecuar o no las propuestas didácticas expedidas por la SEP a través de libros de texto o generar una autoconsciencia de su función en el lugar donde trabajan. En suma, la formación docente configura elementos que al mismo tiempo contribuyen a la construcción de identidad profesional de una persona considerada docente.

3.2. Significado de trayectorias docentes en la educación básica

Para comprender la identidad profesional de docentes se reconoce que durante su vida han construido variedad de trayectorias que involucran diferentes procesos de formación. Sin embargo, en este apartado se tratará de aterrizar el concepto al ámbito laboral, esto es, comprender cómo se conforma la trayectoria docente durante los años de servicio y la manera en que se entrelaza significativamente con elementos de experiencias vividas en otros momentos y contextos.

Las trayectorias laborales de docentes son entendidas como un periodo con distintas fases determinadas por la antigüedad en el servicio o la edad de las personas. Cada momento en una trayectoria laboral permite construir experiencias y saberes que ayudan a los y las docentes a interactuar de una manera determinada en su contexto laboral y desarrollar una construcción de sí. Para comprender las decisiones en sus trayectorias es necesario tomar en cuenta otros momentos y experiencias de vida con el propósito de comprender mejor la construcción que hacen subjetivamente en relación con sus procesos de interacción social.

A pesar de que la trayectoria laboral es indispensable para estudiar las identidades profesionales, se reconoce la importancia de visibilizar otros elementos biográficos que en ocasiones son parte de trayectorias estudiantiles en otros niveles educativos. La suma de diversas experiencias nutre los procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades que constituyen procesos de formación.

Para comprender el concepto de trayectoria se consultaron investigaciones en las que se han visibilizado las trayectorias de docentes en la educación básica. En la búsqueda se encontró que el concepto “permite vincular el desarrollo profesional del docente con el problema del cambio y la transformación de su práctica” (Vezub, 2004, p. 9). Desde mi percepción esto significa que retomar el concepto permite identificar las causas y consecuencias de sus tomas de decisiones, sus aprendizajes, su crecimiento profesional, procesos de construcción o deconstrucción de aprendizajes, así como las transformaciones en su persona.

Debido a que la *construcción de sí* involucra procesos concernientes a la individualidad, “la noción de trayectoria, en tanto camino recorrido que parte de la escuela y llega a ella, alcanza la dimensión subjetiva ya que alude no tanto a lo que ocurrió, sino más bien a la forma que utilizan los sujetos para describir ese recorrido escolar que han realizado” (Alliaud, 2003, p. 4). No está de más recordar que la escuela es un contexto de interacción social y, por ende, dichos procesos se generan a partir de discursos y prácticas generados en colectivo. Como consecuencia, no puede haber una construcción de identidad aislada de la interacción social.

Al hablar de las trayectorias docentes en la educación básica, se consultaron los Planes de Estudio de la RIEB 2011 y los de Aprendizajes Clave 2013. En ambos documentos fue evidente que para el Estado no es relevante hablar de las trayectorias docentes para configurar el currículo de la educación básica. Pero en lo que respecta a los Planes de Estudio de Educación Normal 2012 y 2018, para el nivel Primaria, si es indispensable hablar de trayectos formativos en el sentido de comprender periodos limitados con fechas establecidas de inicio y conclusión en el que los futuros docentes deben desarrollar las competencias establecidas para configurar el Perfil de Egreso. En dichos documentos no se encuentra nada respecto a comprender la construcción de identidades de los docentes mediante sus trayectorias, ni alientan a conocer los aprendizajes que obtienen los docentes de otros contextos.

Con una lógica similar a la que se desarrolla en los ya mencionados documentos oficiales, Suckel et. al. (2019) consideran que la trayectoria tiene un punto de inicio definido y un momento de culminación. Se trata de un recorrido que involucra interrelaciones, procesos formativos y, por lo tanto, transformaciones en las personas. Las “trayectorias implican la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas [...] y se concibe como el espacio social generado por la separación entre estructuras objetivas o posiciones sociales y las experiencias de los actores o formación de identidades sociales” (Suckel et al., 2019, pp.121).

Para identificar los distintos tipos de trayectorias que podemos encontrar en la vida de los docentes es importante remitirse a los estudios que han identificado etapas o fases de la carrera o profesión. Para tales fines se ha retomado un cuadro comparativo realizado por Hernández (2010) en donde muestra la manera en que distintos autores han separado dichas etapas. Los cuatro autores que se muestran en la figura 1 hacen referencia a la trayectoria laboral. Estas fases no involucran experiencias de docentes en su formación inicial o, dicho de otro modo, su paso por la licenciatura, ya que eso corresponde a otro momento de la vida, otro tipo de trayectoria personal.

Huberman (citado por Torres, 2005) 1. Introducción a la carrera. 2. Fase de estabilización. 3. Experimentación y diversificación. 4. Nueva evaluación (revalorización). 5. Serenidad y distanciamiento en las relaciones. 6. Conservadurismo y quejas.	Ryan (en Biddle 2000) 1. Etapa de fantasía 2. Etapa de supervivencia 3. Etapa de dominio 4. Etapa de impacto
Weber (citado por Biddle, 2000) 1. Introducción a la carrera. 2. Estabilización 3. Experimentación y Diversificación. 4. Nueva evaluación. 5. Serenidad y distanciamiento. 6. Conservadurismo y quejas.	Torres (2005) Acceso a la carrera 1. Novatez docente 2. Inicio de consolidación 3. Consolidación docente 4. Plenitud docente 5. Inicio de la dispersión o del desplazamiento 6. Dispersión docente 7. Preparación para la salida 8. Salida inminente

Figura 2. Hernández. (2010). Etapas o fases en la carrera profesional docente p.40

En las cuatro propuestas de fases que se muestran en la figura se puede notar un momento inicial en la carrera docente, posteriormente los autores hablan de una estabilidad que se alcanza mediante procesos de supervivencia o adaptación al campo laboral. Después existe una etapa de plenitud y libertad que les permite sentir y hacer consciencia de su agencia en el campo para experimentar. Antes de las etapas de culminación dos autores, Huberman y Weber, visibilizan un momento de evaluación en cuanto a su experiencia, la cual les da paso a las últimas fases referentes al retiro de la carrera docente.

Estas fases describen la trayectoria de docentes que ya cuentan con una estabilidad laboral, Olivarría y Huchim (2015) identifican la presencia de tres tipos de trayectorias: lineales, no lineales y discontinuas. Esta diferenciación es importante porque como se menciona en el capítulo 5, existen en la población de este estudio tres tipos de situación laboral: docentes

interinos, docentes de nuevo ingreso sin nombramiento oficial y docentes con nombramiento definitivo.

Para estos autores la trayectoria lineal está constituida por los profesionistas que siempre se han mantenido en la docencia, aunque en algunos casos no haya sido su formación original. En cambio, la no lineal se caracteriza porque iniciaron trabajando en su profesión o en la administración y, posteriormente, se incorporaron a la docencia.

La discontinua se identifica por los trayectos discontinuos entre su profesión y/o puestos administrativos y la docencia. (Olivarí & Huchim, 2015, p. 159). Este tipo de aportaciones permite identificar que dentro de las trayectorias también es posible visibilizar diversidad, la cual permite tipologizar a los colaboradores, además de interpretar que la distinción entre las trayectorias docentes puede generar experiencias diversas que contribuyen de manera distinta a la construcción de identidad profesional docente.

A pesar de que aquí se retoman las trayectorias para comprender la construcción de identidades profesionales, existen investigadores que han tenido el interés de utilizarlas para estudiar el “desarrollo profesional de los docentes ya que dichas trayectorias son el resultado de las acciones y elecciones que los sujetos efectúan en ciertos contextos ante situaciones particulares” (Vezub, 2004, p. 9-10).

Para finalizar este apartado se aclara que esta investigación no estuvo dirigida a estudiar de inicio a fin las trayectorias laborales de los docentes, pero reconoció estos periodos en sus vidas para comprender qué situaciones formativas les ha brindado su experiencia en distintas instituciones y, específicamente, su estadía en la escuela primaria del municipio de Xoxocotla. Además, ayuda a identificar la relación de sus transformaciones personales con su práctica docente, conflictos y tomas de decisión. Conocer la construcción que hacen de sí mismos y analizar por qué lo han hecho así.

3.3. Caracterización y definición de la identidad profesional en el estudio

3.3.1. ¿Hablamos de identidad o de identidades?

Este apartado está dirigido a explicar las razones por las cuales se ha optado por hablar de identidades docentes desde el plural y no en un sentido particular. En una primera instancia debemos reconocer que la identidad permite distinguirnos entre individuos. Hablar del magisterio mexicano como colectividad, implica verlo como un grupo diverso y entender que la conforman personas originarias de distintos lugares, con diferentes condiciones sociales, culturales y económicas. Esto genera que cada docente entienda el mundo de diversas maneras y comprenda procesos educativos desde su historia personal.

Otro nivel de identidad colectiva son los grupos que conforman el cuerpo docente de cada institución, pues a pesar de que cada uno o una cuenta con saberes e ideologías propias, las interacciones entre compañeros y compañeras de trabajo les permite construirse y deconstruirse continuamente conformando un *nosotros* dentro de la institución.

Sobre esa línea son entendibles las propuestas de trabajo colaborativo que se establecen en las reuniones de CTE, pues el diálogo y la exposición de ideas permite contribuir a su formación y cohesión del colectivo docente. Construir una cohesión social entre el colectivo de una institución genera la posibilidad de crecer en cuanto a habilidades y conocimientos profesionales. Por otra parte, se generan códigos compartidos en relación con el contexto y otros actores que son parte de su día a día: padres de familia, supervisores, directivos, etc.

“La propuesta de construcción de una entidad colectiva en un sistema complejo, genera ciertas implicaciones en los sujetos colectivos y sus integrantes, pues, la elección y decisión que comúnmente se asocia a la idea de libertad y autonomía, termina siendo un destino a la cual se someten” (Oliva, 2012, p. 221). No obstante, a pesar de la existencia de estas identidades colectivas, considerar el plural de las identidades permite reconocer el valor individual de las personas. Cuya interacción puede ofrecer panoramas y construcciones ideológicas nuevas y diferentes.

Los y las docentes se asignan para trabajar en contextos en ocasiones alejados de sus comunidades o ciudades natales. Ante esta situación el uso en plural del concepto de identidad toma relevancia ante una tarea laboral que involucra interactuar con otras identidades con ideologías, roles, dinámicas culturales, etc.

El quehacer docente permite a las personas jugar con su identidad individual y colectiva, finalmente, a pesar de las costumbres e ideologías que se construyen en grupo, cada docente se desenvuelve desde su individualidad en el aula, con sus alumnos y padres de familia. Los elementos culturales que conforman las identidades de una persona no son igualables con los de otra, una identidad “se define principalmente por el conjunto de sus pertenencias sociales [...] y su función es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros” (Giménez, 2005, pp.1-10). En ese sentido, la investigación reconoce que hablar de docentes involucra tantas identidades como docentes laborando en el sector educativo.

Las identidades están vinculada a las interacciones sociales de las personas. Los seres humanos formamos parte de múltiples colectividades en las que desempeñamos distintos roles y los docentes no son excepción. “Gracias al reconocimiento recíproco de nuestras respectivas identidades de rol podemos establecer una interacción fructífera y llena de sentido entre nosotros (Giménez, 2005, p. 6)”. Los diferentes roles desempeñados están condicionados por las relaciones entre los individuos y el entorno. Por lo tanto, una persona puede construir distintos tipos de identidades en cuantas colectividades se desenvuelva y en cada espacio puede desempeñar roles distintos.

Así la identidad familiar, se diferencia de la identidad laboral y esta, a su vez, de la profesional. Sin embargo, “el estilo de vida del docente tanto en la escuela como fuera de ella – sus identidades y culturas latentes- tiene cierta influencia en su visión sobre la enseñanza y en su práctica” (Goodson, 2003, pp. 749). Visibilizar la diversidad en cuanto a las identidades en el magisterio permite reconocer que es natural encontrar diferentes prácticas de enseñanza, así como concepciones de la educación. “La identidad por tanto no es algo que se fija ni se impone, sino que se negocia a través de la experiencia [...]. Lo anterior está referido a los procesos de práctica, [...] aboga por el sentido de la práctica a

través de los procesos reflexivos” (Venegas y Fuentealba, 2019, p.121) que están determinados por historias de vida distintas.

Cada uno de los actores tiene una historia, un pasado que influye también en sus identidades de actor social (García, 2008). En este sentido, esta investigación defiende que no es posible comprender la identidad profesional de docentes, sin conocer elementos de otras identidades que han sido construidas mediante las interacciones sociales de los sujetos colaboradores del estudio en diferentes espacios y momentos de su vida.

Vincular el concepto de identidades en el estudio permite visibilizar los distintos roles y colectividades a los que pertenecen los participantes. A su vez, identificar la influencia que sus distintas identidades tienen en la construcción de sus identidades profesionales y comprender cómo se construye la identidad en colectivo de la escuela en cuestión.

3.3.2. La construcción de la identidad docente, ¿qué me hace ser docente?

La identidad docente está determinada por la manera en que los sujetos, quienes desempeñan esta carrera, la conciben en su individualidad. Estas ideas ayudan a “entender la acción y la interacción social [...] permiten a los actores ordenar sus preferencias y escoger, en consecuencia, ciertas alternativas de acción” (Giménez, 1997, p.24). Por lo tanto, la identidad docente determina las prácticas en el aula y los objetivos de la educación que estos sujetos, los docentes, pretenden alcanzar con sus alumnos.

Las concepciones que un docente tiene de su práctica están vinculadas a las experiencias de vida del propio sujeto. Torres (2005) sugiere que la identidad está fuertemente determinada por sucesos críticos y vinculada a las diferentes etapas de la vida laboral del docente pues su edad de vida y años de antigüedad determinan su manera de actuar y, por lo tanto, la manera en que dirigen su acción. “El ciclo de vida es [un] aspecto relevante. Se trata de una característica única de la docencia [...] el profesor suele enfrentarse con cohortes eternas. Esto incrementa aún más la importancia del ciclo de vida en las percepciones y las prácticas” (Goodson, 2003, p.750).

La identidad docente surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido (Avalos & Sotomayor, 2012, p. 60).

La identidad docente determina la acción, Hernández (2010) expresa que la formación inicial está fuertemente vinculada con la construcción de identidad docente. “La 'formación docente' es una actividad de tipo educativo, que se orienta a proporcionar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para desempeñarse en el aula como profesor (p. 33). Aunado a eso las experiencias formativas en el nivel superior se encuentran relacionadas a discursos vinculados a su vez con políticas educativas que defienden una manera institucionalizada de docentes.

Desde esa perspectiva, en documentos oficiales como lo es “Los fines de la educación” (2013) se mencionan elementos que permiten identificar a una persona como un buen o mal docente, basando sus criterios en intereses estandarizados, pero impactando al mismo tiempo en las percepciones y acciones que desarrollan los docentes en su práctica laboral. A continuación, un fragmento del documento descrito:

Un buen maestro, partiendo del punto en el que encuentra a los alumnos, tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible en el dominio de los Aprendizajes esperados planteados en los planes y programas de estudio, y a desarrollar su potencial.

Las características de lo que constituye un buen maestro se plasmaron en el documento publicado por la SEP acerca de los perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso a la educación básica, el cual es referente para la práctica profesional que busca propiciar los mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos (p.41).

Por otro lado, aunque la Ley General de Educación ha cambiado, actualmente sigue vigente un documento que sustituye al denominado *Perfil Parámetros e Indicadores*, el cual estandariza los conocimientos y habilidades que describen el perfil deseado para desempeñar

la docencia. Dicho documento está usualmente dirigido a los participantes del concurso para la asignación de plazas.

Actualmente, la identidad docente se encuentra determinada por el tipo de institución en donde se desarrolló la trayectoria educativa para el grado de licenciatura. Al publicar los resultados del examen se establecen dos listas de resultados, una preferencial (con todos los egresados de escuelas públicas) y otra con desventaja frente a los primeros (conformada por los egresados de escuelas privadas). Sin duda son decisiones que se generan desde el Estado que afectan y determinan la identidad docente, desde la manera en que los docentes se conciben a sí mismos, como la concepción que tienen de ellos otros actores del sistema educativo. Sin embargo, ésta como otras situaciones, se modifican en cada sexenio y/o reforma educativa transformando la realidad de docentes a lo largo de su trayectoria laboral.

Así la identidad docente es construida a partir de experiencias críticas de las personas en relación con la práctica de la docencia, no obstante, estas pueden ser muy diversas. Para Vaillant (2007):

Contestar la pregunta [...] ¿en qué consiste la profesión docente y cuál es su quehacer específico? Es fácil para muchas profesiones. Sin embargo, en el caso de la profesión docente, las respuestas son complejas y diversas. La escuela constituye una realidad social intrincada, compuesta por diversos actores, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos y reglamentos, entre muchos otros aspectos. Éstos a su vez generan diversas explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la realidad escolar (p. 6).

De acuerdo con la autora, en esta investigación se mira a la identidad docente determinada por las experiencias durante la vida laboral, pero también fuertemente influenciada por procesos formativos institucionales, sobre todo en el nivel de licenciatura. Sin embargo, las experiencias y conocimientos durante las trayectorias como estudiantes de licenciatura no son apropiadas de manera homogénea por cada sujeto en formación. Son vivencias procesadas y construidas de maneras diversas por los docentes. Esto les permite desempeñarse profesionalmente de una manera determinada y diferenciada de los otros que desempeñan la misma profesión.

3.3.3. La construcción de las identidades profesionales

La identidad profesional se refiere a la forma como los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias y, al modo, como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen tareas similares a las suyas. Involucra situaciones particulares de la profesión modos de dar solución a problemáticas relacionadas a la vida cotidiana en la escuela, el ámbito administrativo y la interacción con otros sujetos en el contexto escolar.

Desde una perspectiva sociológica, la identidad profesional se define como la construcción de significado referida a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 199, p. 6 en Avalos & Sotomayor, 2012).

A diferencia de la identidad docente vinculada, principalmente, a la acción y decisión en procesos de enseñanza-aprendizaje, la identidad profesional refiere a un panorama más amplio. Es decir, reconoce que la profesión docente involucra tareas del tipo social, cultural, administrativo, psicológico entre muchos otros elementos que hasta podrían caracterizar tal profesión con una base interdisciplinaria. Así, el desarrollo profesional tiene relación con la actividad que ejercen los docentes en su vida profesional, donde se conjugan varios aspectos como la experiencia, los conocimientos, la construcción de aprendizajes y de enseñanza, tanto en el aspecto individual como en lo colectivo (Olivarria & Huchim, 2015, p. 152).

La construcción de identidad profesional no es meramente subjetiva, también tiene una dimensión social. De esta forma se visibiliza que la identidad docente tiene que ver con la manera en que otros miran la figura del docente y los significados que se le atribuyen. Por eso la importancia de conocer las transformaciones que ha tenido la figura del docente en diferentes momentos de la historia en México (Véase apartado 1.1).

Para construir el concepto de identidad profesional se retoman las ideas de Gilberto Giménez para vincular identidad a la acción. Sin embargo, se reconoce la imposibilidad de referirse a un tipo de identidad aislada, por el contrario, encontramos una variedad de identidades que convergen (Cacho, 2004). Esta investigación caracteriza la identidad profesional concibiendo su inseparable relación con otras identidades que involucran roles y experiencias formativas.

Para Gewerc (2001) el concepto de identidad profesional es utilizado de manera generalizada pero nunca es aterrizado con el fin de identificar concretamente a lo que nos referimos al hablar de él. Ante tal problema, la autora construye el concepto desde distintas disciplinas para comprender su definición.

El concepto de identidad es “asociado a las ideas encontradas entre modernidad y posmodernidad y a cómo desde ellas se ha producido un resurgimiento de la problemática teórica de la construcción del sujeto. [...] se le asocia a cuestiones de índole psicológica, que tienen estrecha relación con la personalidad, y desde allí se aluden a cuestiones personales, familiares. También la sociología o la antropología hacen referencia a la identidad, fundamentalmente en alusión a cuestiones culturales particulares de las naciones o los pueblos (pp. 3-4).

Vincular la identidad con la profesionalización nos permite comprender la forma en que los docentes construyen significados de su quehacer, reflexionan desde la subjetividad su toma de decisiones, sus estrategias de proceder para solucionar problemas, los métodos de enseñanza que aplican y las actitudes en el trabajo. Estos procesos de socialización diferencian a un docente de otro (Cacho, 2004). Sin olvidar que las formas de acción son producto de aprendizajes contruidos en diferentes experiencias formativas. En ese sentido “el ser humano tiende a reinventar su pasado para darle sentido al presente. Es decir, recuerdan selectivamente ciertos comportamientos pasados, para darles coherencia en lo que atañe a sus actitudes presentes” (Hernández, 2010, p.29).

El concepto de identidades profesional exige visibilizar las intersecciones que se generan a lo largo de elementos biográficos presentes en los discursos de las y los sujetos. Conjugar formas y decisiones de la identidad en colectivo como cuerpo docente permite evolucionar y transformar los procesos educativos y dan cuenta también de los cambios generados en el entorno inmediato. Finalmente, la relevancia de estudiar las construcciones que hacen para sí los docentes tiene que ver con su impacto en las identidades de los alumnos, y, a su vez, de las transformaciones que se generan en el contexto donde laboran.

4. UNA PRIMARIA RURAL INDÍGENA EN XOXOCOTLA, VERACRUZ

En el presente capítulo se describe el contexto en el que se llevó a cabo la investigación. Los municipios que conforman la Sierra de Zongolica, algunos aspectos históricos, las principales actividades de los habitantes, el contexto migratorio que permea en la zona, la ubicación de la escuela y del municipio. Todo lo anterior me permite mostrar el entorno sociocultural y simbólico en el que se ubica la escuela y los sujetos del estudio, pero principalmente el lugar en el que los docentes desarrollan su labor.

4.1 La Sierra de Zongolica: características y elementos históricos

La investigación se realizó en una primaria estatal ubicada en Xoxocotla, Ver. En el mapa (cfr. Figura 2), es posible observar que el municipio está conformado por diecisiete localidades y una cabecera municipal. Forma parte de la zona alta y fría de la Sierra de Zongolica, colinda con los municipios de Atlahuilco, Tlaquilpa, Soledad Atzompa y Alhuaca, este último ubicado en el municipio de Vicente Guerrero, Puebla.

La Sierra de Zongolica limita con los estados de Puebla y Oaxaca. Es una extensa zona montañosa que abarca 16 municipios del Estado de Veracruz: Atlahuilco, Astacinga, Coetzala, Mixtla, Naranjal, Los Reyes, San Juan Texhuacán, Soledad Atzompa, Magdalena, Tequila, Tehuipango, San Andrés Tenejapa, Tezonapa, Tlaquilpa, Xoxocotla y Zongolica. En la zona predomina la cultural Nahuatl, sin embargo, a pesar de compartir actividades económicas, así como algunas formas de organización social y religiosa, Xoxocotla es de los pocos municipios en la Sierra de Zongolica donde predomina el Castellano.

A continuación, se desarrolla una breve contextualización que involucra las tres zonas de la Sierra para que a través de datos históricos y elementos actuales sea posible aproximarse al presente que viven los diversos pueblos que la conforman. Son pueblos ubicados entre grandes cerros que forman parte de la Sierra Madre Oriental, por tal motivo se encuentran ubicados geográficamente en diferentes posiciones sobre el nivel del mar y tienen “[diversos] climas: cálido en la tierra baja, templado en la parte intermedia y frío en la parte alta donde predomina el bosque de conífera” (Flores y Larios, 2014, p. 152). Estas diferencias en cuanto a clima y suelo generan diferencias entre los pueblos de la Sierra, variaciones en sus

actividades económicas y culturales, así como procesos históricos. Sin embargo, existen códigos culturales que comparten y generan una cohesión social entre la gente de la Sierra.

4.4.1 Características de los pueblos de la región

En los pueblos nahuas de la Sierra de Zongolica su proceso identitario “surge a partir de la lengua, del territorio, de la participación en prácticas religiosas y en rituales ligados al cultivo del maíz y las actividades agrícolas y el sistema de cargos, entre otros aspectos” (Flores y Larios, 2014, p. 152). Se puede visibilizar en tres niveles.

El primer nivel es aquel que surge a partir de la cohesión entre las personas sin importar su municipio o localidad. Se trata de códigos como el habla, vestimenta o maneras de comportarse que les permiten identificarse como un *nosotros*, que pertenecen a un territorio compartido, frente a los *otros* que viven en la ciudad. Este tipo de identidad se manifiesta en situaciones de injusticias y /o conflictos sociales generalmente ocurridos en las ciudades cuando las personas bajan a vender, comprar o simplemente a expresar inconformidad por situaciones específicas que les atañen.

Existe un segundo nivel que surge al interior del territorio macro denominado Sierra de Zongolica, en este nivel las personas se identifican como parte de un municipio y se diferencian de otros. Así, a pesar de compartir dinámicas culturales, como las mayordomías, sistemas de cargos, la mano de vuelta o determinadas actividades económicas con otros municipios existe claridad en elementos que los hacen distintos y que, en la mayoría de las ocasiones desde el etnocentrismo de cada persona, genera actitudes de superioridad de unos frente a otros.

El tercer nivel en el que se presenta la identidad en colectivo es a través de la familia, a través de la participación en conjunto para afrontar fiestas o ceremonias relacionadas a la religiosidad, principalmente, mayordomías de alguna imagen o eventos para festejar algún sacramento de la iglesia (bautizos, comuniones, etc.). “Las relaciones recíprocas se refuerzan a través de la vida ceremonial y constituyen la esencia de la identidad comunitaria” (Rodríguez, 1995, p. 66). En ese sentido cuando un miembro de la familia elige organizar un evento religioso importante para la comunidad, los otros miembros reconocen su responsabilidad en cuestión económica y de trabajo, en el entendido de que el favor será devuelto en alguna situación futura.

La manera de actuar colectivamente construye la identidad individual de las personas, “mediante la actuación en la esfera pública que supone todo cargo religioso, el individuo y su grupo familiar adquieren personalidad social, al otorgar un servicio a la colección que avala su participación formando parte de su comitiva” (Rodríguez, 1995, p. 65). Esta construcción de identidad se vincula a otros factores como el poder, comúnmente relacionado con el liderazgo en los pueblos.

La región tiene tradiciones y costumbres que permiten diferenciar a cada municipio y/o comunidades, por ejemplo, está el hecho de que cada lugar tiene un santo patrón(a) al que le celebran su fiesta en determinado día del año, aunque la celebración puede durar hasta una semana de feria. Durante este tipo de festividades es común observar elementos culturales como “rituales agrícolas, también otros más que derivan de ello, tales como las danzas, bailes con sones regionales. Entre ellos destaca la danza del guajolote como agradecimiento de la culminación de un sacramento y de la fiesta, como una comunión, XV años y bodas” (Sánchez, M., 2018, p. 47).

4.1.2 El territorio serrano

Antes del periodo de la Conquista, los nahuas que habitaban la Sierra de Zongolica tenían formas de desarrollo particulares para sus ecosistemas y territorios. No obstante, “los pueblos de Zongolica y del valle de Tehuacán ayudaron a la labor de conquista emprendida por Hernán Cortés, contribuyendo con guerreros al sitio y destrucción de la Gran Tenochtitlan” (Rodríguez, M., 2003, p. 29).

En un primer momento los *pipiltin* (señores o nobles nahuas) fueron reconocidos como tal durante la asignación de encomenderos y los pueblos de la sierra se dividieron entre dos repúblicas de indios, fueron cabeceras Zongolica y Tequila. Estas incluían poblados que, posteriormente, se convirtieron en cabeceras de república, tal es el caso de Astacinga y Atlahuilco (Rodríguez, 2003).

Después de la llegada de los españoles, las formas de desarrollo de los pobladores indígenas se vieron modificadas atentando en contra del “rumbo evolutivo que llevaban y su forma de vida tradicional” (Flores y Larios, 2014, p. 154). La población indígena debía adaptarse a diferentes actividades económicas y otras formas de organización social, en la cual ocupaban

una posición subordinada ante las decisiones de la Corona española. Durante el siglo XVI, se distribuyeron las tierras de Zongolica en mercedes reales, las tierras se quedaron a cargo de Gil Ávila de Montemayor y, posteriormente, en Juan del Castillo. Para 1655 el territorio fue donado a la Sagrada Compañía de Jesús (Rodríguez, 2003).

La colonia fue un periodo de lucha por la recuperación de tierras “como resultado de sus movilizaciones en 1713, los pobladores lograron que la Corona les devolviera sus tierras, pero solo de manera temporal. Cuatro años después se le restituyeron a la Compañía de Jesús, en cuyas manos permanecieron hasta 1767 cuando los jesuitas fueron expulsados de España y sus territorios conquistados” (Rodríguez, 2003, p. 30).

Después de que los jesuitas fueron desterrados la sierra ya era una región de Haciendas y Ranchos que fue vendida a Selva Nevada, un terrateniente de Orizaba. “En 1765 las autoridades coloniales establecieron que la sierra de Zongolica, y las áreas circundantes del valle de Orizaba integrarían el Real Estanco del Tabaco” (Rodríguez, 2003, p. 31), producto que generaría crecimiento económico en la ciudad de Orizaba, basado en el modo de producción capitalista. Para 1850 habían aumentado la cantidad de haciendas a cargo de mestizos y a fines de siglo el producto en el que se enfocaba la producción era el café (Rodríguez, 2003)

En la década de 1860, durante el gobierno de Juárez, se extinguió la propiedad comunal, además se fraccionaron latifundios eclesiásticos y haciendas. Ya en la década de 1870 el gobierno porfirista en Veracruz ordenó deslindar las antiguas Repúblicas de Indios” (Flores y Larios, 2014). “La Reforma Agraria expropió las grandes haciendas de la región, y en su lugar se establecieron ejidos y pequeñas propiedades minifundistas, imponiéndose en las áreas templadas de la sierra un sistema parcelario con una producción diversificada de cultivos de autoconsumo y cafetales” (Rodríguez, 2003, p. 33).

En lo referente a las personas de la zona fría, continúan hasta la actualidad trabajando en zonas cafetaleras y cañeras. Desde mediados de los años ochenta del siglo XX, se inició la explotación del bosque con fines comerciales. Las personas desempeñan oficios como la carpintería, carbonería y el comercio de diversos productos forestales (Rodríguez, 2003).

4.1.3 Actividades Económicas

Las vías carreteras que comunican a los municipios de la sierra permanecieron a modo de brecha por muchos años. Por tal motivo los lugareños no tenían más opción que trasladarse caminando cuando era necesario ir a Orizaba. Mientras toda la zona conurbada que abarca los municipios de Camerino Z. Mendoza, Nogales, Rio Blanco y Orizaba albergaba industrias textiles que con el tiempo transformó la vida de las personas que pasaron de ser campesinos a obreros. Por ese motivo “a principios del siglo XX, no sólo las haciendas y ranchos de sus alrededores ofrecían pocos trabajadores, sino que los indígenas nahuas de Zongolica permanecían en sus comunidades, sin muchas noticias sobre el desarrollo de la industria local” (García, 1997, citado en Martínez, L., 2010, p. 21).

Dentro de sus comunidades desarrollaron estrategias de supervivencia que les permitían elevar su calidad de vida. Una de las más importantes es la que algunos investigadores denominan *ayuda mutua*:

mejor conocida como makuapalistli es una insignia que acostumbraba la mayoría de los pueblos indígenas, [...] que consistía en que una persona devuelva el mismo jornal a quien le había ayudado anteriormente en cualquier actividad que el primero requería tales como cultivar o limpiar la milpa, construir una casa, hacer carbón, ayudar en una fiesta o velorio, entre otros eventos. Por lo tanto, cada persona acumula sus días de trabajo con otro individuo para que cuando a él le corresponda realizar sus trabajos, ya cuente con los jornales necesarios para terminar sus actividades. (Sánchez, M., 2018, p.49).

Sánchez (2018) menciona que fue aproximadamente hace 30 años que fueron disminuyéndose estas prácticas y que en fiestas y/o velorios aún se continúa impulsando la reciprocidad o la mano vuelta, aunque son los únicos espacios y actividades en las que las personas no reciben ningún insumo económico por apoyar (p. 50). Actualmente he tenido oportunidad de convivir con personas de Xoxocotla e identifiqué que a pesar de que ya no se trata de una estrategia recurrente en situaciones de trabajo, aún se utiliza dicha dinámica para ayudar en programas de los gobiernos, un, por ejemplo, es el de Sembrando Vida. Sin embargo, Sánchez considera que este tipo de práctica continúa siendo una estrategia de ahorro y apoyo económico para afrontar fiestas grandes, especialmente, las mayordomías.

Por su parte, los poblados que conforman la zona alta y fría se dedican principalmente al trabajo de la madera pues el clima y suelo son propicios para la siembra de pino u ocote, sabino, oyamel, acahuite, encino e ilite. “La economía de la Sierra de Zongolica es precaria, la riqueza se encuentra distribuida solo en algunas familias, debido al caciquismo, al haber muy pocas fuentes de empleo sus habitantes se ven obligados a emigrar a las ciudades en busca de trabajo principalmente los jóvenes los cuales van perdiendo identidad cultural, la riqueza en tradiciones usos y costumbres” (Lara, et. al., 2013, p. 865).

También hay una gran parte de la población que trabaja en la albañilería, migran al norte del país, Estados Unidos o ciudades grandes y urbanizadas en busca de mejores posibilidades de trabajo y mayores ganancias. Las personas también se dedican a la producción de carbón o participan para subsistir en programas de asistencia social. Actualmente, en la zona el programa federal Sembrando Vida ha generado en los habitantes ingresos mensuales que les permite trabajar sus tierras con regularidad. Otros espacios de trabajos regulares son los cultivos, corte de café o la zafra hacia el sur del Estado de Veracruz. En cambio, en las zonas más cálidas, que corresponden a localidades del municipio de Zongolica, Mixtla y Texhuacan, comúnmente son receptoras de jornaleros para trabajar en el corte de café o durante el periodo de corte de caña.

En las diferentes zonas de la Sierra de Zongolica las personas también se dedican a la crianza de animales en pequeñas cantidades como una forma de ahorro. Invierten dinero que, posteriormente, pueden recuperar al comercializar los borregos, reces, cerdos, pollos, etc. En resumen, la agricultura y el trabajo de la madera son las principales fuentes de actividad económica en la zona, sin embargo, la migración ha contribuido sin duda a aumentar la calidad de vida de los habitantes, sobre todo aquellos que han logrado llegar a Estados Unidos.

4.1.4 Migración

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2013 la sierra de Zongolica se caracterizaba por tener altos índices de marginación. Lo anterior ha impulsado a las personas a buscar opciones de empleo que les permitan salir de la situación de pobreza que enfrentan y buscar otras vías de subsistencia o, según el caso, migrar.

Históricamente se han identificado tres tipos de migración en esta zona, “la migración interna de los nahuas de Zongolica ha evolucionado a través del tiempo hasta convertirse en masiva y dar el salto hacia la migración internacional” (Martínez, L., 2010, p.8). La migración interna es aquella que se refiere al movimiento poblacional de una zona rural a otra, se genera regularmente, por personas que radican en la zona alta y fría de la sierra hacia la región más cálida en busca de trabajo en el corte de caña o café.

Existe otro tipo de migración, cuando las personas van de lugares rurales hacia ciudades grandes como México, Veracruz, Monterrey, etc., al interior del país. “El periplo de los nahuas hacia las ciudades de México y Puebla, principalmente, inició a finales de los setenta. Se fueron para hallar más oportunidades laborales y de paso se encontraron con la posibilidad de aprender oficios que hasta entonces les eran poco conocidos” (Martínez, 2010, p. 21).

Las dificultades que enfrentan los migrantes de la región al llegar a grandes ciudades están relacionadas a “[su adaptación] a un medio diferente del rural, en donde el ascenso social depende de capacidades y/o conductas que no les son requeridas en su lugar de origen” (Martínez, L., 2010, p. 26). Se trata en muchas ocasiones de conocimientos provenientes de un capital social y cultural ajeno que les brinda mayores o menores posibilidades de trabajo.

Las migraciones urbanas, fueron un paso previo a los inicios de los movimientos migratorios internacionales, principalmente hacia Estados Unidos. Actualmente hay personas de la Sierra de Zongolica se trasladan a Canadá pues a pesar de que sus ganancias son menores que en EU les es de mayor facilidad conseguir los documentos para ingresar legalmente al país, situación que les brinda tranquilidad. Cabe señalar que se otra de las causas de migración es que “en el transcurso de los últimos 30 años, [se han generado] conductas individuales y colectivas que son producto de la atención paternalista y clientelar venida desde el Estado

por vía de la entrega de recursos a fondo perdido y a la creación artificial y temporal de pequeños colectivos para la producción agropecuaria”. (Martínez, L., 2010, pp. 9-10)

Por último, los indígenas de la Sierra casi siempre se colocan en trabajos precarios y como consecuencia tienen salarios bajos a veces debido a su falta de estudios o sus habilidades comunicativas para llegar a acuerdos con sus patrones no les permiten obtener mayores beneficios. Su capacidad de adaptación les permite extender este tipo de migración rural-urbana hasta volverse permanente, caso contrario en los tipos de migraciones rural-rural, que solamente se da en temporadas específicas de siembra o cosecha.

4.1.5 Lenguas maternas

En la Sierra de Zongolica se habla la lengua náhuatl, herencia de los pueblos originarios que habitaban la región. María Teresa Rodríguez (2003) expresa que “el grupo étnico nonualca sojuzgó y dominó a la población [de] la serranía de Zongolica a partir del siglo XII y hasta el siglo XVI. Los nonualca-chichimeca sojuzgaron a los pueblos ahí establecidos y fundaron señoríos o cacicazgos que tres siglos más tarde cayeron vencidos por la Confederación Azteca” (p. 27). La autora menciona que fuentes coloniales ubican a pobladores de la Sierra de Zongolica como hablantes de la lengua mexicano-nonualca, lo cual dio lugar a una variante dialectal del náhuatl del Altiplano.

La población serrana ha pasado por distintos procesos históricos que les han colocado en situaciones de desventajas e injusticias a causa de sus orígenes indígenas. Debido a lo anterior, algunos pueblos que han decidido dejar de enseñar la lengua náhuatl a sus hijos y mantener el castellano como lengua materna, por tal motivo la Sierra de Zongolica “es predominantemente nahuahablante y sólo un reducido sector es monolingüe de castellano” (Rodríguez, 1995, p. 64).

Durante casi un siglo, entre la época de la colonia y el gobierno porfirista, los Nahuas de la región se enfrentaron a fuertes situaciones relacionadas al despojo de sus tierras y la necesidad de una constante lucha para recuperarlas. Durante este tiempo el crecimiento y desarrollo económico de las ciudades fue en aumento, pero la falta de caminos, carreteras y el distanciamiento mantuvo a la gente de la Sierra alejados del crecimiento de industrias ubicadas en zonas urbanas.

Son quizá las zonas conurbadas de Orizaba y de Córdoba las que –a partir de los ochenta, con mayor profusión– los nahuas pudieron haber visitado con fines laborales por su cercanía, pero también es en estos lugares donde históricamente encontraron patrones discriminatorios referentes a su lengua, vestimenta y trabajo. En el valle de Orizaba, el macehual –persona– era tomado simplemente como peón o jornalero, como servidumbre. Tal referencia no ha cambiado sustancialmente. Las mujeres eran vistas como marchantas, es decir, vendedoras que a flor de calle o en los alrededores de un mercado formal organizan su puesto de productos varios –casi siempre agrícolas (aguacate, jitomate, chile, limón, algunas frutas, etcétera)– en pequeños montones, que son ofrecidos al que pase por ahí. (Martínez, L. 2010, p. 20)

Esta situación posiciona a las personas de la sierra en una situación de desventaja. El uso de la lengua continúa siendo para algunos motivos de vergüenza o de orgullo, para quienes la perciben como un medio de distinción y marca de identidad.

4.1.7 Religiosidad

La religiosidad determina la mayoría de las dinámicas culturales de la sierra. Las fiestas con mayor relevancia están vinculadas a la religión católica y son denominadas *mayordomías*. “La celebración implica dos niveles de organización: aquel que se desarrolla en torno a los altares domésticos y que involucra al grupo de parientes y compadres de la pareja de mayordomos, y otro de carácter más público en el que participa el resto de la comunidad” (Rodríguez, 1995, p. 65).

Durante la organización de estas fiestas se utiliza la estrategia de mano de vuelta, debido a que se trata de un gasto fuerte. La realización de una mayordomía conlleva un costo de 50,000 pesos aproximadamente, lo cual sería muy difícil de afrontar si las personas no contaran con el apoyo y participación de la familia y otros miembros de la comunidad. En ese sentido, el sistema de cargos también se vuelve un elemento importante, pues los mayordomos o los anfitriones de las fiestas en casos de bodas, XV años, bautizos o comuniones, van a visitar a su gente, a quienes les pedirán el favor de hacerse cargo de un elemento relevante en la fiesta, ya sea de la decoración, la música, la bebida, comida, etc.

Sin embargo, las demandas económicas que conlleva este tipo de responsabilidad comunitaria han generado que en ocasiones las personas decidan cambiar su religión. Teresa Rodríguez (1995) expresa que “el censo oficial de 1970 registró que la población no católica en la Sierra representaba menos del uno por ciento, diez años más tarde, hubo un aumento

del cuatro por ciento y en 1990 de un seis por ciento” (p. 67). Existen municipios donde el cambio de religión es más notorio. Por ejemplo, en Soledad Atzompa, Magdalena y Tequila actualmente una gran parte de su población ha optado por pertenecer a la iglesia de la Luz del Mundo. “El fenómeno señala que los pobladores de la Sierra están adoptando maneras distintas de relacionarse con la modernidad. La diversificación religiosa ofrece otros lenguajes y formas de asimilar la realidad (Rodríguez, 1995, p. 68).

4.1.6 Educación y organismos públicos para la Sierra de Zongolica

Como ya se ha mencionado anteriormente la Sierra de Zongolica alberga municipios que arrojan altos índices de marginación. En ese sentido es de entenderse que la historia del desarrollo educativo haya estado configurada por carencias y estrategias que obedecían ideologías políticas encaminadas a la aculturación de los pueblos nahuas de la sierra.

La perspectiva indigenista predominaba en las acciones políticas en el sentido educativo, por lo que, durante el siglo XX, se generaron diferentes secretarías y departamentos con la encomienda de llevar *educación y cultura*, desde el punto de vista occidental, a las comunidades serranas.

En 1921, la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó el Departamento de Educación y Cultura; en 1923 se establecieron las Casas del Pueblo; y en 1936 se fundó el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas tuvo lugar, en 1940, el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, y en 1948 fue constituido el Instituto Nacional Indigenista (INI) como organismo descentralizado. (Flores y Larios, 2014 156).

A finales de la década de los setenta, durante el gobierno de López Portillo, el INI quedó al frente de la Coordinación del Plan Nacional para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), por lo que tuvo en sus manos las acciones del proceso indigenista. Dicho instituto cambió la orientación de trabajo y propuso las *regiones interculturales* para activar, programas asistenciales y de dotación de servicios a través del CCI de Zongolica, durante dicho proceso la participación de los pueblos indígenas fue muy reducida. Por el contrario,

Salinas de Gortari impulsó, junto con Arturo Warman, una política indigenista de *transferencia*. Su propuesta fue reconocer a los pueblos indígenas como actores de su propio desarrollo (Flores y Larios, 2014).

Posteriormente, en el 2000 desaparece el INI y se crea la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), cuyo objetivo era el *desarrollo integral y sustentable* de los pueblos y las comunidades indígenas en su relación con el Estado y la sociedad en general. Esta acción permitió que el presupuesto fuera canalizado a dependencias y las secretarías encargadas de diferentes sectores (Flores y Larios, 2014).

Estos procesos de cambio generaron un crecimiento de las instituciones educativas y transformaciones en las comunidades. Actualmente existen en la sierra escuelas destinadas a todos los niveles de educación básica, media y superior. A nivel superior se encuentra “la Universidad Veracruzana Intercultural, ubicada en el municipio de Tequila (2004), [así como] la Casa de la Universidad Veracruzana en Atlahuilco (2008), [el] Instituto Tecnológico Superior de Zongolica (2003) y el campus en Tehuipango y en Tequila (2011). (Lara, et. al., 2013, p. 865). Sin embargo, es necesario aclarar que la mayoría de dichas instituciones están ubicadas aproximadamente a una hora de la parte norte de la sierra, aquella que corresponde a la zona alta y fría. Los medios de transporte público son escasos y, por lo tanto, siguen siendo de difícil acceso para los jóvenes de estas comunidades por cuestiones económicas.

Los jóvenes de la parte norte encuentran más accesible ingresar a instituciones de educación superior ubicadas en Cd. Mendoza, pues existen más opciones y horarios de transporte. Sin embargo, quienes tienen las posibilidades de ingresar a la educación superior ingresan a instituciones privadas, debido a que sus habilidades y conocimientos desarrollados en educación básica y media superior no les brindan el nivel necesario para pasar exámenes de admisión en instituciones públicas.

Por otra parte, en la región aún se perciben altos índices de analfabetismo, regularmente por parte de adultos mayores. Anisio y Ramírez (2018) realizan una investigación en “[...]12 poblaciones indígenas asentadas en Veracruz, [donde se percibe mayor analfabetismo en los municipios], más marginados del Estado” (p.292), dentro de los cuales se encuentran:

Astacinga, Atlahuilco, Los Reyes, Mixtla de Altamirano, Soledad Atzompa, Tehuipango, Tlaquilpa y Xoxocotla.

Según los índices de la encuesta intercensal 2015 realizada por el INEGI, el municipio de Xoxocotla presenta una tasa de analfabetismo del 24.3%. Los datos arrojan que la población de entre 6 y 14 años que sabe leer y escribir corresponden al 87.4%. Por otro lado, son 894 personas de 15 años y más, quienes son analfabetas.

4.1.8 Comunicación y carreteras

A pesar de que en la actualidad existen carreteras federales que conectan municipios serranos, en la década de los ochenta, la Sierra de Zongolica se encontraba en un aislamiento geográfico y cultural debido a la carencia de estructura carretera.

Para tener acceso mediante carreteras federales pavimentadas a los diferentes pueblos que conforman la Sierra de Zongolica existen dos opciones: salir de la ciudad de Orizaba hacia el municipio de Tlaquilpa o subir la sierra y entrar por la carretera federal que conecta a Ciudad Mendoza. En el primer caso, se trata de una carretera pavimentada en donde transitan carros de carga pesada y autobuses que, con el tiempo, han generado baches. La vialidad es en carriles de doble sentido muy reducidos sin protecciones para prevenir accidentes en altos acantilados, no se cuenta con señal de telefonía celular.

Los poblados se comunican por caminos de terracería y carreteras federales que conectan los diferentes municipios. “De la carretera Orizaba-Zongolica se desprenden otras rutas, casi siempre de difícil acceso, [...] desde los pueblos de Tequila -hacia las partes más altas y frías en dirección suroeste- y de Zongolica -que se dirigen al suroeste atravesando la sierra y bajando por las cañadas que desembocan en las planicies cañeras de Tezonapa-.” (Rodríguez, 2003, p. 23).

El otro acceso a los caminos que conectan los poblados inicia subiendo la sierra entrando por la carretera federal que conecta a Ciudad Mendoza – Acultzingo con desviación en Tecamalucan. Es una carretera en doble sentido con carriles amplios y en mejores condiciones. Conecta los municipios de Soledad Atzompa, parte de Atlahuilco, Xoxocotla hasta Tlaquilpa. “Hay que apuntar aquí que los municipios altos de la sierra de Zongolica no

tuvieron una vía de comunicación abierta a vehículos sino hasta la década de los setenta y, en el caso particular de Tehuipango, la brecha no se abrió sino hasta 1986” (Martínez, 2010, p. 16).

4.2 Una aproximación al municipio de Xoxocotla

Xoxocotla es un nombre de origen náhuatl que describe a un lugar donde hay pinos verdes y ocotes viejos. El principal monumento histórico del municipio es una iglesia católica. Sus fiestas tradicionales son el 2 y 3 de mayo en honor a la virgen de Juquila, 14 y 15 de mayo en honor a San Isidro Labrador y 12 de diciembre en honor a la Virgen de Guadalupe. Sus principales artesanías son la lana para la elaboración de las cobijas y mangas, así como el uso del estambre para el mismo fin. (Lara, et. al., 2013).



Figura 4. Xoxocotla, Ver. Elaboración propia.

Hasta la fecha no está registrado en libros ni en ningún otro tipo de escritos oficiales cómo fue la fundación del pueblo. Sin embargo, en la “Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México” creada por el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED) se menciona que, en *documentos conocidos*, hacen referencia a “San Salvador Xoxocotla” hasta 1846, se registra la construcción del juzgado en 1873 y relatan que cinco años más tarde fue convertido en escuela. No obstante, el municipio se creó hasta 1911.

Debido a la reducida información de la localidad se realizó una entrevista⁵ al Secretario de Acuerdos del Juzgado Municipal, el cual tiene una antigüedad de veinte años en ese puesto y estuvo a cargo del albergue escolar de 1993 al 2000. Durante la entrevista relató la historia que se ha dado a conocer acerca de la fundación del pueblo:

La comunidad se fundó por 40 ciudadanos provenientes de diferentes lugares. No se sabe de dónde vinieron, ni por qué llegaron, nombraron al lugar “Xoxocotla” haciendo alusión al paisaje donde predominan árboles verdes y ocotes. El entrevistado menciona que, probablemente, eran personas nahuas bilingües. Se distinguían de los nahuas de lugares aledaños principalmente por la vestimenta. Las mujeres acostumbraban [a usar] vestidos de tres olanes y rebosos de colores. A diferencia de otros lugares donde, hasta la actualidad, el traje tradicional consta de la bayeta, rebosos negros y huaraches. Los hombres usaban el calzón de manta amarrado del tobillo, camisa de manga y algodón de colores, mientras en otras comunidades el calzón se usaba suelto a la rodilla, la camisa sin mangas y el algodón era de lana azul. (ICSZ-ENE-2019)⁶

Como se observa en la fotografía que se presenta a continuación, en la actualidad las personas que optan por apegarse a las formas tradicionales de vestimenta son, principalmente, de la tercera edad y tienden a respetar algunos elementos de los antiguos pobladores, aunque otros los han ido cambiando con el tiempo.

⁵ Para la elaboración de este apartado se realizó una entrevista no estructurada al secretario del juzgado, de la cual tomo mis notas de campo ya que no permitió grabarla.

⁶ El código hace referencia a la cita de un fragmento de entrevista no estructurada a un informante de la comunidad.



Figura 5. Vestimenta tradicional actual del municipio de Xoxocotla, Ver. Elaboración propia.

Las señoras mantienen los vestidos de tres holanes mientras que los señores han cambiado el calzón de manta por el pantalón y en algunas ocasiones los huaraches por zapatos cerrados.

Por otro lado, la comunidad donde se sitúa la escuela primaria ha presentado transformaciones en los últimos 60 años, lo más notorio es el cambio de su lengua materna náhuatl por el español. Únicamente los abuelos de las familias lo dominan como lengua materna, pero ya no lo utilizan para comunicarse con hijos y nietos.

Lo anterior se debe, principalmente, por procesos de discriminación y por la dificultad de comunicarse para realizar sus actividades laborales o económicas; por ejemplo, cuando las personas deciden salir a vender sus productos en las ciudades. “En resumen, la relación entre los nahuas venidos de la parte alta de la sierra y sus homólogos mestizos de la ciudad siempre ha estado marcada por el menosprecio del hispanohablante adinerado y de clase media hacia aquél cuya lengua materna es el macehuatlahtol o náhuatl” (Flores & Larios, 2014, p. 27).

Por testimonio de personas de la tercera edad se sabe que hace más de 50 años la lengua materna de la comunidad era el náhuatl. Sin embargo, tras la llegada de un maestro e ingenieros enviados por programas gubernamentales, los lugareños vieron como una necesidad aprender a hablar el español. Al ir a clases e intentar venderles comida o productos se les dificultaba comunicarse. Con el paso del tiempo, las personas consideraron innecesario enseñar el náhuatl a sus hijos.

Sin embargo, hay algunas personas en el pueblo que han adquirido el idioma náhuatl como segunda lengua debido a que en localidades cercanas lo hablan. Por lo tanto, la convivencia entre amigos, vínculos familiares o los ambientes laborales les permiten estar en contacto con la lengua originaria y aprenderla.

Actualmente sólo se habla náhuatl en las localidades de Cuxtepec, Tepeyolulco y Tlicalco. Según los datos del INEGI en el 2015 Xoxocotla tenía un total de 5162 habitantes, para el 2017 las cifras aumentaron a 5592. En el 2016 la Secretaria de Finanzas y Planeación (SEFIPLAN) registró en el Sistema de Información Municipal que, según los datos del censo de población y vivienda realizado en el 2010, el municipio contaba con un total de 1163 hablantes de lengua indígena, es decir, el 24.92% de la población total. No obstante, en “2015 la población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena, según datos del INEGI, representa sólo el 27.59%, [...] Para este mismo año en Xoxocotla un total de 5 mil 26 personas, lo que equivale al 92.29% de la población se consideraba indígena por autoadscripción” (Gaceta Oficial, 2018, p. 356).

La variante del español hablado en Xoxocotla se distingue por sus rasgos fonéticos debido a la herencia cultural que tuvo. Esto se observa en “las acomodaciones fonéticas de las palabras del náhuatl en su paso al español como préstamos” (Hernández, E, 1998, p.1). Por ejemplo, el caso de la palabra “sahumar” que en los diccionarios del español significa impregnar algo de humo, en Xoxocotla se utiliza de la forma “ensomar”, para referirse al momento de utilizar el humo del incienso con fines de alejar a los malos espíritus a través del acercamiento a dios. Esta diferencia se da debido a que “en náhuatl, el sonido [u] es un alófono del fonema /o/ y, al no existir /u/ como fonema, se produce una falta de correspondencia entre el sistema del náhuatl y del castellano” (Hernández, E, 1998, p.4).

Las características de la manera de hablar han sido transmitidas de generación en generación. Sin embargo, en la escuela suelen escucharse continuamente correcciones derivadas de las diferencias existentes en el uso del idioma de docentes y alumnos, aunque por más correcciones que se realicen los niños continúan hablando según su contexto.

Antes de la creación del entonces INI la comunidad estaba apartada, sin comunicaciones. Únicamente se podía entrar a pie o a caballo. En época de campaña los gobernadores

enviaban a representantes que desconocían las necesidades. En 1971, tras un temblor llegó por primera vez en helicóptero un gobernador hasta la comunidad.

En 1969 la escuela en la que se desarrolla este estudio prestaba su servicio en la modalidad de primaria indígena unitaria al igual que otras ubicadas en distintas localidades. En noviembre de 1973, durante el gobierno municipal del señor Filogonio Díaz Hernández, el INI fundó el albergue escolar. La finalidad era acercar a niños de localidades lejanas a la escuela que, en ese entonces, ya contaba con un maestro en cada grado.

Desde su fundación, el albergue brindó el apoyo a niños para trasnochar de lunes a viernes, así como desayuno, comida y cena. Llegaba una dotación con víveres, abarrotes, leche Liconsa, medicamentos y un estímulo económico llamado “pre-domingo”. El 11 de noviembre de 1982 se fundó la telesecundaria. Posteriormente, el INI se convirtió en CDI y el albergue extendió su apoyo para atender a niños y jóvenes. Sin embargo, las dotaciones de alimentos y medicamentos empezaron a disminuir.



Figura 6. Albergue Municipal. Elaboración propia.

En la entrevista el secretario de juzgado considera que el periodo en el que se recibió más apoyo en cuestión de obras públicas por parte de gobierno del Estado fue del 2004 al 2010. Se pavimentaron carreteras, construyeron más aulas en la escuela y se instaló el sistema de agua potable. En el mismo periodo se terminó el proyecto de la carretera que comunica Xoxocotla a Tecamalucan. La obra se inició en 1910 con la organización que encabezaron

Tomás Sosa Castillo y José María Díaz, en la que participaron personas de las comunidades a través de faenas para el inicio de la construcción. Al morir estos líderes revolucionarios la obra quedó estancada hasta 1972 cuando una empresa papelera hizo un convenio con las autoridades ejidales, acordando que ellos abrirían la brecha de la carretera con su maquinaria a cambio les permitían extraer leña muerta de sus tierras.

Tras las vías de comunicación que se abrieron al culminar de la carretera fueron más visibles las transformaciones en el uso de la lengua náhuatl, así como de las costumbres y tradiciones. El secretario del juzgado considera que actualmente la población de Xoxocotla continúa considerándose indígena, aunque desafortunadamente se han perdido tradiciones y algunas prácticas se han transformado.

También ha habido cambios en los códigos de vestimenta y en cuestiones de diversidad religiosa por lo que algunas costumbres y tradiciones, cuyo origen tiene influencia de la iglesia católica, han quedado atrás para algunas familias.

Para identificar los tipos de escuelas primarias en el municipio se consultaron las bases de datos de INEGI (2015) en el apartado “Escuelas y centros de trabajo”. Xoxocotla cuenta con seis primarias indígenas ubicadas en las localidades de Mazituaya, Tecalatzompa, Llano Grande, Tepeyolulco, Tula y Cuxtepec. También existen tres escuelas que pertenecen al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) localizadas en Tecuaque, Tlajcotepec y El Pericón. Además de las tres primarias generales pertenecientes al sistema estatal que se encuentran en Tenexapa, Tlicalco y la Cabecera Municipal.

En lo referente a otros niveles educativos, en el municipio se cuenta con trece preescolares; ocho CONAFE, cuatro indígenas y uno general. Existen dos Telesecundarias y un Telebachillerato estatal. Además, en la cabecera municipal, hay un albergue para uso de niños y jóvenes de comunidades lejanas con dificultades para asistir a la escuela, este último se encuentra en la actualidad en decadencia.

4.3 Una escuela primaria estatal

La escuela en la que se centra el estudio es de organización completa. Tiene tres grupos por cada grado. Cuenta con director, subdirector, maestro de educación física, educación artística y personal de apoyo para alumnos con rezago. Los padres de familia se involucran constantemente a través de la Asociación de Padres de Familia (APF), por medio de la cual, participan en la toma de decisiones en conjunto con el director. Es común observar a miembros de la APF en la escuela durante la jornada de clases con el objetivo de reportar sucesos relevantes.



Figura 7. Escuela. Elaboración propia.

Los padres de familia no se muestran interesados en la toma de decisiones cuando el director pide su participación directa, en cambio, realizan juntas con el presidente o presidenta de la APF y ahí es donde externan sus inconformidades para, posteriormente, ser comunicadas a las autoridades de la institución. Comúnmente se genera un diálogo con fines de llegar a acuerdos que se hacen saber a la comunidad escolar a través de juntas con docentes o en el acto cívico de los lunes.

Se realiza una convocatoria al inicio del ciclo escolar para seleccionar a las madres de familia que participarán en la venta de comida en el recreo, se paga una cuota de 20 pesos por día al Consejo Técnico de la escuela. Este último es un organismo que se compone por el director

como presidente, un docente encargado de acciones para el beneficio de la escuela y un tesorero. Su función principal es recaudar dinero para gastos de la escuela, tanto para el mantenimiento de infraestructura u organización de eventos.

En la escuela laboran diecisiete docentes frente a grupo. Como se menciona en la caracterización de los sujetos de investigación en el apartado metodológico (cfr. apartado 5.4) de esta investigación, trece de ellos son originarios de zonas urbanas, por lo que llegan en grupos cada mañana a la comunidad. En cambio, tres de ellos viven en el lugar desde hace varios años y una docente es originaria del municipio.

4.4 Interacción escuela-comunidad

Esta sección se desarrolla haciendo un vínculo comparativo entre las actividades llevadas a cabo en la comunidad y las realizadas dentro de la institución. “Debido a que la escuela debe entenderse como una más de las instituciones que participan en la vida comunitaria, transformándola, siendo transformada por ella y también reproduciéndola” (Jiménez, 2009, p. 165). En ese sentido es indispensable identificar situaciones en las que se generan puntos compartidos, diferencias y tensiones, ya que son estas dinámicas las que construyen la cultura escolar.

Como lo indicaba en el apartado 4.2. el lugar donde se ubica la escuela primaria en cuestión tiene dos fiestas reconocidas como las más relevantes. La primera de ellas es la realizada el 15 de mayo, día de San Isidro Labrador, en esa fecha se hacen festejos de toda una semana. Las actividades más relevantes son las peleas de gallos, carrera de caballos, misa, coronación de la reina, feria y el baile. El segundo festejo con mayor relevancia es el día de muertos en donde se acostumbra a matar toros y, en caso de tener el recurso, comprar la carne con otras familias para hacer la comida del 2 de noviembre. En los altares de muerto se ofrece comida a cada uno de sus difuntos con un tenate⁷ en el que deposita su comida preferida y una veladora.

⁷ Cesta o canasta hecha de palma de varios colores de forma redonda con una profundidad de 30 cm. aproximadamente. Es comúnmente utilizado para mantener las tortillas calientes mientras se está moliendo, haciendo tortillas en el fogón.

Durante la primera festividad la escuela suele suspender clases durante toda la semana, debido a que en la misma fecha se festeja el día del maestro, por lo que se junta la suspensión oficial con los permisos sindicales, pero se negocian los días faltantes con la APF con el argumento de permitir a los niños disfrutar de la feria.

En cambio, para la segunda celebración la escuela realiza un festejo grande en donde las mamás acuden a poner los altares de muertos y esperan las indicaciones de los docentes para estructurarlo con motivo del concurso, también se prepara a los niños para exponer los elementos y características de los altares. Sin embargo, las mamás casi nunca quieren participar, debido a que es un día especial en sus casas y necesitan irse a preparar la comida. El evento desarrollado en la escuela es muy similar al realizado en zonas urbanas.

Al comparar los elementos y características de los altares tradicionales de Xoxocotla con los expuestos en el festival escolar, es evidente la ausencia de elementos tradicionales del lugar. Por lo tanto, es un ejemplo en el que los alumnos son partícipes de una situación generada por la cultura escolar que responde a las costumbres y tradiciones apegadas en mayor medida a la cultura del docente. Esto genera el descuido de actividades que buscan propiciar las reflexiones y aprendizajes situados vinculados a la cultura de los alumnos, pues al salir de la escuela, los códigos culturales para esa misma festividad son distintos.

Durante el año, las mayordomías son actividades relevantes en el pueblo, la importancia del trabajo comunitario y la colaboración para los gastos, son características esenciales de las fiestas. Son tratos o *favores devueltos* entre familiares o personas allegadas que implican colaborar económicamente con elementos de la fiesta a manera de préstamo, el cual será saldado cuando la otra persona tenga alguna celebración y se requiera de un apoyo económico equiparable. En el caso de Xoxocotla, este sistema de cargos era inicialmente en casos de celebración de mayordomías, sin embargo, algunos lugareños mencionan que desde hace 40 o 35 años, se ha extendido dicha dinámica a otro tipo de festejos, como bautizos, comuniones, bodas, XV años, pues anteriormente la gente no solía hacer este tipo de fiestas tan grandes.

La mayoría de los pobladores viven en pequeñas casas de madera, algunas con piso de cemento o de tierra. Utilizan leña al cocinar en el *bracero*⁸, así como para calentar agua para bañarse. La mayoría utilizan letrina en sus casas. A consecuencia de estas situaciones, durante la planeación de los clubes propuestos por el currículo de la Reforma Educativa del 2018, se escuchaban participaciones de docentes en las que proponían realizar un club de cocina porque les interesaba que los niños aprendieran a cocinar *bien* con una estufa o al menos una parrilla eléctrica.

Las actividades económicas predominantes en la comunidad son la elaboración y venta del carbón, así como el trabajo de la madera. Hay pocos profesionistas y la mayoría de ellos ejerce fuera de la comunidad. Una gran parte de la población migra a los Estados Unidos con la finalidad de mandar dinero frecuentemente a sus familias.

Hace un año un profesionista de la población ejerce como abogado en algunos municipios de la Sierra de Zongolica, él expresó en un discurso público sus opiniones respecto a la labor de los docentes en la comunidad. Comentó que no hacen su trabajo como les corresponde, pues si así fuera los alumnos tendrían los elementos para acceder a universidades públicas pues siguen sin conseguirlo. El discurso causó molestias para algunas docentes de la primaria, cuando yo aún laboraba en la escuela (cfr. apartado 5.1) se decidió llevarlo a discusión en un Consejo Técnico Escolar (CTE), en dicha reunión los docentes argumentaban que conocían una alumna que se encontraba estudiando en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

⁸ Cajón de madera relleno con tierra donde hacen fuego con leña para cocinar los alimentos.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Locus de enunciación

El interés de realizar esta investigación surge a partir de mi experiencia como docente de educación primaria en el municipio de Xoxocotla, Veracruz. Mi formación profesional la viví en la ciudad de Xalapa, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV). Actualmente reconozco que mi formación estaba dirigida a desarrollar lo establecido en el Plan y los Programas de estudio generados por dicha institución, utilizar la teoría para llevarla a la práctica a través de la didáctica en función de lineamientos homogéneos para toda la población mexicana que invisibilizan la diversidad.

Después de presentar el examen de ingreso al servicio profesional en el 2017, proceso de evaluación que respondía a la Reforma Educativa del 2013, obtuve mi adscripción en el municipio de Xoxocotla. El trabajo cotidiano con los niños me llevó a despertar el interés por comprender lo ocurrido en estas realidades y, con ello, acercarme al concepto de interculturalidad, en ese momento era desconocido por mí. Sin embargo, desde la política el concepto que resonaba mucho era el de “inclusión”.

Por otro lado, mi motivación y mi reciente formación profesional me impulsaba a aplicar las metodologías recién aprendidas: las inteligencias múltiples, el método por proyecto y el aprendizaje basado en problemas. Todo ello entendido y aplicado desde mi propia formación y experiencia. No obstante, al iniciar mi trabajo en el contexto rural y comunitario tales metodologías no me funcionaron de la misma forma como con los niños de la ciudad de Xalapa.

En ese momento, empecé a cuestionarme por qué mis alumnos se aburrían en clase y por qué no les parecían significativos los aprendizajes. A raíz de lo anterior, encontré estudios vinculados a la interculturalidad y la educación intercultural. Estos me dieron la pauta para ir descubriendo respuestas a mis cuestionamientos, a comprender el contexto en el que me encontraba y a mejorar mi práctica docente. Desde este nuevo enfoque me preocupé por indagar sobre los intereses de la comunidad, empecé a identificar y comprender la constante negación de los alumnos de su cultura nahua; por qué la comunidad ha sufrido la pérdida de la lengua náhuatl en las generaciones más jóvenes, la forma en que la comunidad se organiza

y sus expectativas de vida. Mi aproximación a los estudios interculturales me mostró que la forma de vida comunitaria era diferente a mi forma de percibir la vida y la educación, por ello, en un primer momento no me adaptaba a mi contexto laboral y tenía problemas para generar mi docencia.

Con el afán de profundizar mis reflexiones focalicé mi atención en las prácticas de los docentes que ya ejercían en el lugar y en los comentarios cotidianos que en la escuela se hacían respecto a los alumnos y de la propia comunidad. De lo anterior, pude notar que se invisibilizaban las características culturales de la población y se privilegiaba, en lo cotidiano, aquello que -desde la cosmovisión de los docentes- era la forma de vida *adecuada* a lo que la población estudiantil debía acceder. Esto es, dejar de hablar la lengua náhuatl dentro del contexto escolar y desistir de determinadas prácticas comunitarias.

Durante el intercambio de saberes entre docentes, sobre todo durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE), pude observar que teníamos concepciones distintas sobre la educación, había diferencias en nuestro proceder en el aula y lo que considerábamos era nuestro papel en la escuela y la comunidad. Por todo lo anterior, para mí era importante reflexionar sobre las percepciones de los docentes, sus experiencias y lo que les permitía construir, de una forma o de otra, su idea de educación y la forma en que visualizan su función en la escuela y su papel en ella.

5.2 El enfoque cualitativo

La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa por su enfoque inductivo con una base epistemológica que parte del constructivismo. Se retomó el Paradigma Sociocultural de Lev Vigotsky desde el análisis de Martínez Rodríguez (1999) y Carrera y Mazzarella. (2001) quienes entienden su teoría como una puesta en marcha del materialismo histórico y dialéctico. Este paradigma defiende que es posible comprender el comportamiento humano cuando se estudian sus fases, su cambio, es decir, su historia” (Carrera y Mazzarella, 2001).

[Entre] los aspectos más resaltantes de la teoría sociocultural de Vygotsky, se incluye el método genético; a través del cual se enfatiza en el estudio del origen de los procesos psicológicos del individuo, la relación entre pensamiento y lenguaje, el uso de los instrumentos y signos como mediadores para la comprensión de los procesos sociales, la existencia del nivel de desarrollo real y

el nivel potencial de las funciones mentales como indicador para definir la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 41).

En ese sentido el estudio reconoce que los docentes construyen su identidad profesional a partir de procesos socializadores de formación en diferentes etapas de su vida. De la misma forma, se reconoce la influencia del interaccionismo simbólico (Berger y Luckman, 1978; Talcott Parsons, 1966) desde la interpretación de Lidia Girola (2010). Estas bases teóricas me permitieron comprender que la socialización surge a partir de la interacción comunicativa entre individuos y que esto impacta en la acción de los sujetos, quienes comparten códigos que dan pie a la construcción de saberes. Recordemos que “el análisis cualitativo surge de aplicar una metodología específica orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos” (Ruiz Olabuenaga, 2007, p. 9).

A través del estudio se intentó recuperar las interpretaciones de las distintas realidades de los docentes, esto es, se buscó “comprender al sujeto “el otro”, desde su propia voz, dicha comprensión al fin, la logra el investigador tomando distancia de lo dicho por los sujetos”. (Pérez, M., 2012, p. 11). Sin embargo, la interpretación también se encontró mediada por la interpretación de la investigadora.

Para poder acceder a la “realidad” de los docentes desde sus subjetividades se aplicaron métodos que ayudan a enriquecer la información a partir de las circunstancias que surgieron en el campo de investigación. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con elementos biográficos, las cuales permiten:

A los investigadores sociales situarse en ese punto crucial de convergencia entre: 1. El testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, y 2. La plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos (Pujadas, 2002, p. 44).

La investigación retoma las interacciones sociales como parte fundamental de la construcción de identidad profesional. Se consideró pertinente recuperar información proporcionada por otros actores con la intención de conocer una interpretación distinta de la realidad vivida por

los docentes. De esta manera, quedó abierta la posibilidad de entrevistar a padres de familia, formadores de docentes, directores, supervisores, entre otros. No obstante, la situación de pandemia de COVID-19 generó dificultades para el desarrollo de entrevistas, por tal motivo se incluyeron percepciones de otros sujetos mediante algunas notas de campo que se obtuvieron meses antes del inicio de la contingencia.

En las entrevistas aplicadas a docentes se buscó conocerlos desde su formación, comprender sus maneras de desenvolverse en su labor docente, creencias e ideologías respecto de la educación, así como los objetivos que persiguen en la comunidad donde se desempeñan laboralmente.

5.3. Aspectos éticos de la investigación

Se espera que el estudio sea una contribución a la investigación educativa, pensando que la aproximación a la comprensión de las identidades de docentes sea relevante para la transformación y mejora de las prácticas educativas que se desarrollan en este contexto escolar de diversidad cultural. Ante esta situación se reconoce que la investigación educativa es “acción humana [con] un componente que la determina, [...] el componente ético [el cual implica] un proceso de planeación, tratamiento y evaluación inteligente y sensible, en el cual el investigador busca maximizar los buenos productos y minimizar el riesgo y el daño” (Saduño, L., 2006, p. 3). Actuar desde lo ético ha sido relevante porque se trata de un trabajo que involucra la participación de seres humanos, sensibles ante circunstancias sociales diversas y, sobre todo, portadores de derechos. Desde esta perspectiva es importante considerar que la investigadora es una persona que se aproxima a un campo de estudio, hasta cierto punto ajeno, cuya acción requiere de cuidados y respeto frente a los intereses y decisiones de los que participan.

Se actúa en este sentido ético como un acto de responsabilidad, social e institucional. Por una parte, la relevancia social del estudio, “implica, un tipo de conciencia, la autoconciencia, que resulta de la dimensión social de la mente y el reconocimiento recíproco. Un ser autoconsciente [...] puede formar estados mentales de segundo orden. Esto permite ponerse en el lugar del otro, hacer planes de futuro y lograr la intervención de los demás de la obtención de sus deseos y expectativas” (Sarduño, L., 2006, p. 7). La empatía con los

docentes ayuda a contemplar sus sensibilidades e intereses, pues han brindado su confianza al aportar información relacionado al lugar donde laboran. También permite reflexionar sobre las implicaciones que tendría para ellos hacer un mal uso de la información. Es relevante en este sentido generar códigos éticos que les den a los docentes confianza y claridad frente a su colaboración.

Por otra parte, se encuentra la responsabilidad institucional, ya que la investigación se inserta en la UV, esto es, detrás de mi trabajo como investigadora junior se encuentra el respaldo y apoyo de la institución. El proceso de realización de esta investigación no es individual sino un proceso formativo colectivo y colaborativo. Desde el inicio del posgrado, una serie de personas han depositado su confianza en cuanto al profesionalismo de la investigadora en formación.

Por otro lado, en la investigación fue relevante contar con el consentimiento informado de los participantes. Por consentimiento informado se entiende la acción de dirigirse de manera honrada, “formalmente y por escrito a las personas y las instituciones implicadas para hacerles una reseña de nuestros planes” (Bell, 2002, p. 51). Lo anterior me permitió generar confianza con los sujetos colaboradores del estudio; se les informó sobre la investigación y comunicó que su participación era voluntaria y anónima.

El documento entregado a los docentes fue estructurado de la siguiente forma: identificación de la persona que aceptó participar en el estudio se incluye: nombre, grado y el grupo que tuvo a cargo en el ciclo escolar 2019-2020. También se incluyó el nombre de la investigación, el titular de la investigación y la institución que respalda el estudio. En el cuerpo del documento se enlistan situaciones en las cuales los docentes autorizan ser partícipes. Al pie de la lista se encuentran tres líneas adicionales en caso de que los colaboradores consideren necesario agregar puntos no considerados por la investigadora. Y, finalmente, se pueden observar dos líneas para las firmas de autorización (cfr. Anexo 2).

5.4 Los colaboradores de la investigación: muestreo intencional

El tipo de muestreo es intencional. Para Olabuenaga (2007) este tipo de muestro es “aquel en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar. [...] En él no

hay modo de estimar la probabilidad que cada elemento tiene de ser incluido en la muestra” (p. 68).

En un primer acercamiento a la escuela se presentó la investigación y se invitó a toda la plantilla docente de la primaria a colaborar en la investigación. Mediante este proceso se logró la participación de un total de catorce docentes. Se identificaron de forma general tres tipos de docentes: docentes interinos con un contrato limitado, docentes de nuevo ingreso y docentes basificados.

Se utilizó el muestreo intencional en la modalidad opinático (Olabuenaga, 2007), ya que de los resultados de las entrevistas exploratorias se obtuvo información relevante para caracterizar a profundidad la muestra elegida y se construyó la tipología de los participantes dependiendo de su proceso de adscripción al sistema educativo. Además, se identificaron otros informantes clave para triangular la información partiendo de los discursos contruidos en las entrevistas.

De esta manera puede identificar que la elección de colaboradores se dio con base en “sus conocimientos de la situación o del problema a investigar [...] representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con [la investigadora] a través de sujetos entrevistados previamente” (Olabuenaga, 2007, p. 68). En un primer momento se consideró a los docentes como los principales colaboradores de la investigación, sin embargo, se reconoció que en el proceso del trabajo de campo emergerían nuevos y valiosos “actores clave”, por ejemplo, el director del plantel, supervisor de zona o personal de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) o en su caso padres de familia y/o actores comunitarios. No obstante, debido a las medidas sanitarias no fue posible acceder a ellos/ ellas durante el tiempo de desarrollo de las fases metodológicas, aunque a pesar de la pandemia que atravesamos se alcanzó a recuperar información registrada en el diario de campo a través de interacciones informales en la comunidad. Sin embargo, es importante recordar que “en toda investigación cualitativa, son los primeros informantes quienes proporcionan los mayores incrementos de la riqueza heurística del material cualitativo recabado” (Izcara, 2014, p. 100).

Los y las docentes que laboran actualmente en la escuela primaria son originarios de diferentes municipios de la entidad, por ejemplo, Veracruz puerto, Maltrata, Tecamalucan,

Tequila, Córdoba, Ciudad Mendoza, entre otros. Su rango de edad oscila entre los 25 y 45 años.

Existe una diversidad en cuanto a las instituciones de su formación profesional, entre las que destacan la Facultad de Pedagogía de la UV campus Boca del Río, la Universidad del Valle de Orizaba (UNIVO), Centro Regional de Educación Normal (CREN), Universidad Pedagógica de Veracruz (UPV), por mencionar algunas.

En el plantel laboran diecisiete docentes frente a grupo. Algunos se encuentran en su primer año de servicio en el sistema educativo, otros cuentan con 19 años laborando en la institución. Su proceso de ingreso al sistema educativo es distinto, una docente obtuvo su plaza por medio de relaciones sindicales, dos son docentes interinos limitados, es decir, trabajan durante un periodo limitado por los efectos establecidos en el contrato laboral. Tres consiguieron su lugar como un mérito tras haber concluido su educación Normal, ocho docentes –la mayoría colaboradores del estudio– consiguieron su plaza tras haber presentado examen de oposición, siete de ellos la tuvieron por medio de los lineamientos de la Reforma Educativa del 2013 cuya asignación fue a partir de la lista de prelación.

En cuanto a los procesos de actualización, la mayoría participó en el curso de “Aprendizajes Clave” al inicio del ciclo escolar 2018-2019. Hay una docente que en su momento cursó carrera magisterial, aunque se desconoce el nivel que obtuvo.

El vínculo que establecen los docentes y la comunidad es fuerte, algunos de ellos son originarios de municipios lejanos a Xoxocotla, pero han decidido hacer su vida en la comunidad. Además, sus hijos socializan y son educados en las escuelas de la comunidad o en centros educativos cercanos a ella. Solamente una maestra es originaria de Xoxocotla, ella tiene su basificación en la escuela desde hace 19 años. El total de los docentes que participaron en el estudio son 14, 10 mujeres y 4 hombres.

5.5 Fases de la investigación

Este apartado tiene la finalidad de describir el proceso de desarrollo de la investigación. He trabajado en distintas fases y en cada una de ellas he intentado mostrar, con transparencia, los cambios metodológicos y sus implicaciones en la investigación.

Se trata de cuatro fases que permiten organizar el trabajo de campo y el análisis de la información obtenida durante el proceso de ir y venir entre la “mesa de trabajo y el campo” (Honorio y Díaz de Rada, 1997, pp. 89-100). En cada fase se describen los cambios metodológicos y decisiones que se generaron a partir de cada una, el proceso metodológico refleja la disposición de adaptación “a las condiciones imperantes del campo y a las nuevas ideas que se derivan de la recogida de datos que [...] sugieren cambios en el plan de muestreo original” (Flick, 2015, p. 55). En un primer momento, se realizó la fase exploratoria, seguida de una segunda fase de aplicación y transcripción de entrevistas. Y, por último, una tercera fase de análisis de entrevistas semiestructuradas a docentes, discursos de documentos oficial y las notas obtenidas del cuaderno de campo, las cuales fueron resultado de conversaciones informales con padres de familia en contextos cotidianos de la comunidad. Cabe aclarar que de forma paralela se diseñó un sistema de categorías que fue transformándose desde el primer acercamiento al campo hasta el proceso de interpretación de la información.

5.5.1 Fase exploratoria: Los procesos de adaptación

Consistió en un periodo de acceso y negociación del campo de la investigación. Se aplicó una entrevista semiestructurada que permitió sondear y replantear la muestra e identificar a posibles colaboradores. Otra de las funciones de la entrevista exploratoria fue recuperar información para iniciar la caracterización de la población del estudio. Acotar la muestra con la que se desarrolló el proyecto, identificar ítems o preguntas para la construcción de las guías de entrevistas semiestructuradas y relatos de vida.

Dicha fase se realizó al transcurrir el primer semestre de la MIE, a finales del mes de junio y principios de julio, en ese periodo se generó lo que conocemos el acceso y negociación del campo. Se presentaron los documentos de consentimiento informado al director de la institución de nivel primaria y a los docentes frente a grupo. Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, se logró únicamente la participación de catorce docentes de un total de diecisiete. Debo confesar que no fue difícil el acceso, en meses anteriores se había hablado con el supervisor escolar –en presencia del director de la escuela– y se mencionó la posibilidad de realizar la investigación en dicha institución. Además, como ya indicaba en el apartado 5.1 fue de mucha ayuda el haberme desempeñado en la institución como docente.

En la primera aplicación de la entrevista exploratoria se entrevistaron únicamente a tres docentes: una docente interina, un docente de nuevo ingreso y una docente basificada con varios años de antigüedad. Fue difícil orientar la entrevista debido a que, para ese entonces, los objetivos de la investigación eran ambiguos.

La mayoría de las preguntas de la primera guía de entrevistas eran confusas para los docentes. La entrevista no se realizaba de forma fluida ya que debía de explicar o dar orientación, en cada momento, a los docentes de lo que quería preguntar. En dos de los casos, se les dificultaba responder las preguntas que involucraban un vínculo con la comunidad, preguntas como: *¿Cómo influye la escuela en la comunidad?*, *¿Cómo influye la comunidad en la escuela?*

Lo anterior también sucedía con las preguntas relacionadas a las políticas educativas: *¿Qué opina sobre las políticas educativas actuales sobre la formación o actualización docente?*, *¿Cómo favorecen las políticas la formación o actualización de docentes para trabajar en contextos como el de Xoxocotla?* Como consecuencia se tuvieron que replantear algunas de las interrogantes, se decidió hablar concretamente de Reformas Educativas y no de políticas educativas en general. Se pensó que la limitación temporal por sexenios y su vínculo con programas de estudios contribuirían a un mejor resultado durante la aplicación de la entrevista.

Para reestructurar la guía de entrevista fue necesario realizar la transcripción de las entrevistas aplicadas y analizar la información con base en las primeras categorías de mi marco conceptual, categorías etc. Posteriormente, se reestructuró el tema y objetivos de la investigación, se descartaron categorías y se crearon nuevas a partir de la información obtenida de la primera aplicación y transcripción de entrevistas.

Para ampliar la contextualización del estudio se generó una entrevista no estructurada al secretario de juzgado del municipio, quien estuvo trabajando por varios años en el albergue municipal. Lo anterior fue de gran ayuda para describir cambios en la escuela, otras instituciones educativas y en la misma comunidad. Sin embargo, no me fue posible saber datos específicos como son la fecha de la fundación de la primaria ni quiénes fueron los personajes fundadores, por ejemplo.

5.5.2 Fase de acercamiento al campo: El método biográfico

Posterior al primer acercamiento al campo, la investigación se estructuró en su etapa de proyecto retomando elementos del modelo de investigación propuesto por Lidia Benedetto (2013). La autora genera un orden metodológico denominado *metodología de primer orden* y *metodologías de segundo orden*. Las primeras son entendidas como una visión general que marca la pauta para proceder en la investigación y para seleccionar, en función de sus características. Las metodologías de segundo orden permiten recuperar información con una sistematización más específica, siguiendo la línea de proceder de las metodologías de primer orden.

En el estudio la metodología de primer orden “[permitía] situar una visión panorámica de la investigación y además posibilitaba avanzar en la misma los propósitos pretendidos” (p. 238). El método biográfico como metodología de primer orden permitía conocer y analizar las experiencias de docentes en servicio gracias a “la capacidad evocativa de la narración biográfica que nos sumerge, no solo en unos hechos concretos, sino que nos familiariza con los sistemas de normas de una sociedad y nos ayuda a comprender los límites impuestos al comportamiento individual” (Pujadas, 2002, p. 50).

A través del método biográfico se buscaba comprender parte de su “realidad”, a partir de su testimonio. Otras de las características de este método que motivaba a utilizarlo como guía del estudio era que “resalta la narración [como] una praxis comunicativa mediante la cual los sujetos construyen sus verdades individuales biográficas y sus verdades sociales conjuntas (Dausien, 2001 citado en Tuidier, 2012, p. 126). Sin embargo, las “verdades” de cada persona varían en sus interpretaciones.

En su momento se planeaba que la información obtenida a partir de relatos biográficos sería posteriormente triangulada con la construida a partir de las entrevistas semiestructuradas, estas últimas integradas en las denominadas metodologías de segundo orden.

Otro punto relevante de la estructura metodológica del proyecto era la perspectiva plurimetódica retomada de Benedetto, la cual hacía referencia a una serie de métodos y técnicas combinados para poder generar una construcción de datos. “La visión plurimetódica

permite indagar la triangulación de técnicas y de fuentes diversas de recogida de datos. La triangulación se aborda con el fin de contrarrestar y comprobar la exactitud de lo que se ha recogido con otras técnicas” (Benedetto, 2003, p.237).

Dicha perspectiva se utilizó únicamente, en este estudio, para las metodologías de segundo orden. Caracterizadas por “perseguir un propósito más acotado y pormenorizado de modo, que la información obtenida pudiera ser más concreta y precisa” (Benedetto, 2003 p. 238). Para estos fines se usó la entrevista exploratoria, las entrevistas semiestructuradas (Steinar, 1996), relatos de vida y el diario de campo (Díaz de Rada, 2011).

Durante esta segunda fase se elaboró una segunda guía de entrevista, la cual se aplicó a los catorce docentes colaboradores. Al mismo tiempo, se desarrollaron notas de campo referentes a conversaciones que se daban durante la estancia en la escuela y en pláticas cotidianas con personas de la comunidad. La transcripción de entrevistas y la estructura de un primer sistema de categorización permitieron observar que la información que expresaban los docentes iba más allá de su formación. La mayoría de sus respuestas hacían referencia a sus percepciones respecto a su tarea docente, la manera de vivir los cambios en las reformas educativas, conflictos y convivencia dentro de la escuela, así como dificultades en el proceso de planeación e implementación de actividades docentes.

5.5.3 Fase de análisis de información: Entrevistas semiestructuradas, documentos oficiales y notas del cuaderno de campo

Ante los resultados de las transcripciones fue evidente que el método biográfico limitaba los alcances del estudio. Pues en las respuestas de los docentes entrevistados prevalecían percepciones e imaginarios en relación con su profesión, estudiantes, comunidad y otros docentes. Por esta razón, se mantuvo la perspectiva plurimetódica en cuanto a los métodos de indagación, pero se dejó a un lado la estructura de primer y segundo orden para jerarquizar la manera de proceder en el campo. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas con elementos biográficos y se redactaron notas en un cuaderno de campo durante la estancia en comunidad, las cuales se convirtieron en notas de diario de campo al pasarlas en una tabla y vincularlas a categorías de análisis, haciendo un proceso de *glosado* que retoma elementos basados en el propuesto por Díaz de Rada (2011).

La tabla estructurada con base en el sistema de categorización se conforma de siete categorías. A cuatro de ellas se añaden grupos de subcategorías que permiten mostrar las asociaciones para fragmentar información, de esta manera la categoría denominada *Desarrollo Profesional Docente* agrupa seis subcategorías, al igual que la categoría *Imaginario y relaciones interpersonales de docentes*, mientras que *Identidades profesionales* se conforma de cinco subcategorías. Las categorías *Demérito Social*, *Adaptaciones* y *Habilidades Docentes* no agruparon ninguna subcategoría, por lo que no se consideraron relevantes ante el proceso de análisis de información. Una vez estructurada la tabla se incluyeron fragmentos de entrevista, notas del cuaderno de campo e ideas clave retomadas de documentos oficiales que permitían hacer una triangulación entre fuentes de información.

Como parte del proceso metodológico se tenía contemplado realizar una cuarta fase que involucraba otro tipo de entrevistas semiestructuradas dirigidas a padres de familia, director, y supervisores, pero estas no fueron incluidas debido al cierre de actividades de la escuela y de actividades comunitarias por la contingencia por el SARS-CoV-2 (COVID-19). Como resultado, considerando la situación y los tiempos del posgrado fue necesario reducir los actores y trabajar con la información de campo recabada en las fases anteriores.

5.6 Instrumentos de recuperación de información

En el apartado que se desarrolla a continuación se describen métodos que permitieron diseñar instrumentos de recuperación de información con la intención de responder a las preguntas de investigación. De esta forma se describen en primer lugar las características de entrevistas semiestructuradas, sus elementos y su función en este estudio. Posteriormente se explica el proceso de construcción del diario de campo, la función del cuaderno de campo en el desarrollo de la investigación y la relación de ambos en la construcción de datos.

5.6.1 Entrevistas semiestructuradas

Dadas las características de las respuestas de docentes en la segunda aplicación de la guía de entrevista se optó por reestructurar el esquema metodológico de la investigación. Se consideró que el método biográfico me llevaría mucho más tiempo en el trabajo de campo y esto afectaría los tiempos establecidos por el posgrado. Por ello, se decidió centrar la atención

en la entrevista semiestructurada como método de indagación. Para construir el guion de esta se incluyeron elementos biográficos en su estructuración, pues se consideró que estos permitirán profundizar “sobre la apropiación individual y el modelo de transformación de las condiciones sociales para cada punto histórico específico [de la vida de los docentes]” (Tuidier, 2012, p. 124). Por lo anterior, su aplicación en el estudio permitió ahondar en las subjetividades de los docentes. Subjetividades referentes a sus experiencias pasadas y, con ello, conocer y analizar la influencia de su formación en la construcción de identidad profesional.

Las entrevistas semiestructuradas son entendidas en el estudio como aquellas que tienen una guía estructurada, aunque en su aplicación tienen la posibilidad de alterar el orden con la finalidad de dar a la entrevistada libertad para expresarse. De esta forma, este tipo de entrevistas permite “centrarse lo más posible en un objeto específico y su significado se ha convertido en un propósito general [...]. Lo mismo ocurre con las estrategias [...] para llevar a cabo estos propósitos: sobre todo, dar al entrevistado la mayor libertad posible para presentar sus opiniones”. (Steinar, 1996, p. 94).

A partir de la aplicación de este tipo de entrevistas se recuperó información específica acerca de las trayectorias y procesos formativos de los docentes. Para Alvarez-Gayou (2012) las entrevistas semiestructuradas “tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas” (p.111), en el estudio se trató de mantener apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas según los sujetos colaboradores y las situaciones vividas en el campo.

La estructura de la guía de entrevista muestra, en un primer momento, la ficha para recuperar datos de identificación con los que se espera enriquecer la caracterización de los sujetos participantes. En un segundo apartado se puede observar el listado de preguntas orientadas por las categorías preliminares de la investigación. Como lo indicaba anteriormente esta guía fue aplicada a los catorce docentes participantes. Sin embargo, como primera experiencia en aplicación de entrevistas fue evidente en las transcripciones que me faltó de profundizar en algunos temas, también que existió rigidez en algunas preguntas y el orden de estas no era el adecuado. Lo anterior me llevó a identificar aquellos fragmentos relevantes de la entrevista y volver con los entrevistados para profundizar en sus repuestas con apoyo de nuevas preguntas.

Por otro lado, cabe señalar que como una estrategia más de indagación me auto-entrevisté con la segunda versión de la guía. La auto-entrevista “[atribuye] una capacidad de describir realidades intersubjetivas que, a modo de capas temporales, tensiona la propia idea inicial de autorretrato, adquiriendo un dinamismo inicialmente no considerado, sobre todo cuando se trata de testimonios en proceso [...] como aquella orientación reflexiva que hace público algunos aspectos inicialmente considerados privados o íntimos del investigador.” (Rubilar, 2015, pp. 4).

La finalidad de aplicarme la auto-entrevista fue rescatar datos etnográficos relevantes que contribuyeron a mi análisis de los datos, reconocer mi experiencia como docente que laboró en la institución y como parte de la comunidad de Xoxocotla; en la que vivo actualmente. Finalmente, esta auto-entrevista también se transcribió y se sumaron los fragmentos de entrevista al sistema de categorización construido (cfr. anexo 5).

5.6.2 Diario de campo

La construcción del diario de campo involucra un proceso y transformación del instrumento. En un primer momento, durante la estancia en campo se redactaban notas a mano en un cuaderno y sin ninguna otra estructura u organización más allá de las fechas en las que fueron escritas. A este tipo de notas preliminares las refiero como notas de campo o notas en el cuaderno de campo. Posteriormente, las notas fueron clasificadas en dimensiones y transcritas a computadora. Esto permitió incluirlas y sistematizarlas en la tabla de categorías. Todo este proceso permitió generar procesos de interpretación y de vinculación teórica, en ese momento las refiero como notas del diario de campo.

El diario de campo es entendido como un texto “dispuesto para el análisis. [...] Está escrito con tranquilidad y de un modo cuidado, preparado para ser leído y releído tantas veces como sea necesario, [...] en él se reserva un espacio para el etiquetado de la acción observada con las categorías analíticas” (Díaz de Rada, 2011, p. 255). A través de su elaboración se construyeron datos relevantes para la investigación, por ejemplo, se recabaron comentarios de docentes u otros actores involucrados en la dinámica escolar, se registraron algunas prácticas informales que surgieron en la cotidianidad de la escuela.

El diario de campo se dividió en tres dimensiones: reflexiones conceptuales o teóricas, reflexiones metodológicas y dificultades e imprevistos durante el trabajo de campo. En el cuaderno de campo se realizaron anotaciones que emergieron de manera emic (Díaz de Rada, 2011). Posteriormente, se sistematizó la información en el diario de campo a través de las categorías de análisis, fue estructurado con un apartado de inscripción y otro de interpretación. En este último, se integraron las aportaciones teóricas que sustentaron las interpretaciones a realizar.

5.7 Proceso de análisis y triangulación de datos

En este apartado se describe la construcción del sistema de categorías. Su transformación de lo étic, con base en las primeras representaciones teóricas de la investigadora, a lo emic, mediante la información que surgió del material empírico. Se explica la manera en que se vincularon fragmentos de información a las categorías o subcategorías a través del proceso de glosado para construir datos con fines de análisis y generar interpretaciones.

Por otra parte, se presentan los tipos de triangulación utilizadas en la investigación para conseguir la saturación de información que permitirá generar “mayor confiabilidad en el sentido que permite minimizar el grado en el que el instrumento-situación experimental afecta los resultados” (Izcara, 2014, p. 117). Así se da a conocer la manera en que fueron utilizados los tipos de triangulación teórica, metodológica, entre investigadores y entre diversas fuentes retomadas de la propuesta Monje (2011).

5.7.1. Categorización

El proceso de trabajo sobre las categorías analíticas constituye la columna vertebral de la investigación, al poner en relación el material empírico con las ideas teóricas. Ese proceso es un camino de ida y vuelta de la mesa al campo y del campo a la mesa. [...] Sin análisis teórico, solo tenemos papel escrito. [...] Las piezas básicas que constituyen esos argumentos teóricos son las categorías analíticas (Díaz de Rada, 2011, 228-229).

Se concibe al proceso de análisis como la interpretación de los datos obtenidos. En la investigación se inició este proceso tomando elementos de las estructuras teóricas de la investigadora representadas en las categorías de análisis. Sin embargo, la intención del proceso de análisis en este estudio ha sido trasladar la visión étic (de la investigadora y del

marco conceptual) y la perspectiva emic (de los sujetos colaboradores del estudio) con el propósito de reconocer los discursos y puntos de vista de los colaboradores. Lo anterior me permitió evitar encasillar los resultados a una única mirada teórica y muchas veces descontextualizada del campo de estudio.

Se decidió estructurar un sistema de categorización manual, hasta cierto punto artesanal, inspirado en el “El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía” de Díaz de Rada (2011), sin el uso de un software. En un primer momento se construyó una guía de campo con categorías preliminares para diseñar las preguntas de las entrevistas exploratorias partiendo de supuestos teóricos de la investigadora. Se reconoce que esta acción se separa de lo propuesto por Díaz de Rada quien defiende la idea de tomar el material empírico como punto de partida. Posteriormente, las categorías iniciales se fueron transformando con base en la información obtenida del campo permitiendo tomar decisiones metodológicas importantes para la investigación.

El material empírico obtenido de la transcripción de las entrevistas se vinculó a las categorías establecidas uniendo “retales de tela” (material empírico) a “hilos de lana” (categorías de análisis) (Díaz de Rada, 2011). Debido a los tiempos reducidos para el desarrollo de la investigación hubo sólo tres momentos de ir y venir, constante, del campo a la mesa de trabajo. Siempre hubo claridad en cuanto a la flexibilidad de la guía y sus categorías.

Además de analizar la información de entrevistas, se escudriñaron las notas del cuaderno de campo para vincularlas a las categorías generando un proceso de glosado mediante el cual se construyen datos al unir material empírico con elementos teóricos, en el caso de esta investigación, esta tarea se realiza mediante una misma tabla de análisis. Recordemos que, como lo plantea el autor, el proceso de glosado y la transformación de la guía de campo son elementos que anteceden la construcción del texto final: los apartados empíricos de este documento. El realizarlo de esta forma me permitió hacer consciencia de las decisiones tomadas y desarrollar habilidades y destrezas para identificar vínculos entre categorías, así como para hacer interpretaciones más profundas sobre el propio proceso de análisis. En palabras de Rodríguez Sabiote (2003):

[Los softwares] “son una herramienta de ayuda en el proceso de Análisis de Datos Cualitativos, nunca el instrumento de análisis. Dicho instrumento siempre es el investigador social que con la ayuda de un diseño eficiente de la investigación puede lograr rendimientos óptimos con la implementación adecuada de este tipo de software. [...] Con estos precedentes parece razonable entender que antes que abordar la enseñanza de carácter computarizada del análisis de datos cualitativo es necesario la práctica manual y el conocimiento, por ende, de una colección de destrezas básicas sobre el mismo” (p. 1).

En el primer acercamiento exploratorio al campo la investigación se orientaba por cuatro categorías étic tales como: Procesos de adaptación, Formación del docente, Roles en la escuela y Cultura escolar. Cada una de las categorías involucra de tres a cinco subcategorías.

Después en la fase exploratoria, como parte de la reestructuración del tema y los objetivos, se generaron categorías de análisis retomando los conceptos clave con origen teórico. Conceptos como: formación docente e identidad profesional. La formación docente se consideró construida desde diferentes ámbitos como el familiar, espacios de recreación, escolar y laboral. En cambio, la identidad profesional conformada por las subcategorías como son la opinión de la comunidad, reformas educativas, función del docente y documentos oficiales (cfr. Anexo 4).

Finalmente, posterior a la aplicación de la segunda guía de entrevista, la transcripción de información y análisis de fragmentos de las transcripciones, se estructuró una segunda guía de análisis. Lo anterior dio como resultado nuevas categorías como: Desarrollo profesional docente, Imaginarios y Relaciones Interpersonales de Docentes e Identidades profesionales.

Se sistematizaron siete categorías en un cuadro de análisis. La primera categoría denominada *Desarrollo profesional docente* involucra los discursos que se refieren a procesos cognitivos que permiten construir conocimientos y desarrollar habilidades en función de las actividades docentes. Experiencias que se vinculan a procesos formativos, no siempre escolarizados. Esta categoría involucra las seis subcategorías que se presentan a continuación:

1. Familia: Esta subcategoría mantiene un vínculo constante con elementos biográficos de la vida de los docentes. Es en la mayoría de los casos, información relacionada con apoyos de parte de familiares y motivaciones. Pero también con reproducción de prácticas docentes o modelos a seguir al desempeñar su labor.
2. Experiencias laborales significativas: Esta subcategoría incluye fragmentos de información referente a situaciones laborales críticas de docentes, es decir, aquellas en donde se generaron aprendizajes que transformaron la identidad profesional a partir de momentos de interacción con personas del campo donde laboran.
3. Lagunas metodológicas y conceptuales: Mediante esta subcategoría se pretende analizar discursos vinculados a la formación de docentes relacionada al desarrollo de conocimiento metodológicos para la enseñanza. Pues son determinantes en sus maneras de proceder en el desarrollo de su práctica docente. En la mayoría de los fragmentos los docentes relatan que en principio de su vida laboral identificaron vacíos referentes a este tipo de conocimientos, lo que los llevo a buscar apoyos de otros docentes o cursos de actualización. Por otra parte, en las entrevistas los docentes hablaron acerca de sus procesos formativos de educación básica. Consideran que carecen de conocimientos básicos, los cuales son considerados indispensables para entender los temas que deben enseñar a sus alumnos según las exigencias del Programa de Estudios.
4. Cursos: La información agrupada en esta subcategoría permite analizar datos referentes a cursos que contribuyeron a la formación de docentes. Se trata de procesos formativos escolarizados en su paso por la licenciatura o bien, como parte de programas de actualización docente, los cuales les brindaron herramientas para desenvolverse profesionalmente de una manera determinada.
5. Reformas educativas: En algunas entrevistas los docentes mencionaron sentirse más afines con determinadas Reformas Educativas. Se agrupó información en esta subcategoría para poder triangular los datos con fragmentos obtenidos de documentos oficiales que respondan a las reformas mencionadas por los docentes. Partió del supuesto de que los objetivos de las Reformas, así como el perfil de docente se relaciona con los discursos de docentes y sus concepciones de su papel en la escuela.

6. Tensiones entre la innovación y la práctica tradicional: Esta subcategoría recupera fragmentos relacionados a lo que docentes conciben como prácticas innovadoras y prácticas tradicionales. El proceso de interpretación y análisis permitirá identificar los elementos que les permiten caracterizar sus prácticas de esta forma y la manera en que esto se relaciona a sus identidades profesionales.

Posteriormente se presenta la categoría *imaginarios y relaciones interpersonales de docentes*, en la cual se incluye información referente a las representaciones que tienen los docentes de otras personas con las que interactúan en el contexto educativo y la comunidad misma. Se vincula con la alteridad de los docentes en un proceso de autorreconocimiento identitario que les permite observar diferencias o considerar semejanzas que tienen frente a los otros. Esta categoría se construye a partir de seis subcategorías:

1. Percepciones de los padres y estudiantes: Esta subcategoría ayuda a analizar información de los discursos de docentes en donde configuran a los padres de familia y estudiantes de la comunidad, desde sus percepciones. La información agrupada da pie a comprender las tensiones y acuerdos que se generan y con ello, la manera en que los docentes se desenvuelven en sus relaciones interpersonales con otros actores. Se vincula a sus decisiones metodológicas de enseñanza y a los objetivos que se plantean alcanzar como docentes.
2. Autopercepciones: Los fragmentos vinculados a esta subcategoría se refieren a la manera en que los docentes opinan de sí mismos, de sus propias prácticas, ideologías o actitudes. Elementos que se vinculan directamente con su identidad profesional.
3. Percepciones del contexto: Es una subcategoría que agrupa percepciones de docentes referentes al contexto donde se desenvuelven profesionalmente, es fundamental para entender sus maneras de proceder, pues adaptan sus comportamientos y decisiones en función de sus ideas sobre las personas y el lugar donde laboran.
4. Convivencia y conflictos en el ámbito laboral: La información agrupada en esta subcategoría refleja la interacción de docentes con diferentes personas del contexto donde laboran. Las dinámicas y tensiones que se generan pueden o no vincularse a las identidades profesionales de los docentes. Recordemos en este sentido que la

identidad no se construye únicamente desde la individualidad de las personas, también es relevante la manera en que son percibidos por otros que interactúan en su contexto profesional. Por otro lado, se agrupan fragmentos de entrevista en donde docentes relatan conflictos que han surgido dentro de la comunidad escolar. Se retoman principalmente aquellas situaciones críticas que han contribuido a la transformación de la práctica de los docentes y de sus percepciones en cuanto a su quehacer en la escuela.

5. Relaciones con autoridades educativas: Dentro de los discursos de docentes también se encontró información referente a relaciones interpersonales con sus autoridades educativas. Estos fragmentos de discursos son relevantes por la influencia que pueden tener o no, las exigencias de autoridades frente al comportamiento de los docentes, sus decisiones y formas de desempeñarse profesionalmente.
6. Vínculos sindicales: El material empírico que se vincula a esta subcategoría se refiere a las relaciones que docentes tienen con sus sindicatos. Se pretende que a través de esta información sea posible analizar la manera en que la visión sindical se enlaza a la construcción de identidades profesionales.

La siguiente categoría es denominada *identidades profesionales*. Cuyas subcategorías se dirigen a sistematizar información relacionada a cuestiones de personalidad, sentimientos respecto a su profesión, consideraciones del significado de ser buen o mal docente. Las subcategorías que la conforman son:

1. Personalidades: Los fragmentos que se vinculan a esta subcategoría incluyen información relacionada a las personalidades de docentes, tanto a la manera en que se perciben a sí mismos como aquellas características de la personalidad que consideran un (a) docente debe de tener para desempeñar su labor.
2. Motivaciones y vocaciones: Se involucra información relacionada a aquellas situaciones de vida que acercaron a docentes a desempeñar su profesión, a buscar una plaza en el sistema educativo o propiciaron un mayor interés en su labor. Además, se involucra el tema de la vocación, pues es importante reconocer como configuran el

concepto en torno a su identidad profesional, si se sienten identificados o bien, si consideran que su aproximación a la docencia tiene otros orígenes.

3. Docente bueno vs docente malo: Durante las entrevistas fue recurrente identificar en los discursos de docentes una dicotomía que distingue a un docente bueno de uno malo, por lo que esta subcategoría permitirá analizar los elementos que caracterizan, desde los discursos recuperados a estos tipos de docentes.
4. Demérito social: En ella se incluyó el material empírico relacionado a la manera en que se ha ido transformando la figura docente. La existencia o no de un parteaguas en cuanto al reconocimiento social de su papel y función.
5. Habilidades docentes: Integra material empírico respecto a habilidades que consideran como áreas de oportunidad o bien que han desarrollado a lo largo de su ejercicio docente. También aquellas que consideran necesarias ante las características de la población con la que trabajan.

5.7.2. Proceso de saturación de información

En la investigación se define la triangulación retomando las ideas de Monje (2011) cuando explicita que se trata de una corroboración en la búsqueda de la científicidad y objetividad del estudio. En ese sentido se retoman las aportaciones del autor para describir los cuatro tipos de triangulación que se realizan en esta investigación:

La triangulación metodológica tiene un lugar primordial en el estudio, permitió realizar la comparación de la información obtenida a través de los distintos métodos de indagación: entrevistas semiestructuradas, diario de campo y análisis documental. Cada uno involucra diferentes maneras de acceder al campo, en algunos casos predominaron elementos etnográficos y en otros biográficos narrativos. No obstante, su conjunción permitió la posibilidad de aproximarse a una misma realidad desde experiencias que involucran interacciones con personas y ambientes distintos. Se busca contrastar las verdades y realidades que se viven en torno una misma situación por lo que se recuperó información de los docentes entrevistados, personas de la comunidad y la visión institucional desde documentos oficiales. A partir de estos dos tipos de triangulación, se espera llegar a la saturación de información.

A su vez, la aplicación de diferentes instrumentos de indagación generó la posibilidad de contrastar datos que se relacionan con la identidad de los docentes obtenidos desde diferentes fuentes. Con la finalidad de enriquecer la información a partir de procedimientos que permiten contrastar los discursos de docentes con otras miradas, otras realidades.

La triangulación entre investigadores también fue relevante en la elaboración de esta tesis. Aunque se trató de un proceso formativo e individualizado, las aportaciones de la directora de tesis, lectores que se aproximaron al documento al término de cada semestre y otros doctores(as) que forman parte del cuerpo docente del posgrado y, específicamente, de la línea de investigación Educación Intercultural / Estudios Interculturales, fueron fundamentales para la toma de decisiones metodológicas y la construcción del sistema de categorización que dio pie al análisis del material empírico del estudio.

Durante la construcción del marco teórico fue importante consultar una variedad de definiciones en torno a los conceptos clave de la investigación: formación docente, identidades profesionales/ identidades docentes y trayectorias de docentes. Pues se consideró que la triangulación teórica dio pie al enriquecimiento del objeto de estudio. Aunado a eso se consultaron también las diferentes maneras metodológicas con las que se han investigado las identidades profesionales en educación básica. Este tipo de triangulación permitió hacer consciencia del panorama investigativo que hay en torno al tema y tener claridad de las contribuciones del estudio. Finalmente, permitió mantener una congruencia entre las decisiones metodológicas, el material empírico –emergido del campo–y los objetivos de la investigación.

6. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En el presente capítulo muestra el análisis de los datos entrelazados con las categorías y los elementos conceptuales que articulan la investigación. Se describen aquellos aspectos que contribuyen al desarrollo de la profesión docente en el caso que nos ocupa son: la familia, las experiencias laborales significativas, las lagunas metodológicas y conceptuales que identifican los docentes durante su formación, la función de los cursos que han recibido, su relación con reformas educativas y las tensiones que han tenido con la innovación y la práctica tradicional. Todos estos aspectos se consideran determinantes en la conformación de lo que son los y las docentes.

6.1 Familia

En el análisis de los datos generados en campo se identificó que su identidad familiar se vincula a su motivación del desempeño de la profesión y, por lo tanto, a la identidad profesional. El vínculo entre ambas identidades se observa más profundo en los casos de docentes quienes tienen o tuvieron familiares en el magisterio, así como los que desempeñan el rol de padres.

Para aquellos que tuvieron una figura docente como ejemplo, la profesión docente es uno de los imaginarios profesionales que se generó en su infancia y, posteriormente, se transformó en la forma de vida a la cual aspirar. Este es un hallazgo compartido con el estudio realizado por Jarauta (2017), quien menciona que sus entrevistados “justificaron su decisión de estudiar magisterio con base en acontecimientos –de diversa índole– que habían vivido en las primeras edades en el ámbito familiar, social y, sobre todo, escolar. Para muchos estudiantes, *el llegar a ser maestro* era un deseo que se remontaba a la niñez” (p. 112).

Sin embargo, los y las docentes no relacionan su interés por la profesión al concepto de *vocación*, suelen vincularlo a habilidades de la personalidad: empatía, paciencia, tolerancia y sobre todo la responsabilidad. Habilidades que se desarrollan a través del ejemplo, seno familiar, en las etapas de su formación y en la interacción con familiares (padres, abuelos, tíos o hermanos). A continuación, se expone un ejemplo expresado por una docente de la escuela primaria:

[...] Tengo otros dos hermanos que son maestros y ellos han contribuido [en mi formación]. Porque veo que se esmeran, hablan del nivel, hablan de los niños de una manera muy bonita y eso te contagia. Pero también se esmeran a la hora de hacer su trabajo y dicen: *pues a lo mejor muchos no estamos por vocación, pero si muchos tenemos ese sentido de responsabilidad*. Entonces, mientras sea un trabajo, pues tenemos que sacarlo adelante. A nivel familiar también me han impulsado a animarme [...] porque [...] a veces no hay en qué llegar [a la comunidad] entonces me dicen: *ánimo, échale ganas*. Inclusive ayer me preguntaban: *¿cómo te va en el trabajo?* Les digo: *Pues muy bien, bendito sea Dios que estoy bien*. A nivel familiar, si ha habido mucho impulso. (ENTG2-EPF, 2020)⁹

En otros casos el resultado de la interacción familiar va más allá de la motivación, se hace presente como referente y modelo a seguir en la manera de enseñar y en el empleo de determinadas estrategias. En este sentido Jarauta menciona que “el desarrollo de la identidad docente [...] se asienta con fuerza en las rutinas y modelos pedagógicos de quienes fueron sus profesores [...] [y] en vivencias significativas construidas con la familia durante la etapa infantil” (Jarauta, 2017, p. 118). Por tal motivo las y los entrevistados mencionaron de forma reiterada que retoman maneras de proceder en el aula de las experiencias de familiares docentes, especialmente cuando experimentaron tener como docente a un familiar durante algún grado de primaria:

Sí, he retomado experiencias que utilizaron mis maestros conmigo durante mi formación. Por ejemplo, creo que una de esas sería principalmente algo que tomo de mi papá. Mi papá fue mi maestro de cuarto grado y también era muy flexible con los estudiantes, te daba esa libertad para que tu trabajaras. No necesariamente en tu banca y punto por punto como especificaba la actividad, si tu querías trabajar en un lugar diferente y tenías una idea distinta de cómo hacer la actividad para llegar al mismo punto, podías hacerlo. (ENTG2-DGB, 2019)

Tener familiares con experiencia en la docencia representa un aliciente ante las adversidades que surgen durante el desempeño de la profesión. Estas personas representan un apoyo en

⁹ De aquí en adelante este tipo de código hace referencia a las citas de entrevista. ENTG2 significa: Segunda guía de entrevista. Posteriormente se indican las iniciales del entrevistado (a), la cual no es posible revelar por un acuerdo de anonimato previamente descrito (cfr. Apartado 5.3). Al final de cada código puede identificarse el año en que fue realizada la entrevista.

momentos difíciles y brindan sugerencias basadas en la experiencia para actuar en determinadas situaciones, laborales o de la propia práctica profesional.

A pesar de que existe información en la que se establece que el ejercicio de la docencia se aprende desde la infancia, el proceso de construcción de identidad profesional “no se limita a la historia escolar o familiar de los docentes. También se aplica directamente a su carrera, comprendida como un proceso temporal marcado por la construcción del saber profesional (Tardif, 2014, p. 17). Los docentes acuden por consejos en diferentes momentos de su carrera, y generan aprendizajes a partir de los conocimientos ya construidos por padres, madres, abuelos o hermanos. A veces relacionadas a cuestiones de estrategias de enseñanza o bien cuestiones de interacción social con padres de familia o compañeros maestros. Tal como se muestra a continuación:

Mi mamá, ella [...] tiene muchas estrategias dinámicas. Entonces luego para la coordinación de los niños o cosas sencillas, me dice: *has esto y te va a servir para matemáticas, para que escriban mejor, para que esto, para que lean mejor, ponlos a cantar, ponlos, para que ellos con el movimiento de la lengua puedan empezar a leer mejor. [...] O ponlos a que cuenten con las manos ¿no? Que cuenten del 1 al 20 y después de regreso. Entonces ahí ves y dices: si es cierto, no pueden chocar la mano tan rápido, les cuesta bastante. [...] Ya después cuando lo van haciendo mejor, te vas dando cuenta que igual hay cosas en las que van mejorando ¿no? Y dices: órale como si tiene que ver esto con esto. Entonces [...] si ella no me lo hubiera dicho esas cosas, no te las dicen en la escuela [en el proceso de formación docente]. (ENTG2-IVM, 2020)*

La participación familiar también se da desde un ámbito más administrativo. La elección profesional como docente surge porque la tradición familiar de ser profesor pasa de generación en generación (Piña Robles, et. al., 2017, p. 10). En algunos casos los entrevistados expresan que conciben una plaza docente como un patrimonio, sin embargo, esta perspectiva es heredada desde el padre o la madre. En las entrevistas se expresa que los padres son los principales impulsores de la idea de concursar por una plaza docente. Como ejemplo de lo anterior una entrevistada apunta “hice el examen en una ocasión por presión de mi madre, fue presión total. Y lo hice, iba yo de malas, ni estudié, enojada” (ENTG2-SRM, 2020). Incluso algunas mujeres docentes mencionan que, para sus madres, una carrera en la docencia era concebida como una vía de empoderamiento y un medio para acceder a una mejor calidad

de vida. Las madres de estas docentes la percibían como una transformación en la relación y dinámica de pareja, puesto que les brindaba la posibilidad de tener voz al interior de la familia y, en algunos casos, evitar soportar abusos:

Mi mamá dijo: *mis hijas van a ser profesionistas, ¿cómo? Quien sabe, yo voy a trabajar mucho, pero ellas van a ser profesionistas, ellas no van a ser como yo, amas de casa y no quiero que ningún esposo las humille y las maltrate...* como ella un tiempo fue maltratada también. (ENTG2-AHV, 2019)

Por otro lado, las decisiones que se tomaron en algunos momentos de la historia del magisterio en México (como vimos en el capítulo 1) determinaron parte de la identidad de los docentes incluso antes de ingresar al nivel superior. Durante el auge del sindicalismo magisterial para muchos significó una ventaja tener enlaces familiares con las escuelas formadoras de docentes o el medio sindical. Estas circunstancias generaban la posibilidad de obtener una plaza de manera casi automática.

Por eso a veces le reclamaba a mi mamá. Con primaria entraban antes, hace años en la docencia. Y yo le decía a mi mamá: *¿Y por qué no aprovechaste esa oportunidad? Para que no ande uno batallando...* incluso ve que antes para estudiar en la UPV o en la UPN, tenías que ser hijo de docente para [entrar]... yo estudié en [una institución] particular, pues lo que quería yo ser, lo que soñaba yo ser [es docente] y gracias a Dios aquí estoy ahorita. (ENTG2-JTA, 2020)

En la mayoría de los casos eran los padres quienes mantenían las relaciones sindicales y esto les permitió a sus hijos acceder al gremio. Este tipo de acciones predominaron en la historia de la educación en México, en el estudio de Veloz (2011) se nos indica que “en México casi el 60% de los maestros [...] cuenta con un familiar en el magisterio. Encontrar profesores con un familiar docente es más frecuente entre los jóvenes que entre los mayores de 45 años” (p. 138). No obstante, la Reforma del 2013 llegó a transformar este tipo de acciones administrativas y los docentes, con familiares o no, se vieron con las mismas posibilidades de ingresar al servicio:

La única reforma que me ha impactado fue [...] la que hizo el gobierno de Peña Nieto, donde se eliminó la venta y herencia de plazas. Porque perdí la plaza de mi papá que yo pensaba heredar, se perdió, entonces fue cuando me puse a pensar: *sigo en la universidad o ya no, ya llevo dos años, creo que lo dejo y estudio una ingeniería o medicina*. Y me dice mi papá: *llevas dos años, termina y ya después vemos*. Terminando salió el examen, lo presenté, lo pasé y heme aquí. (ENTG2-DGB, 2019)

En ocasiones los y las docentes conciben su profesión como un trabajo digno que les permite llevar una vida familiar estable, estar al pendiente de los hijos, de sus necesidades. Buscan estar cerca de sus hogares a través de cambios o permutas. A pesar de llevarles años moverse de un centro educativo a otro, es común que la mayoría lo logre. Los docentes viven diferentes situaciones sindicales en el sistema estatal, al que pertenece la escuela de Xoxocotla, por tal motivo sus relaciones son determinantes en las ventajas o desventajas que pudieran obtener en cuanto a los cambios y otros beneficios laborales.

Otro elemento significativo de la identidad familiar en relación con la construcción de identidad profesional es la paternidad o maternidad. Existen casos de docentes para quienes el momento de la concepción significó postergar la carrera docente y generó la necesidad de experimentar en otro tipo de campos laborales, como señala este extracto de entrevista “yo salí de la escuela y no empecé a trabajar de maestro. Como me hice padre de familia pues tenía yo que buscar, tenía que ver cómo mantener a mi familia y no trabajé de eso [de maestro]” (ENTG2-JSP, 2020).

Sin embargo, los docentes en estas condiciones buscan conseguir estabilidad económica ante su responsabilidad familiar, de tal modo que visibilizan una plaza docente como un patrimonio económico. En este caso, dicha concepción tiene una base más pragmática a diferencia de quienes lo consideran así por consejo de los padres. Se trata de un trabajo seguro que debe conseguirse a toda costa y cuidarse independientemente de las desventajas que trae la profesión.

Yo ya estaba totalmente renuente a trabajar en una plaza del estado o federal o hacer examen de ingreso. Porque tenía un trabajo que estaba relativamente cerca

de mi casa y no quería dejar a mi familia. Pero la escuela donde estaba [era] muy tambaleante en cuanto a la matrícula de alumnos, bajaba mucho, estaba entre que cerraba y no. Y esa incertidumbre laboral, hizo que yo presentara el examen. Fue así como echar una moneda y quedé (obtuvo la plaza). (ENTG2-MUA, 2020)

Después de recibir su plaza, los docentes laboran sin pago durante meses y aunque el dinero llega de manera retroactiva la familia representa siempre una preocupación constante por la inestabilidad económica. No obstante, el factor familiar también representa un motivante para continuar esperando el pago, pues saben que, aunque representa un sacrificio temporal, después podrán gozar de estabilidad financiera.

Existen algunos casos donde la experiencia como docentes de escuelas particulares les permite identificar con mayor ímpetu los beneficios de una plaza docente. Su experiencia con la inestabilidad de trabajo por contrato propicia la valoración de un empleo seguro y derechos laborales, sin mencionar que el salario es más elevado.

En otro sentido, los docentes que cumplen el rol de padres expresaron que su desempeño se orienta al tipo de educación que esperan para sus hijos, independientemente si están inscritos o no en la escuela. Dicho de otra forma, están interesados en lo relacionado al trato de los estudiantes, así como en que el desarrollo de contenidos sea tal y como les gustaría que lo hicieran con sus hijos o hijas. Retoman experiencias escolares de sus hijos e hijas como ejemplo para tratar de evitar patrones que observan en otros docentes. Ante estas situaciones se puede identificar que la profesión docente también se vincula al tipo de madre o padre que los docentes son, sin embargo, recordemos que una identidad no se construye aislada de otras. Por lo tanto, el tipo de padres y madres que son también puede ser resultado del docente construido en su trayectoria laboral.

Lo que me pasó con mi hijo en la secundaria, que fue examen de volumen y yo le dije: *área de la base $\times$ altura*. [...] Llega [...]y reprobó [...] y ya me da el examen, entonces ya lo veo y todo estaba bien. Entonces ya voy [como] madre y maestra a la escuela a ver al maestro [de su hijo]. Entonces es un maestro ingeniero y le digo: *maestro está bien, ¿por qué reprobó el examen?* y ya me dice el maestro: *es que no siguió el procedimiento era fórmula, procedimiento y*

resultado. [...] Él quería que le dijera bien, por ejemplo, si era triangulo base por altura sobre dos, o sea desarrollar bien la formula, junto que pusiera el procedimiento y que primero sustituyera la formula, luego hiciera las operaciones y, finalmente, el resultado y él no lo hizo así. [...] Él llevo al resultado, entonces pequeñas cosas que dices tú, bueno eso ya está y fue una, no pelea con él, pero sí a final de cuentas él por ser ingeniero tal vez tenga esa línea más cuadrada y ya (ENTG2-SRM, 2019).

Hay casos en que los o las docentes eligen inscribir a sus hijos en la escuela donde laboran, en busca de mayor comodidad y más tiempo de convivencia. Sin embargo, las miradas hacia el trabajo de los compañeros docentes se generan desde un enfoque distinto. En ocasiones los y las docentes se permiten generar una comparación con su propio trabajo o se muestran más abiertos a contemplar otras formas de abordar los contenidos.

El contexto donde se labora es determinante en el modo de vida de las familias de los docentes. Debido al interés de estar cerca de la familia, las escuelas en comunidades serranas son de los últimos lugares en ser elegidos por los docentes. Las plazas se eligen en orden de prelación y la mayoría buscan acercarse a zonas urbanas. Los y las docentes que residen en comunidades rurales pertenecientes a la Sierra de Zongolica suelen tener beneficios al momento de elegir la plaza. Tal es el caso de la maestra JTA, quien es originaria de Texhuacan, Ver. A la maestra no le importaba su lugar de prelación y siempre mantuvo la esperanza de encontrar trabajo cerca de su lugar de residencia, con el interés de mantenerse cerca de sus familiares.

D: Tempranito me está marcando: *¿ya checaste tus resultados?* – *No* – le digo: *no quiero*. Y ya después me habla: *¡Felicidades!* – *Menos mal, gracias a Dios* – le digo. Ya de ahí me mandaron a traer, a recibir la plaza y estaba esta escuela como la más cercana. Porque ya de ahí era Córdoba, Tezonapa, todo para abajo, por el sur.

R: Usted al contrario de la mayoría de los maestros, usted quería la Sierra.

D: [Asentando con la cabeza] *Sí, yo sí. Para estar cerca de la familia [risas].* (ENTG2-JTA, 2020)

Existen otros casos en los que los y las docentes forman una familia determinada por su contexto laboral. Un ejemplo de ello es la maestra MHH, quien es originaria del Estado de

Hidalgo, pero al llegar a trabajar a la Sierra de Zongolica se casó y buscó su cambio para laborar en la comunidad de donde es originario su esposo. Por lo tanto, podemos decir que el contexto laboral determina y es determinado por la identidad familiar de los docentes. Sus decisiones y acciones respecto a su profesión se encuentran entrelazadas a sus vidas y experiencias personales.

6.2 Experiencias laborales significativas

Lo significativo o no de las experiencias docentes, se relaciona con el contexto donde laboran y las costumbres de la gente. Los y las docentes en sus primeras experiencias suelen llegar a lugares alejados y desconocidos, por tal motivo ser acogidos por las personas hace que disfruten su trabajo, les permite sentirse integrados. “El principio de la carrera representa también una fase crítica en relación con las experiencias anteriores y con los reajustes efectuados en función de las realidades del trabajo” (Tardif, 2014, p. 61). Dicho reajuste les permite empezar a construir su trayectoria laboral de manera más empática. No obstante, en lo que se refiere a la comunidad de Xoxocotla, los y las docentes consideran que la gente es más tímida, permiten que el docente tome solo las decisiones, mientras que otras experiencias les han permitido interactuar con personas más participativas.

Algunos docentes expresaron que sus experiencias más significativas estuvieron relacionadas a su trabajo en otros contextos. Las características del contexto pueden, o no, generar en los y las docentes expectativas y retos, mantener viva su motivación. En casos contrarios, algunos desertan de sus responsabilidades y buscan ausentarse el mayor tiempo posible.

A lo largo de las entrevistas fue notable que algunos docentes hacen sus intervenciones en comunidad considerando que las personas desconocen muchas cosas. Mostrando a su vez, una sobrevaloración de sus propios conocimientos y costumbres. En ese sentido intentan crear escenarios en los que alumnos y padres de familia conviven aprendiendo sobre cosas ajenas a la comunidad. Por ejemplo, en la escuela se implementan actividades como:

cuadrangulares deportivos, obras de teatro, tardes de ajedrez, etc. Sin embargo, no se visibiliza un discurso donde él o la docente se muestre como aprendiz de la comunidad.

Bueno inicié [...] en la zona de Temascalapa, pero es una zona marginada, mucha pobreza, de bajos recursos. Los papás tenían que ir al cañal a trabajar, las mamás se quedaban solas. [...] Entonces las niñas y los niños también estaban muy cerrados [...] ellos no conocen ni siquiera Zongolica. No salen de ahí del pueblito, [...] por tal motivo como que no avanzas en tus actividades porque si les platicas aquello y esto, [...] por ejemplo estábamos viendo del teatro ¿no? Entonces cómo les dices a los niños: *Este es un teatro*. [...] Tenemos que hacerlo ¿no? [...] Entonces ahí aprendes a valorar y a trabajar con lo que haya. Con lo que exista en el medio o con lo que tú puedas llevarles como docente para enseñarles. (ENTG2-JTA, 2020)

Los y las docentes reconocen que algunos momentos más significativos están relacionados a la falta de empatía que experimentaron en algunos momentos de su trayectoria laboral. Consideran que en ocasiones no son conscientes de las problemáticas sociales que enfrentan los alumnos a muy temprana edad. Es interesante mencionar que muchas veces la parte administrativa de la labor es tan demandante que los docentes planean sus sesiones de clase desde sus intereses y comodidad. No obstante, la realidad golpea la rutina escolar con situaciones que desestabilizan la planeación plasmada en papel y generan nuevas enseñanzas. Así día con día la identidad profesional docente se transforma, cambiando ideologías, actitudes y modos de desempeñarse. A continuación, el relato de una docente:

Mi primer trabajo fue en una [escuela] particular, ahí mismo donde estudié. Entonces así: *woow, y toda la cosa*. Y me tocó con un niño que se llama... bueno decimos el niño: X, para no poner la evidencia. Entonces este pequeño tenía un problema y yo [...] no lo entendía. Entonces siempre era [...]: *no sabes, no entiendes, así no, está mal*, así tan cuadrada yo. Entonces inclusive yo llegué a decirle a él que [...] no iba a ser algo importante en su vida porque no, no y no. Y se esforzaba, pero en ese momento yo no lo reconocía, no lo veía, yo quería la libreta bien, pintado bien, o sea en esa parte cuadrada. Muy conductista, [...] a tal grado que el niño se salió y para mí fue un alivio, o sea uno menos, un problema menos. Era como esa manzanita que me podía alterar a los demás. Pasó el tiempo, pero si recuerdo que yo le dije a él que no iba a poder acabar ni la secundaria y pasó. Pasaron los años, me salí de ahí, me metí a una escuela y

[luego] otra escuela, particulares todas. Llegué a una y estábamos ahí en la clase, cuando me dice la secretaria: *maestra la buscan. Con un presente aparentemente, un muchacho*. Y ya le dije yo: *pues acabo mi clase y salgo*. Y dije: *¿quién será?* Cuando voy saliendo ¡era él! ¡me buscó!, buscó la manera de encontrarme. Y te juro que si fue mi parteaguas porque llegó y lo veo y me dice: *mira, si acabé la secundaria, maestra* [Llorando]. Y te juro fue así mortal de: *SRM, entiende, o sea echaste a perder la vida de un niño*. Pero me sirvió, aprendí que estaba yo mal, o sea antes no lo entendía, mi método era el correcto y era calificaciones, libretas. Y ya cuando lo vi, yo te juro que me quedé en shock y me quería así desaparecer. O sea, me buscó, me siguió la pista, acabó y me fue a ver y me enseñó su certificado y dijo: *mira maestra si acabé*. Si digo: *ay...* Y de ahí fue como que se borró mi panorama. Pero por ejemplo daba yo ahí quinto, sexto y secundaria, o sea le eché cuatro años de su vida de esa piedrita que lo lastimó tanto, tanto, tanto. Entonces yo lo abracé, le pedí disculpas y dijo que, o sea él lo vio diferente, me imagino, o lo quiso ver diferente porque él decía que eso fue lo que le motivó ¿no? A lo mejor para hacerme sentir mejor a mí, pero no sé. (ENTG2-SRM, 2020)

La experiencia de docentes en escuelas particulares constituye imaginarios que muchas veces distan del contexto actual donde los docentes laboran. Las experiencias pueden provocar que docentes actúen con ciertas exigencias, no solo para los niños sino para sí mismos, que no son pertinentes con las realidades sociales, económicas o culturales. Aunque fueron consideradas como relevantes situaciones vinculas al contexto, existe otro aspecto en el que los docentes focalizaron sus experiencias más significativas. El proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura fue mencionado reiteradamente como una experiencia determinante en su construcción de identidad profesional docente.

No todos los docentes son conscientes de vivenciar, a través de su práctica, un proceso de aprendizaje con una base empírica y autodidacta, pero en su mayoría reconocen que sus acciones son determinadas por el ensayo y el error. Momento de poner a prueba los conocimientos desarrollados en el nivel de licenciatura, así como de tomar las riendas de las decisiones que construirán su tipo de docencia. En ese sentido Govea (2004) interpreta del libro *Guía del maestro multigrado* que puede considerarse como estilo de enseñanza a “la forma peculiar de cada maestro para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje. [...] Las actividades que determinan el estilo de enseñanza son: enseñar, aprender, evaluar, planear.

[...] El hacer del maestro en el aula refleja como considera la enseñanza y el aprendizaje” (p. 27). En ese sentido, los entrevistados expresaron que las experiencias más significativas de su vida laboral ha sido hacer dado clases en el primer grado de primaria. Consideran que es un reto que involucra la necesidad de asistir a cursos que les permitan encontrar respuestas a las situaciones que se les presentan.

La experiencia como docentes de primer grado genera un proceso de autoevaluación. Es motivante y a su vez angustiante, pero también abre las puertas a la innovación y autonomía docente en el aula. Los docentes miran esta oportunidad como un espacio de experimentación y aprendizaje. Es interesante además identificar que lo significativo de esta experiencia se da de manera independiente a los años de servicio, es decir, fue reiterada como experiencia laboral relevante tanto para docentes de nuevo ingreso como para quienes tienen alrededor de ocho años de antigüedad.

Los dos años ahí en la zona de Acayucan, recién salida de la Normal ¿no? es tu ensayo y tu error porque ahí estas sola. Entonces sí, si me di cuenta con esos niños de primero, que no lo estaba haciendo bien, que necesitaba investigar, que necesitaba ir a cursos, que necesitaba de muchas cosas para lograr los objetivos. Aunque si fui a un curso de un método que se llama “Sarita” de una maestra yucateca, traté de implementarlo, pero no, no me dio los resultados, porque antes ya había yo hecho una cosa ahí, una revolución. Entonces al tratar de iniciar con algo nuevo, pues no me dio resultados y sí puedo decir que cambié porque ahora sí, ya estoy satisfecha con mi trabajo. (ENTG2-ACV, 2020)

Otro aspecto que traen las experiencias de dar clases en primer grado es que les da “satisfacción”. Los y las docentes lo ven como un logro alcanzado en su carrera. Les satisface considerar que su función docente permitió que un grupo de alumnos aprendiera a leer y escribir. Pareciera que involucra un éxito específico de la profesión.

Por otra parte, la constitución del método de enseñanza de lectoescritura por parte de cada maestro está vinculado a la identidad, mantiene una relación con su formación inicial y pensamiento pedagógico. “El profesor que trata de definir su estilo y negociar, en medio de pretensiones múltiples y contradictorias, formas de identidad aceptables para sí y para los demás utilizará referencias espacio-temporales que considere válidas para consolidar la legitimidad de las certezas experienciales que reivindica” (Tardif, 2014, p. 51).

Los docentes reconocen que el método que han construido para este proceso de aprendizaje en específico requiere de interacción con múltiples personas. “La experiencia para reflexionar es propia o ajena; es objetiva, ha de haberse vivido por mi o por algún otro; es una experiencia construida para ser comprendida a través de diversas fases que no son sucesivas” (Serrano, 2007, p. 11). Sin embargo, los y las docentes construyen su propio método a partir de todo su conjunto de experiencias, de tal manera que ningún docente podría enseñar a leer y a escribir de la misma forma que otro.

En la experiencia en primero hace dos años, me di cuenta de muchas cosas de los niños de primero. Y ahorita que he estado fuera de ese grado, pues si me he dado cuenta: *les falta esto a los niños, puedo entrarle por aquí. Puedo enseñarles de forma diferente.* Pero pues no tengo la oportunidad de implementarlo. [...] Me di cuenta de muchos errores que cometí, pero que me gustaría experimentar con una estrategia diferente. (ENTG2-JVG, 2020)

También dentro del tema de la lectoescritura hubo experiencias referidas al proceso en una lengua indígena. Tal es el caso de la maestra EPF, quien tuvo la oportunidad de cubrir interinatos en escuelas primarias indígenas. Considera que dominar el habla de la lengua nahua, no es suficiente, pues el proceso de lectoescritura requiere tener otro tipo de dominio de la lengua. La docente visibiliza la enseñanza de la lengua materna indígena como un sentido de responsabilidad y un reto a la vez. Por el contrario, la comunidad de Xoxocotla, le permite tratar con personas con quienes comparte algunos elementos culturales, sin embargo, el proceso para leer y escribir no le resulta tan complicado, pues cuenta con mayores recursos para el proceso de lectoescritura del idioma español.

A veces las experiencias son significativas debido al estrés que causan y a la falta de conocimiento que se tiene respecto a un tema. Por ejemplo, en lo que respecta a temas legales los docentes no suelen profundizar demasiado, sin embargo, una conversación del director respecto al tema denota que en ocasiones los docentes no están preparados para enfrentarlos y desconocen cómo deben actuar ante determinadas circunstancias sociales que en ocasiones los han llevado hasta juicios legales.

Conocer las experiencias más significativas de los docentes permite identificar la manera en que se han ido construyendo a través del ejercicio de *ensayo y error*. “La estructura temporal de la conciencia proporciona la historicidad que define la situación de una persona en su vida cotidiana como un todo y le permite atribuir, muchas veces *a posteriori*, un significado y una dirección a su propia trayectoria vital” (Tardif, 2014, p. 51). Así estas situaciones nos permiten conocer desde el ámbito biográfico la manera en que a través de su historia han ido configurando su propio estilo de docencia.

6.3 Lagunas metodológicas y conceptuales

Debido a que el estilo de docencia es propio e irrepetible, podemos considerar que las inclinaciones metodológicas también configuran parte de la identidad. Por tal motivo cuando los docentes se insertan en sus primeras experiencias del campo laboral enfrentan un desequilibrio que los lleva a intentar encontrarse a sí mismos. Buscan conocimientos metodológicos que les permitan enfrentar las situaciones que se les presentan. Reconocen que sus experiencias en escuelas formadoras de docentes les pueden brindar pistas, pero muchas veces no es ahí, en su pasado, donde encuentran respuestas.

Echando a perder se aprende ¿no? Siento como que [...] me faltó más para aprender porque, casi llegando me tocaba primer grado y como que de ahí agarre ese compromiso, de leer más, de aprenderme tal vez hasta los métodos porque no, realmente no traía. [...] Entonces de ahí fue que fui leyendo, fui a hacerme más responsable para dar más. Porque siento que con lo que traía de la Normal no era suficiente. Porque si me enfrente a muchas cosas de primer grado y siento que de ahí fui adquiriendo más responsabilidad. (ENTG2-MHH, 2020)

En su búsqueda por descubrir su propia forma de enseñar, se relacionan con distintas personas. Buscan gente con experiencia en lo que están viviendo, quienes ya hayan resuelto las preocupaciones que les atañen en el presente. No obstante, las aportaciones que les brindan les orientan a construir su propio estilo de enseñanza, ningún docente enseña de la misma forma que otro. Las interpretaciones y la manera de aplicar las estrategias y actividades están determinadas por distintos factores de la vida personal del docente. “Hablar de la profesión docente, es remitirnos a la figura del maestro como parte de una construcción

socio histórica en la que convergen [...], apreciaciones referidas a la enseñanza [...] como labor profesional sujeta a criterios de racionalidad” (Dzib, et. al., 2017, p. 44)

No me acuerdo del nombre de la maestra, ya es una maestra jubilada, pero es buenísima la maestra. Entonces ese curso estaba padre porque empezaba... la maestra nos explicaba en qué consistía [...]. Ella nos dio la planeación, nos explicaba y toda la cosa y ya después nosotros teníamos que ir planeando las materias. Pero ella no nos dejaba con el método, o sea ella nos seguía guiando. Y está muy padre porque pues metes canciones, metes video, me acuerdo de que yo no conocía el “cochinito de camilón, comelón” y está muy bonito. Entonces aprendí, aprendí estrategias padres que sí me ayudaron mucho. (ENTG2-ACV, 2020)

Como se muestra en el testimonio expuesto, a lo largo de su trayectoria los y las docentes eligen cuales sugerencias les son funcionales y cuáles no. Los criterios de funcionalidad dependen del tiempo, la época y el contexto escolar donde laboran.

Las propuestas en libros de texto y programas de estudio también forman parte de las sugerencias que permiten a los docentes construirse. Aunque al estar explícitas en documentos oficiales hacen que los y las docentes se mantengan cuestionando su propia práctica. En ocasiones se sienten ignorantes ante cuestiones relacionadas a metodología de enseñanza o estrategias didácticas, pero no es más que el hecho de enfrentarse a conocer una propuesta de enseñanza que les es desconocida.

Hay demasiadas cosas buenas en estas últimas reformas. En particular de esta última, porque pues hace que los niños sean más autónomos y a ti te da como que mayores responsabilidades porque antes dabas y dabas y dabas. Ahora tienes que guiar y es más difícil como docente guiar y encaminar a que nada más des, es lo más fácil. No sé si ese ha sido como que mi miedo, porque digo: *ay, ¿ahora aquí como le hago o como le explico? O ¿qué actividad le pongo? Entonces sí, yo creo que, bueno de mi parte es como que más miedo al “cómo le voy a hacer para que los niños logren cierto aprendizaje o cierta habilidad.* (ENTG2-ACV, 2020)

Existen otras realidades metodológicas que exigen conocimientos, pero tienen un punto de vista más administrativo. Es decir, están encaminadas al desarrollo de una planeación formal. Un formato en papel.

Aunque parezca extraño esta parte del ámbito metodológico atañe a la construcción de identidad profesional desde una perspectiva social, es decir, es determinante en cómo miran los compañeros docentes a una persona que *sabe* estructurar una planeación. Sobre todo, cuando es un requisito que califica a los docentes. Tal es el caso de lo vivido con la Reforma del 2013 donde los docentes eran considerados como *idóneos* tras pasar una serie de pruebas entre las cuales estaba estructurar una planeación argumentada.

A mí me ha costado mucho ese proceso, desde que estuve cursando nivel profesional como ya después de, eso de planificar las actividades, como dosificarlas, las situaciones didácticas, las secuencias de actividades, todo eso ¿no? Si me ha costado un poquito de trabajo. Pero también sería muy bueno que, a nivel profesional, [...] en nuestra formación si pusieran un poquito más énfasis en eso de las planeaciones: enseñarnos, guiarnos, orientarnos en cómo seguir o como diseñar una planeación como tal. (ENTG2-EPF, 2020)

Los docentes consideran que las escuelas de formación docente deberían promover el conocimiento de múltiples estrategias de enseñanza, que se consideren útiles para estructurar una planeación. De lo contrario, se ven en la necesidad de buscar respuesta a sus interrogantes por medio de cursos, posgrados u otras opciones de educación formal.

Ojalá que se enfocaran más a las problemáticas de los niños, tal vez, cognitivas. Para conocer más a profundidad las problemáticas que tiene cada niño y más que nada manejar estrategias de enseñanza. Muchas estrategias porque creo que son las herramientas que nos sirven para dar la clase, desde el inicio, desarrollo y final de una planeación, saber más o menos qué estrategias didácticas se pueden aplicar. (ENTG2-MHH, 2020)

Los docentes se expresan de sus escuelas formadoras como promotoras de conocimientos ambiguos: “Te enseñan a planear, *según ellos*, [...] porque no te enseñan cómo planear en realidad. O sea, te dan ejemplos, al menos a mí me decían: *esta es una planeación, ahora ustedes van a hacer la suya*. (ENTG2-MPO, 2020)

Sin embargo, como se veía en el apartado anterior (6.2) es entendible que las escuelas formadoras de docentes no puedan encasillar un proceso de construcción identitario. La planeación didáctica llega a ser hasta cierto punto un documento personal que deja ver habilidades, áreas de oportunidad del docente, estilos, ideologías y hasta creencias. Los docentes de nivel superior no frenan ni deberían frenar este proceso, de hacerlo, llegaría a ser hasta cierto punto violento y nulamente intercultural.

Debido a que el estilo de docencia se construye determinado por diferentes factores de la historia personal de los y las docentes. Algunos entrevistados se han identificado como empáticos con diferentes planes de estudios: unos con el Plan de 1993, otros con el 2011 y algunos pocos mencionaron que habían encontrado elementos interesantes en la propuesta de trabajo del Plan de estudios Aprendizajes Clave 2013.

Independientemente de lo que se podría concebir como lagunas metodológicas las cuales dan más cabida a la libertad de enseñanza, las lagunas conceptuales que expresan algunos docentes representan situaciones de mayor complejidad. Pues dificultan desempeñarse con comodidad en el aula, incluso provocan que sea difícil construir estrategias metodológicas para que los alumnos asimilen un tema, dado que el docente desconoce el tema en sí.

Esta problemática no parte únicamente de la formación en la educación superior, esta incluso relacionada con la historia personal de los y las docentes y su paso por la educación básica. La obstrucción en el desarrollo de aprendizajes significativos provoca una problemática en cadena de generación en generación. Es decir, si el maestro enfrenta lagunas conceptuales para enseñar, estas lagunas permanecerán en nuevas generaciones.

Yo lo sé hacer y se cuál es mi objetivo, pero a la hora de aplicar los conocimientos, me he encontrado como que: ¡*Chin!*, digamos *ángulos*, y te quedas, así como: *¿qué es un ángulo?* Porque [...] yo siempre lo he dicho, yo en la universidad, me enseñan, que la didáctica, cómo es la didáctica, cómo aplicarlo nada más. Pero en sí obviamente hay cosas que olvidé o que dejé de practicar de

los contenidos. Entonces es ahí donde se me dificulta, tengo que volver a estudiarlo porque no lo sé o porque no me acuerdo. A la hora de enseñarlo a ellos, es cuando tú maestro, tú docente, te tienes que volver a regresar. Porque si hay [...] contenidos de primaria [que] los dejas de ver en la prepa, por así decirlo. Entonces todo se va como que, quedando atrás, a mí se me dificulta. (ENTG2-MPO, 2020)

No está de más mencionar que este proceso de aprendizaje metodológico y conceptual se va dando a lo largo de la trayectoria laboral, no obstante, los docentes no suelen identificar que se están construyendo. No se miran dentro de un proceso formativo, por tal motivo existen momentos específicos de la tarea docente que les provocan frustraciones y ansiedades. Esto debido a que “existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular por los directores y los padres de familia” (Vaillant, 2007, p. 9).

Los docentes deberían comprender que cada experiencia en el campo laboral es un proceso de aprendizaje que los transforma y les permite superarse a sí mismos. También deben reconocer que se trata de una construcción identitaria. Por lo tanto, lo que le funciona a un docente no es mejor ni peor que lo que le funciona a otra. Es de considerarse que el reconocerlo generaría muchas más posibilidades de apertura al trabajo colaborativo.

6.4 Cursos

Los cursos, son otro tipo de elemento que contribuye a la construcción de identidad profesional de los docentes, pues en ellos encuentran orientación de personas que han tenido experiencias en los temas que les preocupan. “Con ello se puede constatar que los diversos saberes de los docentes están lejos de ser producidos directamente por ellos, ya que en cierto modo son *exteriores*” (Tardif, 2014, p. 48) Por otra parte, les permite identificar diferentes maneras de desempeñarse y ayuda a encontrar las formas que les son compatibles para construir su manera de enseñar.

Durante su trayectoria los y las docentes buscan cursos específicos relacionados a sus circunstancias laborales. Existen determinadas experiencias docentes que requieren encontrar un equilibrio entre la personalidad y el quehacer de la profesión. Por lo tanto, la búsqueda de determinados cursos es impulsada por la motivación que brinda la pertinencia

del tema en la vida laboral docente. Los intereses de los docentes son variados, mientras existen algunos que buscan reforzar conocimiento de metodologías de enseñanza, hay otros que requieren apoyos en cuanto a contenidos específicos tales como procedimientos matemáticos.

Los cursos se eligen con la intención de dar respuesta a conflictos y preocupaciones que surgen en la escuela, de alguna manera representan una experiencia de desahogo. Esto es debido a que en el transcurso los y las docentes se identifican con otros colegas que comparten intereses y preocupaciones. A pesar de eso la mayoría de los entrevistados describieron esta búsqueda de opciones de educación formal como un proceso solitario.

Por el contrario, los cursos asistidos durante la licenciatura son parte de una malla curricular que debe ser estudiada por obligación como requisito para obtener un título, pero sin un significado vinculado con relevancia a la realidad de las escuelas. Esto genera que los conocimientos adquiridos no cobren significado y se olviden pronto, tal como se muestra a continuación:

Fue una maestra durante mi diplomado de competencias educativas, ella me enseñó como es el proceso de la adquisición de la lectura y la escritura, desde el niño que comienza a hacer unas grafías [...] hasta el niño que alcanza la etapa alfabética, fue la maestra que me enseñó todo eso. Pero como no lo practiqué durante [pensando]... te digo salí de la universidad, luego 5 meses, [después] me dieron cuarto grado, no enseñé a leer, hasta aquí que ya pasaron dos años que hice ese diplomado, es cuando comienzo a ver que lo necesito, pero ya no lo recuerdo bien. (ENTG2-DGB, 2019)

En el mismo sentido los y las docentes que se formaron como pedagogos expresan que hubiera sido de gran utilidad que su licenciatura se vinculara con la práctica. Mencionan que sus bases son principalmente teóricas y la aplicación de estrategias didácticas en un grupo, hipotéticas. Expresan que este tipo de licenciaturas debería considerar periodos de práctica en su Plan de Estudios, dado que muchos egresados de pedagogía consideran la docencia en educación básica como campo laboral. Los entrevistados también sugieren que la licenciatura trabaje con el manejo de Planes y Programas de Estudio, pues son herramientas elementales para quienes eligen involucrarse como docentes.

Es que, por ejemplo, yo, mi formación es pedagogía. Obviamente ves diseño curricular, desarrollo de los niños, aprendizaje y demás. Todo lo teórico, pero yo de ser maestra de primaria desconocía totalmente los planes, los programas, el perfil de egreso, las competencias, un formato de planeación, bueno la planeación sí a la vez ¿no? Pero aterrizada a este nivel, no. Entonces no fui formada para una escuela primaria, yo hice el diplomado de primarias y ya es como un poquito más, te involucras con las asignaturas, cómo es la metodología de trabajo y demás. Si considero que lo que aprendí en la universidad sí es de importancia para otros rubros, pero no para mi trabajo en sí. (ENTG2-MUA, 2020)

Así, se identifica la necesidad de contrastar la información con la realidad educativa, pues de esta manera toma significado. De otra manera los docentes dejan pasar información útil que después es necesaria. Por tal motivo las y los entrevistados insisten en que los procesos formativos como cursos, diplomados o posgrados impartidos por instituciones de nivel superior, deben considerar contrastar la información teórica con la realidad vivida. “Los profesores requieren de más cursos de mejora continua, para que estos sean aterrizados en las actividades que se realizan cotidianamente con los niños [...] permitiéndoles con su profesionalización identificar con facilidad a los niños que presenten dificultades de aprendizaje con la intención de mejorar su enseñanza, de aplicar y descubrir nuevas técnicas y estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje (Dzib, 2017, p. 48).

Los docentes insisten que la práctica es más importante que los cursos mismos, la práctica es la que te permite identificar las áreas que hacen falta reforzar y buscar profundizar en ello. Por otra parte, te ayuda a identificar las dificultades que hay en la labor, así como la diversidad de contextos en los que es posible trabajar.

Una vez identificadas sus problemáticas laborales, el paso por experiencias de educación formal les permite plantearse metas, que al considerarse alcanzadas generan una satisfacción personal que representa éxitos en la carrera docente. Una de las problemáticas que comúnmente incentivan a los y las docentes en la búsqueda de experiencias formativas de educación formal es el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura. Esto debido a que la búsqueda por el reconocimiento de ser un docente capaz en dicho proceso es otro factor que genera estrés y ansiedad, así como grandes satisfacciones a la hora de conseguirlo.

Me di a la tarea de ir a un curso sobre el método Minjares y entonces si ya poderlo implementar como era. Si mezclé un poco el método Minjares y el silábico, pero si obtuve resultados, entonces estoy más satisfecha con el trabajo de ahorita que con el de hace casi tres años. (ENTG2-ACV, 2020)

Las necesidades de los maestros muchas veces son consecuencia de las exigencias gubernamentales que se expresan en cada sexenio. Un ejemplo reciente es lo ocurrido con la Reforma educativa del 2013, cuyas exigencias hicieron que los y las docentes buscaran cursos como opciones para desarrollar el perfil considerado idóneo y requerido para permanecer laborando en ámbito escolar.

Otro momento clave por lo que los docentes buscan cursos, es definitivamente el deseo de obtener una plaza. Los estándares establecidos en documentos oficiales generan el interés de cumplir con el perfil esperado por el gobierno. Aunque dicho perfil constituya un estilo de docente generalizado y distante de la realidad educativa.

Los cursos que se encargan de preparar a los docentes para este tipo de experiencias se dedican a desarrollar habilidades conceptuales, que sirven para resolver el examen de ingreso. Pero los docentes son conscientes de que las habilidades necesarias para atender un grupo son de otro tipo, que implica más observación, adaptación y metodología.

En ese sentido recordemos que Tenti (2008) expresa que un trabajo es más fructífero en cuanto a la pertinencia cultural y social cuando los y las docentes “usan [...] sus propias cualidades personales tales como el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, la creatividad y otras cualidades de su personalidad que no están codificadas ni estandarizadas ni se pueden aprender mediante *cursos* o entrenamientos formales” (Tenti, 2008). A continuación, la experiencia de una docente durante su preparación para el proceso de ingreso al sistema educativo:

Me inscribí, ya estaba todo, entonces comencé a ir después al curso y ya faltaba poquito para que fuéramos al examen y nos dicen: *no va a haber examen* y nosotros así de: *entonces cómo ¿no?* -*No pues ya se cancela, no va a haber nada.* Dije: *bueno entonces de por sí de veras no era para mí esto.* Y ya después pasó

creo que una semana o quince días... -*No pues que siempre si va a haber examen. O quién los entiende ¿no? entonces pues a seguir con lo del curso, a seguir con lo que nos faltaba y que *apréndete los 20 protocolos que vienen porque si dices que primero llamen y después no sé qué, ya estas mal* [risas]. (ENTG2-IVM, 2020)*

Los docentes que tuvieron la oportunidad de contrastar la información de cursos con la realidad de la practica en el salón de clases, muestran mayor lucidez en sus objetivos alcanzados. Reconocen las estrategias aprendidas, distinguen aquellas que dieron resultados favorables y las que no les fueron funcionales. No obstante, es necesario recordar que todo proceso cognitivo lleva su tiempo, en ese sentido las experiencias formativas de los y las docentes requieren un lapso para equilibrar y significar información. Para, posteriormente, poder dar un uso más pragmático.

Sin embargo, en ocasiones los docentes no tienen la posibilidad de empatar el tiempo de su proceso con los tiempos del ciclo escolar. Y a pesar de insistir con esfuerzos no logran desempeñarse como lo desean. Aunque, posteriormente, su experiencia se convierte en aprendizajes significativos que les son funcionales en otros momentos de su carrera. En este sentido se comparte a continuación la experiencia de una docente:

Entonces nosotros aparte de llevar las materias como tal, ya [formábamos] parte también de dar la lengua como materia. Entonces había libros, hay libros incluso, nos mandaban a cursos. Entonces para mí era un reto importante porque llegábamos a los cursos y para implementarlos dentro del salón de clases pues si era un reto impresionante. Porque hay compañeros que lo saben mucho mejor. Entonces a la hora de impartirlo en clase y sacar evidencias y sobre todo un rango de calificación, a mi si me costaba muchísimo. (ENTG2-EPF, 2020)

Algo similar ocurre con los docentes que estudiaron en sistema abiertos (sabatinos), pues consideran que los contenidos no se logran asimilar con tiempos tan reducidos. Mencionan que algunas materias que cursaron en su licenciatura merecen dedicar más tiempo. Muchas veces la tarea docente les exige estar preparados en distintas áreas que no se lograron desarrollar.

También es necesario reconocer que la búsqueda de cursos y deseo de actualización no está presente en todas las etapas de las trayectorias docentes, el deseo de seguir construyendo su perfil docente y de reconocimiento social no acompaña a los docentes con más años de antigüedad. Mientras tanto los docentes de nuevo ingreso los miran como ejemplos de cansancio y poca motivación:

Entonces muchas veces ya no buscamos más allá, cómo prepararte, veo yo que ya no hacen por ir a algún diplomado, por algún curso. Entonces se quedan con lo que tienen ¿no? Y pues está mal, porque deberíamos buscar algo más para que te sigas actualizando ¿no? (ENTG2-IVM, 2020)

Algunos entrevistados reconocen que la formación docente ha cambiado desde que ellos y ellas cursaron la licenciatura. Aplauden el hecho de que haya mayor vinculación con práctica. Desde jornadas de observación hasta la aplicación de propuestas didácticas, consideran que fueron elementos que hicieron falta en su proceso formativo. Fue evidente durante las entrevistas, que los docentes egresados de escuelas Normales fueron quienes describieron mayor vinculación entre su proceso de formación docente y la practica educativa en las escuelas. A diferencia de los egresados con título de pedagogía o ciencias de la educación.

Pues yo siento que son muy favorables las prácticas, afortunadamente la Normal en la que yo estudié, como su nombre lo dice es rural. Entonces a nosotros nos mandaban a practicar a las zonas rurales a donde los niños hablaban el Náhuatl, [...] Y pues nosotros lo vimos, a veces fue difícil, por ejemplo, cuando nos entregaron las plazas, porque cuando nos dieron a nosotros nuestra plaza estaban los del CREN, que es Tuxpan. [...] pero ellos se iban a practicar a la ciudad, ahí en Tuxpan. Entonces cuando nos empiezan a repartir las plazas y nos dicen: *no pues tú te vas a tal lugar, tú te vas a tal lugar*, ellos muchos rechazaron sus lugares y nosotros por lo mismo de que ya veníamos con la formación de irte a cualquier lado, casi ninguno rechazó. (ENTG2-SNT, 2020)

Aunado a todo lo anterior, cuando los docentes tienen la posibilidad de dar clases en primaria y ser estudiantes en un curso simultáneamente. Les es posible utilizar esa doble mirada como un proceso de autocrítica a partir de la manera de enseñar de los demás. También hacen sus

observaciones respecto a la manera de explicar y de evaluar. Lo cual les permite ponerse en el lugar de sus estudiantes.

Recordemos que todo proceso formativo transforma. Y el hecho de elegir inscribirse en cursos, diplomados o posgrados implica cambios en los docentes. No es posible identificar si se trata de transformaciones positivas o negativas en sus personas, pero es evidente que se trata de procesos elementales en la construcción de su identidad profesional ya que les permite desarrollar una ideología de lo que enseñar significa.

6.5 Reformas educativas

El presente apartado permite conocer la relación entre la visión institucional respecto a la figura docente en contraste con las realidades de construcción de estilo de docencia. Ya en apartados anteriores se ha descrito cómo los y las docentes se construyen a lo largo de la trayectoria profesional. Aunque es interesante identificar ciertas inclinaciones de docentes hacia las propuestas de determinados planes de estudios.

Los y las docentes expresan que los cambios establecidos por las reformas educativas generan un desequilibrio en la manera de ver su profesión. Reconocen que en un primer momento hay un proceso de negación a recibir lo nuevo, por la comodidad que implica continuar con un modelo conocido. Expresan que es necesario actuar con apertura a conocer las nuevas propuestas. No en el entendido de aceptarlo ciegamente, sino como opción para encontrar nuevas contribuciones a la manera de enseñar y lograr una mejoría.

Yo digo que todas las reformas son buenas en ciertas cosas, simplemente es que uno quiera realizarlas, que quieras llevar las cosas como te dicen. Porque luego nada más haces la actividad porque te la están pidiendo en el momento y ya después no la haces. Yo digo que, si tú tienes la intención, las ganas de hacer las cosas pues te van a salir bien. Para mí la reforma que estaba anteriormente se me hacía buena porque era actualización ¿no? Era actualización forzosa. (ENTG2-IVM, 2020)

Se ha identificado que la mayoría de los y las docentes consideran que son afines a una reforma educativa cuando su formación en educación superior estuvo relacionada con ella.

A pesar de la llegada de nuevas propuestas, es difícil que los docentes las adopten como nueva forma de trabajo. No obstante, toman algunas propuestas que les son funcionales.

La que nosotros salimos, todavía, la del 93. Pues si se me hacía un poquito más amplia en conocimientos. Te especificaba más el contenido que ibas a trabajar y ahorita el contenido es más general y si no eres observador y no investigas pues te vas simplemente a lo que te dice el libro, y entonces no vas más allá del tema, qué más puedes rescatar del tema. (ENTG2-JVG, 2020)

Por otra parte, sus inclinaciones hacia algunas reformas educativas también se pueden relacionar con los años de servicio. Cuando un docente lleva muchos años trabajando una reforma considera que es difícil adaptarse a otros modelos de enseñanza y materiales. Los entrevistados expresaron que las reformas educativas no impactan en el trabajo de los y las docentes en servicio. Aunque si generan cambios en el sistema educativo, esta transformación se observa más en los contenidos de los programas de estudio. Pero la metodología de enseñanza no es transformada a menos de que él o la docente así lo decida.

Entonces siento que las reformas no impactan mucho en tu manera de trabajar, o sea, no. Siento que no hay mucho cambio, el principal cambio es en tus contenidos, ese es el mayor impacto, te ponen el contenido antes o te lo ponen después, te agregan un contenido o te quitan un contenido, creo que ahí marcaría el cambio para el niño. (ENTG2-DGB, 2019)

El compromiso de los y las docentes es esencial para ver un cambio en su método de enseñanza. Sin embargo, cambiar implica tomar riesgos en cuanto al logro de las metas a alcanzar, el cambio puede ser benéfico o contraproducente. “Es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización. Las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nueva articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual” (Tenti, 2008, p. 18).

Otras opiniones de entrevistados manifiestan que las reformas educativas sí son determinantes en los docentes. Pues influyen en las características del perfil de egreso de las escuelas formadoras, especialmente en lo que se refiere a las Normales. Consideran que sus

bases formativas siempre serán predominantes en el estilo de docencia. En consecuencia, mencionan que una reforma educativa debe tener más tiempo, más oportunidad para mostrar resultados. Dado que la educación sufre un constante desequilibrio en cuanto a despedirse de una reforma y adoptar una nueva, desgaste continuo y sin resultados contundentes.

Difícilmente, porque hasta el momento estamos trabajando con el modelo del 2011. Entonces cada sexenio cada presidente cambia esos proyectos ¿no? Y a lo mejor empieza uno, pero en el corto tiempo de seis años no se llega a completar. Y llega otro presidente y trae su línea de trabajo y estamos así... Ahí como que se desfasa un poco la educación. (ENTG2-JSP, 2020)

Más allá del ámbito metodológico, los y las docentes consideran que las reformas les pueden beneficiar o perjudicar en ámbitos más administrativos. Es decir, pueden afectar o apoyar en la obtención de beneficios sindicales, cuestiones relacionadas al salario, prestaciones, tiempo para obtener basificación, entre otros. Por ejemplo, docentes egresados de escuelas Normales, hicieron referencia constantemente a reformas educativas que les beneficiaron de manera administrativa en la obtención de plazas. A pesar de que el proceso no era aplicado con transparencia, representaba una seguridad.

La reforma más mencionada por los entrevistados en este sentido fue la del 2013. Debido a que los cambios en la administración del sistema educativo no permitieron heredar plazas de padres, otros no lograron obtener permisos o se vieron presionados ante una evaluación que no solo generaría una imagen de ellos ante su comunidad educativa, sino pondría en peligro su trabajo y sus años de servicio. Los tres Planes de estudio mencionados durante las entrevistas fueron los de 1993, 2011 y 2013. Los dos primeros relacionados a cuestiones metodológicas mientras que el último tuvo referencias vinculadas a situaciones administrativas.

Los docentes con mayor antigüedad se describieron como afines con el Plan de Estudios de 1993. La propuesta de dicha reforma hizo énfasis en el mejoramiento y la actualización docente. Esto logrado a partir de la implementación de un programa dirigido a los y las docentes en servicio. La propuesta era parte de un plan integral de educación como se muestra en el siguiente fragmento:

La estrategia del gobierno federal parte de este principio y, en consecuencia, se propone que la reformulación de planes y programas de estudio sea parte de un programa integral que incluye como acciones fundamentales:

-El apoyo a la labor del maestro y la revaloración de sus funciones, a través de un programa permanente de actualización y de un sistema de estímulos al desempeño y al mejoramiento profesional. (DOC-PLANEST, 1993, p.4)

En cuanto al ámbito metodológico, el documento expresaba con mucha especificidad aquello que los docentes debían ser y hacer en el salón de clases. En este sentido hay una clara diferencia con el Plan 2011, pues dentro de sus objetivos y aprendizajes esperados, los alumnos son los principales hacedores de la tarea educativa, son quienes deben leer, escribir, inventar, contar, etc. Mientras que el Plan de 1993 explicita que es el docente quien realiza las actividades frente a los alumnos: el docente expone, cuenta cuentos, lee, mientras los alumnos están en un plano pasivo.

Por otro lado, algunos docentes expresaron que debido a la cantidad de ciclos escolares que llevan trabajando con la RIEB, les es más cómodo trabajar con su propuesta didáctica. Por su parte el plan de estudios 2011 hace referencia al interés de especializar a los docentes a través de asesoría académica. Sin embargo, la propuesta se expresa de manera ambigua, no parece un plan de acción concreto y tampoco expresa con claridad cómo se lograría dicha especialización en todos los docentes, sobre todo aquellos que laboraban en las comunidades más alejadas, como es el caso de Xoxocotla.

Alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio; el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, así como al desarrollo de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y la calidad educativa, adecuados y pertinentes a los contextos, niveles y servicios, teniendo como referente el logro educativo de los alumnos. (DOC-PLANEST, 2011, p.17)

La RIEB 2011 daba prioridad a la actualización, no únicamente de los docentes sino de otros elementos educativos tales como enfoques, aprendizajes esperados y contenidos. En la espera

de favorecer la relevancia y pertinencia social. Además, había interés en generar actividades de mejora para los docentes y el sistema educativo en su conjunto.

Se visualizaba a los docentes como promotores del reconocimiento y aprecio por la diversidad lingüística y cultural. Existe una constante interrogante sobre cómo se esperaba que los docentes lo hicieran, en qué profundidad de logro y bajo qué circunstancias.

Los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. (DOC-PLANEST, 2011, p.35)

Y, finalmente, algunos docentes expresaron que, aunque la reforma del 2013 ocasionó miedos y ansiedades por la preparación para presentar examen, no fue suficiente para continuar actualizándose. En caso contrario hubo algunos docentes que prefirieron desertar o jubilarse. Sin embargo, como un elemento positivo de la reforma del 2013, los docentes titulados como pedagogos, expresan que se sintieron beneficiados al tener igualdad de oportunidades que egresados Normalistas para obtener una plaza. Consideran que por medio del proceso de ingreso tenían la oportunidad de demostrar sus conocimientos y habilidades docentes. A diferencia de la reforma actual, en donde se da prioridad notoria a Normalistas. Además, los docentes mencionan que el recorte en beneficios sindicales como la herencia de plazas, favoreció en el sentido de la calidad educativa, pues muchas veces las personas propuestas no contaban con la formación o el perfil requerido.

Lo que, si es que ahorita caemos que, con todos los movimientos políticos en la educación, ya no es como antes a lo mejor que si mi hijo es panadero e iba yo a dejar mi plaza pues que se fuera él ¿no? Ahorita ya es más controlada esa parte. (ENTG2-SRM, 2020)

En algunos casos, los docentes expresan que gracias a la reforma del 2013 se vieron en la necesidad de estudiar a profundidad el Programa de Estudios 2011 y se percataron de algunas ventajas que tenía en cuanto a su propuesta didáctica. Sobre todo, maestras quienes fueron elegidas para ser evaluadas. Como el caso de la maestra que se cita a continuación:

Pues la que hemos trabajado, la del 2011, siento que [pensando], o sea esa porque es la que he llevado más años, más tiempo trabajando con eso. Con la evaluación que tuvimos, ahora si tuvimos que estar aprendiéndonos casi toda la reforma y siento que es la más funcional. (ENTG2-MHH, 2020)

En definitiva, las reformas educativas están vinculadas con el desarrollo profesional docente, son las que establecen lineamientos para los programas de estudio, cursos, planes de formación docente, etc. En ese sentido los docentes creen pertinente que el gobierno promueva cursos funcionales para su quehacer educativo. Pero no son conscientes de la diversidad de necesidades que existen, así como la cantidad de docentes con estilos de docencia diversos que lo requieren. Por tal motivo, de acuerdo con la mayoría de los entrevistados, hasta el momento, los docentes son los encargados de buscar cursos o procesos formativos que le sean de interés.

6.6 Tensiones entre la innovación y la práctica tradicional

Este apartado considera la tensión entre lo concebido como práctica innovadora y tradicional como un factor determinante en la construcción de identidad profesional docente. Pues los docentes se identifican de un modo u otro dependiendo de sus métodos de enseñanza y actitudes en el aula. Algunos docentes entrevistados diferencian aspectos tradicionales de los innovadores por medio del uso de determinados recursos. Otros priorizan el uso de las TIC. Sin embargo, mencionan que constantemente optan por usar un estilo de docencia tradicional, dado que el uso de la tecnología se vuelve desgastante.

Otros, en cambio, refieren a la innovación a través del uso de recursos variados, como música o videos. Consideran que este tipo materiales darán mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, durante las entrevistas se identificaron algunos discursos caracterizados por el etnocentrismo y la superioridad. Hay docentes que se consideran portadores de información, experiencias y conocimientos y dan por hecho que no están al alcance de los niños de la comunidad. Por lo que intentan generar ambientes donde los niños conozcan algo diferente de lo que ven en su entorno. A continuación, un ejemplo:

Los niños actualmente tienen acceso a muchas tecnologías que hoy en día son cotidianas para nosotros, pero para los niños de aquí no. Entonces [deben] utilizar esas tecnologías porque son una generación nueva y ya tienen que empezar a familiarizarse con todo eso para que no queden deslumbrados cuando por fin salgan del pueblo y se vayan a la universidad. No queden deslumbrados cuando vean una computadora o un proyector o vean que, por ejemplo, se puede escribir a través de comandos de voz, sino que ya comenzar a familiarizarlos con todos estos adelantos tecnológicos que estamos teniendo, que ellos ya sepan que existe y para qué funcionan. (ENTG2-DGB, 2019)

Es entendible que cada docente intente compartir elementos de su cultura. Sin embargo, algunos maestros identifican aspectos que aún desconocen de la comunidad donde laboran. Por lo tanto, la convivencia podría ser de utilidad para generar didácticas pedagógicas más pertinentes.

En la actualidad, los niños son parte de un mundo donde la tecnología es clave para vivir. Es comprensible que los y las docentes piensen que en una comunidad alejada de las ciudades los niños están ajenos de los adelantos tecnológicos. Sin embargo, la globalización en el mundo ha generado que aparatos electrónicos de uso personal como celulares y tablets sean necesarios en la vida de las personas, por lo tanto, es posible que muchos de los alumnos estén familiarizados de alguna manera con la tecnología. Debido a los adelantos que se dan en el mundo, si es necesario que los alumnos sepan manejar la tecnología y explotarla, por lo que no está de más el interés y trabajo que los y las docentes hacen en la formación de los alumnos respecto al uso de las TIC.

Otros docentes miran la innovación más vinculada a la actitud en el aula. Expresan que en ocasiones sus personalidades generan ambientes de trabajo relajados, pero esta situación causa desventaja en cuestiones de disciplina. Consideran que el hecho de bajar la guardia con los estudiantes genera pérdida de autoridad.

Me gusta a veces sacarlos como que de la rutina. A ellos les grada, o a este grupo en especial les agrada que a veces empecemos con ejercicios o platicar. Antes de empezar me gusta, no sé, platicar con ellos de qué fue lo que les aconteció.

Entonces siento que me gana más el lado amoroso que lo disciplinario, entonces ahí es donde a veces me va mal. (ENTG2-ACV, 2020)

En las entrevistas pareciera que los y las docentes denotan la practica tradicional, *de docentes de antaño*, como un aspecto negativo. Aunque suelen reconocer que intentan alejarse de eso, hay que considerar que algunas de esas prácticas fueron de utilidad para algunos estilos de docencia. Por tal motivo ante esta actitud de rechazo cabe la posibilidad de estar subestimando estrategias que pueden generar buenos resultados en el proceso de aprendizaje de los niños.

DGB es un maestro que busca implementar nuevas estrategias, pero también es un maestro que subestima mucho a los docentes de antaño por las prácticas, digamos que hasta arcaicas que utilizan, lo que sé que está súper mal. (ENTG2-DGB, 2019)

Constantemente la practica tradicional se asocia a actividades aburridas, mientras que lo innovador esta comúnmente vinculado a situaciones de aprendizaje atractivas para los niños. Hay docentes que encuentran motivación en buscar estrategias de enseñanza más pragmáticas, mencionan que intentan divertirse con su trabajo. A su vez consideran que los alumnos encuentran en la escuela una manera de desahogo y comunicación de sus habilidades. “Existe una coincidencia generalizada en destacar que el denominador común de todas estas propuestas y de otras tantas ha sido el haberse planteado una alternativa a la escuela tradicional, desde la "necesidad y el deseo" de repensar sus funciones y de reinventar sus prácticas” (Margalef, et. al. 2006, p. 21).

Si a veces los pongo a escribir y a escribir, porque va dentro de lo que te piden ¿no? Las reglas, por así decirlo. Pero también les traigo actividades en donde pinten, que conlleven a lo mejor el conocimiento, pero disfrazado de algo atractivo o divertido para ellos, o sea pintar, recortar, así cositas... (ENTG2-MPO, 2020)

La inclinación hacia la practica tradicional, entendida como orden, disciplina y silencio en el aula, tiene que ver con la personalidad de los docentes. Hay personas que no toleran tener demasiado ruido en sus salones y les acomoda tener el control del comportamiento de los estudiantes. Algunos entrevistados expresan que se sienten cómodos con la practica tradicional porque los padres de familia así lo solicitan. Consideran que un docente es bueno cuando se dejan demasiadas tareas para casa, y cada día se trabaje con un grupo callado, ordenado y tranquilo.

Pues, soy responsable. Con respecto a la jornada no me gusta que haya tiempos muertos. Uno porque los niños se distraen y te ocasiona también un desorden del grupo. Entonces prefiero tenerlos trabajando de acuerdo con lo que es. A veces un poco enojona, quisiera mantener siempre el control y se me olvida un poquito que hay que delegar a veces que los niños hablen, o dejarlos más. Pero si quiero como que ser un poquito tradicional. Si siento que hago empatía con los niños, tengo un grupo en el que me siento a gusto y creo que los papás y los niños también porque hasta ahora no he tenido ningún conflicto. (ENTG2-MUA, 2020)

La mayoría de los entrevistados docentes reconocen que los métodos tradicionales contienen estrategias de enseñanza productivas, no obstante, consideran que hay tantas nuevas propuestas que es un poco desinteresado continuar con prácticas comunes como resúmenes y cuestionarios. Expresan que es necesario buscar otras formas de enseñar y tener apertura a intentar por lo menos algunas cosas nuevas. Hay docentes que reconocen que su formación docente estuvo permeada por métodos tradicionales, y consideran que a pesar de sus intentos por innovar retoman mucho de lo que aprendieron en sus instituciones formadoras.

Que estén actualizados, para que no sigan con sus métodos [pensando] o sea los métodos antiguos también son buenos ¿no? Y funcionan para ciertas cosas. Pero también con tantas cosas nuevas tendrían que saber a lo mejor estrategias, para empezar estrategias. Se pasan con puro resumen y cuestionario, resumen y cuestionario y no, hay nuevas formas de que el niño a nivel mental haga mejores procesos y tenga mejor resultado. (ENTG2-SRM, 2020)

Existen otros docentes, que se dan cuenta del valor que tiene cualquier tipo de práctica educativa. Y la posibilidad de retomar cosas que son funcionales de acuerdo con la construcción docente que estas conformando. De pronto parece ser, que esta apertura también es visibilizada como innovación debido a que constituye un nuevo pensamiento en el que no existe una manera de educar mejor que otra. Más bien, es un conocimiento construido y muchas veces con herencias de otros momentos de la educación. Se retoman las estrategias, formas y métodos que se consideran funcionales.

Entonces sí, creo que soy innovadora pero ahora tengo más apertura incluso a retomar cosas incluso de las prácticas tradicionales que ahora veo que son... que no todo está mal ¿no? que hay cosas que, si son fructíferas, otras que no, y como que voy analizando y voy descartando, ya no priorizo un tipo de conocimiento para dar clases. (AUTOENT-RRM, 2020)¹⁰

Sin embargo, existen dos Planes de estudio hasta el día de hoy vigentes en las escuelas. El 2011 y 2013. Por tal motivo se consideró importante identificar como es concebida la tarea docente en relación con la innovación educativa. En lo que respecta al Plan de Estudios RIEB 2011, el termino innovar no está dirigido únicamente al quehacer docente, sino al perfil que se espera desarrollen los estudiantes. Parece que en un mundo de constante cambio idear cosas nuevas se convierte en una habilidad fundamental para sobrevivir. En determinados momentos, parece que innovar se refiere a un cambio, no necesariamente nuevo, sino que transforme la cotidianeidad de las escuelas.

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida. (DOC-PLANEST, 2011, p.26)¹¹

¹⁰ El código AUTOENT significa Autoentrevista, seguida de las iniciales de la investigadora en formación y, posteriormente, se indica el año en que fue realizada.

¹¹ El código DOC hace referencia a un Documento escrito seguido de PLANEST que significa Plan de Estudios, el año de publicación del documento y la página de citado.

Caso contrario al Plan de Estudios Aprendizajes Clave. Este último involucra el concepto de innovar como un elemento necesario para actuar con autonomía curricular, vista y entendida como un reto para los docentes. Así nos damos cuenta de que los y las docentes, en su proceso de construcción de estilo de docencia conciben la práctica tradicional como un aspecto negativo de la educación. Por lo tanto, intentan desde sus posibilidades generar practicas innovadoras a partir de lo establecido, conocido y exigido por sus Planes de Estudio.

Como señalan Margalef y Arenas (2006) “durante mucho tiempo las investigaciones han estado centradas en el cambio de la educación y en cómo cumplimentarlo y se han olvidado de preguntar a los docentes sobre sus perspectivas perdiendo la oportunidad de aprender de los profesores. Son ellos los que en búsqueda de respuestas a las situaciones cambiantes de sus aulas transforman las escuelas y las prácticas educativas” (Margalef y Arenas, 2006, p. 23). Recordemos que existen quienes su personalidad e interés los lleva a priorizar la práctica tradicional debido a que les es útil y funcional.

7. IMAGINARIOS Y RELACIONES INTERPERSONALES DE DOCENTES

En los párrafos que se exponen a continuación se describe la manera en que los y las docentes perciben a los padres de familia y alumnos. Se consideró relevante generar un análisis respecto a dichas percepciones debido a que se reconocen como determinantes en su actuar y, por tanto, en la forma en que llegan a impactar en la construcción de sus identidades profesionales.

7.1 Percepciones de los padres y estudiantes

La mayoría de los y las docentes reconocen que ha habido un cambio social, económico y cultural en la comunidad durante los últimos años. Han identificado transformaciones en la vestimenta y forma de vida, pero describen a los alumnos como portadores de conocimientos que les permiten crecer durante su trabajo cotidiano en el aula.

En ese sentido el trabajo de los docentes se transforma según sus interacciones con la gente de la comunidad, no únicamente con alumnos sino padres y madres de familia. Reconocen que cuando estos últimos son más participativos les es más fácil desempeñar su labor. No obstante, describen a padres y madres de Xoxocotla como tímidos, esto muchas veces les genera dificultades, sobre todo en lo referente a conocer a la comunidad y, con ello, generar prácticas más pertinentes. En ese sentido Morales (2006) expresa que “los distintos niveles de formación [así] como diferencias culturales, distinto vocabulario [...] se puede traducir en que los padres se sientan incomodos en sus contactos con los profesores al percibir esta diferencia cultural” (p. 8). Como se muestra en el siguiente extracto de entrevista:

Un papá solamente se ha acercado y me ha dicho “yo pienso esto”. No hay tal cual un papá que me diga a mí. [...] Fueron a quejarse a la dirección cuando yo les dije: “sean honestas conmigo y díganme lo que no les parezca” porque creo que empieza desde acá, y, entonces, si fue como que no entendí a la persona que lo dijo. (ENTG2-MPO, 2020)

Los y las docentes han desarrollado concepciones en relación con cómo son vistos por los padres y madres de familia, lo cual es enriquecedor dado que la identidad también se

construye desde cómo te perciben las personas. Reconocen cualidades que son del agrado de la comunidad, tales como ser un maestro trabajador y responsable del grupo. Además de acciones o actitudes que identifican como necesarias para trabajar en esta escuela, específicamente, encargar tarea. Sin embargo, mientras algunos se expresan con puntualidad respecto a sus percepciones de padres y madres de familia, otros lo hacen de una manera ambigua. No hablan con precisión en relación con las expectativas de padres y madres, dejan ver algo de extrañamiento con la comunidad, es decir, se expresan de manera generalizada.

Pues las expectativas que siempre se comentan o que han comentado los padres de familia [son] que no falte el maestro, que les enseñe a los niños lo más que se pueda, que les deje mucha tarea porque algunos no les dejan, más que nada. Esas tres cosas, esas tres razones son las que siempre tienen presente. [...] Esa es la expectativa y ya eres un buen maestro. Y pues relacionarte con ellos. Tal vez en el sentido afectivo, en cuestión de convivencia. Eso es lo que esperan los papás. (ENTG2-JVG, 2020)

Por otra parte, algunos entrevistados o entrevistadas perciben que no es la cantidad de tarea que se encarga, más bien la actitud de los padres se relaciona a la observación del trabajo en el aula y los resultados de aprendizaje de los alumnos. Mencionan que si ven un trabajo constante en clase no es tanta la exigencia de la tarea en casa. De una u otra forma estas exigencias de los padres son determinantes en la manera en que docentes se desenvuelven en su quehacer cotidiano.

Los y las docentes tienen la impresión de que la mayoría de los padres de familia muestran desinterés en el proceso educativo de los estudiantes. No obstante, esta percepción puede estar ligada al hecho de que por muchos años programas de asistencia social como Progres, Prospera u Oportunidades permearon la región. Para recibir el recurso los padres de familia debían cumplir con la asistencia de sus hijos en la escuela sin ningún otro requerimiento que les hiciera involucrarse en el proceso de aprendizaje. De alguna manera esa actitud a continuado en la cultura escolar. En las entrevistas se expresa también que los padres ven la escuela como una estancia o guardería. En este sentido los y las docentes perciben que padres y madres de familia mantienen bajas expectativas respecto a la educación de sus hijos. Los miran como conformistas, ya que para ellos solo importa el proceso de adquisición de lectoescritura y el manejo de operaciones básicas.

Siento que lo ven como si fuera una guardería, como si fuera más que nada un lugar donde te cuidan a los niños y nada más, mientras vas y haces otras actividades. Porque llegan las mamás y pues hay muchas que llegan y entran al salón y *yo voy a sentar a mi niño donde yo quiera*. No les dan a ellos [los estudiantes] la oportunidad de decidir, de ser responsables, yo sé que están pequeños y eso, pero cierto grado de responsabilidad de acuerdo con su edad pues tienen que ir adquiriendo. Pero también me dicen “maestra ahí le dejo a mi hijo, ahí le echa un ojo”. Entonces más que verlo como un lugar de aprendizaje y la oportunidad de adquirir conocimiento, de aprendizaje, de socialización, más que eso lo ven como algo de *ya le traje a mi hijo, ahí usted edúquelo, como usted pueda*. (ENTG2-EPF, 2020)

Algunos docentes relacionan la falta de interés de los padres con la gratuidad de la educación. Hacen un contraste con su experiencia en la educación privada y explican que el sacrificio económico es un gran impulso para tomar el proceso con responsabilidad. Sin embargo, es importante mencionar que debido a las condiciones económicas muchos padres de familia de esta comunidad requieren pasar la mayor parte del tiempo en viajes de venta o en el trabajo de campo y disponen de poco tiempo para atender situaciones educativas. Mientras que la mayoría de las madres se concentran en las labores domésticas y la crianza de varios hijos a la vez, por lo que les es complicado dedicar el tiempo requerido a cada uno. Sin mencionar que “se ha tenido a considerar a los padres y madres de contextos rurales menos implicados en la educación de sus hijos, más reacios a intercambiar opiniones con los profesores” (Morales, 2006, p. 10). En ese sentido un docente indica:

En escuelas particulares, es que lo haces o lo haces, ahí ya no hay más. O mandan a traer a tus papás y *¿sabe qué? Si no lo quiere hacer pues lo voy a suspender* y entonces tu papá está pagando, le está costando y te obliga a hacer las cosas. Pero acá muchas veces con que así, con que vayas, no pasa nada. Entonces no sienten esa presión o ese dolor económico. (ENTG2-IVM, 2020)

En contraste otros docentes mencionan haber identificado más interés de los padres de familia en Xoxocotla a comparación con los padres de las ciudades, ya que llegan a conocer a los estudiantes hasta el final del ciclo escolar. Por el contrario, la escuela ha tomado medidas para que las madres y padres no estén tan vinculados con lo que sucede al interior de la

institución. Lo anterior se debe a que se generan comentarios del trabajo de docentes en comparación con otros y esto representa dificultades para la convivencia entre compañeros docentes.

Aquí [Ciudad Mendoza] me pasaba que había papás que no conocía hasta fin de ciclo en entrega de boletas y allá [Xoxocotla] no, de alguna manera vas viendo a papá o mamá y cuando de repente llegan solitos a preguntarte: “¿y cómo va mi hijo?” Y aquí por el trabajo, tal vez, no los conoces. (ENTG2-SRM, 2020)

Las respuestas de las y los entrevistados permiten identificar que en comunidades pequeñas existe mayor comunicación e interacción entre padres/madres de familia y docentes. Aunado a eso en los discursos fue claro que es mayor la influencia de padres y madres sobre las decisiones y acciones de docentes, aunque estos procesos comunicativos generan reciprocidad en las relaciones. Contrario a ello Morales (2006) desde su investigación, considera que “es posible que los profesores tengan mayor capacidad de influencia sobre los padres que viceversa, principalmente por la diferencia social y cultural” (Morales, 2006, p. 15). No obstante, en esta investigación se reconoce que elementos sociales y culturales pueden generar discrepancias en las relaciones, pero no son determinantes en la influencia que unos tienen sobre los otros. Más bien esto se relaciona con cuestiones de poder.

Las y los docentes reconocen un ambiente de respeto en su relación con padres/madres de familia. Describen un buen trato y reconocen que su figura se concibe como una autoridad de la comunidad. Sin embargo, fue recurrente en las entrevistas que para el director es importante mantenerse sin conflictos con padres y madres de familia. Además, los y las entrevistados expresan que la comunicación es más constante con la dirección que con ellos. Ante eso las expectativas y opiniones de la comunidad influyen notablemente en las acciones docentes.

Fue mencionado de forma generalizada que muchos docentes esperan mejores oportunidades educativas para sus alumnos. Aunque es relevante que sólo una docente, mencionó muy puntualmente que las expectativas de padres de familia están relacionadas al proceso de admisión de otros niveles educativos. La importancia radica en que la docente vive en la comunidad desde hace varios años. A continuación, las palabras de la docente: “esperan todo,

por lo que he escuchado, quieren calidad en la enseñanza para que cuando presenten examen en otro nivel de escuela, no sean rechazados o no lleven los conocimientos bajos, sino la misma calidad de enseñanza que, tal vez, una escuela de ciudad” (ENTG2-MHH, 2020).

Algunos docentes consideran que los padres de familia han cambiado, antes eran padres analfabetos, actualmente la mayoría sabe leer y las dificultades en el aula de igual manera se han transformado:

- Hay poca autonomía de parte de los estudiantes en comparación de hace algunos años cuando los alumnos llevaban su proceso de lectoescritura de una forma independiente.
- Existen normas de conducta que los alumnos no cumplen, aunque los y las docentes consideran que es tarea de los padres desarrollarlas.

A continuación, se puede observar un extracto de entrevista en donde se expresa lo anteriormente mencionado:

Antes cuando yo llegué aquí hace 19 años había mucho niño aquí, hijo de mamá que no sabía leer, madres analfabetas. Y los niños salían de primer año con lectoescritura y ahorita hay mucha mamá que sabe leer que tiene, por ejemplo, la facilidad para manejar una computadora o un celular, pero los niños no tienen el interés.

Yo ahorita lo que estoy viendo, es que las mamás les hacen todo, desde las tareas entonces como que no los dejan ser, para mí, yo siento que esa es una barrera con la que me estoy topando, pero pues estoy tratando de combatirla para que ellos entiendan. (ENTG2-SNT, 2020)

Respecto a los estudiantes los y las docentes esperan desarrollar autonomía. Hay docentes que se consideran con conocimientos superiores a los padres y estudiantes de la comunidad. Se expresan desde la posición de llevar conocimiento: “bueno vienes de la ciudad y sabes que igual y para ti ya son triviales y todo eso y quieres llegar a hacerlo aquí, pero los niños no conocen muchas cosas que tú sí”. ENTG2-DGB-2019. Por el contrario, hay otros que reconocen ciertas experiencias y conocimientos que han obtenido a través de la interacción

con los estudiantes. Y se expresan desde su capacidad de asombro y reconocimiento de la diferencia:

La verdad cuando entras pues no te imaginas todo lo que ves en el aula con los alumnos, los diferentes tipos de niños que llegan, las diferentes necesidades que tienen, los diferentes ambientes de convivencia de cada uno de ellos en su casa. Entonces pues para empezar es una gran responsabilidad ser docente porque pues eres guía de 20 niños que te dejan o más. (ENTG2-IVM, 2020)

Desde el punto de vista educativo, docentes mencionan que buscan que los alumnos desarrollen el deseo de continuar estudiando. Evitando que se queden únicamente con la reproducción de actos que observan en su entorno, tales como migrar a Estados Unidos en busca de mejores oportunidades.

Yo siempre les digo aquí a los niños desde primero que abran su mente, que no se queden, así como que, solo existe Xoxocotla y voy a terminar el TEBA y hasta ahí. Sino abrir el panorama, que valoren el sacrificio de sus papás y que también tengan ese deseo, esa aspiración a ser algo más, que no se conformen con poquito, que les va a costar mucho trabajo, que a lo mejor van a tener que trabajar después de la escuela, pero que tengan esa aspiración de lograr ser un profesionista o si van a tener que ser [pensando], hacer un oficio, que lo hagan bien, porque hasta el simple barrendero, que nosotros lo vemos simple, desempeña un buen papel para la sociedad. (ENTG2-ACV, 2020)

Hay docentes quienes consideran que su actitud y estado de ánimo es determinante en la respuesta de los niños en el aula. Como un ejemplo que repercute en los resultados de su labor. También en relación con el tema de las emociones se identifica que la situación familiar de los niños determina su desempeño en la escuela. Por lo tanto, los y las docentes consideran necesario ser más empáticos en su quehacer. Intentar comprender las situaciones por las que los niños pasan. En ese sentido la manera en que perciben a los estudiantes también determina su estilo de docencia.

Otros entrevistados externan su interés por ayudar a desarrollar valores en los estudiantes, habilidades comunicativas y emocionales. A diferencia de quienes se concentra en ámbitos

más conceptuales. Y existen otros quienes ven la necesidad de preparar a los estudiantes para desenvolverse en la ciudad, defienden que su interés está relacionado al deseo de que continúen con sus estudios y logren acceder a alguna institución de nivel superior.

Pues primeramente que ellos aprendan, que aprendan a desenvolverse, que aprendan a comunicarse, que aprendan a salir adelante sin ponerse trabas o ponerse barreras. Y los conocimientos que es lo que se enseña prácticamente, también tratamos de involucrar los valores, la educación, pero muchas veces influye mucho la familia. Entonces a veces, aunque uno haga, uno platique con ellos, los videos y todo lo demás si se cierran en su mundo o el ámbito familiar, pues no ayuda o no apoya [...] aunque haga uno lo que se puede hacer, pero nada más no se logra a veces. Pero ese es el objetivo ¿no? Que los niños aprendan a ser independientes, autónomos, creativos. (ENTG2-JTA, 2020)

Por otro lado, hay quienes mencionaron la creencia de que el rezago de los estudiantes se debe a cuestiones de genética. Y las adecuaciones que se planean están determinadas en función de esas dificultades. Incluso mencionaron que son cuestiones vinculadas a la psiquiatría.

Entonces también, no es culpa de ellos, tal vez no es culpa mía, porque luego buscamos culpables ¿no? Pero pues ya es de genética, yo fui a un curso de una psiquiatra de México, que vino a Orizaba, y son los trastornos de sueño, que si afecta el conocimiento de los niños. Que por qué no terminan, por qué no aprenden, por qué ya tengo con el mismo tema tres días y no, nada más no lo entienden. Entonces son trastornos que tienen los niños, pero es de genética. Uno tiene que ver la manera de cómo, qué actividades buscar y adaptarlo a ellos para que más o menos los aprendan. (ENTG2-AHV, 2019)

Como se observa, las concepciones que se expresan son diversas, pero nos permiten identificar los estilos de docencia que hay en esta escuela. También permite entender la manera en que los docentes conciben su papel en la escuela y los frutos de su actuar con personas de esta comunidad.

7.2 Autopercepciones

En el presente apartado se describe la manera en que los entrevistados y entrevistadas se autoperciben profesionalmente lo cual ayuda a interpretar cómo conforman su identidad docente. Las autopercepciones permiten tener una aproximación a la forma en que se desempeñan laboralmente, ya que “influyen de manera positiva o negativa en su práctica educativa” (Aguilar, 2015, p. 17).

Aguilar (2015) encontró en su investigación que aspectos como, [...] el género, no influye en la autoevaluación docente ni en el reporte de la calidad del manejo de aula en su práctica pedagógica (p. 8). Sin embargo, en esta investigación si se encontraron diferencias en cuanto a las autopercepciones de las y los entrevistados. La mayoría de los entrevistados hombres se describen a sí mismos como relajados o desobligados, otros como descuidados y sensibles, aunque con habilidades relacionadas a la improvisación pertinente. Al respecto un maestro señala: “digamos que soy un poquito descuidado, no siempre trabajo con la rigurosidad que debería, a veces soy un poco relajado, tanto en la manera de planear mi trabajo como en el trato que tengo con los niños. A veces soy muy flexible” (ENTG2-DGB, 2019).

Por otro lado, las docentes mujeres se muestran con mayor disposición a procesos de mejora o actualización, con ganas de aprender de su práctica y de sus estudiantes, responsables y cumplidas con la jornada, así como con las exigencias laborales. Se reconocen como defensoras del orden, aunque miran con desventaja la búsqueda del control ya que las hace caer en un tipo de práctica tradicional. A pesar de su experiencia, se sienten parte de un proceso de aprendizaje que se construye principalmente con las vivencias en la práctica educativa.

Me describo como una maestra con la disposición de aprender, con la disposición de mejorar en mi práctica, como una maestra capaz de poder realizar ciertas actividades, ciertos procesos, como una maestra con mucha disposición, como una maestra con ganas de trabajar, con ganas de aprender, pero también como una maestra con fines de mejora. Porque hace rato lo comente, todos los días se aprende, todos los días yo aprendo algo nuevo, mis niños me enseñan, más que yo enseñarles. (ENTG2-EPF, 2020)

Los y las docentes expresan que los valores son primordiales para la enseñanza. En ese sentido consideran que en su estilo de docencia permea el valor del amor, aunque eso repercute en algunas dificultades relacionadas al orden y disciplina. Se miran a sí mismos como agentes sociales. Por lo tanto, se conciben como influencia para sus alumnos, hacen explícito que sus saberes y bienestar físico y mental marcan una diferencia en el proceso de aprendizaje de los niños.

Se describen con capacidad de autonomía pocas veces ejercida, debido a que su actuar está determinado por las exigencias de distintas autoridades educativas. Reconocen que la actualización es una decisión propia, pero expresan que son pocos los docentes que lo hacen ya que hace falta iniciativa y visión acerca de cómo continuar formándose. En ese sentido algunos docentes identifican a la reforma del 2013 como un combate al conformismo o, en palabras de una docente, una vía para la actualización forzosa.

Más que reforma educativa es reforma laboral para los docentes, pero de cierta forma orillaba a las personas a ponerse a estudiar, por lo menos a actualizarse, hay maestros que ya se iban a jubilar y no sabían ni qué onda con lo que venía. Entonces tenían que ponerse a leer, tenían que ponerse a estudiar, o no sabían cómo ocupar una computadora ¿no? [...] se veían forzosamente a hacerlo ¿no? (ENTG2-IVM, 2020)

Para algunos la relación estrecha con los alumnos es primordial, aunque saben que su tarea tiene fronteras que no se pueden rebasar. Se consideran agentes en situaciones escolares, pero reconocen que en ocasiones existen áreas sociales o familiares que les son imposibles cambiar: “A veces desde la parte docente no puedes hacer mucho porque son problemas familiares, pero con el simple hecho de escucharlos o ser empática con los problemas de ellos ya creo que se sienten como tomados en cuenta y si funciona” (ENTG2-MUA, 2020). Por el contrario, hay docentes que sobre ponen la exigencia y disciplina a la confianza. En ese sentido explican que no interesa ser amiga o jugar, sino que los alumnos reconozcan la forma de trabajo y se acostumbren a ella.

Siento que soy muy exigente, a veces gritona, me lo han dicho. Pero siento que así es mi voz, siento que es mi forma de trabajar y aunque ahorita con los niños de primero, algunos me tienen miedo, pero me gusta trabajar con ellos, o sea

cantar, bailar, pero así, o sea, que así hablo o no sé. Y a la vez pues si me gusta ser un poco exigente con ellos porque siento que si los dejo se me puede volver un conflicto, ellos tienden mucho a jugar, luego, lo toman a juego todo. Entonces siento que si me voy un poquito más a jugar con ellos, que si yo trato de ser amiga de ellos... Cuando los veo tristes pues abrazarlos, pero siento que todo tiene su tiempo porque como yo les decía a las mamás, ellos llegaron y pues vienen del kínder y tal vez les va a costar, pero nada más un tiempo en el que los estuvimos apapachando y consintiendo, pero ya empiezan las exigencias. A partir de ahorita de enero, ya vamos a trabajar un poquito más duro. (ENTG2-SNT, 2020)

“Es necesario que todos los docentes estén conscientes cómo su autoeficacia influye en la planificación de la enseñanza, en la implicación de los estudiantes en su aprendizaje, en la interacción positiva en el aula, en la evaluación de los aprendizajes (Aguilar, 2015, pp. 5-6). No obstante, las y los docentes expresan de manera transparente que en ocasiones buscan hacer más ligera la carga laboral, aunque eso conlleve omitir determinadas propuestas educativas favorables para los niños. Es decir, saben que hay estrategias que optimizan el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero para realizarlas se requiere demasiado y/o laborioso material didáctico o tiempo de planeación, por lo cual eligen otras vías para desarrollar sus contenidos.

Pues esta pasada que quisieron implementar lo de los clubs, se me hace una idea muy bonita, diferente, algo para los niños que creo que ellos estarían entusiasmados, pero no se lleva como esta en los lineamientos ¿no? Uno se busca facilitar el trabajo y se brinca uno lo que los niños realmente quieren y necesitan. Entonces por eso es por lo que no funciona, pero esa se me hizo una idea novedosa, una propuesta buena. (ENTG2-MUA, 2020)

Como puede observarse en este apartado, las autopercepciones de docentes influyen de manera directa en la construcción de estilo de docencia. Mientras que las percepciones que tienen de los padres de familia y alumnos (cfr. el apartado 7.1) no son tan determinantes en sus decisiones en relación con su práctica educativa. Sus decisiones y acciones se vinculan más a lo que piensan de sí mismos, incluso a lo que consideran que piensan otros de su labor.

7.3 Percepciones del contexto

Las percepciones relacionadas al contexto no fueron recurrentes en las entrevistas. Una docente relató sus primeras impresiones al obtener la plaza docente en Xoxocotla. En la mayoría de los casos sus primeras ideas respecto al contexto estuvieron influidas por comentarios de terceras personas. Esto puede deberse a que la mayoría de los entrevistados son docentes de nuevo ingreso, según Vidiella (2015) “la fase de inducción durante los primeros cinco años transforma sus creencias sobre la docencia y sobre sí mismos. [...] De la actual situación laboral se suele hablar poco, y la mayoría de las veces se percibe como un periodo de adaptación transitorio” (p. 1282).

Y el mismo maestro que le comentó a mi papá le dijo, que él cuando estuvo aquí, la gente era muy mala, que de aquí no salía uno si no era con permiso de la gente, que ellos habían tenido una mala experiencia porque... y ya preguntando me dicen que sí había dos cadenas. [...] El chiste es que estaba una cadena en la presidencia y otra aquí abajo, entonces la esposa del maestro se enfermó y pues la quiso sacar, dice: *¡no, casi me linchan!* entonces con todos esos miedos me vine, y sí en un principio había banditas de chavos así que luego [...] pues nosotros nos quedábamos así en los cuartos, chavos así que, en las noches con los machetes. Como siempre, ya no había ningún respeto por los maestros, ningún aprecio. (ENTG2-SNT, 2020)

En ese sentido las y los docentes que mencionaron el contexto se expresan como ajenos al lugar, es decir, no se sienten parte de la comunidad. Su lugar de origen es siempre un punto de referencia. Los y las docentes consideran que la comunidad es lejana cuando existe una gran distancia entre Xoxocotla y la localidad donde radica la familia. No obstante, estos docentes son, en su mayoría, los que provocan una inestabilidad en la plantilla de la escuela al buscar su cambio. Estas situaciones generan problemáticas en el proceso de aprendizaje de los alumnos genera rezago.

Lo que nunca me esperé es que me tocara en un lugar que no sabía ni que existía [risas]. Que no conocía ni su nombre y no quedé en un lugar tan lejos, pero de la primera etapa que llamaron, o sea yo no quede en un lugar tan lejos, quede en el

215, pero llamaron hasta el 270, fui de las ultimas. Y me tocó [pensando], los lugares que yo tenía previstos ya todos estaban ocupados. (ENTG2-MUA, 2020)

Los y las docentes relatan que al llegar a laborar se percataron de que en Xoxocotla no había *nada*, por lo que se consideran a sí mismos portadores de elementos y conocimientos propios de la vida cotidiana citadina. Estas ideas les hacen autoperibirse como sujetos con saberes superiores, legitimados por instituciones y/ o un tipo específico de sociedad. Mientras que otros u otras reconocen las diferencias del contexto para adaptar su docencia a los saberes de la comunidad.

Cuando yo llegué así pasaba, yo quería darles a entender algo que a lo mejor ellos no conocían acá porque no había nada, no había ni celular, ni televisión, nada. Entonces ellos como que se quedaban sacados de onda, entonces nosotros tenemos como que adaptarnos a la forma en que ellos estén expresando el conocimiento que ellos tienen, a las costumbres que ellos tengan, como que más directo, como decirlo, pues el nivel, como que ajustarnos. (ENTG2-CGH, 2020)

En algunas entrevistas se describe a la comunidad como un lugar donde los resultados de la práctica educativa no son relevantes, pues existen bajas expectativas de padres de familia y alumnos. No obstante, hay docentes que no son partidarios de esta idea, por el contrario, se muestran incrédulos ante estas perspectivas e incluso están interesados en el cambio de este tipo de dinámicas.

En primer lugar, lo que todo el mundo me decía [...]: *-voy a una escuela a una comunidad-* y luego, luego *- los niños no saben, allá no entienden, pero está bien, los papás no son exigentes. Si aprenden bien y si no también-* así, comentarios que me hacían compañeras de la escuela particular. Entonces decía yo en lugar de que me dieran relax y decir: *ay, qué chido, entonces no voy a sufrir* fue lo contrario. Me daba temor de enfrentarme con eso y ver la manera de cambiarlo. (ENTG2-SRM, 2020)

Otros perciben a la comunidad como un lugar donde se les reconoce a los docentes como autoridad y se les trata con respeto. Además, mencionan atenciones de padres de familia como gratitud por su tarea de enseñar. Los y las docentes sienten estos gestos como un reconocimiento de su labor.

Hay docentes que expresan su deseo por trabajar en esta comunidad en específico. Muestran interés en su trabajo con estos niños del lugar. Caso contrario de aquellos que eligieron este centro de trabajo como última opción, quienes se expresan distantes y desinteresados de lo que pudieran ofrecer a la comunidad, así como de lo que la comunidad pudiera ofrecerles.

Mi primera opción era Xoxocotla, escojo y ya sale, me da mucha risa porque le digo al chico que me atendía [...]: ¡yupi! y nada más se me queda viendo y dice: *eres la primera persona que se alegra, por irse a Xoxocotla* y yo le dije: *¿aja?* y yo feliz porque era la primera, [cantando] *Salí en Xoxocotla, mi primera opción*. (ENTG2-SRM, 2020)

Las y los docentes que son originarios del lugar describen que han notado cambios con las nuevas generaciones de alumnos. Consideran que se ha ido perdiendo el respeto y a su vez se ha transformado la forma de vida en el lugar. En las descripciones de docentes no se enfatiza en las características de la gente. Poco se habla de la cultura nahua o algunos elementos de ella que aun permean en la comunidad. No obstante, las notas de campo dejaron identificar opiniones de personas respecto al uso y pérdida de la lengua.

Un señor, esposo de una docente, se burlaba de [una] publicación y mencionaba de manera burlesca que *el licenciado*, como lo llaman, quería que todo Xoxocotla hablara de nuevo el *dialecto*. Además, dijo que ellos ya no podían decir que eran indígenas porque si uno busca en las páginas de INEGI, ya tienen catalogado a Xoxocotla con todas sus calles pavimentadas y alumbrado público. En ese momento el licenciado, le preguntó dónde estaban esas calles pavimentadas, pidiendo que se las enseñara y expresó que no importaba no saber hablar náhuatl para poder ser indígena. (CC-RRM, 2020)¹²

7.4 Convivencia y conflictos en el ámbito laboral

A continuación, se darán a conocer elementos de entrevistas relacionados a la convivencia y conflictos laborales. Así como las interpretaciones encaminadas a analizar cómo estas experiencias contribuyen en la construcción de identidad profesional.

¹² El código CC significa Cuaderno de Campo, seguido de las iniciales de la investigadora en formación y el año en que se registró la nota.

Los y las docentes externan que en sus experiencias en comunidades lejanas fue una necesidad quedarse a dormir. Esto les permitió aprender a reconocer la diversidad en cuanto a condiciones de vida de las personas, sus múltiples necesidades, costumbres y creencias. A su vez entienden que cada lugar es distinto y les permite tener apertura al llegar a laborar a un lugar distinto.

Esa comunidad se llama Villa Alta, pertenece al municipio de Texistepec. Entonces como estaba iniciando, no nos pagaban, me tenía que quedar ahí. Al principio me quedaba durante quince días, entonces pues sí, aprendes a convivir con la comunidad, a conocer sus necesidades, sus carencias y te das cuenta de que son contextos [...] aunque son rurales y uno más precario que otro, te das cuenta de que son mundos muy diferentes. (ENTG2-ACV, 2020)

Durante su estancia en otras comunidades los y las docentes tuvieron la oportunidad de convivir con docentes de más años de antigüedad. Esto les permitió construir aprendizajes a través de la convivencia vespertina, pues no había posibilidades para regresar a sus casas. Sin embargo, la situación en la comunidad donde trabajan actualmente es diferente. Pues no tienen oportunidad de compartir sus conocimientos ya que todos los docentes regresan a sus casas a la hora de salida: “Aquí es distinto. Aquí cada quién hace su trabajo y ¡pum!, se van [risas]. Llega la una y ¡vamos! Todos... ¿no? Entonces no tienes esa retroalimentación o esa comunicación con los compañeros para poder platicar o aprender más o *¿a ver tú qué haces?*, ¿no?” (ENTG2-JTA, 2020)

En algunas entrevistas se relató que no hace mucho Xoxocotla también era una comunidad en donde los maestros se quedaban a dormir en unos cuartos destinados para ellos. Docentes que vivieron esa etapa mencionan que había oportunidad de platicar y de compartir experiencias. Eran momentos de crecimiento profesional, aprendían unos de otros, a la vez que construían su estilo de docencia. En pláticas informales o dentro de procesos formales como consejos técnicos hay docentes con más años de antigüedad que brindan consejos y experiencias que les son favorables en su práctica docente.

También he platicado con maestras de aquí de la escuela que me han dado ideas de cuáles son los primeros pasos para empezar a trabajar con niños que no tienen la lectoescritura desarrollada todavía, entonces han sido principalmente docentes. [...] He platicado con la maestra L, ella es la que más ideas me ha dado. (ENTG2-DGB, 2019)

Los o las docentes que crecieron en contextos similares a su campo laboral se describen conocedores de determinados elementos que les dan ventajas sobre otras personas. Ejemplo de ello es cuando les toca trabajar con la lengua náhuatl y tienen dominado el idioma. La interacción con las personas les facilita este tipo de procesos de enseñanza.

Pues si ya llevo años, yo crecí o vivo en un lugar donde lo hablan [lengua náhuatl]. Mi mamá, mis familiares, ese contacto con la gente, entonces eso me lo fue enseñando y de manera se podría decir nata, pude adquirir el aprendizaje de la lengua. (ENTG2-EPF, 2020)

A pesar de los mencionados beneficios de la convivencia, hay docentes que son explícitos con la necesidad de llevar un orden en las interacciones entre docentes y padres de familia. “Si nos fijamos en los trabajos de investigación sobre satisfacción-insatisfacción y *stress* docente publicados en estos veinte últimos años aparece siempre como variable analizada, estudiada y correlacionada la indisciplina, el descontrol y la falta de convivencia en el aula. (Correa, et. al., 2005, p. 164). Por tal motivo explican que el control en cuanto a la participación de padres y madres es indispensable, de no hacerlo, se generarían interrupciones constantes en la jornada escolar o intromisión de padres de familia en asuntos que atañen a otros alumnos, padres o docentes.

Porque hay papás que vienen a la hora de la salida, yo les he dicho a la hora de la salida los espero aquí si quieren, estoy con ustedes una hora o dos horas, pero después de mi hora laboral, porque si vienen a interrumpir, luego también como que me atraso o también se nos van las ideas [risas]. (ENTG2-JTA, 2020)

Los docentes reconocen que la comunidad no es considerada rural para INEGI. Consideran que, gracias a su urbanización, existen padres de familia con profesión de docentes, licenciados, arquitectos, entre otros. A su vez expresan que la voz de las personas es más contundente, por tal motivo se han ido cerrando los espacios de convivencia con padres; pues en ocasiones se percatan de algunas inconsistencias durante la jornada laboral. Por ejemplo, que suele haber docentes fuera de las aulas o algunos otros sucesos que ocurren de los cuales es mejor que no estén enterados, pues traería graves consecuencias administrativas para la escuela y para los mismos docentes.

D: Los papás [pensando] piensas tú, en la parte física...Gente que no sabe, gente que no conoce y es mentira. [...] Hay algunos que sí y otros que no. Pero por ejemplo Xoxocotla no está considerada como rural, o sea, ya hay más servicios que le dan otra categoría. Entonces hay papás maestros, licenciados, o sea, no son tantos a lo mejor, pero si los hay. Entonces observan, es gente que observa mucho y también por ejemplo en esa parte, [...] los papás entraban a dejar el desayuno, ahora ya no. Ahora ya pusieron una barrera con una cajita y lo meten. También yo siento que ahí el objetivo es que no vean tanto lo que ocurre adentro. Porque por ejemplo de repente ven que sale un maestro, o sale muchas veces, [...] los papás se dan cuenta y luego de inmediato, más aparte lo de la... o sea digamos: *pueblo chico, se entran de todo*. [...] O si no es con el director: *es que la maestra hizo un volcán y el otro maestro aun no llega a ese tema*. O sea, ¿Cómo se enteran ellos? Quién sabe, o *ya la maestra acabó una libreta y el maestro no ha acabado* y comentan entre ellos: ¿Cómo se enteran? O sea, no es de que entren al juego, comentan afuera, pero se comunican todo. [...] Checan quienes se salen, quienes no se salen, de todos esos detalles que son a partir de observación. (ENTG2-SRM, 2020)

La mayoría de los y las entrevistadas mencionan que, a pesar de tener una buena comunicación con maestros de otros grupos, identifican diferencias en sus estilos de docencia, aunque estas diferencias no generan dificultades para avanzar con cada grupo. Aun así, durante la estancia en el trabajo de campo, hubo momentos en donde se identificaron conflictos entre docentes. Usualmente estas dificultades estaban relacionadas a situaciones de trabajo en colectivo en donde muchas veces se llega a poner en evidencia el trabajo de los compañeros. Hay pocos docentes que perciben los conflictos y las discrepancias ideológicas

como parte de la cotidianeidad laboral e incluso las miran con optimismo, consideran que son elementos extraordinarios de su experiencia profesional

Hay un docente que estuvo ausente por años de permiso, para quien se generaron dificultades en cuanto a la convivencia con padres/madres de familia quienes estaban acostumbrados a la forma de trabajo de una persona (docente interino). Fue necesario hacer el cambio, ya que es él quien tiene nombramiento definitivo de la plaza. Al igual que los docentes que buscan su cambio constantemente, este tipo de situaciones también genera interrupciones en el proceso de aprendizaje de los alumnos, es por ello por lo que dichos movimientos generan conflicto con padres y madres de familia.

Porque yo llegué el año pasado como a la mitad del ciclo, pero no querían que estuviera. Me dijeron: *-no sabe que, no queremos que esté, por lo que nos han dicho-. [...] -Mi lugar es acá, yo no quité a la maestra que estaba y realmente no vine a quitar a nadie, sino que ya regresé-. Pero no les quedó de otra en un principio porque ya estaban los grupos asignados, después se dieron cuenta porque dicen: qué bueno que usted les trae algo, nos expresa lo que va a hacer, por qué va a poner esto, por qué va a poner lo otro, como que les doy la explicación.* (ENTG2-CGH, 2020)

Más allá de estos casos extraordinarios, la mayoría de los y las docentes consideran que sus dificultades con padres/madres de familia, han sido en relación con las calificaciones de sus hijos. No obstante, lo han solucionado a través de criterios objetivos de calificación que les permitan identificar características de una evidencia concreta.

Por ejemplo, la vez pasada, algunos chicos salieron mal del examen ¿no? Y me dice un papá: *-Oiga, pero porqué le puso 7 a mi hijo si llevaba puro 9 o 10-. - Mire señor acá está el examen, acá está todo lo que vimos en el trimestre- aja y dices pues acá esta todo lo que yo hice. Y revísele las libretas, revísele los libros, qué tal, cómo va y pues esa fue la calificación que se ganó yo no soy de las personas que reparte calificaciones.* (ENTG2-JSP, 2020)

Los y las docentes exponen constantemente que preferirían que los padres/madres de familia externaran sus inconformidades con ellos directamente. Una buena comunicación es imprescindible para llevar a cabo tareas relacionadas con la resolución de conflictos, con el

trabajo de los equipos docentes y con los objetivos del centro. (Rodríguez, 2006, p. 8). Por el contrario, los y las entrevistadas mencionan que es común observar a padres/madres de familia quejándose en dirección. Esto a su vez genera conflictos entre los docentes y su autoridad inmediata. Por otra parte, cuando hay otros docentes en la familia de los alumnos comúnmente se generan conflictos, por tener una ideología distinta de la forma de trabajo, en estos casos, los familiares se muestran más atentos al trayecto escolar del alumno.

A penas tuve un detalle con la niña que tuve que no lee, entonces obviamente, yo, al menos yo, trabajo con ella, cuando a lo mejor para otras personas no lo debería yo de hacer. Pero si algunas personitas, supuestamente en dirección, algunas personas se quejaron de por qué yo estaba enseñando a la niña, y que me llevaba mucho tiempo. Entonces o sea yo se lo dije a las mamás lo que me dijo el director, se lo dije a las mamás en una junta, entonces hubo por ahí una molestia de parte del director, de que por qué lo expuse. (ENTG2-MPO, 2020)

Docentes expresan que hay veces que los padres y madres de familia cuestionan su formación o juzgan a partir de elementos de su aspecto físico. En ese sentido Ayuso (2006) expresa que en lo relacionado a conflictos interpersonales “[es] común denominador la insensibilidad y la hostilidad más o menos encubierta. Estos conflictos pueden orientarse tanto hacia los compañeros como hacia los usuarios y en situaciones más extremas invadir otras esferas tanto del organigrama como extralaborales” (p. 9). Por tal motivo los y las docentes consideran que es molesto, pues han logrado obtener ese trabajo por su esfuerzo y formación. Expresan que no tienen por qué dar prueba de ello, si ya han realizado lo requerido ante la SEV.

Hay maestras compañeras de acá que sí han pasado por esos momentos muy feos. Cuestionamientos negativos de los padres hacia ellas, hacia ellos, porque no saben, porque no es de aquí, porque no estudió, porque no se preparó. No saben, a veces no es tanto uno que se enoja, sino que ellos no saben, yo no tengo por qué decirle a todo el mundo donde estudié, donde me preparé para dar clases, ser docente. Ellos también no se enfocan o no investigan, aquí en la comunidad lo malo es la crítica. Es criticar y criticar sin saber, por eso yo no me enojo porque digo a veces es la ignorancia, se escucha mal, pero a veces es la ignorancia, la que no sabes, no investigas. Aquí los padres si se enojan te pueden atacar de ciertas maneras, no se atreven a nada más que atacarte y hacerte sentir mal. (ENTG2-AHV, 2019)

Como puede observarse los docentes expresan experiencias significativas en ambos sentidos, tanto en lo relacionado en la convivencia como en los conflictos que se les han presentado en el entorno laboral. Principalmente, consideran que los momentos de interacción con otros docentes les permite crecer en lo profesional, salir de dudas, experimentar nuevas estrategias. Mientras que los conflictos les ayudan a saber cómo actuar y como enfrentarse día a día en la interacción con los demás sujetos de la comunidad escolar.

7.5 Relaciones con autoridades educativas

En los discursos de docentes surgieron distintas figuras de autoridades que se involucran directamente con la práctica educativa. Aunque algunas intervenciones son más influyentes que otras, todos son determinantes positiva o negativamente en la labor docente y por lo tanto en la construcción de estilo de docencia. Por tal motivo este apartado está dirigido a interpretar cómo contribuyen este tipo de relaciones en la construcción de identidad profesional docente.

Los y las docentes viven procesos de adaptación ante cada cambio de directivo que les toca vivir. En ocasiones describen a sus autoridades inmediatas como líderes, comprometidos con la normativa escolar y otros con poco interés hacia su cargo. Los entrevistados consideran que la convivencia con directivos es formativa. Es una manera de reforzar las responsabilidades propias del quehacer docente. Mencionan que la manera de ser de las o los directivos es determinante en el cumplimiento de algunos elementos administrativos fundamentales, tales como planeaciones, expedientes, matriculas, lista de asistencia, entre otros documentos que deben ser entregados por los propios docentes.

Por tal motivo, el papel de los directivos genera un ambiente formativo no planeado ni sistematizado. Existen exigencias con origen administrativo que demandan habilidades de los y las docentes relacionadas al ámbito metodológico. También estructuran el sistema de la escuela de tal forma que los y las docentes deben actuar con responsabilidad y en caso de no contar con dichos valores se convierte en una necesidad desarrollarlos.

Ella estaba como, bueno es directora y era un tanto oficialista y cada ocho días necesitaba las planeaciones ¿no? Cada ocho días. Era de las personas que decían: *tráeme tu planeación porque te voy a revisar*. Tenía el cargo de directora y también cubría grupo y tantito dejaba a sus pequeños e iba a dar la vuelta. Yo siento que esa parte a mí me formó porque te creas con esa parte de que tienes que estar entregando trabajos y te daban comisiones y es una de las personas que es muy exigente. Era tan exigente que a veces pues chocaba. Que decías *porque tengo que estarle entregando tantas cosas*. O sea, *¿que no sabe que tengo una vida después de la escuela?* Así lo pensaba. Pero se da uno cuenta que eso te va a servir. O sea, tanta exigencia te va a estar chocando, pero también te va a fortalecer. (ENTG2-JSP, 2020)

Por otro lado, algunos docentes expresan que en ocasiones no cuentan con el apoyo de directivos para experimentar algunos métodos de enseñanza. Sin embargo, esta percepción puede deberse a la presión que genera el hecho de dar resultados. En ocasiones los docentes eligen no arriesgarse a exponer sus ideas por la inseguridad de no alcanzar las metas planteadas. Son tan variadas las funciones docentes que “se difuminan más allá de la especificidad ligada con el aprendizaje de destrezas y habilidades cognitivas, produciendo indefiniciones que predisponen a la confrontación entre los distintos estamentos de la comunidad (maestros versus padres y apoderados, directores versus maestros, etcétera)” (Batallán, 2003, p. 694).

En algunas entrevistas fue evidente que los y las docentes perciben que para el director es más importante ganarse la confianza de padres/madres de familia que el proceso de aprendizaje en sí. Por tal motivo han tenido conflictos respecto a las decisiones que toman en su salón de clase. Sobre esa línea, Batallán (2003) expresa que “los directivos inmediatos quienes, pese a ser también docentes, ejercen su acción sobre los maestros y maestras, [generan [que] éstos se autoperciban como el eslabón más débil de la cadena, víctimas y victimarios impotentes”. (p. 692). Los y las docentes mencionan que les gustaría resolver sus propios problemas con padres y madres de familia de forma directa, sin autoridades como intermediarios. También se hizo énfasis en que su autoridad inmediata se expresa

continuamente de una forma ajena y desinteresada respecto al proceso de aprendizaje de los alumnos.

Bueno el nuevo director me platicaba, él me decía: *pues déjala, no quiere aprender, no quiere*, y su frase es, su frase ilustre: *¿Quién va a trabajar el campo? ¿Sí?* Entonces es su frase, su frase de que lleguen a sexto y haya alguien que trabaje el campo. Significa que él espera que no va a [pensando] que ella no va a superarse y va a quedarse aquí. Y entonces es como que dices: *tú eres mi director, tú debes exigirme a mí que yo saque adelante a estos dos, a estos tres que están rezagados*, no decirme eso, bueno yo lo veo así, y así su frase. ¡La peor! (ENTG2-MPO, 2020)

Documentos oficiales expresan que directivos deben ser participen en el acompañamiento y asesoría durante la implementación de nuevas propuestas pedagógicas. No obstante, la relación que describen los docentes con su autoridad inmediata carece de ese acompañamiento, aunque los docentes lo buscan constantemente. Desde esta perspectiva Batallán sugiere que los comportamientos de directivos y docentes están basados en un enfoque paternalista. De tal forma que “en la búsqueda del lugar por el reconocimiento paterno, las interacciones escolares se tiñen de rivalidades entre maestros (hermanos), así como de conductas de resistencia y resentimientos hacia la autoridad inmediata superior (el director para los maestros, el supervisor para los directores, etcétera). (Batallán, 2003, p. 696)

La relación entre los docentes y autoridades está enfocada a la parte administrativa de la labor docente. Muchas veces los conflictos se generan a causa del choque entre los intereses de la o el docente y las necesidades que hay en la escuela. Por tal motivo hay veces que los docentes requieren hacer efectivos cambios o permisos y supervisores o directores no se muestran dispuestos a liberal al personal hasta encontrar una solución a la vacante vacía que estas acciones representan.

Pasaron como dos meses, entonces pues yo ya tenía la hoja y ya necesitaba venir aquí. Y el supervisor no me liberaba, entonces pues tuve que hablar y hablar con el supervisor hasta que él logro contratar a un interino que se quedara en mi lugar

y yo poder regresar, o sea llegar aquí. Cuando yo llegué aquí no aparecía en plantilla, entonces ahí tuve un problema porque estaba yo como que dada de baja y tuve que ir a Xalapa a la DGP. (ENTG2-ACV, 2020)

Ante la inestabilidad laboral que sufren docentes interinos, los supervisores o directivos aconsejan presentar examen de admisión. No obstante, los y las docentes externalizan miedo, pues reprobado implica un año de castigo para cubrir interinatos. Esas consecuencias implican mayores problemas económicos.

Entonces luego nos decían: “presenten examen”. Pero ¿sabe por qué luego no quería presentar examen? porque nos decían que, si presentabas el examen y no lo pasabas, ya no podías cubrir interinos como que te castigaban un año creo y porque lo veía yo con algunos compañeros. (ENTG2-JTA, 2020)

Durante las entrevistas fueron mencionados dos tipos de tutores: el o la docente en servicio encargada de supervisar las prácticas en el nivel de licenciatura y el o la docente encargada de dar seguimiento a la labor de docentes de nuevo ingreso al servicio. Respecto a los primeros, relatan que, dentro de su formación académica, tuvieron la oportunidad de visitar escuelas primarias durante sus jornadas de observación o práctica laboral. Sin embargo, en ese momento vieron a sus docentes tutores ajenos a lo que es su proceso de aprendizaje como Normalistas. Es posible que esto se deba a que los o las docentes en servicio ven a ese estudiante como un sujeto crítico de su práctica, lo cual les genera incomodidad. No hay consciencia del apoyo que pueden brindar al estudiante en la construcción de su docencia.

Entonces sería como que una recomendación, que los tutores que te pongan de verdad estén dispuestos a enseñarte y que de verdad aprendas de ellos. Porque muchos pues te agarran del mandadero ¿no? Y no, realmente todos tenemos ese miedo a que seas observado, entonces realmente no aprendes, o sea vas tu a la deriva y pues si lo hiciste bien o mal, no siento que, o en mi experiencia no me dijeron si estaba bien o no. (ENTG2-ACV, 2020)

En el caso del segundo tipo, hay entrevistados y entrevistadas que fueron asignados a tutores durante su ingreso al servicio. Externan que han tenido dificultades de comunicación, pues en la sierra el clima es determinante en la señal de teléfono e internet. Por tal motivo su seguimiento no ha sido como lo esperaban. Además, consideran que la lejanía entre tutor y docente permite que se generen malentendidos. Por ejemplo, en lo relacionado a situaciones del contexto en el que laboran.

Si tutoría, dos años. [...] También es parte de los requisitos para entrar al servicio, pero la verdad si ha sido algo complicado porque por ejemplo aquí en la sierra donde estamos laborando, aunque es una escuela de organización completa, cabecera municipal, hay veces que carecemos de lo más indispensable que es por lo menos señal de teléfono o internet. Con el clima que a veces no nos favorece no hay, no hay como sacar evidencias, como mandar los trabajos. Entonces para mí eso ha sido lo más complicado. También en mi lugar de residencia si el clima no favorece no hay internet, ni señal de teléfono [...]. Pero también lo complicado es que con nuestro tutor todo es por línea, entonces a mí en lo personal si me hubiese gustado tener un tutor físico. (ENTG2-EPF, 2020)

En algunos casos, docentes expresan que el trato con algunas autoridades educativas conlleva esfuerzos sociales y económicos, pues una buena relación con personas en la supervisión o altos puestos genera posibilidades de trabajo o mejores oportunidades administrativas.

Entonces el trámite con ellos pues ha sido así de que, pues hay que ser caballero dices por ahí ¿no? Quizá no es la forma ¿Cómo lo explico? Por ejemplo, con esta secretaria yo le llevaba flores o le llevaba chocolates, o sea detalles que no quiere decir que le comprabas algo, más que nada era [...] una atención y pues como quiera que sea es como: *ay pues este se acuerda de mí, aunque sea un chocolatito me trajo. Oye sabes qué pues vente para acá para trabajar.* Esos detalles la verdad, a veces influyen un poco ¿no? Pero obviamente también tiene que ver el trabajo, no sé lo social y pues siempre ha sido así, la educación ¿no? (ENTG2-JSP, 2020)

7.6 Vínculos sindicales

Además de cuestiones metodológicas y administrativas, los docentes deben enfrentar situaciones políticas. Sobre todo, en lo relacionado a sus vínculos sindicales. Las identidades

docentes son activadas, discutidas y disputadas en los procesos de movilización sindical, en contextos sociopolíticos particulares, por los propios trabajadores, pero también por los gobiernos, por diferentes sectores sociales y por los medios de comunicación (Paula, 2011 en Migliavacca et. al. 2017, p. 17). Los beneficios o perjuicios que surgen de las interacciones sindicales influyen directamente en la construcción de identidad profesional.

Los y las entrevistadas expresan que las relaciones con personas que desempeñan cargos políticos, les ha permitido obtener beneficios administrativos. Principalmente cambios de centros de trabajo a escuelas más cercanas a su lugar de origen. Por tal motivo, algunos docentes se ven motivados a apoyar y/o trabajar en algunos eventos sindicales. Esto les permite relacionarse con secretarios sindicales y se ven con mayores posibilidades de obtener apoyos.

Entonces sí, para el cambio mi esposo estuvo en una campaña de las elecciones presidenciales municipales. Entonces esa persona a la que estaba apoyando pues es maestro y era delegado del SNTE de cierta zona y pues yo ya había solicitado cambios, pero pues no me los daban. Entonces pues mi esposo habló con esa persona, esa persona no ganó las elecciones, pero pues aplicó la de: *pues ya te ayudé, ahora a ver si me puedes ayudar*. Entonces el pues nos ayudó a lograr ese cambio. (ENTG2-ACV, 2020)

Se comenta que cuando las plazas se entregaban de manera automática a estudiantes normalistas se asignaban a su vez a un sindicato. Sin embargo, cuando los agremiados no cuentan con relaciones directas con líderes sindicales se ven en la necesidad de buscar opciones desde sus posibilidades, por ejemplo, se movilizan para encontrar docentes que busquen cambio y se benefician ambas partes a través de una permuta. Comentan que, en caso de no hacerlo así, hubieran pasado más años y no hubieran sido beneficiados por la vía sindical. En el caso de algunas docentes de la escuela, para cuando el sindicato consideró tomar en cuenta sus peticiones, ya se habían casado con alguien originario de Xoxocotla Tomando en cuenta su situación familiar actual su decisión fue rechazar el cambio.

Pues para mí fue algo raro ¿no? porque en ese tiempo la plaza automáticamente la daban los sindicatos, salíamos de la normal y ya decían: *no pues tal día se van a entregar las plazas*, ya estaban las listas, ya los sindicatos tenían las listas y ya nos íbamos a Xalapa y nos decían: *no pues tú estás en tal sindicato*. En ese tiempo mi papá todavía era un maestro activo del SETSE, entonces pues lógico que yo

salí en ese sindicato. Porque ahí se les iba a dar prioridad a los hijos de maestros. Me vine a Xalapa y ya, nos dieron prioridad supuestamente, había un lugar a 15 minutos caminando de donde viven mis papás. Llego, ya nada más era designación, *tú te vas a tal lugar*, no pues yo feliz, 15 minutos de Chontla a 15 minutos caminando [...] Es un lugar que se llama Cruz Manantial y no pues yo feliz, me regreso, me voy. Al otro día le marcan a mi papá, sabe qué maestro, tuvimos un problema, un error, nos equivocamos. El lugar que le dimos a su hija ya estaba dado, entonces la maestra se va a Xoxocotla, pero no, usted no se preocupe, el siguiente año nosotros la movemos. (ENTG2-SNT, 2020)

Mencionan también aparte de las relaciones se debe contar con un buen recurso económico para conseguir beneficios. Antes de la reforma del 2013 también se utilizaba este mecanismo para conseguir plazas docentes, pero dicha reforma generó mayores restricciones al respecto. Las diferentes experiencias “en el sector docente recuerdan que la unidad sindical de cualquier segmento de trabajadores es una tarea siempre inacabada, realizada en condiciones históricas particulares. (Migliavacca et. al. 2017, p. 18).

Mi mamá por su sindicato estaba en aquel tiempo una maestra que se llamaba Sol en Xalapa, que era muy famosa en ese tiempo. Mi mamá le exige, por medio del sindicato con la maestra Sol, que revisaran mi examen, queríamos revisión de examen. Y se pudo hacer, entonces fuimos y resulta que salí muy bien y fue más mi enojo. - *¿Entonces cómo que, si salí muy bien, no tengo plaza?*, y ya nos dijeron directamente, que el sindicato fue el que hizo la investigación y todo, que las plazas estaban ya dadas, que nada más era un montaje, que cada uno tenía derecho y posibilidades de meter a una persona y que ya había una prelista y que podíamos seguir gastando e ir cada sábado o fin de semana haciendo presión y todo eso pero que en realidad ya estaba hecho y no, no iba a haber manera. Que lo que me recomendaban en este caso era contactar con alguna persona y poderle pagar para que él me pudiera meter. Entonces fue como una decepción total, dije: *el sistema está bien feo, porquería, no sirve y ya*. (ENTG2-SRM, 2020)

Son recurrentes en las entrevistas relatos en donde los padres o madres de docentes, con mayor antigüedad, requieren apoyo para ubicar a sus hijos de nuevo ingreso en lugares cercanos. Sin embargo, los sindicatos no consideran derechos de los padres sino de los nuevos docentes quienes tienen desventajas. En ese sentido se les da preferencia a peticiones de docentes con más derechos.

Como puede observarse las relaciones sindicales parecen ser muy distantes, usualmente generadas a través de intermediarios. Sin embargo, la vida sindical es determinante en muchos docentes y su manera de desenvolverse en el contexto asignado. También es relevante para aquellos quienes mantienen con cargos sindicales y docentes simultáneamente.

8. IDENTIDADES PROFESIONALES

En los capítulos anteriores he mostrado cómo las interacciones que establecen los docentes con otras personas generan elementos para la construcción de los distintos estilos de docencia, así como en la toma de decisiones a nivel profesional. Sin embargo, en este último capítulo se puntualizan cuestiones vinculadas a la identidad desde la individualidad de los y las docentes que participaron en la investigación. Se interpretan algunas descripciones de las personalidades, así como circunstancias que les han motivado a enlazarse con la profesión docente. También características mediante las cuales se definen a sí mismos bajo la dicotomía de buen o mal docente. La manera en que han vivido desde sus individualidades el demérito social de su profesión, así como habilidades que configuran sus estilos de docencia.

8.1 Personalidades

Las y los docentes mencionan reiteradamente que durante sus experiencias escolares de educación básica se relacionaron con docentes duros de carácter, personas enérgicas. Lo cual los ha llevado a distanciarse de esa idea de *ser docente*. En ese sentido se han propuesto transformar la realidad educativa a través de sus personalidades. “Este concepto [la personalidad] es de gran utilidad para conocer la estructura, la dinámica y el desarrollo de las diferencias individuales” (López, et. al., 2012).

Siempre me llamó mucho la atención porque en mi formación de educación básica yo tuve maestros como que muy enérgicos, duros dentro de sus clases, académicamente hablando, pero también en cuestión de atención, en el saber ser humanos. Entonces yo decía: *bueno si yo llego a ser maestra por qué no cambiar esas situaciones*. (ENTG2-EPF, 2020)

Para ello, consideran indispensable conocerse a sí mismos, identificar fortalezas y debilidades, sobre todo en el ámbito de la interacción humana. Son conscientes de que los niños muestran formas de comportamiento complicadas de comprender para un adulto. Más aun cuando vivencian situaciones complejas desde el ámbito familiar, económico o social. Por tal motivo la empatía en las conductas docentes se vuelve de valor fundamental.

Mencionan que ser docente conlleva más responsabilidad que otras profesiones. Que las expresiones y acciones ligadas a las distintas personalidades repercuten en la formación de otros seres humanos. “Sin personalidad, el profesor se convierte en una máquina repetitiva, perdiendo su verdadero espíritu y significado, perdiendo la posibilidad de promover esa fuerte relación docente-alumno” (Garbarini, 2010, p. 2)

En otro sentido, se expresa que la personalidad abre el paso o bloquea subjetivamente la formación continua. Hay docentes que muestran apertura y ganas de esclarecer sus dudas. Esto permite que la interacción con otros compañeros, alumnos y padres de familia contribuyan a la construcción de sus distintos tipos de docencia. Mientras que otros se muestran rígidos ante la idea de cambiar sus estilos de enseñanza.

Yo soy uno de los que siempre está levantando la mano y preguntando y preguntando. A lo mejor mis compañeros han de decir: *ay por qué pregunta tanto*. Pero es parte de la formación ¿no? Si uno no disipa sus dudas pues se va a quedar uno así. (ENTG2-JSP, 2020)

En algunos casos los y las docentes se reconocen a sí mismos como responsables, cumplidos en cuanto a la tarea docente. Aunque hay quienes, en la búsqueda de relajarse de lo estricto, reconocen algo de irresponsabilidad y desobligación en su labor. También hay quienes llegan a considerar a la educación estricta como una buena forma de enseñanza.

D: aja, en segundo ¿no? Que era muy estricta, y yo soy como que muy relajada, o sea mi forma de ser. Pero por ejemplo aquí tienes que ser un poco diferente porque como que los niños a eso vienen ¿no?, a que alguien los enseñe o traten de educar en ese aspecto. Y por ejemplo mi maestra era muy estricta en ese sentido, no era mala persona, no era mala maestra, pero si era estricta. (ENTG2-MPO, 2020)

Los y las docentes reconocen que el comportamiento estricto de otros u otras docentes del mismo centro de trabajo tiene sus beneficios. Sin embargo, identifican en los niños necesidades de afecto y reconocimiento de sus necesidades, lo cual los lleva a actuar de forma más humana.

La mayoría de los docentes con mayor antigüedad se reconocen como exigentes, incluso gritones y afirman que muchas veces provocan miedo en los alumnos, aseguran que se debe a algunos rasgos de su personalidad. No obstante, consideran que sus formas de enseñanza son positivas, dado que ser amistoso puede atraer problemas de conducta en los alumnos. También reconocen que hay tiempo para todo, en caso de que un alumno o alumna requiera un consejo o abrazo se lo brindan, sobre todo cuando se trata de los más pequeños.

Yo, pues... siento que soy muy exigente, a veces gritona, me lo han dicho. Pero siento que así es mi voz, siento que es mi forma de trabajar y aunque ahorita con los niños de primero algunos me tienen miedo, pero me gusta trabajar con ellos, o sea cantar, bailar, pero así, o sea que así hablo o no sé. Y a la vez pues si me gusta ser un poco exigente con ellos porque siento que si los dejo se me puede volver un conflicto porque ellos tienden mucho a jugar, luego lo toman a juego todo. Entonces siento que si me voy un poquito más a jugar con ellos, que si yo trato de ser amiga de ellos... Cuando los veo tristes pues abrazarlos, pero siento que todo tiene su tiempo porque como yo les decía a las mamás, ellos llegaron y pues vienen del kínder y tal vez les va a costar, pero nada más un tiempo en el que los estuvimos apapachando y consintiendo, pero ya empiezan las exigencias. A partir de ahorita de enero, ya vamos a trabajar un poquito más duro. (ENTG2-SNT, 2020)

Otros y otras entrevistadas se consideran alegres, les gusta platicar y reírse, disfrutar de su trabajo. Se han percatado de que hay docentes más reservados y que pueden ver esas cualidades como negativas, pero reiteran que la manera de ser de cada docente es respetable y libre.

D: Alegre, siempre me estoy riendo, [...] siempre platico, es un defecto, tal vez o no sé si sea una cualidad, es ser platicona y tal vez a algunas personas no les gusta. Algunas son muy reservadas, muy limitantes, y pues no les gusta [...]. Y también depende con quién, y con quién me lleve porque hay algunos que nos tuteamos y otros que con más respeto. Depende cómo quiera la persona, pero pues sí, alegre, trato de ser responsable. Un poquito estricta porque quiero que

esté todo a la perfección, que salga todo bien, que no falte nada, aunque es imposible que pase eso ¿no? (ENTG2-AHV, 2019)

Por otro lado, hay quienes se reconocen vulnerables ante los conflictos que se generan en la escuela. Saben que son tolerantes, pero mencionan que la interacción con otros u otras docentes no ha sido fácil, incluso han llorado a causa de eso y han entrado en lapsos depresivos, lo cual ha sido determinante en sus prácticas profesionales.

No me enojo, no grito, no cosas feas, pero si muy sensible y lloro porque me da tristeza y no es que guarde rencor, pero no hablo en determinado tiempo hasta que ya se me pase, entonces ya vuelvo a la normalidad. (ENTG2-AHV, 2019)

Hay otros para quienes la socialización no es un problema sino una distracción. Esto provoca que se ausenten del salón de clases y descuiden sus responsabilidades docentes. Mientras que otros y otras se muestran con disposición a la colaboración, interesados en el tema de la docencia y motivados en su labor. Esto se observa principalmente en docentes de nuevo ingreso, aunque no se generalizan dichas características.

Un docente estuvo muy insistente en hacer la entrevista durante el horario de clases. Mencionaba que podía hacer un espacio con los alumnos si les ponía una actividad. Por lo que fue necesario explicarle que únicamente se utilizarían horario de educación física, educación artística o cómputo. Que, llegado el momento de su entrevista se le buscaría en su salón. (CC-RRM, 2020)

Es importante señalar que, en conversaciones informales con padres de familia, fue reiterado que un docente golpea a los alumnos, avienta borradores, golpea con coscorrones. Los padres y madres de familia reconocen que algunos consienten que les peguen a sus hijos, incluso recomiendan golpear más fuerte, pero en sus casos particulares no están de acuerdo con dichas acciones.

Durante una plática informal con personas de la comunidad, mencionaron que un maestro golpea a los niños en clase. Dijeron que en una ocasión le lanzó un

borrador a un niño llamado L*¹³. La señora considera que ella no ha ido a reclamar porque su hijo no ha sido víctima de golpes fuertes, apenas dos coscorrónes en la cabeza. Mientras que a L* sí le quedó un moretón en la espalda. Dijo también, que el maestro solo golpea en la cabeza con coscorrónes a los niños que se levantan de su lugar. La señora ha escuchado a madres de familia que le dicen al maestro: *si no le hace caso, péguete más fuerte*. Mientras ella considera que, si alguien le va a pegar a su hijo, prefiere ser ella y no otra persona, y ni si quiera ella lo hace. (CC-RRM, 2020)

Este apartado permite observar que han sido distintas las formas de consolidar el estilo de docencia y que la personalidad influye directamente en la manera de actuar en el ámbito laboral. Sin embargo, estas distintas formas son válidas y respetables mientras no atenten con los derechos e integridad de los y las estudiantes.

8.2 Motivaciones y vocaciones

En este apartado se presentan interpretaciones relacionadas a sucesos o personas que han contribuido en la vida de los docentes como motivantes para desempeñar su profesión. Así como la relación que se mantiene entre dicha motivación y el sentimiento de vocación. Es indispensable mencionar que el origen de las motivaciones es muy diverso y varía según las relaciones interpersonales, así como la forma de vida de cada docente.

Algunas de las situaciones que han llevado a los y las docentes a desempeñarse de la manera en que lo hacen se relaciona principalmente a sus padres o madres. Miran su plaza y trabajo como un éxito frente a las expectativas que deberían cumplir como hijos. La influencia de progenitores es de esperarse dado que el “proceso de orientación no es sólo competencia de las instituciones escolares y académicas por las que transcurre el estudiante, sino que la familia tiene entre otras funciones, la de colaborar y favorecer el proceso de toma de decisiones” (Sánchez, 2003, p. 204).

Como que rendir frutos a alguien más porque durante mi formación pues salí embarazada, entonces pues mi papá ya no me quería dejar terminar la carrera y decidió que siempre sí. Entonces me vi como que, obligada a darle resultados a

¹³ Se incluye omite el nombre completo del niño y solamente se incluye la primera letra de su nombre.

mi papá, entonces eso me motivaba a salir adelante, después pues nació mi hija y pues la necesidad de tener un trabajo para poder darle un sustento. Pero pues no, yo siento que no decaí, al contrario, me daba ánimos para salir adelante. (ENTG2-ACV, 2020)

Un entrevistado expresó que su acercamiento con la docencia se dio a partir de la imposición de su padre. Desde pequeño se le dijo lo que estaba destinado a ser y aunque considera que pudo dedicarse a otra cosa, sus acciones siempre estuvieron limitadas.

No fue algo que haya elegido tal cual porque mi papá desde niño me dijo: *Cuando tú seas grande vas a ser maestro, cuando tú seas grande vas a ser maestro*. Y realmente terminé la preparatoria y no era algo en lo que pensara demasiado y dije: *Bueno seré maestro, me lo han dicho desde que soy pequeño y pues ya estoy por entrar a la universidad que va a ser la Universidad Pedagógica Veracruzana* que es donde te forman para que salgas con la licenciatura en Educación Básica, que después es un perfil que te sirve para trabajar principalmente en primaria o preescolar. (ENTG2-DGB, 2019)

Otro factor que ha contribuido a la motivación es la relación con padres o madres de la comunidad donde laboran. Las buenas o malas relaciones generan el gusto o rechazo por crear nuevas o mejores formas de trabajo. No obstante, las críticas y expectativas generan miedos e incertidumbre en la labor. Esto, a su vez, provoca malestares emocionales que recaen en molestias físicas. En otros casos la motivación radica en la respuesta de los alumnos. Cuando los y las estudiantes se muestran con disposición para aprender y cumplidos en su asistencia, entonces la labor docente toma sentido.

Y sí como que me da mucho gusto y eso lo motiva a uno, que también los papás respondan, pero antes no. También porque a lo mejor yo no quería que estuvieran tantos papás en la junta. A lo mejor yo mismo me ponía la traba de no informarles siempre al momento la junta sino de un día para otro. Como para que fuera más así de que no vinieran tantos. A lo mejor por el miedo que yo tenía, igual. (ENTG2-CGH, 2020)

Las interacciones que tuvieron con maestros en su paso por la licenciatura también representan motivación. En ocasiones es el deseo de comprobar la veracidad de los discursos escuchados durante su formación, o bien a manera de reproducción de prácticas de personas que consideraron *buenos* docentes.

Algunos maestros con mucha experiencia y con un control muy bueno de contenidos y de estrategias que nos daban. Entonces yo creo que eso fue motivando a que tu hicieras las cosas, que más que nada te platicaban cosas que ellos vivieron o que ellos vivían todavía, y te decían: *tú puedes cambiar eso, tú puedes cambiar lo que ellos viven con una palabra, con una acción que hagas, el simple hecho de darle un abrazo*, cosas así. Y tú decías: “¿será que de verdad?

(ENTG2-IVM, 2020)

Por el contrario, se identificaron discursos de docentes en los que no se muestran sentimientos de motivación. Son personas que parecen ser *llevados por la corriente*. Impulsados por acciones de compañeros de la licenciatura o amigos. Y con indiferencia respecto a su propio proceso de ingreso a la docencia.

Hubo casos en los que la motivación se dio por parte de amigos o conocidos que ofrecieron apoyar en el trámite para cubrir interinatos con la finalidad generar oportunidades en el ámbito económico. En general hubo diferentes experiencias con personas que contribuyeron a la motivación de docentes. En algunos casos se dio por parte de autoridades educativas, como los supervisores quienes son conscientes de la incertidumbre económica que viven docentes interinos. Por tal motivo, incentivan a presentar examen. “La toma de decisiones supone, en determinadas ocasiones, la superación de conflictos internos. [...] Esta tarea está cargada de deseos personales, pero a la vez, de variables sociales y culturales que inciden en la última elección” (Sánchez, 2003, p. 206).

O sea, seguía en ese sentido hasta que después me cayó la oportunidad de un amigo, me dice: “oye sabes qué... ¿quieres trabajar?” Le digo no, pero yo sabía que no se podía yo era pedagogo y me decía: *no ya abrieron el chance para cubrir en primarias*. Le digo pues avientame, ya había yo salido de la universidad, ya hasta había yo perdido todo el hilo ¿no? De las clases y de las prácticas y me dice: “no pues te vas a dar cuenta de cómo es, esta fácil, no está difícil” Y dije pues va, y de ahí salió. (ENTG2-JSP, 2020)

En otras ocasiones, la motivación por estar frente a grupo fue generada por la interacción con la cultura escolar. Por ejemplo, el caso de una entrevistada quien se desempeñó dando clases de educación artística y, posteriormente, se vio motivada a hacer la licenciatura de Educación Básica y presentar examen para estar frente a grupo en la jornada laboral.

“La vocación incluye connotaciones psicológicas como la motivación y autorrealización, u otras como la ansiedad y la información. Además de estas implicaciones encontramos otras de carácter sociocultural que vienen dadas desde la propia familia, la escuela y en general, el entorno con el que convive” (Sánchez, 2003, p. 206). En ese sentido docentes consideran que la vocación se trae desde antes del nivel de licenciatura y que sin duda existen colegas con esa característica, aunque no son todos. Incluso mencionan que para algunos la idea de ser docente estaba presente desde la infancia. Por otra parte, hay casos en los que él o la docente se construyen en un proceso formativo. A través de las experiencias en nivel de licenciatura o en la escuela mediante la interacción con alumnos y otros u otras docentes.

8.3 Docente bueno vs docente malo

En los discursos de las entrevistas fue recurrente que docentes identificaran algunos estilos de docencia bajo la dicotomía de bueno y malo. Se reconoce que dichos conceptos son subjetivos, por lo que cada entrevistado o entrevistada los adjudica a estilos de docencia distintos. Es necesario reconocer que sus definiciones están basadas en sus experiencias pasadas como estudiantes.

Había maestros que eran muy humanos, y había otros que eran muy desalmados ¿no? Por decirlo de una forma, pero yo aprendí a decir: *¿de qué lado voy a estar a veces?*, a veces tengo que ser así, a veces no tengo que ser así. Pero fui tomando como que, ahora sí, ladrillos de ellos para irme formando una visión en los niños ¿no? Decir: *¿por qué este maestro lo valoré mucho?, a porque era así y así.* (ENTG2-CGH, 2020)

Algunos docentes consideran que ser buen maestro se trata de mantenerse en un punto intermedio entre la disciplina y el amor. Pero, sobre todo, lograr que los alumnos y alumnas aprendan y desarrollen las habilidades básicas para el grado en el que se encuentran. Para Martínez-Chairez “un buen desempeño docente es el realizar una planificación acorde al programa oficial vigente [...], en ella se deben atender las necesidades de los alumnos, con actividades dinámicas donde el discípulo sea el centro del proceso de aprendizaje, para alcanzar los aprendizajes esperados” (2016, p. 129).

En las entrevistas se reclama que, durante el trayecto formativo de licenciatura, las personas encargadas de formar nunca se detuvieron a calificar las prácticas como buenas o malas. La angustia es entendible dado que los y las docentes son personas acostumbradas a una reiterada evaluación cuantitativa. Sin embargo, si recordamos la diversidad en cuanto a procesos para la construcción de estilos de docencia, será comprensible que ninguna práctica puede concebirse como excelente o errónea, pues se trata de un vaivén entre la deconstrucción y construcción de conocimientos con base en la experiencia. Así, reconocen que solo ellos mismos pueden juzgar su práctica a partir de su propio criterio como profesionistas y seres humanos.

Entonces sería como que una recomendación, que en verdad los tutores, estén dispuestos a enseñarte y que aprendas de ellos. Porque muchos pues te agarran del mandadero ¿no? Y no, realmente todos tenemos ese miedo a que seas observado, entonces realmente no aprendes, o sea vas tu a la deriva y pues si lo hiciste bien o mal, no siento que, o en mi experiencia no me dijeron si estaba bien o no. (ENTG2-ACV, 2020)

Los y las docentes consideran que el origen de la dicotomía está en las perspectivas de padres o madres de familia. Mencionan que un día pueden tener una idea que les posiciona como buenos docentes, pero un solo error transforma esa percepción.

Un maestro es el villano o el héroe, dependiendo, día con día ¿no? [...] Luego ocupo términos en deportes: puedes ser el mejor portero del mundo, pero si al final se te va un gol entre las piernas ya eres el peor [...] Pero si, la idea de los papás depende a cómo te comportes día con día, o sea un día puedes ser el mejor y otro día puedes ser el peor, porque a lo mejor no dejaste ir al niño al baño y se hizo en el salón. Es por esa razón, uno tiene que ir ganándose poco a poco la buena fama o la mala fama. ENTG2-CGH, 2020

Algunos entrevistados y entrevistadas conciben el actuar con enfoque humanista como una buena práctica. Ya que se aleja de acciones poco tolerantes, rígidas. La mayoría consideran una mala práctica aquella que prioriza la disciplina. Hay docentes que hacen una distinción entre ser un docente estricto y uno grosero, también entre ser amable y permisivo. Expresan

que es necesario establecer las diferencias pues el actuar docente es determinante en la respuesta de los alumnos.

Las [habilidades] que tú puedes palpar con los sentidos que tienes como ser humano son las que, a manera personal, también me han ayudado mucho para saber planear, para saber entender a la diversidad, como para saber que estoy haciendo mal, que estoy haciendo bien, como esa percepción, ese sexto sentido que a lo mejor se puede desarrollar extra como profesionista, como ser humano. (ENTG2-EPF, 2020)

En las entrevistas se expresa que independientemente de las concepciones respecto a una buena o mala docencia, es una necesidad dar el mayor esfuerzo en la jornada laboral. Pues los compañeros y compañeras de trabajo siempre se encuentran observando y las críticas se dan en función de las prácticas, si un docente se esfuerza se le reconoce.

Pues es que en este trabajo encontramos a maestros buenos, maestros malos y maestros más o menos. Entonces trata uno de realizar el trabajo bien porque dice un dicho que: *perro no come perro, pero maestro si come maestro*. Entonces siempre hay un maestro que a lo mejor no le cae uno, no sé, siempre hay detalles ¿no? Entonces para evitar esos comentarios pues mejor venir a trabajar, echarle ganas y tal vez, no relacionarse tanto con los profesores porque a veces también hay ciertos detalles. (ENTG2-JSP, 2020)

En relación con la presencia de la dicotomía de buen o mal docente en documentos oficiales no hay mucha evidencia. Sin embargo, si es utilizado durante la puesta en marcha de algunos programas, tomando de referencia los criterios vigentes de cada reforma educativa. Ejemplo de ello, es el retomado por Martínez-Chairez: “En 1993 se inició con el Programa Nacional de Carrera Magisterial, cuyo propósito [...] era el de promover la profesionalización de los docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos (ATP) del SEN, mediante un mejor salario para que los profesores considerados como buenos se mantuvieran dentro del grupo” (2016, p. 12).

8.4 Demérito Social

Este apartado tiene su razón de existir debido a que “hay coincidencia en describir al docente como un profesional obligado a realizar mal sus tareas, debido a la cantidad de actividades y responsabilidades de diferentes jerarquías que se le exige llevar” (Gavilán, 1999, s.p.). En las entrevistas se menciona que el demérito social que ha tenido el magisterio se relaciona a las nuevas exigencias sociales, principalmente a los derechos de los niños. Antes se observaban practicas más estrictas y disciplinadas, mientras que en la actualidad se apuesta por pedagogías más liberadoras. Expresan que las nuevas propuestas para atender la diversidad de necesidades que los alumnos presentan hacen que los docentes se vean menos respetables ante la sociedad.

Se considera que antes el docente era visto como una persona preparada, con conocimientos que harían crecer a la comunidad. “Se postula que han perdido algunas de sus principales fuentes de poder en la sociedad, por ejemplo, la hegemonía del conocimiento, la reflexión y la autonomía en las aulas” (Danoch, 2012, p.12). Actualmente es importante conocer y cumplir las expectativas de padres y madres de familia, lo cual permite a la comunidad cuestionar y juzgar los distintos estilos de docencia.

Anteriormente se veía al docente como alguien que traía algo muy bueno a la comunidad [...], o sea se le tenía ese respeto al docente. Sé que anteriormente era así, los papás tenían una expectativa de que el docente llegaba a realizar un trabajo bastante bueno para su contexto, que van a hacer algo bueno para la comunidad, digamos que las expectativas que tenían era que el docente llegara bien preparado para hacer el mejor trabajo que se pueda. La expectativa era que los niños salieran bien porque había un docente bien preparado y va a hacer un buen trabajo con los niños, eso creo que funcionaba anteriormente. En la actualidad, la verdad no sé cuáles sean las expectativas de los papás. (ENTG2-DGB, 2019)

También expresaron que el docente es visto ante la sociedad como una persona sabia, alguien que no debería tener dudas o que lo debería saber todo. Así cuando se muestran dudosos de determinadas respuestas o situaciones, son tachados como docentes incompetentes. Pareciera que, si no lo saben, entonces no deberían dedicarse a esta profesión.

Tengo un tío que me dice: *es que tú eres maestra, no es posible que seas maestra y no sepas esto*. O sea, regularmente la gente porque eres maestra te dice: *¡Ora a poco no sabes, si eres maestra!* O sea, siempre es eso y yo así de: *¿Eso qué?, O sea eres maestra y tienes tus errores y no lo sabes todo*. Al menos yo no, si me preguntan no digo: *A si, si se la respuesta y te la digo* y eso no significa ser buena o mala maestra ¿no? Entonces hay actitudes, por ejemplo, en mi familia que me dicen: *ay ya me imagino como has de ser en tu salón*. Entonces es de: *No, pues no soy así*. Y a lo mejor no lo vas a ir a decir allá, pero lo demuestras en tu salón, es diferente. (ENTG2-MPO, 2020)

Entrevistados y entrevistadas expresan que el cambio se debe a que actualmente los padres y madres de familia cuentan con más fuentes de comunicación que les permite estar más informados. También está relacionado al nivel académico de la población en las comunidades, antes los familiares de alumnos eran analfabetas y era fácil concebir al docente como una persona con más conocimientos. Actualmente, los niveles académicos permiten a padres y madres cuestionar practicas docentes y generar críticas, a veces constructivas o no, para mejorar las prácticas en función de sus expectativas.

Y pues antes era muy diferente ¿no? antes el maestro era el maestro y lo tenía que respetar y lo tenías que obedecer y, o sea, se perdió todo eso. Toda esa imagen, toda esa figura que teníamos del maestro, aquí prácticamente pues no, yo siento que a veces, así como que: *ah, el maestro...* ¿Quién sabe... tal vez porque, los papás están muy informados y a veces en los medios ahora sí que, nos atacan y pues ellos de ahí se agarran? (ENTG2-SNT, 2020)

Aunque “es posible postular que la profesión docente ha aumentado en sus salarios [...], ésta sigue siendo una de las profesiones mal pagadas, este hecho, [...] provoca en los docentes la sensación de desvalorización y desprestigio”. (Danoch, 2012, p.67). Ante todas estas situaciones se han establecido algunas propuestas dirigidas a la actualización como una necesidad para el trabajo, en la búsqueda de una revaloración de la figura docente. Tal como se muestra a continuación en un fragmento de la Reforma de 1993:

Se propone que la reformulación de planes y programas de estudio sea parte de un programa integral que incluye como acciones fundamentales:

-El apoyo a la labor del maestro y la revaloración de sus funciones, a través de un programa permanente de actualización y de un sistema de estímulos al desempeño y al mejoramiento profesional (DOC-PLANEST, 1993, p. 4)

8.5 Habilidades docentes

Ante las múltiples y diversas tareas que conforman la labor docente, es necesario hablar de las habilidades que los y las participantes de este estudio consideran indispensables para dedicarse a esta profesión.

En primera instancia consideran como necesidad estar preparados con conocimientos generales ante cualquier duda que expresen los alumnos. También se habla de la necesidad de desarrollar habilidades que permitan ser empáticos con los estudiantes, comprender las diferentes creencias y formas de vida. Y utilizarlas principalmente en el trato cotidiano, así como en el desarrollo de los contenidos.

¿Cómo se podría decir la otra palabra? En la que te adaptes en una situación en la que digas: *chin ahora me preguntaron de esto y tengo que explicarles porque me hicieron la pregunta*. O sea, como que tener la capacidad de poder responder ante la situación que el niño te presente. O sea, cualquier duda que le surja, tú que seas capaz de responderle sin tener que decirle: *bueno pues espérame te explico después*, y ahí dejes la duda, sino que tal vez instruirte un poquito más para que le expliques al momento. (ENTG2-CGH, 2020)

Se menciona que él o la docente debe ser sensible ante circunstancias familiares. No todo se trata de contenidos, libros y el programa. Hay momentos en los que toca ser empáticos. Comprender que cada alumno vive y aprende de formas diferentes, que no es posible enseñar a todos al mismo ritmo.

Una de las habilidades más complicadas de desarrollar es comprender que hay distintos saberes que no dejan de ser validos por ser desconocidos para el docente. Entender que hay distintas formas de desenvolverse en la vida y que no hay una verdad absoluta.

Yo siento que son las habilidades humanas porque estamos viviendo en un contexto que más que urbano es rural con muchas costumbres, ideas, tradiciones

muy diferentes. Con situaciones muy diferentes en cada contexto, en cada familia y dentro de la misma sociedad, dentro del mismo ambiente que son las que se tienen que visualizar ¿no? Entonces esas habilidades que yo hasta el momento he tratado es como de saber tratar a los niños con mucho tacto. (ENTG2-EPF, 2020)

Por otro lado, la tarea docente también tiene una carga administrativa, para la cual los y las entrevistados se consideran poco preparados. Mencionan que les gustaría llegar al campo laboral al menos con conocimientos básicos respecto de los documentos que se les pide llenar o las plataformas docentes que se utilizan.

Pues fíjate que es lo que le decía yo al director. Le digo es que llegas y te dicen: *llena IAE, llena documentos del niño, llena...* o sea, no es algo difícil porque ya después que ves el formato y eso dices: *a bueno le tengo que hacer así*. Pero al menos que te digan le tienes que hacer esto y eso ¿no? Pero llegas y pues *ahí que dios te bendiga, ya ahí yo no sé nada* ¿no? Entonces a lo mejor esa orientación de qué, de cómo, por lo menos las calificaciones, oye debes de hacer esto o al menos algo así más administrativo. (ENTG2-IVM, 2020)

En relación con esto en el plan de estudios 2011 se contempló una estrategia para mejorar las habilidades digitales de docentes. Sin embargo, no se menciona de forma puntualizada el uso de plataformas o llenado de documentación como lo expresan los y las entrevistadas.

Respecto a la didáctica se expresó que es necesario tener la habilidad de planear actividades divertidas para los alumnos, que les permitan comprender los temas. Los y las docentes reconocen que muchas veces hacer juegos o dinámicas requieren mayor tiempo que solo leer y escribir, pero consideran que vale la pena, pues se trabajan conocimientos de una manera más significativa para los estudiantes.

Entonces algo así que quede un aprendizaje, por ejemplo, las tablas de multiplicar, jugar la papa caliente, salir a la cancha y hacer una actividad juntos. La otra semana hicimos una actividad con los aros de educación física e iban brincando y se encontraban y se preguntaban una tabla, y así, no sé. Entonces donde se le quede algo bueno a ellos. Porque si toda la semana se la lleva uno así [leyendo y escribiendo], siento que no. Aunque a veces a uno como docente no nos alcanza el tiempo. Bueno al menos yo siento, y he platicado con otros compañeros, no me alcanza el tiempo. Y a veces me atraso en algún tema y a

veces en este otro y así. Pero siento que ahí voy avanzando con mis niños.
(ENTG2-JTA, 2020)

Se expresa también que las habilidades en torno a la planeación no tienen que ver únicamente con desarrollar actividades llamativas, sino con adaptar las actividades y los contenidos a la edad y nivel cognitivo de los estudiantes. Así como a las características socioculturales del entorno en el que se desenvuelven. Para ello, consideran que el desarrollo de la observación es indispensable, ya que es a partir de ella que se puede aprender de los estudiantes y de la propia experiencia.

En muchos años de experiencia pues tú aprendes a observar a los niños y a conocerlos de manera cognitiva, de qué forma pueden ir aprendiendo. Entonces una sería esa, la observación, la otra pues sería las estrategias que manejas tú con ellos para poder enseñarles algún tema y la habilidad de, también para planear ¿no? Porque yo creo que es algo muy complicado, yo lo veo muy complejo en el sentido de que como son muchas asignaturas, entonces a veces se hace tedioso el estar toda la semana planeando una asignatura o un tema diferente, por asignatura ¿no? Y estarles dando continuidad si se hace complicado. (ENTG2-JVG, 2020)

Hay planes de estudio que proponen el uso de diversas estrategias didácticas para el desarrollo de contenidos, principalmente el 2011 y el 2013. No obstante, no expresa de forma puntual ejemplos de actividades que podrían ser retomadas por los y las docentes, por el contrario, se habla de forma generalizada de situaciones o proyectos didácticos que potencien el aprendizaje. En cuanto al plan de estudios 1993 se deja a criterio del maestro generar las actividades, siempre y cuando estén dirigidas al desarrollo de los objetivos específicos que en él se expresan.

9. CONCLUSIONES

A continuación, presento, a modo de cierre, algunas reflexiones que se generaron durante la realización de la investigación vinculadas con mi labor de aprendiz de investigadora, el proceder metodológico, los objetivos de la investigación y el quehacer de la educación intercultural y la investigación educativa respecto a la identidad profesional docente.

En primer lugar, para realizar esta investigación ha sido necesario practicar el proceso de reflexividad (Dietz, 2017) y vigilancia epistemológica (Bourdieu, et al., 2004). He tenido que “mirar”, “poner en tela de juicio” mis ideologías, presupuestos y proceder como investigadora para poder mostrar mi “lugar de enunciación” (Mignolo, 2005). Ha resultado difícil deconstruir y reconstruir mi quehacer como docente, como parte de la comunidad investigada y como estudiante de posgrado. Uno de los aspectos que más he cuestionado y deconstruido es mi estilo de dar docencia y mi forma de ser docente, mi propia identidad docente.

Como mencioné en el apartado 5.1, fui durante una parte de la realización del trabajo de campo docente e investigadora en la institución en la que se llevó a cabo el estudio, este hecho generó un parteaguas en mi propia identidad profesional. La experiencia me permitió ser más consciente de la diversidad que existe en el profesorado y los rasgos identitarios que constituyen el cuerpo docente de una escuela. Debo de reconocer que antes de mi ingreso al posgrado y de realizar la investigación privilegiaba un estilo de docencia más “convencional”. Además, mi forma de clasificarla era dicotómica, para mí existían docentes buenos y malos e intentaba encasillar el actuar de mis colegas en función de ellas. Uno de los resultados de este trabajo ha sido el poder mostrar y comprender diferentes estilos de ser docente, rastrear la diversidad de circunstancias y procesos que permiten a cada docente construir su propio estilo de enseñanza y, con ello, su identidad profesional.

Al realizar en un inicio una “investigación interna” (Bell, 2002: 51-59) creí, ingenuamente, que la realización del trabajo de campo sería en cierto sentido “fácil”. Sin embargo, no existió la disposición de todos los colegas a participar en el estudio. Fue hasta que dejé de formar parte de la plantilla del profesorado que mi forma de proceder en el campo se transformó, ya

no daba por hecho la colaboración de mis colegas. A raíz de este suceso también he podido “vivir” lo que en los manuales metodológicos denominan “distanciamiento”, me ayudó a aclarar mi papel como investigadora en la institución y a visualizarme como exdocente; algo que me hubiera sido difícil de haber continuado trabajando.

Otro aspecto que recupera la investigación es mi propio sentir respecto a ser docente. Para poder hacerlo tuve que aplicarme el método de entrevista (ver capítulo 5). Uno de los retos metodológicos fue cómo autoentrevistarme, cómo aplicarme la guía de entrevista que había diseñado, cómo desarrollar el propio proceso de entrevista. Una vez superado este reto surgió otro, cómo interpretar o poner a dialogar mi propia experiencia con las de los otros docentes. En distintas ocasiones consideré que retomar fragmentos de la autoentrevista generaba demasiada carga hacia mi propia perspectiva, por lo que decidí darles mayor voz a las narrativas de otros/otras docentes. Sin embargo, ahora que cierro la investigación soy consciente de que en todo el proceso de la investigación estuvo presente mi subjetividad. Muestra de lo anterior es el contexto en el que nacen las preguntas y objetivos de investigación y el poner como antecedente mi experiencia personal y formativa para generar el diseño metodológico (cfr. Apartados 1.3 y 5.1).

Reflexiones en torno a los objetivos de la investigación. Como se pudo leer en el apartado 1.3 el objetivo principal de la investigación fue analizar cómo han construido las y los docentes, de una primaria del municipio de Xoxocotla, su identidad profesional. Para poder responder este objetivo establecí tres objetivos específicos, en el primero de ellos me propuse conocer los aspectos biográficos que trabajan en la primaria estudiada. En los apartados 5.4, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1 y 8.2 se puede ver la riqueza formativa y los diferentes tipos de experiencias que han tenido en su andar por el campo del magisterio los sujetos colaboradores de este estudio. Sus desniveles formativos y divergencias culturales (Mateos Cortés, 2011) han complementado su educación en el magisterio y como consecuencia forjado su identidad docente. A pesar de la riqueza encontrada me parece que una de las limitantes de la investigación ha sido el no poder contrastar este tipo de experiencias con las observadas en el aula, lo anterior me habría permitido conocer su práctica docente y debatir a profundidad con su imaginario de buen o mal docente (ver apartado 8.3).

Sin embargo, el estudio deja comprender que la identidad profesional de los y las docentes se vincula directamente con sus historias personales, las cuales son únicas e irrepetibles. Sus interacciones con diversas personas (familia, colegas, autoridades educativas, personas de la comunidad y sindicato¹⁴), y los ambientes (institución escolar y comunidad) en los que se desenvuelven determinan su actuar en el aula y la escuela. En tal sentido, para comprender o juzgar un estilo de docencia es necesario conocer otros ámbitos de la vida personal y los objetivos docentes/profesionales que se proponen alcanzar, pues no siempre son los mismos.

A través de la investigación se encontró que la construcción de identidad profesional se vincula a tres tipos de procesos distintos: 1) Desarrollo profesional relacionado a ambientes de educación formal (ver capítulo 6), generados a través de cursos, experiencias en el nivel de licenciatura, experiencias laborales, exigencias en torno a reformas educativas, por ejemplo. 2) Procesos vinculados a las relaciones interpersonales (señalados en el capítulo 7) que dan pauta a la construcción de imaginarios docentes respecto a los y las otras con quienes interactúan en el campo laboral; su interacción con padres/madres de familia, estudiantes, autoridades educativas, figuras sindicales. Y, 3) Capacidad de autoconocimiento (cfr. capítulo 8), la cual les permite construirse imaginarios de sí mismos respecto a su profesión.

No obstante, también hemos mostrado que la construcción de la identidad profesional se relaciona a procesos psicológicos que dan cuenta de la individualidad de cada docente; abarca sus rasgos de personalidad, motivaciones y vocación. Éstos se dan de manera asincrónica en la vida de los distintos docentes.

He identificado, a través de las entrevistas, que sus vínculos familiares son primordiales. Predominan sus experiencias como hijos, pues miran la obtención de una plaza como un éxito frente a sus padres o madres. También está la recurrente situación de solicitar consejo a algún familiar sobre cómo actuar ante determinadas circunstancias cotidianas de la profesión. Sobre todo, aquellos quienes tienen padres dentro del magisterio.

Por otro lado, son significativas las experiencias de quienes cumplen con el rol de padres o madres. Posicionarse desde esta perspectiva les permite entender su trabajo y el de sus

¹⁴ Como se muestra en los apartados 6.1, 6.2, 7.4, 7.5 y 7.6.

compañeras/compañeros de una manera distinta. Se muestran más interesados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, idealizan el tipo de educación que les gustaría para sus hijos/hijas e incluso aplican estrategias de enseñanza que fueron fructíferas en el proceso formativo de sus hijos e hijas.

Por otro lado, el segundo objetivo buscó identificar las tensiones que viven los docentes entre la visión institucional y las identidades profesionales docentes. Las principales fuentes de “conflicto” a nivel institucional han sido las reformas generadas al sistema educativo y los Planes de Estudios (cfr. 6.5). Esto fue significativo para la investigación dado que los objetivos y la definición de una *buena docencia* en cada reforma varia y ha generado distintas formas de actuar de los docentes. En ese sentido su relación y experiencias con las reformas han aportado elementos importantes para la construcción, deconstrucción y “transformación” de sus identidades profesionales, sin embargo, existen docentes resilientes al cambio.

La reforma educativa refleja el giro neoliberal y dentro de este la imposición a una cultura de auditoria bajo criterios de eficiencia y eficacia que individualizan y fragmentan la comunidad escolar. Como resultado el docente se convierte en su propio autoevaluador al grado de desvincularse de la escuela y la comunidad. El docente se vuelve competitivo y se centra en sus propios intereses (Shore y Wright, 2015).

La investigación también mostró las tensiones entre lo que se concibe como prácticas tradicionales e innovadoras (ver apartado 6.6). La mayoría de los docentes identifican a las primeras con el orden y disciplina que “debe” de existir en el salón de clases y en el comportamiento de los niños, por ejemplo. No obstante, expresaron la necesidad de alejarse de este tipo de prácticas, no así las y los docentes con mayor antigüedad, pese a esto en su mayoría las y los docentes coinciden en que un trabajo humanista es más pertinente para la construcción de los procesos cognitivos de los estudiantes. Para poder responder a este objetivo fue importante realizar una triangulación de actores, poner a dialogar las voces de las y docentes con mi voz, y una triangulación de métodos, implementar el análisis documental, la entrevista y notas de campo (ver 5.3 y 5.7).

Sin embargo, para identificar otro tipo de tensiones y comprender la realidad de los docentes desde otros lentes se había considerado entrevistar a algunas autoridades educativas y

padres/madres de familia; esto no fue posible debido a la pandemia de SARS-COV-2 que atravesamos actualmente. Estas otras miradas habrían complejizado aún más mi mirada sobre la figura del docente.

En el tercer objetivo intenté mostrar la forma en que los docentes conciben su papel y el de la escuela en el contexto de diversidad en el que laboran. Lo primero que se identificó es que algunos de los docentes se perciben ajenos a la comunidad, desconocen las expectativas de los padres/madres de familia y se enfocan en trabajar en sus propios intereses profesionales. Reconocen que su papel es de “autoridad” en el contexto comunitario, por lo que algunos dan por hecho que sus acciones son relevantes y determinantes para detonar procesos de transformación económica y social al interior de la comunidad.

Hubo notables diferencias en las autopercepciones según el género de las y los docentes. Los docentes hombres se describen como relajados, desobligados, descuidados y sensibles. Mientras que las docentes mujeres se autoperciben como formales, participativas y comprometidas con las exigencias laborales. Los hombres se muestran con apertura a la improvisación “pertinente” y las mujeres como defensoras del orden y control; ellas reconocen que esto último les hace caer en prácticas más tradicionales (ver el apartado 7.2).

Las acciones y toma de decisiones en torno a su relación con la gente y el papel que desempeñan se construyen a partir de sus experiencias laborales y de vida. En algunos casos se ven permeadas por los vínculos que establecen con las autoridades educativas o por las relaciones que constituyen con directores y supervisores. Para algunos de ellos estas mismas figuras son fuentes de motivación para la mejora de su práctica o papel en el ámbito escolar. Gracias ellos buscan actualizarse o mejores oportunidades laborales (cfr. apartado 7.5).

También se identificó que durante su proceso formativo algunos de los docentes tuvieron maestros disciplinados y con carácter fuerte. Debido a este tipo de experiencias intentan alejarse de un estilo de docencia tradicional, conservador y rígido. Optan por estilos de docencia que tomen en cuenta aspectos psicoemocionales, que respeten la integridad de su alumnado (ver apartado 6.6 y 8.3).

Por otro lado, se identificaron las interacciones familiares como las principales fuentes de motivación para su desarrollo profesional (ver. 6.1). Sobre todo, para superarse y tener una

mayor seguridad económica. Señalaron que en su proceso formativo estas motivaciones emergieron en su paso por la licenciatura. No obstante, hubo docentes que expresaron abiertamente no sentir alguna motivación para desarrollar su práctica profesional, se mostraron indiferentes a su quehacer, al contexto escolar y comunitario (cfr. apartado 8.2).

Los y las docentes no vinculan el concepto de motivación con la vocación. Para ellos la vocación es un elemento con el que pocos docentes cuentan. Su percepción de un docente con vocación es aquel que tuvo el “deseo” de desempeñarse en la docencia antes de cursar los estudios superiores, esto es, desde la infancia. Además, señalaron las competencias necesarias para laborar en su contexto educativo. La empatía, el respeto por la cosmovisión de sus alumnos y el poner a examen sus prejuicios fueron algunas de estas.

Para algunos de ellos es importante reconocer la diversidad cultural que se representa en su aula, son conscientes de que esta diversidad debería de influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje que promueven. Reconocen que sus estilos de docencia entran en conflicto con las cosmovisiones presentes en el salón de clases. En este sentido, los que llegan a reconocer sus limitaciones se preocupan por actualizarse o desarrollar procesos de aprendizajes pertinentes que respeten esa diversidad. Saben que tienen la responsabilidad de actuar de manera ética ante la formación de seres humanos, que deben de reconocer y aceptar la diversidad, no obstante, son escasos los docentes que interactúan en la lengua de sus alumnos o que le brindan un valor para fomentar el aprendizaje.

En su proceso de *desarrollo profesional* resaltaron experiencias laborales significativas (cfr. apartado 6.2). Existen quienes generaron fuertes vínculos con la comunidad a raíz de cambiar de lugar de residencia. Esto les permitió conocer, observar e interactuar con formas de vida comunitaria. Existen quienes siguen viajando para poder dar clases, en estos casos se genera un acercamiento entre docentes pues es en el viaje que pueden intercambiar experiencias profesionales y construir lazos de ayuda. No obstante, la mayoría de los docentes consideran que en la escuela no es tan fácil generar estos vínculos. En primer lugar, porque existen docentes que regresan a sus comunidades de origen todos los días y, en segundo lugar, porque consideran que los padres de familia no tienen interés por los procesos educativos de sus alumnos.

Otro de los aspectos que han contribuido al desarrollo profesional de las y los docentes son las lagunas metodológicas y conceptuales que muestran al momento de dar clases. Pese a lo anterior, sobresalen experiencias significativas, específicamente, cuando recuerdan haberse desempeñado como docentes de primer grado de primaria¹⁵. En ese sentido, he podido demostrar que para estos docentes el proceso de enseñanza y la generación de estrategias para desarrollarla se ve influenciada por sus experiencias biográficas. Es decir, sus experiencias de vida marcan las formas en que realizan sus prácticas docentes y esto las hace únicas. Una minoría del grupo de docentes miran a sus estudiantes como portadores de saberes y conocimientos de los cuales pueden aprender. Otros, en cambio, consideraron que son ellos los que llevan conocimientos a la comunidad. Ellos perciben a la escuela y a la figura docente como los únicos responsables del aprendizaje de los niños (as) (ver apartado 7.1).

Por último, reflexiones respecto a la identidad profesional docente desde la educación intercultural y la investigación educativa. Al partir desde una “mirada” intercultural en esta investigación pude vislumbrar que no existe una única identidad sino una diversidad de identidades docentes. Este proceso investigativo me incentivó a mirar las realidades docentes con reconocimiento de la diferencia y empatía. Con este nuevo “mirar” puede entender que existen distintos estilos de docencia basados en procesos formativos, relaciones interpersonales, así como experiencias que contribuyen a una construcción subjetiva que construye las identidades profesionales.

Desarrollar el estudio desde los estudios interculturales me permitió generar un proceso de análisis que va más allá de encasillar la educación a estándares de calidad. Comprender que los y las docentes son seres humanos que viven en un proceso de aprendizaje continuo, que tienen la capacidad de deconstruir y construir continuamente sus estilos de docencia. Por lo anterior, no existen estilos de docencia únicos, ni buenos o malos (cfr. Apartado 8.3). Cada docente obtiene de sus experiencias de vida, de sus aprendizajes formales e informales, elementos para construir o reconstruir sus prácticas e imaginarios de “ser docente”. Sin

¹⁵ Algunos de ellos consideraron necesario tener mayor formación y capacitación en este aspecto, especialmente, en cómo enseñar a leer y escribir.

embargo, soy consciente de que es importante el interés y valoración de otras formas de enseñanza para mejorar las prácticas docentes, para trabajar de manera colaborativa.

Al realizar este trabajo desde el campo de la investigación educativa me he percatado de que hace falta profundizar en investigaciones relacionadas a las identidades profesionales de docentes en educación básica. Existe un notable interés por las instituciones de educación superior y algunos estudios relacionados a la educación secundaria, pero son escasos los realizados en el educación primaria o preescolar. Además, poco se habla de lo que estas construcciones identitarias ofrecen al contexto educativo.

Finalmente, en la investigación educativa urgen estudios que no se centren únicamente en las carencias (a menudo evaluadas desde afuera y desde arriba, con criterios externos) sino desde las aportaciones y potencialidades de los docentes (realizadas desde dentro y desde abajo); desde la riqueza de sus propias identidades profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud. 2003. Las experiencias escolares de maestros inexpertos: biografías, trayectorias y práctica profesional. Tesis doctoral. Argentina: Universidad de Buenos Aires
- Alsina, Miquel. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. Revista CIDOB de Afers Internacionals 36: 11-21. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4741761>
- Alvarez-Gayou, J. (2012). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. (2010). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. En Praxis Educativa, XIV (14), pp. 42-48.
- Aguaded, E., et al. (2013). La importancia de la formación del profesorado en Competencias interculturales. En FORCE (coords.), Profesorado: Revista del curriculum y formación del profesorado. Granada: UG. XVII (1), PP. 339-365.
- Aguilar. (2015). Percepción de los maestros de pre básica y básica del instituto San José sobre su autoeficacia docente. Tesis de maestría. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Aravena. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. En Revista Estudios Pedagógicos XXXIX (1) pp. 27-44.
- Ávila, L. (2006). Un punto de partida. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11(29) pp. 669-675
- Ávalos, B & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *En Perspectiva Educacional: Formación de profesores*, 51(1), pp. 57-86.
- Ayuso. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y Burnout. En Revista Iberoamericana de Educación. España: Universidad de Cádiz.
- Batallán. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. 8 (19) pp. 679-704
- Bell, Judith (2002) Planteamientos de la investigación educativa. En Judith Bell, Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales. (pp. 19-32). Barcelona: Gedisa.

- Benedetto Minacore, L.C. (2003). Cap. 10. La complementariedad metodológica en la investigación didáctica. En A. Medina Rivilla y S. Castillo Arredondo (coords.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 227-252). Madrid: Editorial Universitas.
- Berger, P & Luckman, T. (1968). Introducción: el problema de la sociología del conocimiento y Conclusión. La sociología del y la teoría sociológica En Berger, P. & Luckman, T. (1ª edición en castellano), *La construcción social de la realidad*, (pp.13-25 y 227-233). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bernstein, B. (1989). Clase social, lenguaje y socialización. En Bernstein, La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control (pp.175-193). Madrid: Akal.
- Bertely, M. et al. (2013). *Multiculturalismo y educación*. México: COMIE.
- Bolivar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. En Revista Qualitative Social Research 6 (1), pp. 1-26
- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección Pedagógica Universitaria*, (37-38), pp.1-21.
- Bourdieu, Pierre, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron (2004) El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. 1º Edición. 1º Reimpresión. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. En Revista Profesorado, 16 (3), 232-243
- Buendía, A. (2019). Los profesores del sistema educativo mexicano: formación, actualización y prácticas académicas en educación básica y media superior. En Álvarez, G. (coord.) La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México (pp. 200-224). México: COMIE.
- Caballero y Bolivar. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. En Revista de Docencia Universitaria. 13(1), pp. 57-77.
- Cacho Alfaro, M. (2004). *La identidad profesional de los profesores de primaria de la región del Bajío leonés* (Tesis doctoral) UPN, México.
- Calderón Mólgora, M. A, (2018) *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México:1910-1933*. México, El Colegio de Michoacán y Fideicomiso Teixidor.

- Carrera y Mazzarella. (2001). Vigotsky: Enfoque Sociocultural. En revista Educare Artículos (13) pp. 41-44
- Castillo, C. (2013). El desarrollo de capacidades autogestivas del grupo de mujeres San Isidro Labrador en Zolihua, Xoxocotla, Ver. (Tesis de licenciatura). UVI, México.
- Castillo Tapia, S. (2010) *Sembradoras del saber*. Toluca. Consejo Editorial.
- Cora, A. (2004). Las dimensiones biográficas y relacional de la identidad profesional”. En Battistini, O. (coord.) *Identidad y representaciones en el mundo del trabajo* (pp.45-82). Argentina: Prometeo
- Correa, et. al. (2005). La convivencia escolar en las aulas. En INFAD Revista de psicología 2(1) pp. 163-183.
- Díaz & Inclán. (2001). Profesión Docente. En revista Panamericana de educación (25)
- Díaz de Rada, Ángel. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: UNED.
- Dietz. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Díaz Barriga y Domínguez Castillo (coords.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa*. (pp. 229-262). México: NEWTON
- Dietz, 2017, La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Díaz-Barriga Ángel y Domínguez Castillo Carolina, *Interpretación: Un reto en la investigación educativa*. Universidad Autónoma de Tlaxcala /NEWTON Edición y Tecnología Educativa. Pp. 229-262.
- Dzib, et. al. (2017). El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Alvaro Obregón de la Ranchería Medellín y Madero 2ª sección del municipio del centro de Tabasco. En revista *Perspectivas docentes textos y contextos* (62) pp. 41-49
- Durkheim, E. (1993[1925]). *Las bases sociales de la educación*. En *Escritos selectos*. Introducción y selección de Anthony Giddens (pp. 201-215). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flores & Larios. (2014) *Pueblos indígenas y desarrollo: los nahuas de Zongolica, Veracruz*. En Donají, et.al. (coords.) *Re- pensando el concepto de desarrollo. Diferentes planteamientos teóricos*. (pp.149-172). México: ARANA Editores.

- Fuentes & González. (2017). Algunas manifestaciones de la identidad docente en educación básica. En Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE XIV (pp. 1-12)
- Kvale, Steinar (1996) *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*, Thousand Oaks, CA: SAGE, PDF Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Cap. VIII Entrevistas semiestructuradas, 89-109
- Gaceta Oficial. (2018). Plan de Desarrollo Municipal 2018-2021. México
- Galbarini (2011). Extracto de “Las características personales del docente y su relación con el rendimiento académico y el aprendizaje significativo de sus alumnos” (Investigación de Grado). Universidad Abierta Interamericana
- Galván-Lafarga, L. & Galindo, G. (coords), (2014). *Historia de la educación en Veracruz*. México: UV, SEV, Gobierno del Estado de Veracruz.
- García, A. (2008). Identidades y Representaciones sociales: La construcción de las minorías. En *Nómadas*, Revista Critica de Ciencias Sociales y Jurídicas 18(2) pp. 1-13
- Gewerc, A. (2001). Identidad Profesional y Trayectoria en la Universidad. En revista *Profesorado*, 2 (5), pp. 1-16
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En revista *Frontera norte*, 9(18), pp. 9-28
- Giménez, G. (2005). La cultura como Identidad y la identidad como cultura. En III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales. México
- Gindin, J. (2008). Sindicalismo Docente en México, Brasil y Argentina. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(37), pp.351-375
- Girola, L., (2010). Talcott Parsons: a propósito de la evolución social. *Sociológica*, volumen(22), pp.169-183.
- Giroux, H. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En Giroux H. *Cuadernos políticos*. (pp. 36-65) México, Era.
- Goodson. (2003). “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8(19), pp. 733-758

- Gómez Lara, H. (2011). La mirada científica sobre la educación. En Gómez Lara, H Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas (pp. 47-76). México: Juan Pablos
- Gramsci, A. (1967[1927-1937]). La formación de los intelectuales. México: Grijalbo.
- Gonzalbo, P. (1990). Historia de la educación en época colonial. México: Colegio de México
- Govea. (2004). Estilos de enseñanza en primer grado de educación primaria. Un análisis cualitativo. (Tesis doctoral) UPN: México.
- Guadarrama, M. (2009). La identidad profesional docente en el profesor de educación básica en México: Cuatro casos de la frontera norte (Tesis de maestría). ITESM: México
- Hernández, E. (1998). La acomodación fonética de los nahuatlismos al español. En Nueva revista de filología hispánica. 46(1), pp. 1-21.
- Hernández, R. (2010). Identidad Profesional Docente en el Profesor de Educación Básica. (Tesis de maestría) ITESM: México
- Honorio & Díaz de Rada. (1997). La lógica de la investigación etnográfica. Valladolid: TROTTA, pp. 89-100
- Huchim & Reyes. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. En Actualidades investigativas en educación, 13(3), pp. 1-27.
- INEGI. (2015). Espacio y datos de México. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/default.aspx?ag=301950001>
- INEGI. (2009). Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://www3.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/30/30195.pdf
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. En Estudios Pedagógicos, XXXVI (1), 287-297.
- Jarauta. (2017). La construcción de identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. En Revista Curriculum y Formación de Profesorado. Vol. 21 (1) pp. 103-122.
- Jiménez, Y. (2009). Cultura comunitaria y escuela intercultural: Más allá de un contenido escolar. México: SEP.
- Kobayashi, J. M. (1996). Las primeras instituciones misioneras de enseñanza. En Kobayashi, J. M.

- (3ª Ed.), La educación como conquista (pp. 151-163). Quito-Ecuador: ABYA-YALA.
- Lara, et. al. (2013). Propuesta ecopedagógica para un desarrollo sostenible: Itinerario ecoturístico, histórico y cultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz México. En Global Conference on Business and Finance Proceedings 8(1), pp. 861-870
- Lizana, V. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: La identidad profesional desde una perspectiva de género. En revista REICE, 7 (3), pp. 70-81
- López, et. al. (2012). Relación entre el estilo de personalidad de los docentes de preescolar y la relación docente-estudiante. (Trabajo de Grado) Corporación Universitaria Lasallista: Antioquia.
- Maldonado, M. (2009). La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México: Cuatro casos en San Luis Potosí (Tesis de maestría). ITESM: México
- Malpica & Hernández. (2018). Desafíos para los docentes del siglo XXI. Transbordar nuevos paradigmas de enseñanza. En revista Desafíos para los docentes del siglo XXI (6) pp. 7-13
- Martín-Gutiérrez, et al. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. En Revista de docencia universitaria, 12(4), pp. 141-160.
- Martínez-Chairez. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. En Revista Ra Ximhai, vol. 12 (6) pp. 123-134
- Martínez, L. (2010). La dinámica comunitaria vista desde la migración en la Sierra Nahua de Zongolica, Veracruz: Análisis y perspectivas de estudio. En Revista Migraciones Internacionales 5(4), pp. 7-37
- Martínez Jiménez, A. (1973). La educación elemental en el Porfiriato. *Historia Mexicana*, 22(4), 514-552. Recuperado de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2931/2438>
- Martínez Rodríguez, M. A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Revista electrónica de investigación educativa, volumen (1), pp.16-37
- Mateos-Cortés, Laura Selene. (2010). La migración trasnacional del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México (Tesis doctoral). UG, Granada.

- Mateos-Cortés Laura Selene (2011) La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. Quito: Ediciones Abya-Yala
- Mejía, M. (2009). Identidad Profesional Docente en el Profesor de Educación Básica en México: El caso del Estado de México (Tesis de maestría). ITESM: México
- Méndez de la Calle. (2018). La influencia familiar en la construcción de la identidad personal. (Tesis doctoral). Universidad Complutense: Madrid
- Mergalef, et. al. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. En revista Perspectiva educacional (47) pp. 13-31
- Meseguer, S. (2012). Imaginarios de futuro de la juventud rural: Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México (Tesis doctoral). UG, España.
- Migliavacca, et. al. (2017). Sindicalismo y trabajo docente. En Polifonía Revista de Educación (10) pp. 15-28
- Mignolo, W. 2015, “La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales”, AdVersuS. Revista de Semiótica, 2 (4)
- Monje A. C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. En Monje A. C. A. Guía didáctica. (pp.10-18). Universidad sur colombiana: NEIBA
- Morales. (2006). Padres y profesores ¿Una relación ambivalente en la escuela rural?. España: Universidad de Salamanca
- Morin, E. (2015). ¡Vivir!. En Morin, E. Manifiesto para cambiar la educación. (pp. 15-50) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Montes, et al. (2017). Percepción social e identidad: el docente de educación básica. En González, et al. (coords.) *Personal Branding: Una tendencia del marketing holístico como proceso formativo* (pp.33-62) México: Sociedad Latina de Comunicación Social
- Navarrete, Z. (2016). Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México en Revista de Educación Superior del Sur Global (1) pp. 5-26.

- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: Los pedagogos de la UNAM y de la UV. En revista RMIE, 13 (6) pp. 143-171
- Oliva, J. (2012). La constitución de sujetos colectivos. En DEVENIR chiapaneca de investigación educativa (22) pp. 217-221
- Piña Robles, et.al. (2017). La construcción de identidad docente. Significados y sentido. (Ponencia). México: COMIE
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002) *El método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales, Cuadernos Metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pérez, M. (2012). Prólogo: Las metodologías horizontales. En: Pérez Daniel, R. & Sartorello, S. (coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. (pp. 11-14). San Cristóbal de Las Casas: CENEJUS, UNACH, UASLP.
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez, V. (2011). Identidad Profesional de Magisterio: Una propuesta metodológica para su estudio. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, pp. 1-8
- Ramírez, R. (1982) Introducción. En Ramírez, R. (Edición especial SEP/Día del Maestro) *La Escuela Rural Mexicana*, (pp. 5-30). México, SEP/80 FCE.
- Ramírez, R & Ledesma, I. (2016). La educación pública en México en el S. XIX. La Ley de Instrucción pública durante el segundo imperio. México: UNAM
- Ramírez & Hernández. (2016). La reconfiguración de la identidad profesional del docente de educación básica ante sus procesos de evaluación. En Congreso Internacional de Educación Evaluación (2) pp. 2821-2831
- RIEB. (2011). Plan de Estudios. México: SEP
- Rockwell, E., (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de antropología social*, volumen 16, pp. 175-212.

- Rockwell, E. (2009). Cómo observar la reproducción. En Rockwell, E. (1ª Ed.), *La experiencia etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos* (pp.125-142). Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). La dinámica cultural en la escuela y Conocer desde dentro las escuelas. Una lectura histórico-cultural. En Rockwell, E. (1ª Ed.) *Vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología esencial*. (pp. 305-331). Buenos Aires: CLACSO.
- Rockweell, E. & Mercado, R. (1999). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: CINVESTAV.
- Rodríguez, J. (2006). Convivencia y conflicto educativo. En Revista Educación XXIX (2) pp. 285-301
- Rodríguez, M. (2003). Ritual, Identidad y Procesos Étnicos en la Sierra de Zongolica, Ver. (pp. 21-32). México: CIESAS.
- Rodríguez, M. (1995). Sistema de cargos y cambio religioso en la Sierra de Zongolica, Veracruz. En Revista Alteridades 5(9) pp. 63-69
- Rubilar, G. (2015). Prácticas de memoria y construcción de testimonios de investigación. Reflexiones metodológicas sobre autoentrevistas, testimonios y narrativas de investigación de trabajadores sociales. En Forum: Qualitative Social Research 16(3) pp. 1-30
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (2008) La investigación cualitativa. En Ruiz Olabuenaga, J. I. (4ª Ed.) *Metodología de la investigación cualitativa*. (pp.11-50). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Espino, O. (2016). El docente como activista y traductor cultural. *En Memoria del Seminario Vocabulario Indispensable para el Debate en los Estudios Lingüísticos y de Traducción en los Procesos Educativos*, Xalapa, UV, pp.57-63.
<https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/Memoria-Seminario-Vocabulario.pdf>
- Saduño, G. (2006). Ética de la investigación educativa. *En I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*.
- Saenz, K. (2017). ¿Cómo ha cambiado la historia del maestro en la historia de México?. En sitio web Cultura Colectiva <https://culturacolectiva.com/historia/historia-del-maestro-en-mexico>
- Sánchez, L. (2003) La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. En Revista Educación XX1, (6) pp. 203-222.

- Sánchez, M. (2018). Tekitlasesepanolli: Procesos de vinculación comunitaria y seguimiento de la Investigación Vinculada de la UVI Grandes Montañas, Tequila, Ver. (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana: México.
- Sanz Hernández, A., (2005) “El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales”. *Asclepio*, vol. LVII (1), pp. 99-115.
- Schriewer, K & Díaz Agea, J, L, (2015) Cuestiones prácticas en cuanto a la elaboración de relatos biográficos. *Miscel-lânia*, (1), pp.114-131.
- Sistema de Información Municipal: *Cuadernillos Municipales*, 2016. Xoxocotla, Veracruz, México. SEFIPLAN. Recuperado de: <http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2016/05/Xoxocotla.pdf>
- SEDESOL. (2013). Catálogo de localidades. México: Dirección General Adjunta de Planeación Microregional.
- SEP. (2013). Los fines de la educación en el siglo XXI. En *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral*. México:SEP
- SEP. (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana: Taller de capacitación*. México: SEP
- Serrano. (2007). La experiencia docente. En revista EUTOPIA (3) pp. 5-13
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Shore, C. y S. Wright (2015). “Governing by Numbers: Audit Culture, Rankings and the New World Order”, en: *Social Anthropology / Anthropologie Sociale*, 23(1), 22-28.
- Sosme & Casados. (2016). Etnia y empoderamiento: elementos para el análisis de la transformación de identidades femeninas en la Sierra de Zongolica, Veracruz. En *Revista Sociológica* (87), pp. 143- 173
- Tardif. (2014). *Los saberes del docente su desarrollo profesional*. España: NARCEA
- Tank. (2003). Historia de la educación y su contribución a la historia general de México. En VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México
- Tenti. (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. (Seminario internacional). IIPE: Argentina

- Torres & Gutiérrez. (2005). La identidad profesional como punto de partida para la profesionalización del profesor de educación básica en México. En *Revista Transferencia* (72), pp. 34-35
- Touriñán López, L. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. Formales, no formales e informales. En Touriñán López, L. M., *Introducción* (pp. 55-79) España: Universidad de Salamanca.
- Tuider, E. (2012). Contando historias / narraciones en un contexto postcolonial. Análisis del discurso y análisis biográfico como métodos horizontales. En Corona Berkin, S. & Kaltmeier, O (coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. (pp. 111-124). Barcelona, España: GEDISA.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente: La importancia del profesorado. En I Congreso Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona
- Veloz. (2011). El oficio docente en México y otros países de América Latina. En revista *El Cotidiano* (168) pp. 137-139
- Venegas & Fuantealba. (2019). Identidad Profesional Docente, Reflexión y Práctica Pedagógica: Consideraciones clave para la formación de profesores. En *Revista Perspectiva Educativa: Formación de profesores* 58(1) pp. 115-138
- Vezub. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. Argentina: UBA
- Vidiella & Larraín. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20(67), pp.1281-1310
- Valdez, J. (2017). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. En *Revista Educación y Humanismo*, 19(32), 145-158. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2538>

ANEXO 1

Guía de entrevista semiestructurada

La entrevista se realizó a 14 docentes de una primaria estatal del municipio de Xoxocotla, Ver. Se trata de quienes aceptaron participar en el proyecto de investigación durante el primer acercamiento exploratorio. El instrumento tuvo como objetivo acotar la muestra del proyecto e identificar ítems que permitan orientar los futuros relatos de vida. Además de reconocer informantes clave para ampliar la información obtenida.

Pregunta general de la investigación:

¿Cómo se relaciona la formación de los docentes de educación primaria en la construcción de sus identidades profesionales para laborar en una primaria ubicada en el municipio de Xoxocotla, Veracruz?

Preguntas específicas de la investigación:

¿Cuáles son los factores que permean en la construcción de las identidades profesionales de los docentes que laboran en la escuela primaria en la que se desarrolla la investigación?

¿Cómo se concibe la formación docente dentro de documentos oficiales de educación primaria y en los relacionados a la formación inicial docente?

¿Cómo conciben los docentes su papel y el de la escuela en el contexto donde laboran?

Lugar de aplicación:

Tiempo de aplicación aproximado: 30 minutos

Datos de identificación

Código de entrevista: _____

Lugar de procedencia: _____

Edad: _____

Sexo: Hombre / Mujer

Institución de formación profesional: _____

Años de experiencia docente: _____

Años de experiencia en la institución: _____

Preguntas:

Identidad Profesional

1. ¿Qué significa para ti ser docente?
2. ¿Cuáles son tus objetivos al trabajar con alumnos de Xoxocotla?
3. ¿Qué habilidades son importantes en un docente para trabajar con los alumnos de Xoxocotla?
4. ¿Podrías describirte como docente?
5. ¿Qué expectativas sobre los docentes crees que tengas las personas de Xoxocotla? ¿Cómo influye esto en tu manera de trabajar?

Formación docente

6. De tu trayecto por la primaria u otros niveles, ¿Has retomado experiencias útiles para saber cómo enseñar?
7. ¿Qué recomendaciones harías a tu institución de nivel superior?
8. ¿Has tenido experiencias que hayan transformado tu concepto de ser docente? ¿Cuáles?
9. ¿Existen personas que hayan contribuido a saber más sobre cómo enseñar? ¿Quiénes y cómo contribuyeron?
10. En caso de haber trabajado en otras escuelas anteriormente ¿Qué efecto tuvo esa experiencia en tu labor docente?
11. ¿Es posible que una reforma educativa transforme a los docentes? ¿Reconoces alguna que haya influido en ti?

ANEXO 2

Formato de consentimiento informado

Carta de Consentimiento para Colaborar en Proyecto de Investigación Educativa

El/ la que suscribe, Prof. _____, docente del grado y grupo _____, acepto colaborar como sujeto de investigación para el proyecto “Experiencias de docentes de educación primaria: formación y adaptación a la cultura escolar. El caso de la escuela Benito Juárez García de Xoxocotla, Veracruz” Diseñado por la Lic. Romary Rodríguez Moreno, investigadora-estudiante de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) de la Universidad Veracruzana (UV), con el entendido de lo que a continuación se enlista:

- Se respetará la decisión de anonimato de los participantes.
- La información se tratará con carácter confidencial únicamente para fines del proyecto de investigación.
- La transcripción de la entrevista u otras técnicas de recolección de datos será de conocimiento para el informante si así lo solicita.
- Los participantes tienen la posibilidad de no continuar en el proyecto en cualquier momento en caso de no convenir a sus intereses.
- La investigación será evaluada por el Instituto de Investigaciones de la Universidad Veracruzana, pero por medio de esta carta se da el consentimiento de los participantes para alguna publicación futura de los resultados.
- Los participantes aceptan la grabación de voz durante el proceso de construcción de datos con fines de transcripción precisa de la información.

Notas:

Nombre y firma del participante

Lic. Romary Rodríguez Moreno
Investigadora-Estudiante de la MIE

ANEXO 3

Oficios para solicitar autorización a la institución educativa y docentes



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

C. PROF. ADOLFO PEREZ FLORES
COMISIONADO EN LA DIRECCIÓN DE
LA ESC. BENITO JUÁREZ GARCÍA
CLAVE 30EPR2641Y
XOXOCOTLA VER.

La que suscribe, investigadora-estudiante de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) de la Universidad Veracruzana (UV), se dirige a usted respetuosamente a fin de solicitar su autorización para realizar trabajo de investigación de campo acerca de “Experiencias de docentes de educación primaria: formación y adaptación a la cultura escolar. El caso de la Escuela Benito Juárez ubicada en Xoxocotla, Veracruz” en el centro de trabajo que usted dignamente dirige. Así mismo anticipo a usted que de verme favorecida, al finalizar mis trabajos haré entrega de un informe detallado de la información recabada, misma que será tratada con total discreción en todo momento.

Sin otro asunto que tratar y agradeciendo de antemano su atención al presente me despido de usted, no sin antes reiterarle la seguridad de mi respeto y atención muy distinguida.

Xoxocotla, Ver. a ____ de ____ 2019

A T E N T A M E N T E

LIC. ROMARY RODRÍGUEZ MORENO



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

DOCENTE DE LA ESCUELA PRIMARIA
BENITO JUÁREZ GARCÍA
CLAVE 30EPR2641Y
XOXOCOTLA VER.

La que suscribe, investigadora-estudiante de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) de la Universidad Veracruzana (UV), se dirige a usted respetuosamente a fin de solicitar su colaboración para aplicar instrumentos de investigación de campo, mismos que habrán de contribuir al trabajo titulado “Experiencias de docentes de educación primaria: formación y adaptación a la cultura escolar. El caso de la escuela Benito Juárez García ubicada en Xoxocotla, Veracruz”. Así mismo anticipo a usted que de verme favorecida la información obtenida será tratada con anonimato y total discreción en todo momento.

Sin otro asunto que tratar y agradeciendo de antemano su apoyo me despido de usted con un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E

LIC. ROMARY RODRÍGUEZ MORENO

FIRMA

ANEXO 4

Descripción de primeras categorías

Esta descripción de categorías y subcategorías permitió orientar los instrumentos del estudio hacia la búsqueda de respuesta de las preguntas de investigación. Y, posteriormente, encausar el proceso de análisis en la construcción de datos.

Categorías y subcategorías	Descripción
Identidades Profesionales Función del docente Opinión de la comunidad Documentos oficiales Reformas educativas	La categoría de identidad engloba cuatro subcategorías. Están centradas en actores o productos de actores que han construido una identidad de los docentes. En sus discursos construyen lo que un docente debe ser, cómo debe trabajar, su función para la comunidad, su función para el Estado. Por lo que interesa conocer como son vistos por los propios docentes. Y a su vez, permite pensar en otro tipo de informantes que, hasta el momento, no se tenían contemplados en la investigación. Por otra parte, se espera generar preguntas que permitan conocer cómo los docentes conciben lo que son, su función y sus formas de trabajo. La construcción de sí mismos en sus discursos.
Formación docente Formación Familiar Formación Laboral Formación en Nivel Superior Formación continua Formación Escolar (Educación Básica y Media superior) Formación en Redes Formación en espacios recreativos	Esta categoría está basada en la definición de formación docente que propone Navarrete (2016). Enriquecidas por subcategorías construidas a partir de las primeras tres entrevistas semiestructuradas que se realizaron en el primer acercamiento exploratorio. Se espera identificar la contribución de sus procesos formativos en la construcción de su identidad profesional.

ANEXO 5

Segundo sistema de categorías construidas a partir del análisis de las entrevistas

Categorías	Subcategorías
Desarrollo profesional docente	-<u>Experiencias laborales significativas</u> 20 -<u>Innovación vs práctica tradicional</u> 15 -<u>Lagunas metodológicas</u> 10 -<u>Lagunas conceptuales</u> 3 -<u>Cursos</u> 26 -<u>Reformas educativas</u> 26 -<u>Reproducción de prácticas</u> 16
Imaginarios	-<u>Percepciones de los padres</u> 25 -<u>Percepciones y autopercepciones de docentes</u> 19 -<u>Percepciones de estudiantes</u> 22 -<u>Percepciones del contexto</u> 9
Identidades profesionales	-<u>Figuras del docente en documentos oficiales</u> 0 -<u>Personalidades</u> 12 -<u>Docente bueno vs docente malo</u> 11 -<u>Motivaciones</u> 9 -<u>Vocaciones</u> 1
<u>Demérito social</u> 5	
Relaciones interpersonales	-<u>Convivencia</u> 11 -<u>Conflictos</u> 7 -<u>Vínculos sindicales</u> 9 -<u>Relaciones con autoridades educativas</u> 15 -<u>Familia</u> 20
<u>Adaptaciones</u> 21	
<u>Habilidades docentes</u> 9	

