



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

La Impronta de una Formación Universitaria en la
Profesión Magisterial. *El caso de las egresadas de la UPN-Ajusco.*

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Sociología presenta:

Margarita Teresa Rodríguez Ortega

Directora de Tesis:
Mtra. Aurora Loyo Brambila

México, D.F.

Enero de 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Deseo expresar un sincero agradecimiento a:

Aurora Loyo por las enseñanzas brindadas a través de su afable y siempre respetuosa conducción, a lo largo del desarrollo de este trabajo.

Tere Negrete por compartir conmigo sus conocimientos para hacer de éste, un mejor trabajo. Por acompañarme en los momentos de angustia y de satisfacción vividos durante el proceso de la investigación.

Maru, Maricarmen, Verónica, Rocío, Marisol y Amira por permitirme entrar “a su mundo”, por darme la oportunidad de conocer un poco más de cerca las vicisitudes del *Ser Docente*. A todas ellas, gracias por su entusiasta colaboración.

Índice

Introducción	7
<i>Los estudios de egresados en el contexto de la política educativa actual</i>	7
<i>El estudio del trabajo de los maestros de educación básica</i>	13
Capítulo 1. Marco general: la UPN como formadora de profesionales de la educación.	17
1. La formación de profesionales de la educación y la profesionalización del magisterio. La doble tarea de la UPN.	17
2. Los estudios de egresados en la UPN. Un punto de partida.	25
<i>Mecanismos de inserción laboral</i>	26
<i>Ubicación de los egresados en el mercado laboral</i>	29
<i>Condiciones laborales</i>	33
<i>Exigencias de la práctica profesional</i>	35
3. Orientaciones metodológicas y población bajo estudio.	37
<i>Caracterización del grupo de maestras entrevistadas</i>	39
Capítulo 2. Los procesos de identidad como docentes de las egresadas de la UPN.	45
Las representaciones sociales	46
La teoría de las identidades	48
1. Ser profesionista universitaria, los motivos de la elección.	51
<i>La influencia de la biografía</i>	52
<i>La formación en la UPN. Espacio de encuentros y desencuentros con el saber magisterial.</i>	59
2. La docencia como referente de una nueva identidad. <i>Para hablar de educación hay que saber dar clases.</i>	66
<i>Lo normalista como representación de prácticas y saber normado</i>	68
<i>Ser maestra: los significados de la docencia</i>	72
Capítulo 3. La práctica docente de las egresadas de la UPN como quehacer profesional.	75
1. El contexto escolar como condicionante de la práctica.	76

1.1 Las condiciones de trabajo	79
<i>Cargas e intensificación del trabajo</i>	81
<i>Tiempo</i>	84
<i>Los recursos materiales</i>	87
<i>Seguridad en el empleo e ingresos económicos</i>	88
<i>Feminización de la profesión magisterial</i>	94
1.2 El ambiente institucional	96
<i>Libertad para el trabajo</i>	97
<i>Instancias administrativas y la figura del director</i>	100
<i>Relación con los compañeros de trabajo</i>	107
<i>Relación con los alumnos</i>	112
<i>Relación con los padres de familia</i>	117
2. El saber universitario, competencias y estrategias para una práctica docente de cambio.	122
<i>Representaciones sobre la educación, directriz de la acción docente</i>	123
<i>Competencias y estrategias</i>	125
<i>Disciplina y control de grupo</i>	134
<i>Satisfacción y autoestima</i>	136
Capítulo 4. Escenario de posibilidades para ser docentes de las egresadas de la UPN.	141
<i>Maestra por vocación, universitaria por formación.</i>	143
<i>Sentirse en falta: las fisuras de la identidad docente.</i>	149
Conclusiones	159
Referencias bibliográficas	167

Introducción

Esta investigación se refiere a los procesos, mediante los cuales, un grupo de profesionistas universitarias se han convertido en maestras de educación primaria luego de haber concluido distintas licenciaturas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que si bien contienen como objeto de estudio al fenómeno educativo, no están enfocadas a la formación de profesores de educación básica. En este sentido, se puede decir que se trata de personas que por medio de la práctica se han habilitado como docentes. También recupera la experiencia y la visión de algunas de estas profesionistas que a diferencia de las primeras, cuentan con una doble formación: la que proporciona la educación universitaria y la que ofrecen los estudios de Normal. De tal manera que en la construcción del objeto de estudio se dio la confluencia de dos aspectos problemáticos de la mayor relevancia en el panorama educativo actual, me refiero a las funciones del maestro de educación básica y a la relación entre la formación y el empleo de los egresados de la educación superior.

Para dar cuenta de dichos procesos, se aborda el análisis de los contextos escolares tanto público como privado, en los que tiene lugar su práctica docente y se examinan las estrategias que ellas utilizan para llevar a cabo su trabajo.

Cabe aclarar que en este caso, la identificación de ese sector del magisterio fue posible gracias a la realización previa de los estudios de egresados que como parte de mis actividades en la UPN, he llevado a cabo. En una exploración inicial tanto de las trayectorias que siguen los profesionistas formados por la institución, como de las exigencias que les demanda el ejercicio profesional, dicha tarea me permitió un primer acercamiento a la realidad laboral de este otro tipo de profesorado, por ello, puede decirse que en el origen y los motivos de mi investigación tales estudios jugaron un papel determinante.

Los estudios de egresados en el contexto de la política educativa actual

A la educación y particularmente a la de nivel superior se le ha asignado, entre otras funciones, la tarea de preparar a los sujetos para el trabajo socialmente productivo.¹

¹ Para el caso de México, Pablo Latapí (1998) identifica en la historia nacional del sistema educativo distintos proyectos en los que la preocupación por el trabajo y la productividad fueron la clave de las acciones educativas, tal es el caso de lo que él denomina el proyecto técnico de los años treinta y el modernizador que se puso en marcha durante la década de los setenta. Los hechos más relevantes de primer proyecto fueron la creación del Instituto Politécnico Nacional y una concepción pedagógica que destacaba los valores formativos del trabajo manual e intelectual, que impregnó los planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos, incluyendo la escuela primaria. Lo relevante del segundo proyecto fue la inclusión de los conceptos de calidad y eficiencia como criterios de evaluación del sistema educativo, la noción de aprendizaje activo “aprender a aprender” y la demanda de estrechar el vínculo de la enseñanza con el aparato productivo.

Sin embargo, el tema sobre la formación y el empleo adquiere en la actualidad nuevas dimensiones a causa de la crisis del trabajo y del papel de la formación como filtro selectivo en la inserción laboral, de tal suerte que desde la última década del siglo veinte, el debate sobre el futuro de la educación superior ha estado presente en todo el mundo. Entre los aspectos que se abordan en esta polémica, destaca el del carácter de los sistemas educativos y la necesidad de revisarlos y transformarlos para enfrentar retos (de una nueva naturaleza) asociados a las exigencias de un mundo globalizado en el que se ven involucradas las sociedades nacionales. (ANUIES, 2000) El modelo económico adoptado por la “sociedad global” confiere a la educación un papel impulsor del desarrollo de las economías locales y al mismo tiempo demanda de las instituciones de educación superior (IES) una participación activa en la construcción y difusión de un proyecto cultural acorde con los principios que rigen el nuevo orden económico.

Desde esta perspectiva, las acciones emprendidas por las políticas educativas tienen como propósito fundamental estrechar la relación escuela–aparato productivo, tratando de ajustar la formación que se imparte en las universidades a las necesidades del mercado de trabajo y de una economía abierta a la competencia nacional e internacional. Anteriormente se trataba de formar personas con conocimientos que servían para toda la vida, ahora se requieren mecanismos flexibles que permitan aprender permanentemente; antes se dio demasiada importancia a lo que se enseñaba, hoy se trata de resaltar el para qué, esto es, descubrir qué tipo de profesionales y de ciudadanos necesita una sociedad. (Rivero, 1999)

A partir de nociones como calidad, eficiencia, pertinencia y relevancia, el nuevo modelo educativo impone a las instituciones de educación superior la revisión de sus lineamientos organizacionales y operativos para optimizar su funcionamiento, y en el caso de las universidades públicas, para mantener el financiamiento que hace posible su existencia, pues cuando se utilizan recursos públicos la rendición de cuentas cobra mayor importancia.

En nuestro país, desde la década de los noventa se postuló que uno de los principales objetivos de la política gubernamental sería el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que ofrecen las IES; y en ese sentido, la evaluación ha sido uno de los instrumentos más utilizados para impulsar los cambios propuestos para este nivel. Consecuentemente, desde entonces la vida universitaria se ha visto inmersa en una dinámica de procesos evaluativos (autoevaluaciones y evaluaciones externas) que tienen como propósitos fundamentales: la modificación de planes de

Más claramente, a partir de la crisis económica de 1982 la política educativa señala como función primordial de la educación superior la preparación para el trabajo, por lo que la inserción de los egresados de este nivel educativo en el mercado laboral se convierte en uno de los indicadores para medir su eficiencia. Desde esta perspectiva el desempleo o subempleo de profesionistas es atribuido a las deficiencias en su formación.

estudio, elevar la calidad de la formación profesional y medir la eficiencia de las instituciones educativas, entre otros.

Al respecto, en una perspectiva de toma de decisiones y de diseño de políticas estratégicas, existe consenso en cuanto a que uno de los aspectos centrales de la evaluación de la calidad está relacionada con la posición laboral y el desempeño profesional que alcanzan los egresados en el mercado de trabajo y, también, con el éxito que las IES tienen en la transmisión de valores como la ética profesional y la comprensión de la problemática social y política del país. (Valenti y Varela, 2004, pág. 10)

Es en este contexto en el que pueden ubicarse la necesidad y la práctica de los estudios de egresados que actualmente distintas universidades llevan a cabo,² mismos que la ANUIES (1998) define como: el procedimiento por medio del cual una institución identifica la actividad profesional que sus egresados desarrollan, su campo de acción, su nivel de ingresos, las posibles derivaciones profesionales que han tenido, así como sus causas, su ubicación académica y su formación académica posterior.

La tendencia de exigir a las instituciones educativas estudios sobre sus egresados se acentuó a mediados de la década de 1990, (Barrón *et al*, 2003) y más claramente, la incorporación de este tipo de estudios a los procesos evaluativos y de planeación académica de las IES se plasma en el documento: *La educación superior en el siglo XXI* de la ANUIES, donde se reconoce que a pesar de que en los últimos años se ha revisado y reorientado la oferta educativa, siguen existiendo problemas de articulación entre la formación y el mundo del trabajo, por lo que se recomienda que dichas instituciones realicen permanentemente estudios de seguimiento de egresados, con propósitos de retroalimentación curricular, para favorecer el diseño de planes y programas de estudio más adecuados a las nuevas exigencias sociales. (ANUIES, 2000, pág. 65)

De tal manera que desde hace diez años aproximadamente, se intensificó el desarrollo sistemático de estudios sobre egresados porque se considera que éstos fungen como una de las mejores estrategias evaluativas que las IES pueden utilizar para conocer la ubicación, el desempeño y el desarrollo profesional de sus egresados; aspectos todos ellos que determinan si la formación profesional ha sido adecuada y pertinente, y si los prepara para desenvolverse dentro de su área de conocimiento. Es decir, estos estudios se han convertido en importantes mecanismos de diagnóstico de la realidad, con el potencial de inducir a las instituciones educativas a la reflexión sobre sus fines y sus valores. (Fresán, 1998)

² Es importante señalar que en México los estudios sobre egresados de las instituciones de educación superior datan de la década de los setenta (Barrón *et al*, 2003), aunque sólo en la década de los noventa la realización de éstos se asocia más directamente con los procesos de evaluación de los programas educativos que estas instituciones ofrecen.

La Universidad Pedagógica Nacional no escapa a esta dinámica en la que se ha visto envuelto todo el sistema de educación superior, en ésta como en otras IES, los programas de formación se han sometido a diversos procesos de evaluación con la finalidad de mejorar y reordenar la oferta educativa que la institución ofrece. Es por ello que se promovieron distintas acciones encaminadas a la modificación de los contenidos curriculares y a transformar los procesos operativos bajo los cuales se organiza el trabajo académico. Al mismo tiempo, se han desarrollado investigaciones cuyo propósito es conocer y caracterizar a la población escolar que atiende la Universidad; entre éstas, destacan aquellas que se inscribieron en las estrategias de la política educativa modernizadora bajo el concepto de Megaproyectos auspiciados por el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) (Lozano *et al*, 2001, pág. 3), y que cristalizaron en la realización de los primeros estudios sobre el perfil de ingreso y el desempeño académico de los estudiantes, la evaluación del instrumento de admisión a las licenciaturas y los estudios de egresados más recientes.³

Particularmente, estos últimos han permitido recabar información valiosa sobre aspectos relacionados con la formación académica y el destino laboral de la población que se formó en cuatro de las licenciaturas que se ofrecen en el sistema escolarizado de la Unidad Ajusco, donde se muestra que dos son los aspectos más relevantes: el primero se refiere a los espacios y requisitos para la inserción laboral y el segundo a la valoración que los egresados hacen sobre su formación profesional.

Los resultados de estos estudios pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- La mayor parte de los egresados se encuentran incorporados en el sector de servicios educativos y cultura dentro del mercado laboral.
- El 45.9% de los egresados ocupa puestos de profesores; pero mientras que el 13.1% de esta subpoblación se encuentra trabajando en la educación media superior y superior o atendiendo grupos con necesidades especiales, el 72.8% se dedica a la docencia en la educación básica.
- Por otra parte, se puede reconocer que el espectro de posibilidades laborales es más amplio de lo que se pensaba, puesto que algunos de los egresados han logrado insertarse en espacios distintos a los que ofrece el Sistema Educativo Nacional, como es el caso de los servicios de salud.
- De acuerdo con la experiencia de los egresados, la posesión del título profesional no es un requisito formal importante para obtener el empleo, lo cual

³ Cabe mencionar que la inserción laboral de los egresados ha sido una preocupación constante en UPN, esto se demuestra a través de los trabajos de Emmerich y Murguía (1986) y Arce y Castañón (1996), quienes recuperan información relativa a trayectoria profesional de la población que cursó el Plan de Estudios '79. Argueta *et al.* (1995) y Ruiz de Chávez (coord.) (1996) hacen lo propio para los egresados del Plan '90 y recientemente, los Estudios de Egresados 1994–1997 (Lozano *et al.* 2000) y el de 1998–1999 (Lozano y Rodríguez, 2002) retoman esta línea de trabajo para actualizar y ampliar la información que la institución posee al respecto.

constituye una de las razones por las que no cumplen con este último requisito académico, ya que no reviste una exigencia laboral. Esta condición repercute en el bajo índice de titulación.

- En el segundo aspecto, destaca la gran satisfacción que los egresados sienten por haberse formado en la UPN, pues el 87.5% manifestó que volvería a cursar sus estudios profesionales en esta universidad.
- Los egresados consideran que la UPN no sólo transmite conocimientos, habilidades y destrezas para la incorporación al mercado laboral, sino que también proporciona una formación integral en donde se combina el aspecto científico-técnico con el humanista.
- En su opinión, los aspectos curriculares que deben ser modificados se refieren a la actualización de los contenidos técnicos y metodológicos, y se sugiere también un incremento de las prácticas de campo.

Hasta ahora, tales resultados han sido utilizados por las instancias administrativas de la Universidad como indicadores para medir su eficiencia y como datos básicos para proyectar diversas metas de planeación institucional. De igual forma, esta información ha sido recuperada por distintos grupos de académicos para definir los propósitos y la orientación de la evaluación curricular de las licenciaturas, misma que recientemente se ha puesto en marcha.

Sin embargo, considero que el valor intrínseco de los estudios de egresados va más allá de la función que se les atribuye dentro de los procesos evaluativos, puesto que permiten identificar (gracias a la riqueza de la información que arrojan), diversos aspectos problemáticos relacionados tanto con la formación, como con la práctica profesional de los graduados. Dan la pauta para el desarrollo de investigaciones acerca de la solidez de la formación que se promueve en las universidades, de la aplicación del criterio profesional ante problemas reales propios del ejercicio de una carrera, las maneras de enfrentar y solucionar situaciones que provocan incertidumbre, la singularidad de las estrategias que los egresados construyen para llevar a cabo las actividades que el puesto les exige y las formas de manifestación de una ética profesional, entre otros. (Barrón Tirado, 1997) De esta manera, el espectro de posibilidades para profundizar en el conocimiento de la formación que reciben, las trayectorias laborales y la vida profesional de los egresados se amplía.

Es así, como en este caso, que los datos provenientes de los estudios antes mencionados constituyen el punto de partida que me llevó a plantear como problema de investigación: el desempeño profesional de los egresados de la UPN-Ajusco que trabajan como docentes en escuelas primarias, vinculándolo con la formación adquirida en la Universidad; toda vez que las licenciaturas que cursaron se proponen la formación de profesionistas que se encarguen de realizar distintas tareas de apoyo a la enseñanza, pero ninguna de ellas ofrece una preparación específica ni la certificación para el ejercicio de la docencia en ese nivel educativo.

En otras palabras, el problema que aquí planteo se desprende de los hallazgos de los estudios de egresados en cuanto a: la ubicación de la mayoría de los egresados en espacios comúnmente ocupados y “oficialmente”⁴ designados para los maestros normalistas, y en consecuencia, a que las funciones y las actividades que realizan no se corresponden con su perfil profesional, puesto que “formalmente” no fueron preparados para tal efecto. En este sentido, me pareció de suma importancia averiguar cómo perciben los egresados la orientación de su formación de cara a las tareas que desempeñan, qué efectos acarrea esto para su práctica profesional y cómo los están enfrentando. De ahí que me propuse analizar de qué manera los egresados de la UPN–Ajusco, han logrado vincular su formación con el ejercicio magisterial que el empleo les demanda, buscando el sentido que estos actores atribuyen a la práctica docente y a su rol como maestros de educación primaria, desde su condición de profesionistas universitarios.

Para llevar a cabo este trabajo opté por una metodología de corte cualitativo, pues no pretendo hacer generalizaciones estadísticas sobre el comportamiento de la población que egresó de la UPN ni brindar una orientación para la acción de estos profesionistas en ambientes escolares específicos, sino investigar sobre el contenido de su experiencia laboral para poder describir e interpretar la relación que han establecido entre su formación y el quehacer docente. Tal postura implica asumir que la construcción de conocimiento sobre la realidad social parte del punto de vista de quienes la producen y la viven, por ello elegí la entrevista en profundidad⁵ como instrumento para indagar las formas en que los egresados visualizan esta relación.

⁴ Las valoraciones sociales y condiciones de diferenciación dan cuenta de dos estructuras públicas que han operado históricamente para la formación de profesionales en México, y que se identifican como la universitaria y la no universitaria; esta última ha sido calificada como oficial por su vinculación con la estructura gubernamental. El sentido que ha marcado estas diferencias se remonta a la fundación de la Universidad Nacional en 1910, cuando las Escuelas Normales fueron excluidas de las instituciones que formaron parte de la estructura universitaria. (Negrete, 2006, pág. 138) Así, el calificativo de “oficial” que inicialmente se le dio al sistema de formación de maestros, en el imaginario social se ha hecho extensivo a las escuelas públicas de educación básica como el lugar de “destino natural” para la inserción laboral de los maestros normalistas.

⁵ Para recopilar información, la indagación cualitativa se vale principalmente de la observación (con diferentes variantes) y de las entrevistas (de diversos tipos también). Una de las razones para utilizar el segundo procedimiento estriba, de acuerdo con Roberto E. Stake (1998), en que mucho de lo que no podemos observar personalmente, *otros* lo han observado y *no todos* lo verán de la misma manera. Así que la utilidad de la entrevista consiste en descubrir y reflejar las múltiples visiones sobre un mismo caso o situación. En otras palabras, es un canal para llegar a realidades múltiples. Las entrevistas se distinguen por la cantidad de control ejercido por el investigador y el grado de estructura que presenta el instrumento. Algunas clasificaciones sobre entrevistas las identifican, entre otras, como:

- a) Estructuradas, que son las más controladas, en donde la secuencia de las preguntas está previamente establecida y admite tanto preguntas abiertas como cerradas.
- b) Las entrevistas en profundidad o semiestructuradas son bastante menos rígidas y exploran tópicos abiertamente, la información se recoge en las propias palabras del entrevistado, en éstas el entrevistador se vale de una guía temática que indica las preguntas que habrá de formular.

Sin embargo, debido a que la población que estudia y por lo tanto que egresa de la UPN es predominantemente femenina (más del 80%), decidí orientar la investigación hacia *las egresadas* y entrevistar únicamente a mujeres, pues obviamente su experiencia resultaba más representativa para el análisis que me propuse.

El estudio del trabajo de los maestros de educación básica

Estudiar el trabajo de los maestros de educación básica ha constituido desde hace mucho tiempo un foco central de la investigación educativa (toda vez que estos actores representan una pieza clave en la dinámica del proceso de enseñanza) por lo que este tema es ya tradicional, sin embargo, el papel que actualmente se les asigna como sujetos promotores de los cambios implicados en las reformas educativas de 1993 a la fecha, emanadas del proceso de globalización en el que se encuentran inmersas prácticamente todas las naciones del mundo incluyendo la nuestra, ha hecho que el interés por pensar, o más bien, re-pensar la problemática del maestro y la práctica escolar se fortalezca. Desde distintos ámbitos sociales y desde diversas perspectivas de análisis se subraya la importancia de conocer al profesorado y su práctica docente, pero tal conocimiento debe ir más allá de los datos contenidos en sus fichas académica o laboral, es necesario enfocarlo hacia a los significados que se derivan de su trabajo y a la forma en que cada uno de ellos ha asumido su función, pues mientras que las propuestas políticas y administrativas de reforma se suceden, cada maestro en su aula sigue tratando de resolver, generalmente de manera personal, los problemas que la práctica cotidiana le presenta.

Cabe preguntarse entonces: ¿Quiénes son los maestros? ¿Cómo influye la formación en su desempeño profesional? ¿Cómo perciben las reformas y su impacto en la enseñanza? ¿Bajo qué estrategias organizan y ejecutan sus actividades? ¿Cómo interactúan en el aula y en la escuela? ¿Cómo influye el compromiso en la efectividad de su trabajo? ¿Qué tipo de relaciones establecen con los alumnos y con sus compañeros de trabajo? cuestionamientos que se mantienen vigentes y para los cuales no existe una respuesta global ni definitiva. Es preciso seguir contando con estudios que permitan reconstruir la imagen de los maestros frente a grupo a fin de comprender la complejidad de su labor. Esta es la intención de mi trabajo.

Para hablar de la enseñanza y la profesión docente se advierten al menos dos perspectivas: la que busca impersonalizar la identidad profesional desde rasgos genéricos y universales, o desde la mirada de un lugar de distanciamiento con el aula, es decir, *hablar de la escuela desde fuera de ella* (Imbernón, 2005); y la que postula rescatar la autenticidad de las experiencias docentes relatadas por las voces de quienes las han vivido. Esta otra forma de asumir el estudio del trabajo docente permite desarrollar nuevas interpretaciones acerca de la construcción social de la enseñanza, de la acción de los profesores y los sentidos de identidad con los que se

c) Las no estructuradas, en las que no existe ninguna guía previamente establecida y que se dan a modo de diálogos o de conversación acerca del tema de interés.

involucran con su profesión, por lo que me sumo a ella y utilizo los testimonios de las propias maestras para exponer las experiencias que aquí se narran. Es en este sentido y con el propósito de contribuir al conocimiento de algunos de los aspectos arriba señalados, que analizo la práctica docente de un segmento del magisterio que hasta ahora ha pasado desapercibido y que se constituye a partir de la incorporación a la docencia de profesionistas con una formación distinta a la de los maestros normalistas, a fin de empezar a documentar la relación que éstos han logrado establecer entre esa formación y las necesidades del trabajo en la educación primaria, con lo cual pretendo incursionar en un terreno poco transitado por los investigadores educativos.

El trabajo desarrollado lo presento en cuatro capítulos. El primer capítulo tiene como propósito ubicar el problema de investigación en el contexto institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, e ilustrar de manera más puntual el camino que constituyó su planteamiento, de tal manera que ahí expongo los datos duros que retomé de los estudios de egresados. Asimismo refiero la metodología utilizada, las preguntas de la investigación y las características generales del grupo de maestras que entrevisté.

Los siguientes tres capítulos constituyen distintos planos de análisis de la dimensión experiencial tanto biográfica, como formativa y laboral de las egresadas.

En el segundo capítulo analizo los procesos de construcción de la identidad de las egresadas como maestras de educación primaria, pues consideré que éste era el camino más adecuado para empezar a reconocer el sentido que adquiere la relación que atribuyen a su formación con el trabajo que desempeñan. Identificar los sucesos que como “marcas de vida” las fueron llevando hacia el lugar que ocupan actualmente dentro del magisterio me dio la pauta para explicar la conexión simbólica que ellas han establecido entre estas dos esferas de su vida.

Así, partiendo de la base de que el proceso de identificación se encuentra permanentemente abierto a las redefiniciones que se derivan del sentido de pertenencia de los sujetos a diversos universos simbólicos, recupero la noción de identidad como representación social, para explorar en las distintas etapas biográficas y en las redes sociales de interacción de las egresadas cuáles fueron sus referentes más generales en estos procesos y cómo se representan a sí mismas en el papel de profesoras, desde su condición de profesionistas universitarias.

En el tercer capítulo se toma como eje de análisis la *práctica docente* que las egresadas desarrollan en espacios escolares tanto públicos como privados, con el objeto de revelar los sentidos que le atribuyen a su práctica profesional. Aquí examino las condiciones laborales y las relaciones interpersonales que tienen lugar dentro de la escuela, para reconstruir el ambiente laboral en el que las egresadas se desenvuelven y observar cómo, de manera fáctica, ellas tratan de articular los conocimientos, habilidades y valores provenientes de su formación con el ejercicio docente.

La reconstrucción de la dinámica escolar fue organizada considerando distintos elementos que forman parte del ambiente institucional como las cargas de trabajo, los recursos materiales y las formas de contratación, mismos que se constituyen en configuradores de los contextos en los cuales transcurre la vida laboral de las egresadas. Esto permitió conocer sus respuestas a los diferentes ordenamientos, responsabilidades y condiciones que rodean la práctica docente en los lugares donde ellas trabajan.

En otro momento se señalan tanto las formas de trabajo que las egresadas emplean para interactuar con los alumnos dentro del espacio áulico, como las concepciones que guían su enseñanza, y el tipo de relaciones que establecen con otros actores que intervienen en el proceso educativo. Al centrar esta parte de la investigación en el sujeto y la dinámica micropolítica de la escuela fue posible reconocer las estrategias que las egresadas construyen para integrarse al ambiente institucional y para desarrollar su trabajo.

A lo largo de este capítulo busqué identificar las representaciones e imaginarios que orientaban la actuación de estas profesoras, pero al mismo tiempo traté de ubicar los puntos de tensión en su práctica cotidiana y las fuentes que los provocan, lo cual permite dar cuenta de cómo perciben los efectos del entorno escolar sobre su desempeño como docentes.

Por último y con base en los resultados de los anteriores niveles de análisis, el cuarto capítulo está dedicado a la valoración del escenario de posibilidades que cada una de las entrevistadas tiene, para asumir el rol de docente de primaria como parte nodal de su proyecto de vida. Es decir, en este apartado analizo cómo desde la trayectoria personal y las especificidades de su práctica laboral, las egresadas han llegado a identificarse con la profesión magisterial y los significados que desde su ubicación en este lugar simbólico, le otorgan a la docencia.

Para tal efecto me apoyo en la teoría de las identidades y en algunas nociones de la visión psicoanalítica, con la finalidad de descubrir quiénes de las entrevistadas se representan a la docencia como el *espacio* de realización profesional y donde desean permanecer; y quiénes se sienten *fuera de lugar* como maestras y tratan de moverse hacia otros ámbitos porque no han encontrado la satisfacción que cualquier sujeto busca en las actividades que realiza.

Este otro plano de análisis permite apreciar cómo estos sentimientos constituyen un componente cosustancial en la definición de su trabajo como docentes y en la manera de percibir el enlace entre su formación y su práctica laboral.

Capítulo 1. Marco general: la UPN como formadora de profesionales de la educación.

Como se planteó antes, el objeto de análisis de esta investigación, lo constituye la práctica docente de un grupo de profesionistas formadas en la Unidad Ajusco de Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, dadas las características tanto de la institución, como de las propias licenciaturas de las cuales ellas egresaron, se hace necesario abrir un apartado previo que permita ubicar el surgimiento de la universidad en el contexto educativo de nuestro país, para a la vez, reconocer los propósitos de formación de sus programas educativos, ya que éstos son dos aspectos que intervinieron de manera definitiva en la delimitación del objeto y la finalidad de este trabajo.

Por otro lado, considero importante incluir en este espacio, la presentación de los resultados más significativos de los estudios de egresados que, como ya se mencionó, anteceden a esta investigación y me permitieron hacer el planteamiento del problema que le da motivo.

Para terminar, en la tercera parte se plantean tanto las preguntas de la investigación, como la orientación metodológica que guía el desarrollo de la misma. En este inciso se describen también las características generales del grupo de egresadas cuyos relatos proporcionan el material de campo que analizo a lo largo del trabajo.

1. La formación de profesionales de la educación y la profesionalización del magisterio. La doble tarea de la UPN.

En la actualidad, hablar de la profesión magisterial implica tocar el tema tanto de la formación inicial, como la del maestro en servicio, en un marco global de *profesionalización* de los docentes. Hablar de las funciones de la UPN nos remite de igual manera, a este tema.

La profesionalización del magisterio se ha convertido en un imperativo de la política educativa en estos tiempos por dos razones que van estrechamente relacionadas. En primer lugar por el señalamiento constante que se hace de la deficiente formación y capacitación de los profesores como una de las causas del deterioro de la calidad en la educación básica y por ende, de la necesidad de una profesionalización que posibilite una práctica más eficiente para formar en los educandos las capacidades que les requiere su desempeño en la sociedad actual. Al respecto por ejemplo, Tedesco (1995) advierte sobre las transformaciones educativas que se han emprendido en tiempos recientes, las cuales traen aparejadas nuevas condiciones y exigencias para el desempeño docente: los maestros habrán de pasar por un proceso de profesionalización basado en el mejoramiento de las condiciones de trabajo y en el desarrollo de las aptitudes necesarias para llevar cabo su actividad.

Por otra parte, el Informe Delors (1996) recomienda que para mejorar la calidad de la educación se modifiquen las formas de contratación y las condiciones de trabajo del personal docente, que la formación inicial de los maestros de primaria y secundaria se de en cooperación con las universidades y que su formación continua se lleve a cabo mediante la utilización de las tecnologías de comunicación apropiadas.

La segunda razón tiene que ver con el estatus de profesión de Estado que el magisterio guarda y que lo hace diferente a las llamadas profesiones liberales¹ en cuanto a las reglas de ingreso, la acreditación de los conocimientos y la certificación periódica de las competencias.² A estas diferencias, se suman la escasa autonomía y menor grado de independencia que los maestros tienen con respecto a su principal empleador que es el Estado. Latapí (1993, en Mercado, 2004) agrega a estas características las de los menores ingresos económicos, el limitado margen de movilidad social y los riesgos a la obsolescencia de conocimientos y la rutina de las prácticas.

Todo ello hace que la docencia sea considerada por algunos sectores de la sociedad como una actividad de segundo orden en la jerarquía de las profesiones (Laura Mercado, 2004). Los pronunciamientos de las autoridades educativas en torno a la necesidad de reivindicar la docencia como actividad profesional constatan la fuerza y penetración que esta idea tiene en el imaginario social.³ Uno de los llamados que la Secretaría de Educación Pública hace en su Cuaderno de discusión 1 “Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”, resulta bastante ilustrativo cuando se afirma que:

Es necesario concebir y reconocer el trabajo de los maestros como una profesión.
[...] la enseñanza reúne cualidades que la constituyen como un campo profesional

¹ Alberto Arnaut (1996) describe el proceso histórico a través del cual el magisterio dejó de ser una profesión libre para convertirse en una profesión de Estado, como resultado de la creciente intervención del éste en la educación pública y en su centralización. Al mismo tiempo ilustra cómo se logró también el monopolio de la representación de los intereses del magisterio y su conversión en una profesión dominada (en cuanto a las condiciones salariales y contractuales de trabajo y a los requisitos y acreditación para el ejercicio profesional) por una organización nacional (SNTE) casi única que llegó a constituirse en el único interlocutor del gobierno en los asuntos educativos, con lo que la participación de los maestros dentro y fuera de los canales sindicales se redujo al mínimo.

² María de Ibarrola (1998) señala que en nuestro país la profesión de maestro ha contado con una formación de relativo alto nivel, pero siempre inferior a la requerida para las profesiones universitarias, situación que finalmente se modificó en 1975 cuando se logró dar a la formación profesional del normalista un nivel universitario. Esto se expresa en el requisito del bachillerato como antecedente escolar inmediato y los cuatro años de licenciatura que fue reglamentada como obligatoria en 1984.

³ Este término alude a la concepción acuñada por Cornelius Castoriadis (1989) según la cual “lo imaginario social o la sociedad instituyente” es la creación de «imágenes» que son lo que son y tal como son, en tanto figuraciones o presentificaciones de significaciones o de sentido. Se refiere por tanto, a la red inmensamente compleja de significados (“magma” en términos de Castoriadis) que permea, orienta y dirige la vida de una sociedad particular y de los individuos concretos que la integran.

de actividad y no sólo como una ocupación laboral. [...] Los maestros, como los integrantes de otras profesiones, deben contar también con conocimientos disciplinarios sistemáticos y la posibilidad de actualizarlos permanentemente, con una preparación específica para el desempeño, con habilidades especiales e identidad con principios éticos. [...] En la actualidad, los vertiginosos cambios sociales, económicos, científicos, políticos, culturales y tecnológicos, plantean nuevos retos al trabajo de los docentes al demandarles conocimientos y habilidades para las que no fueron formados; sus funciones se hacen más complejas a medida que cambian las demandas sociales hacia el sistema educativo.

Frente a este panorama, la profesionalización del magisterio ha constituido un aspecto central en las reformas educativas registradas durante los últimos 25 años no solamente en nuestro país, sino a escala internacional. A medida que las naciones se enfrentan a los cambios provocados por el proceso globalizador en los diversos ámbitos de la vida social, la formación de los maestros adquiere mayor importancia en las agendas de los Estados Nacionales en sus intentos por modernizar las instituciones educativas. En Gran Bretaña por ejemplo, han surgido nuevos cuerpos de certificación universitaria para sancionar legalmente la formación de los docentes, en Estados Unidos se han definido nuevas reglas de certificación o habilitación para ejercer la docencia y de manera similar en Finlandia, Islandia, Suecia, Portugal y España se han creado nuevas instituciones para planificar, organizar y controlar la educación profesional del profesorado. (Popkewitz, 1994, pág. 40)

Mientras que en América Latina, se han desarrollado distintas iniciativas con el mismo propósito. Entre las medidas adoptadas por los gobiernos de la región se encuentran las siguientes: la descentralización del sistema de formación de profesores y el establecimiento de nuevos servicios y unidades especializadas para llevar a cabo esta tarea; el traslado hacia las universidades de las funciones de preparar a los maestros, que antes estaban a cargo de las Escuelas Normales; y por último, se puede mencionar la conversión de egresados universitarios en profesores mediante cursos de habilitación pedagógica. Brasil, Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica, Colombia y México son países que han puesto en práctica por lo menos una de estas medidas. (Rivero, 1999, págs. 404-414)

En nuestro país la intención del Estado por profesionalizar al magisterio se refleja, de acuerdo con Karen Kovac (1983), particularmente en la política educativa emprendida a partir del sexenio de Luis Echeverría, como parte de un esfuerzo generalizado por modernizar al sistema educativo mexicano. Desde entonces, se pusieron en marcha múltiples acciones gubernamentales que se encaminaron, fundamentalmente, a la transformación de las instituciones y programas de formación docente. Sin embargo, de manera general puede decirse que dicha política se condensa en lo que se denominó “universitación” de la formación magisterial. Es decir, en la “elevación” de los estudios de Magisterio a nivel superior y en la tendencia a incorporar los sistemas de educación Normal a las redes universitarias.

El proceso de “universitación” implicó que los estudios de Normal adquirieran el carácter de licenciatura y que se eliminara la diferencia que existía entre los ciclos de

formación para profesores de educación preescolar y primaria con respecto a los maestros de secundaria. Pero a diferencia de lo que ocurrió en otros países de América Latina donde las escuelas normales se fusionaron con las universidades convirtiendo a las primeras en facultades de educación, en México se mantuvo a las normales dentro del sistema de formación de docentes, restringiendo el acceso y expansión de las mismas. (Medina, 2000, págs. 17-20)

Uno de los momentos clave en este proceso y consecuentemente en la definición de la relación entre la educación normalista y la universitaria está dado por la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 (Medina, 2000), como resultado de un compromiso establecido por el candidato del PRI a la presidencia con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1976, para tratar de dar respuesta a una de las más antiguas demandas de los maestros que es la de “llegar a ser como los universitarios” o al menos tan “estimados como los universitarios” por la sociedad y el Estado. (Arnaut, 1996)

Sin embargo, el surgimiento de la UPN y su desarrollo institucional han estado signados por el conflicto político. Desde que el presidente López Portillo ratificó oficialmente la promesa hecha al SNTE en su primer informe de gobierno el 1° de septiembre de 1977, hasta la publicación del Decreto de creación de la universidad el 29 de agosto de 1978, hubo una intensa negociación entre la secretaría y el sindicato para determinar las características que debía tener la UPN. La pugna entre la SEP y el SNTE se dio en torno a la definición formal de la universidad, en sus aspectos jurídico, administrativo y académico. (Kovac, 1983) Los proyectos de estos dos sectores fueron muy diferentes y difíciles de conciliar, pues mientras la SEP proponía que la universidad fuera un centro de excelencia que formara docentes, investigadores y administradores de alto nivel, el SNTE quería una institución que integrara el sistema de enseñanza normal federal y a la que tuvieran acceso los maestros en servicio. (Arnaut, 1996)

No obstante, la SEP no pretendía incluir a las normales en la universidad, por el contrario, la presentaba como una institución distinta que vendría a complementar la formación de maestros y señalaba como su objetivo primordial el de articular la investigación, la docencia y la difusión en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

De esta manera, después de enconados debates entre la SEP y el SNTE, la UPN nace como una institución Pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública para “... prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país”.⁴ Las funciones que se le asignaban respondían, según lo establecido en el Decreto de creación, a los objetivos y metas de la planeación educativa nacional y eran las siguientes:

⁴ Tomado de los artículos 1° y 2° del capítulo 1: Disposiciones Generales del Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional del 25 de agosto de 1978.

I.- Docencia de tipo superior:

II.- Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y

III.- Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

La “parquedad” del Decreto de creación y por lo tanto la falta de definición sobre aspectos más puntuales sobre la relación orgánica de la universidad con el sistema de normales provocó que la pugna política entre la SEP y el SNTE continuara, pero en esta ocasión el conflicto se dio en torno a los procedimientos y criterios para la contratación del personal académico y administrativo, el nivel de excelencia académica y la modalidad y tipo de planes de estudio. También fueron motivo de discrepancias los criterios de selección de los alumnos, la cobertura geográfica de las actividades de la UPN y la determinación de las áreas prioritarias para la capacitación de los maestros y la investigación educativa.

Finalmente la presión ejercida por el SNTE, dio por resultado la conformación al interior de la universidad de dos sistemas: uno escolarizado y otro a distancia. Al primero podrían ingresar los egresados de las escuelas normales y del bachillerato general, y al segundo, los maestros en servicio. (Arnaut, 1996)

Esta escisión quedó plasmada en el primer Proyecto Académico de la Universidad, en donde se instituye que a la UPN le corresponde hacerse cargo de una doble tarea. Por una parte la formación de profesionales de la educación que analizaran y construyeran propuestas viables para atender a la problemática de Sistema Educativo Nacional.

“Quizás una de las causas más importantes en la problemática educativa nacional consiste, precisamente, en que ha sido insuficientemente estudiada. La investigación educativa es muy limitada. Los numerosos esfuerzos que se han realizado, no han sido encauzados a comprenderla globalmente, tanto desde una perspectiva integral, como desde los enfoques particulares que configuran el proceso educativo.

Es evidente, por tanto, que una de las necesidades más urgentes consista en preparar especialistas capaces de proponer alternativas e incidir directamente, en forma apropiada, en la transformación del sistema educativo mexicano”. (UPN, Proyecto Académico 1979, pág. 5)

Y por otra, la de convertirse en una alternativa de desarrollo profesional para los maestros en servicio.

“... UPN ofrecerá estudios a través del sistema escolarizado y a través del sistema a distancia (no escolarizado). Mediante este último cauce estará en condiciones de llevar la educación, la investigación y la cultura a donde el profesor se encuentre, sin desvincularlo de su tarea docente y sin desarraigarlo del lugar geográfico en que trabaje. Permitirá, asimismo, la aplicación inmediata de su aprendizaje en beneficio de su cotidiano quehacer educativo”. (UPN, Proyecto Académico 1979, pág. 7)

Así, el proyecto inicial deviene en un proyecto académico fracturado. Por un lado el sistema escolarizado, con sede en el Distrito Federal, corresponde a las expectativas de la SEP. Por el otro, el sistema abierto implantado en diversos estados de la República, complace los anhelos masificadores del SNTE y satisface las demandas de los maestros normalistas, al incorporarse la licenciatura de educación preescolar y primaria, impartida anteriormente por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Kovac (1983)

De esta manera se pretende que la UPN sea al mismo tiempo un organismo selectivo de excelencia, con sus programas escolarizados de la Unidad Ajusco, y un centro masivo de nivelación⁵ de maestros, mediante las unidades de educación a distancia ubicadas en las ciudades más importantes del país. (Arnaut, 1996)

Este es a *grosso modo* el marco institucional en el que se define la oferta educativa de la UPN.⁶ Cómo puede observarse, desde el inicio existe una diferenciación en cuanto a las modalidades didácticas, los contenidos y propósitos programáticos, y el tipo de población que se atendería en uno y otro sistema.

En la Unidad Ajusco la formación de profesionales de la educación se puso en operación por medio de cinco licenciaturas:

1. Administración educativa.
2. Educación básica.
3. Pedagogía.
4. Psicología educativa.
5. Sociología de la educación.

En tanto que el sistema abierto se proponía lograr en el corto plazo la superación profesional de los maestros en servicio, a través de la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979 (LEB'79)⁷.

⁵ La noción de nivelación opera como un elemento de distinción en el terreno político con respecto a los ámbitos de intervención entre la UPN, las normales y otras instituciones o proyectos políticos de formación docente, emanados de las reformas educativas posteriores, como lo fueron los Centros de Maestros creados a partir de las reformas de 1993. Así se ha planteado, por la vía de los hechos, en términos simplificados, que: la UPN "nivela", las normales "forman" y los Centros de Maestros "actualizan". (Negrete, 2006, pág. 34)

⁶ Cabe aclarar que si bien la oferta educativa de la universidad no se restringe al nivel de licenciatura, los aspectos relacionados con la problemática y definición de los programas de posgrado que la institución imparte no se han tocado debido a que, éstos resultan ajenos a los fines de esta investigación.

⁷ La oferta para maestros en servicio se dio a través de diversos planes de licenciatura que sirvieron de soporte y dieron pauta a concepciones de la práctica docente, frente a las distintas reformas educativas. Así, después de la LEB'79 se formularon las licenciaturas en Preescolar y Primaria planes 1985 (LEPEP'85); las licenciatura en Educación Indígena (LEI); las licenciaturas en Preescolar y

Para las licenciaturas escolarizadas se diseñó un plan de estudios integrado por cursos que en su mayoría no correspondían a las asignaturas tradicionales. Éste quedó integrado por tres grupos de contenidos: a) área de formación básica, “buscará proporcionar las bases académicas”; b) área de integración vertical, “proporcionará al estudiante conocimientos comunes para cualquier licenciatura”; y c) área de concentración profesional, los contenidos de esta área constituyen el elemento específico que define el campo particular de cada carrera. Con esta estructura curricular se pretendía “la formación de especialistas en educación que la sociedad reclama, [...] individuos reflexivos y críticos, capacitados para analizar la realidad inmediata y entender el proceso social de que son parte, habituados al trabajo interdisciplinario y colectivo que combina el conocimiento con acciones solidarias para la universidad y la comunidad”. (Carrizales, 1983)

Desde entonces a la fecha y aún cuando la oferta educativa de la universidad ha sufrido modificaciones que se expresan fundamentalmente en la transformación de planes y programas de estudio de las carreras originales y en la aparición de nuevas licenciaturas,⁸ puede decirse que en tal oferta se mantiene vigente el doble propósito de la institución en cuanto a la preparación de profesionales de la educación por un lado, y la calificación del magisterio por otro.

Las licenciaturas en las que se formó el grupo de egresadas entrevistadas para el desarrollo de la presente investigación, corresponden a las que se imparten en el sistema escolarizado de la Unidad Ajusco, es decir forman parte de la oferta que pretende la formación de profesionistas que “... con base en un proceso de elaboración teórica sobre la realidad educativa y el contexto sociohistórico que la determina, sean capaces de planear, diseñar, instrumentar y evaluar diversos proyectos, programas y acciones que atiendan a la problemática del Sistema Educativo Nacional”. (UPN, Proyecto Académico 1985, pág. 4)

Lo anterior supone que su formación está encaminada a la ocupación de puestos y el desarrollo de actividades que brinden un esquema de soporte al proceso educativo, a través de distintos servicios de apoyo técnico y administrativo.

Esta idea se expresa de manera particular en los perfiles de egreso⁹ de las licenciaturas que ellas cursaron de la siguiente manera:

Pedagogía: “Explicar la problemática educativa de nuestro país con base en el conocimiento de las teorías, los métodos y las técnicas pedagógicas y del Sistema Educativo Nacional. Construir propuestas educativas innovadoras que respondan a

Primaria para el medio indígena plan 1990 (LEPEPMI'90), y la Licenciatura en Educación plan 1994 (LE'94).

⁸ Para 1985 por ejemplo, además de las licenciaturas iniciales se habían agregado, en el sistema escolarizado la de Educación Indígena y la de Educación de Adultos. Y en el sistema de Unidades UPN las de: Educación Física, Educación Básica, Educación Preescolar Plan UPN 1985 y la de Educación Primaria Plan UPN 1985.

⁹ Tomado de: UPN, carpeta informativa **UPN 2mil**.

los requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo, basándose en el trabajo grupal e interdisciplinario. Realizar una práctica profesional fundada en una concepción plural humanística y crítica de los procesos sociales en general y educativos en particular”.

Psicología Educativa: “Contar con conocimientos teórico–metodológicos relacionados con los cambios y procesos psicoevolutivos del hombre, la teoría educativa, el currículum y la institución escolar. Atender e investigar problemas de la enseñanza escolarizada en el Sistema Educativo Nacional. Establecer y desarrollar procedimientos para atender e investigar problemas de aprendizaje escolar. Planificar, desarrollar y evaluar planes y programas de estudio. Diseñar y desarrollar estrategias de formación y/o actualización de docentes. Elaborar programas de diagnóstico e intervención grupal para la comprensión de condiciones que obstaculizan la labor educativa en la escuela”.

Sociología de la Educación: “Explicar el proceso educativo y su relación con la sociedad, a partir del conocimiento de los factores históricos, económicos, políticos y culturales presentes en dicho proceso. Realizar estudios sobre el papel que juega la educación frente a las necesidades cada vez más complejas de la sociedad mexicana. Evaluar las políticas educativas y su impacto real en los rezagos educativos, la calidad de la enseñanza y los requerimientos científico-técnicos modernos. Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos educativos. Ejercer la docencia en materias y áreas de las ciencias sociales. Capacitar y apoyar la actualización de docentes y profesionales de la educación”.

Como puede apreciarse, las licenciaturas mencionadas no forman parte de los programas que la universidad ofrece para la profesionalización de los maestros, sino de los que intentan preparar profesionistas que intervengan en el análisis de las políticas públicas de educación y en la construcción de propuestas alternativas para resolver la problemática educativa.

No obstante la expectativa institucionalmente generada, de que las licenciaturas del sistema escolarizado alimentarían de cuadros profesionales al Sistema Educativo Nacional para atender sus necesidades, dista mucho de haberse cumplido. Con esta afirmación no pretendo valorar la calidad de la formación de sus egresados, sino plantear que sólo en una pequeña proporción ellos han logrado ubicarse en el tipo de puestos y los lugares que se consideran como propios del campo laboral para el que fueron formados. Dicho de otro modo, es posible que su preparación se corresponda con los propósitos de formación de las licenciaturas, pero que su actividad laboral no corresponda del todo con su formación.

Esta es parte de una realidad que se ha podido ir mostrando gracias a los Estudios de Egresados que, en diferentes momentos, se han efectuado en la universidad.

Sin embargo, es importante abrir otros cauces para analizar la práctica profesional de los egresados, pues la información cuantitativa que se obtiene a través de estos estudios no logra dar respuesta a distintas interrogantes que los propios datos sugieren. Pero a pesar de esto, constituyen un punto de partida para dar forma al

planteamiento de mi investigación, de ahí que considero pertinente presentar los resultados que me parecen más relevantes.

2. Los estudios de egresados en la UPN. Un punto de partida.

La preocupación por estudiar a la población que egresa de las licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco no es reciente en la Universidad. Desde que salió la primera generación de profesionales en 1983 se han llevado a cabo diversos trabajos que analizan su inserción laboral, la situación académica que guardan luego de dejar la UPN, los niveles de satisfacción con las funciones que desempeñan y la valoración que hacen de la formación recibida, entre otros aspectos. Sin embargo puede decirse que este interés está asociado a la evaluación que de manera recurrente se ha demandado a la institución sobre la significación y la calidad de las actividades que realiza.

Lo anterior se manifiesta en el hecho de que tales trabajos se han producido en momentos clave en los que la Universidad ha replanteado su proyecto académico o ha sido cuestionada la pertinencia de su oferta educativa,¹⁰ pues algunos de ellos se desarrollaron como parte de las acciones emprendidas por la política educativa modernizadora bajo el concepto de Megaproyectos y fueron auspiciados por el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES).

Los estudios más recientes y cuyos resultados son los que se presentan a continuación, se propusieron fundamentalmente conocer la ubicación de los egresados de las licenciaturas de Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación¹¹ en el mercado laboral y el tipo de exigencias que la práctica profesional les demanda.

El planteamiento de tal objetivo se desprende por una parte del hecho observado de que, a diferencia de lo que ocurría con las primeras generaciones que ingresaron a la UPN, la proporción de normalistas en la población estudiantil había disminuido drásticamente. Esta condición supone que difícilmente los estudiantes cuentan con empleo antes de iniciar sus estudios como se daba en el caso de los maestros, y que

¹⁰ El trabajo de Emmerich y Murguía (1986) por ejemplo se realiza cuando se está definiendo el Proyecto Académico de 1985, el de Arce y Castañón (1996) se genera en el marco de la autoevaluación institucional de 1989 aunque su publicación es bastante posterior. Los de Argueta *et al.* (1995) y Ruiz de Chávez, coord. (1996) se llevan a cabo inmediatamente después de que egresa la primera generación de los planes de estudios modificados en 1990. Y los dos últimos Lozano *et al.* (2000) y Lozano y Rodríguez (2002) coinciden con el momento en que se exige a las universidades evaluar su eficiencia y la calidad de la formación profesional que brindan, en función de la ubicación de sus egresados en el mercado laboral.

¹¹ Cabe señalar que aún cuando en este sistema se imparte también la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), ésta no se incluyó en el estudio debido a que la población a la que está dirigida se conforma por maestros en servicio que cuentan, desde su ingreso a la institución, con un empleo al que deben reincorporarse al egresar, por lo que los procesos de inserción laboral son difícilmente comparables con los de las otras cuatro licenciaturas.

al egresar se encontrarían en una situación similar a la de los profesionistas formados en otras instituciones por lo que habrían de pasar por un proceso de inserción laboral semejante al de éstos. Por otra parte, se veía la posibilidad de ofrecer información útil a las licenciaturas para apoyar los procesos de evaluación curricular que algunas habían iniciado.

La información fue recabada por medio de la aplicación de un cuestionario que consta de cuatro partes. En la primera de ellas, las preguntas incluyen indicadores de tipo sociodemográfico. La segunda aborda la trayectoria académica que siguieron los egresados desde el nivel medio superior hasta los estudios de posgrado, así como su situación académica actual. En la tercera parte se indaga sobre la situación laboral de los egresados y, en la última, se abre el espacio para recoger sus puntos de vista sobre la formación recibida y el desempeño institucional.

Aún cuando los datos que me interesa destacar son los que se refieren a los aspectos laborales,¹² es importante reiterar que la población que egresa de las licenciaturas mencionadas es mayoritariamente femenina, pues el 83% son mujeres y el 17% son hombres. Esta composición es sugerente de cómo, en el imaginario social, prevalece la representación del carácter femenino de las profesiones que se ocupan de la educación.

Mecanismos de inserción laboral

Un primer elemento indicativo de los mecanismos de inserción laboral es la manera o el medio a través del cual los egresados consiguen colocarse en un puesto de trabajo. En el cuadro 1 puede observarse que casi la mitad de ellos (40.8%) han conseguido el empleo mediante la recomendación de personas cercanas. Este hecho es indicativo de que, ante la reducción de la oferta laboral que se ha registrado en los últimos tiempos, entre la población demandante se ha incrementado la constitución y el uso de redes sociales¹³ como estrategias para acceder al mercado de trabajo.

Lo interesante de este dato es que además sugiere la idea de que la colocación lograda por este medio, puede contribuir a que los egresados que así la consiguen, se sientan más presionados para realizar “bien” su trabajo y no defraudar a las personas que los “recomendaron”, ni al empleador que aceptó la recomendación. Por ello, creo que sería conveniente tratar de detectar a través de otro tipo de estudios, el efecto de esta circunstancia en el desempeño laboral.

¹² Los cuadros que aquí se presentan fueron contruidos reuniendo información arrojada por los dos últimos estudios que se han hecho. Esto es posible debido a que en ambos casos se siguió una metodología similar y el mismo esquema para analizar los datos.

¹³ En primera instancia, se trata de contactos personales (principalmente entre amigos y familiares) de los egresados de una institución escolar, que facilitan la obtención de información útil para conseguir un empleo. En segunda instancia, se trata del establecimiento de vínculos más formales (que van desde la autorización de prácticas profesionales en el centro laboral o la prestación de servicio social, hasta el desarrollo de proyectos de innovación tecnológica) entre las escuelas y las empresas o instituciones, con el propósito de que los egresados sean absorbidos por estas últimas.

Cuadro 1
Medio a través del cual los egresados consiguieron el empleo

Medio para conseguir empleo	frecuencia	%
Bolsa de trabajo o agencia de colocación	41	6.5
Anuncio en el periódico	86	13.7
Invitación expresa de la institución o empresa	72	11.5
Iniciativa propia (repartiendo currículum vitae)	80	12.7
Recomendación de amigos, familiares o profesores	256	40.8
Relaciones hechas en trabajos anteriores	31	4.9
Incorporación a negocio propio o familiar	32	5.1
Contacto hecho durante el Servicio Social	11	1.8
Otras mecanismos*	19	3
Total	628	100

*Como pueden ser los convenios interinstitucionales o las convocatorias abiertas para ocupar plazas por concursos de oposición.

Un par de señalamientos más en este rubro se hacen necesarios. En primer lugar, apuntar que tanto las bolsas (incluida la de la UPN) o agencias de trabajo, como los Programas de Servicio Social, no cumplen una función relevante en la consecución de un puesto, por lo menos no en el caso de estos profesionistas. Y en segundo término, reconocer que los egresados utilizan más bien los mecanismos “tradicionales” para encontrar empleo como son: los avisos en los diarios o “tocando puertas” como ellos dicen cuando aluden a su iniciativa propia.

Por otra parte, los requisitos formales que los egresados de la UPN han tenido que cubrir para conseguir el empleo contradicen algunas de las explicaciones teóricas que ponen el énfasis en la acreditación formal de los estudios como medio para insertarse al mercado de trabajo. Los datos contenidos en el cuadro 2 indican que el requisito de mayor peso es la experiencia laboral previa (26.4%).

Ésta, es una contradicción entre la supuesta demanda del mercado en términos de la necesidad de que las instituciones educativas formen recursos humanos cada vez más calificados para incorporarlos a la vida productiva, y la exigencia de una práctica que sólo puede ser adquirida en el propio espacio de trabajo. Si a esto se agrega que sólo al 19.3% de los egresados se le pidió comprobar la certificación de sus estudios mediante el título y al 3% tener carta de pasante, no parece entonces que la escolaridad sea lo determinante. Los empleadores, en todo caso, se rigen más por los resultados que arroja la aplicación de instrumentos de selección como son entrevistas y exámenes (19.7% y 14.9% respectivamente), diseñados por ellos mismos, para otorgar el puesto.

Cuadro 2
Requisito formal de mayor peso para conseguir el trabajo

Requisito formal	frecuencia	%
Experiencia previa	170	26.4
Pasar una entrevista formal	126	19.7
Tener un título de licenciatura	112	19.3
Aprobar los exámenes de selección	92	14.9
Tener carta de pasante	25	3.0
Otro	98	15.7
No contestó	5	0.9
Total	628	100.0

Otros elementos entran en juego también al momento de la incorporación de los universitarios al mercado de trabajo. Por ejemplo, un supuesto que generalmente impregna las discusiones (tanto en los círculos académicos como fuera de ellos) cuando se habla de la relación educación–empleo, es que los empleadores prefieren contratar a los profesionistas que provienen de las instituciones privadas antes que a los de las universidades públicas. En el caso de los egresados de la UPN este principio no parece cumplirse puesto que, como se aprecia en los dos cuadros que siguen, en términos generales sus egresados no han sido objeto de este prejuicio (solamente el 13% manifiesta haber sufrido una actitud de rechazo), aún cuando en los lugares donde solicitaron trabajo la institución de procedencia estaba claramente identificada.

Cuadro 3
Aceptación de los empleadores hacia los egresados de la UPN

Rechazo hacia egresados de la UPN	frecuencia	%
Si fue rechazado	82	13.1
No fue rechazado	546	86.9
Total	628	100

Cuadro 4
Presencia de la UPN en el ámbito laboral

Conocimiento de la UPN por parte de los empleadores	frecuencia	%
Los empleadores conocían a la UPN	456	72.6
Los empleadores no conocían a la UPN	136	21.7
El egresado no sabe si la conocían	36	5.7
Total	628	100

Respecto a la aceptación que los egresados encuentran por haber egresado de la UPN, el cuadro 5 muestra que más de la mitad opina que el prestigio alcanzado por la institución influye favorablemente en la obtención del empleo, mientras que un tercio de la población considera que este aspecto no influye y en mucha menor medida (1.9%) la reputación de la Universidad se convirtió en un problema.

Cuadro 5
Opinión de los egresados sobre las facilidades y dificultades para conseguir empleo.*

Indicadores	Facilitó	Dificultó	No influye	Total
El prestigio de la institución de procedencia	65.5	1.9	32.6	100
Aceptación de la carrera en el mercado laboral	64.5	8.4	27.1	100
Coincidencia de la carrera con las necesidades del mercado laboral	70.5	8.6	20.9	100
La experiencia laboral previa	64.0	11.5	24.5	100
La edad	58.1	2.7	39.2	100
El género	45.7	2.4	51.9	100
Estar casado o tener hijos	40.5	6.5	53.0	100

* Los datos se presentan en porcentajes

Ubicación de los egresados en el mercado laboral

En cuanto a la ubicación de los egresados, los datos indican que la mayoría de ellos se encuentran en el sector de Servicios Educativos y Cultura (72%), otro grupo se localiza en Dependencias Gubernamentales (9.7%) y unos pocos trabajan en Servicios de Salud (3.7%).

Otro dato que no se puede pasar por alto es que el 6.5% labora en el sector de Comercio y Transporte, pues suponemos que esta parte de la población estará cumpliendo funciones que no son compatibles con su formación.

De entrada, la distribución general de la localización de estos profesionistas por sector parece congruente con su formación. En cambio, si atendemos al puesto que

ocupan, empiezan a surgir algunas dudas respecto a la congruencia, pues más de la mitad están contratados como profesores u orientadores educativos, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 6
Ubicación laboral por puesto

Tipo de puesto	frec.	%
Puestos directivos y dueños de negocios	53	8.4
Empleados profesionales y mandos medios	137	21.8
Profesores y orientadores educativos	334	53.2
Técnicos especializados	45	7.2
Trabajadores subalternos	51	8.1
Comerciantes y vendedores	6	1.0
No contestó	2	0.3
Total	628	100

La distribución por tipo de actividad confirma que la mayoría de los egresados (45.9%) se dedica a la docencia, pero también muestra (como puede observarse en el cuadro 7) que un porcentaje significativo (21.7%) desempeña actividades totalmente ajenas al ámbito educativo, particularmente en trabajos de oficina y en el comercio, lo cual revela que en estos casos la actividad laboral se ha desfasado por completo de la formación.

Cuadro 7
Distribución de los egresados por tipo de actividad

Tipo de Actividad	frec.	%
Docencia	283	45.9
Administración educativa (planeación, dirección y coordinación)	63	9.65
Orientación educativa	49	6.7
Psicodiagnóstico y terapia	50	7.4
Capacitación y asesoría	28	4.5
Diseño curricular e investigación	16	2.4
Trabajo de oficina y servicio de apoyo	115	19.35
Comercio y ventas	15	2.35
Otras actividades	3	0.7
No contestó	6	1.05
Total	628	100

Aparentemente este es un resultado lógico puesto que, en primer término se concibe a los centros escolares como espacios “naturales” del “campo laboral” para los profesionales de la educación. Es cierto también que tal y como se define en alguno de los “perfiles de egreso” de los programas de las licenciaturas que abarcan los estudios, se señala que una de las actividades propias de estos profesionistas es precisamente la docencia aunque no se especifica el nivel educativo en el puede ser ejercida. Pero cuando se menciona que esta actividad podrá realizarse en el área de las ciencias sociales, todo hace suponer que se refiere a la enseñanza de la disciplina y no a la docencia en la educación básica.

Por ello, nos pareció conveniente desagregar los datos relativos a la actividad de la docencia, con el objeto de indagar en qué niveles educativos se lleva a cabo. Al hacer la distribución respectiva (ver cuadro 8), encontramos que sólo el 13.1% de esta subpoblación, se encuentra trabajando en la educación media superior y superior o atendiendo grupos con necesidades especiales. En cambio, una alta proporción (72.8%) se dedica a la docencia en la educación básica.

Cuadro 8
Distribución de los docentes por nivel escolar

Nivel escolar	frec.	%
Educación Básica	206	72.8
Educación media superior	10	3.5
Educación especial	19	6.7
Educación superior	8	2.9
Docente sin especificar nivel escolar	38	13.4
No contestó	2	.7
Total	283	100

Este es uno de los hallazgos más significativos de los estudios de egresados, pues como se explicó en el apartado anterior, las licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco no se proponen la formación de maestros. Es claro que esta función se mantiene como atributo de las Escuelas Normales o en todo caso, corresponde a los programas que el Sistema de Unidades UPN tiene a su cargo. Sin embargo, el hecho de que una gran proporción de los egresados se dedicara a esta actividad generó las primeras interrogantes acerca de cómo o bajo qué estrategias articulaban su formación con la práctica docente.

Puede decirse que a partir de aquí comenzó a surgir la inquietud por desarrollar otro tipo de estudios que me permitieran profundizar en el conocimiento de esta realidad que viven los egresados.

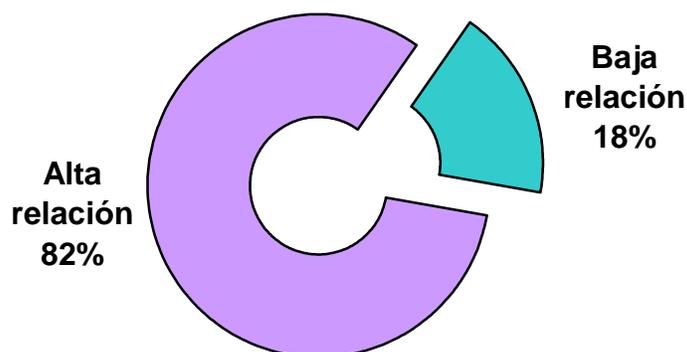
Pero volviendo a los resultados del estudio, la información anterior se complementa con la identificación y clasificación de los lugares de trabajo. El cuadro 9 permite diferenciar claramente lo que podíamos llamar dos universos laborales. Uno constituido por instituciones escolares de distintos niveles educativos y otro conformado por espacios laborales diversos, pero todos ellos distintos a las instituciones educativas.

Cuadro 9
Lugares de trabajo en los que se encuentran los egresados

Centros laborales	frecuencia	%
Instituciones educativas	407	64.8
Oficinas y Dependencias gubernamentales	89	14.2
Empresas privadas	63	10.0
Instituciones de salud	22	3.5
Asociaciones civiles	8	1.3
Instituciones de educación especial	12	1.9
Centros de investigación	2	0.3
Otras	13	2.1
No contestó	12	1.9
Total	628	100

Otro aspecto que me parece importante es la percepción que los egresados tienen sobre el grado de vinculación entre las tareas que realizan y la preparación que adquirieron. En la gráfica 1 se manifiesta una apreciación positiva sobre dicha relación.

Gráfica 1
Relación trabajo–carrera



Este resultó ser otro dato sugerente para mi investigación, pues considerando que la mayoría trabaja como docentes, la duda era si su respuesta había sido un tanto mecánica, por encontrarse trabajando en una institución educativa, o si ésta reflejaba una forma de representarse los propósitos de formación de las licenciaturas que habían cursado. De tal manera que si para los egresados la formación que habían adquirido los preparaba para ejercer la docencia en el nivel básico, mi interés comenzó a centrarse en estudiar el sentido que estos actores le atribuían a su práctica docente y a su rol como maestros, desde su condición de profesionistas universitarios.

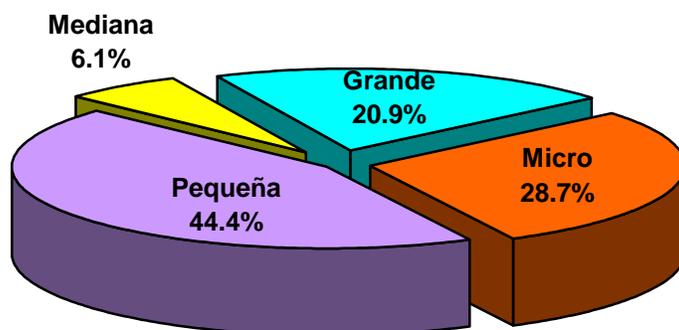
Condiciones laborales

El tamaño de la institución o empresa puede ser un indicador, entre otras cosas, de distintos niveles salariales, posibilidades de movilidad dentro de la jerarquía ocupacional e incluso de políticas diversas para llevar a cabo la capacitación y la actualización de los empleados.

Para identificar el tamaño de las instituciones o empresas en las que se han incorporados los egresados, se tomó como criterio el número de empleados con que cuentan, estableciéndose así cuatro tipos: 'micro' que son las que tienen menos de 16 empleados; 'pequeña' que va de 17 a 100; la 'mediana' con menos de 250 pero con más de 100 y, por último, la 'grande' que reúne a más de 250 trabajadores.

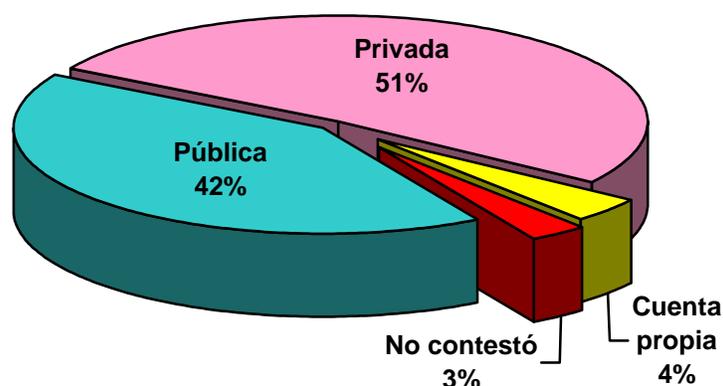
La distribución correspondiente, como puede observarse en la gráfica 2, indica que el grueso de la población de profesionistas que ha egresado de las licenciaturas antes mencionadas se concentra en instituciones o empresas pequeñas (44.4%) y en las de tamaño micro (28.7%).

Gráfica 2
Tamaño de las instituciones o empresas en donde se han insertado los egresados



El dato anterior, asociado al del régimen jurídico de las instituciones que aparece en la siguiente gráfica, reveló que una gran parte de los egresados se encuentra trabajando en pequeñas escuelas privadas.

Gráfica 3
Régimen jurídico de la institución o empresa



Por último, el tipo de contrato puede ser indicador de los niveles de seguridad y permanencia en el empleo. La distribución correspondiente denota que el 33.4% de los egresados cuentan con plaza de base, el resto de la población, aunque con variantes, se encuentra en una situación de inestabilidad que caracteriza a las otras formas de contratación. Tal situación puede ser reflejo de la tendencia a la “flexibilización” del trabajo actualmente observada en los mercados laborales, en donde una de las condiciones es precisamente no ofrecer empleos permanentes; y al mismo tiempo puede estar asociada al hecho de que una buena proporción de los egresados trabaja en pequeñas escuelas privadas, donde las condiciones financieras de estructura limitan la generación de puestos de base.

Cuadro 10
Situación contractual de los egresados

Tipo de contrato	frecuencia	%
Honorarios	144	22.9
Interino	108	17.2
Base	210	33.4
Confianza	129	20.5
Propietarios	37	5.9
Total	628	100

En conjunto, estos datos fueron de gran utilidad para puntualizar algunos de los criterios de selección de los casos a entrevistar una vez que el objeto de mi investigación se encontraba más definido, pues éstos sugerían que los más representativos se encontrarían en las pequeñas escuelas, pero que debían incluirse instituciones tanto públicas como privadas.

Exigencias de la práctica profesional

Finalmente, por lo que toca a las exigencias que a juicio de los propios profesionistas les demanda su desempeño laboral, a continuación se exponen los resultados en torno a 21 aspectos que se indagaron a través de los estudios de egresados mediante una pregunta en la que debían responder en qué medida se les exigía la aplicación de conocimientos o la puesta en práctica de ciertas habilidades, destrezas o conductas. La mayoría de los encuestados respondió en casi todos los indicadores que sentían un alto nivel de exigencia.

De esta manera podemos leer en el siguiente recuadro que, por ejemplo, el 71.3% de los egresados afirma ser objeto de una alta exigencia por parte de los empleadores para poner en juego sus conocimientos especializados. Mientras que sólo el 18% siente el mismo grado de exigencia en el conocimiento de lenguas extranjeras.

Factores Cognitivos	Conocimientos generales de la disciplina	80.6%
	Conocimientos especializados	71.3%
	Conocimiento de lenguas extranjeras	18.0%

Enseguida podemos ver como los egresados perciben en el mismo nivel la demanda de un conjunto de habilidades intelectivas que se corresponden ampliamente con las competencias que la actual organización del trabajo requiere y refieren además algunos aspectos que tienen que ver con las competencias básicas.

Habilidades intelectivas	Comunicación oral, escrita y gráfica	88.7%
	Encontrar soluciones	88.4%
	Creatividad	88.5%
	Toma de decisiones	88.2%
	Aplicación del conocimiento	83.0%
	Razonamiento lógico y analítico	42.4%
	Procesar y utilizar información	77.9%
	Búsqueda de información	67.2%
	Facilidades en el manejo de paquetes de cómputo	32.6%

Pero los empleadores enfocan su atención también hacia las competencias de comportamiento profesional que involucran no solamente conocimientos y técnicas sino la ética del profesionista. Las conductas y actitudes son motivo de estas valoraciones.

A continuación se observa, que la mayoría de los egresados se perciben como altamente exigidos en la demostración de su capacidad de liderazgo e integración a equipos de trabajo y a la institución, que deben asimismo mantener actitudes y comportamientos de formalidad en el empleo.

Habilidades actitudinales y conductuales	Asumir responsabilidades	93.9%
	Puntualidad, formalidad	91.0%
	Buena presentación	84.3%
	Disposición para la actualización constante	82.3%
	Relaciones públicas	86.8%

Capacidades de liderazgo y de integración	Trabajar en equipo	85.6%
	Identificación con la institución o empresa	87.0%
	Dirigir y coordinar	83.2%
	Administrar	61.2%

Como puede observarse, en su desempeño laboral los egresados enfrentan el tipo de exigencias que subyace en la concepción de una formación basada en competencias que las políticas educativo–económicas han tratado de imponer a nivel internacional. Al respecto queda pendiente averiguar sobre las implicaciones que esto acarrea en la cualificación del ejercicio profesional y si el cumplimiento de tales exigencias asegura la permanencia en el empleo o permite al profesionista contar con mejores condiciones de trabajo.

Después de contar con toda esta información, mi inquietud por conocer las estrategias que los egresados construyen para articular la formación con la práctica profesional se vio reforzada, pues consideré que al enfocar hacia estos aspectos la investigación, también podría reconocer la forma en la que estas exigencias se expresan en sus tareas cotidianas.

En síntesis, estos fueron los datos que me sirvieron como punto de partida para emprender una nueva búsqueda, distinta en términos del objeto y de la metodología, para tratar de documentar la experiencia profesional docente de los egresados.

3. Orientaciones metodológicas y población bajo estudio

Como hemos visto, la docencia en el nivel básico es la ocupación más frecuente de quienes se formaron en las licenciaturas del sistema escolarizado de la UPN.

En un contexto institucional como el que se describió antes, este hecho resulta altamente significativo si se considera que desde una perspectiva curricular la salida hacia esta práctica no ha sido suficientemente contemplada, lo cual trae como consecuencia que: por un lado, en los planes de estudio se observe una ausencia de contenidos relacionados con el desarrollo de las habilidades instructivas concretas que el maestro necesita, y con los procedimientos a seguir dentro del aula; y por otro lado, que la experiencia laboral de estos profesores no haya sido estudiada hasta el momento.

De ahí que me parezca relevante analizar los procesos mediante los cuales los profesionistas que se forman en la UPN-Ajusco se convierten en maestros, pues ésta es una vía para poder explicar cómo se ha podido vincular una formación universitaria como la que se ofrece en el sistema escolarizado, con un ejercicio profesional de tipo magisterial. Documentar estos procesos conlleva también la posibilidad de ampliar el conocimiento sobre las realidades a las que se enfrentan en la práctica docente cotidiana no solamente los egresados de la UPN, sino los profesores de educación básica en general.

La atención que la investigación educativa ha brindado al estudio del trabajo del profesor ha sido constante, sin embargo los trabajos clásicos sobre la enseñanza generalmente se han abocado, como señalan Goodson, Biddle y Good (2000), a describir a los profesores en función de sus capacidades oficiales, como empleados de organizaciones formales en donde los derechos, las responsabilidades y las actividades están explícitamente estructuradas y preescritas, de tal manera que la caracterización del profesorado aparece como un agregado numérico, como un rol aporoblemático y como tipos intercambiables que no se ven afectados por las circunstancias o la época, sin atender a los verdaderos procesos interactivos que implica la educación.

Al contrario de ésta, existe una tradición de investigación reciente que se ha centrado en los estudios de carreras y las vidas profesionales de los maestros, aplicando diversos métodos que van desde las narraciones autobiográficas escritas por los profesores, pasando por las historias y el relato de vida, y los estudios de casos sociales elaborados por terceras personas. (Goodson, 2004) Esta segunda visión destaca el carácter subjetivo implícito en el trabajo docente y propone el enfoque hermenéutico, con el fin de revelar el significado que la experiencia adquiere para los propios individuos. (Huberman, Thimpson y Weiland, 2000) Así, este tipo de trabajos se presenta como un «espacio» desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posicionalidades biológicas, experienciales, de los maestros y no solamente cognitivas (Hernández, 2004), lo que hace más visible la percepción que tienen sobre su propia actividad y contribuye a la comprensión de su práctica. Al mismo tiempo, estos estudios permiten capturar la complejidad de la motivación y la acción

cotidiana, los acontecimientos fortuitos, las cambiantes relaciones interpersonales y los contextos en los que trabajan los profesores.¹⁴ (Josselsen y Lieblich, 1993, en Huberman, Thimpson y Weiland, 2000)

Por tanto, abordar el trabajo del maestro desde esta perspectiva implica recuperar la dimensión experiencial del sujeto, pues se trata de explorar los «lugares» biográficos desde los cuales se dota de sentido a la práctica profesional.

En este caso me propongo utilizar el relato de vida porque lo que se busca es “...comprender el trayecto biográfico experimentado por varios sujetos, manteniendo la particularidad de cada uno y profundizando tanto en el contexto como en las experiencias y sucesos vividos por cada sujeto; pero intentando construir, al mismo tiempo, ejes de análisis que posibiliten la contrastación entre ellos. [...] Los relatos de vida son momentos, fragmentos, recuerdos, fantasía y mitos que configuran la cosmovisión particular de cada sujeto, marcando la particularidad del porqué y cómo llegaron a ser docentes.”. (Medina, 2000, págs. 45-47)

Bajo esta óptica, lo que se considera como datos en la exploración son las ideas, las experiencias, los significados y las interpretaciones de los sujetos. Es decir, el enfoque está dirigido a encontrar el significado que la experiencia individual tiene para los sujetos, por lo que no implica hacer generalizaciones sobre el mismo. El conjunto de caminos entrelazados constituyen el mapa cognitivo de cada sujeto que, posteriormente, hay que reconstruir. Contrastar las respuestas e interpretar los sentidos, en esto consiste la tarea.

Con base en lo anterior, tome la decisión de entrevistar a egresadas que reunieran características diversas en cuanto a su formación (previa y dentro de la UPN) y a su situación laboral, pues lo que se buscaba era la riqueza que ofrece la diversidad de la interpretación ante un mismo hecho: la práctica docente.

De esta manera, los criterios que apliqué para la selección de casos fueron los siguientes:

- incluir en el grupo a ex-alumnas de las diferentes licenciaturas que se imparten en el sistema escolarizado de la unidad Ajusco de la UPN.
- que algunas de las egresadas contaran con estudios de Normal previos a su ingreso a UPN, pues esto supone mecanismos de inserción laboral y estrategias de trabajo distintas a las de quienes no habían ejercido la docencia y provenían de los programas de bachillerato.
- que algunas estuvieran tituladas y otras no, para conocer el peso de este requisito en la consecución del empleo y en las condiciones laborales que se les ofrecen.

¹⁴ En México, este tipo de trabajos comenzaron a desarrollarse a partir de 1988 por Remedi, Landesman, Eduwards, Aristi y Castañeda.

- conformar un grupo donde la mitad trabajara en escuelas públicas y la otra parte lo hiciera en escuelas privadas, pues esta condición brindaría las mejores oportunidades para contrastar ambientes institucionales y condiciones para desarrollar el trabajo.
- y por último, que la antigüedad laboral variara y el tamaño de las escuelas fuera diferente también.

Posteriormente, mediante la utilización de las bases de datos generadas desde los estudios de egresados, depuré los campos necesarios para hacer las tablas de contingencia en los rubros que me interesaban, y poder seleccionar los casos que cumplieran con los criterios antes mencionados.

Así, mi trabajo se basa en el análisis de las entrevistas en profundidad que llevé a cabo con seis egresadas del sistema escolarizado de la UPN–Ajusco que trabajan como docentes de educación primaria, y que presentan distintas características en cuanto a: su formación previa al ingreso a la Universidad, la licenciatura que estudiaron, el régimen jurídico y el tamaño de las escuelas en donde trabajan, y los mecanismos de inserción laboral; para tratar de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se ven las egresadas a sí mismas, como docentes de educación primaria?
- ¿Cómo perciben la influencia de la formación universitaria en su práctica profesional?
- ¿Qué forma adquiere el desempeño profesional de las egresadas que trabajan como docentes en escuelas primarias?
- ¿Qué significa para estas egresadas *ser docente*?

Las entrevistas que constituyen el referente empírico de esta investigación incluyen diferentes dimensiones de la vida personal de las egresadas que van señalando los momentos en los que, como “marcas de vida”, se ha ido definiendo el trayecto individual que las condujo a desempeñar su rol actual como docentes de primaria. El guión de la entrevista quedó integrado por 20 preguntas abiertas que se adentran en el ámbito familiar, escolar y laboral de estas maestras, en la búsqueda del sentido que cada una de ellas le atribuye a su práctica docente y el significado que adquiere su papel profesional.

Caracterización del grupo de maestras entrevistadas

El grupo de profesoras entrevistadas¹⁵ para la realización de esta investigación está constituido por seis egresadas de diferentes licenciaturas que se imparten en el

¹⁵ Cabe señalar que en este trabajo, los nombres originales de las personas entrevistadas aparecen bajo su autorización.

sistema escolarizado de la Unidad Ajusco de la UPN. Tres de ellas estudiaron psicología educativa, dos son pedagogas y una egresó de sociología de la educación. Puede decirse que se trata de un conjunto de ex-alumnas destacadas, ya que el promedio final obtenido en la carrera fue como mínimo de 9 y el máximo de 9.6.

El rango de edad se encuentra entre los 28 y los 39 años.

A excepción de Marisol que vive con su pareja en unión libre y de Verónica que está separada y vive únicamente con su hijo, el resto son solteras y actualmente viven con su familia nuclear.

Cuatro de las integrantes están tituladas y dos de las psicólogas todavía no cuentan con el título, sin embargo, cabe mencionar que en ambos casos se trata de personas que estudiaron la licenciatura en psicología educativa una vez que habían concluido los estudios de Normal, por lo que al incorporarse al mercado de trabajo contaban con un título para ejercer la docencia en educación primaria.

En términos generales, las trayectorias escolares de estas egresadas han sido regulares hasta su ingreso a la educación superior. Únicamente dos de ellas refieren una interrupción en sus estudios y esto se debió a problemas de salud. Tal es el caso de Ma. Eugenia quien padeció una enfermedad cuando concluía el bachillerato, lo cual retrasó su incorporación a la universidad por varios años. Verónica por su parte, suspendió sus estudios de licenciatura en la UPN cuando se encontraba en 6° semestre, debido a un embarazo de “alto riesgo” y el nacimiento de su hijo, por lo que su regreso a la universidad se dio dos años después.

Como se mencionó antes, dos de las psicólogas cuentan con estudios de Normal, en tanto que el resto del grupo procede de diferentes programas de la educación media superior (dos de preparatoria, una de bachillerato pedagógico y una más de bachillerato técnico).

La escolaridad de los padres de las entrevistadas generalmente va más allá de la educación secundaria aunque, como puede apreciarse en el cuadro que sigue, en conjunto, el nivel escolar de los padres es más alto pues algunos cuentan con una licenciatura, mientras que para las madres la escolaridad máxima se ubica en una carrera técnica.

Escolaridad padres		Escolaridad madres	
Licenciatura	3	Carrera técnica	3
Educación media-superior	1	Estudios de Normal	1
Carrera técnica	1	Educación primaria	1
Educación primaria	1	Sin estudios	1

En el caso de la egresada cuya madre es normalista, cabe señalar que la dedicación a la docencia constituye una tradición familiar, pues la mayoría de sus parientes más cercanos son maestros retirados.

Verónica Agüera: Aquí puro maestro, pero ahora ya están jubilados, mi mamá... o sea ya están [todos] jubilados ya no hay ninguno ejerciendo... otro de mis tíos que trabajaba en proyectos académicos ya también se retiró, entonces soy la única que queda ¿no?...

La experiencia laboral de las seis entrevistadas se centra en el ejercicio docente en escuelas de educación primaria, actividad a la que se han dedicado a lo largo de su vida profesional (desde antes de su ingreso a la universidad en el caso de las dos normalistas y desde que egresaron de la UPN en los casos restantes).

Actualmente, tres de ellas trabajan en escuelas públicas y tres lo hacen en escuelas privadas. Los mecanismos de inserción laboral de las maestras que trabajan en escuelas privadas son los siguientes:

Recomendación de amigos o familiares

Marisol Reyes: Entré a dar clases en un colegio muy chiquito, entré porque la maestra se fue y les dejó el año tirado y entonces una de mis amigas también egresada de aquí de psicología se enteró que se iba la maestra y que había posibilidades, me habló y me dijo: ¡vente para acá! por eso fue que entré.

Rocío Nava: Como maestra empecé a trabajar un año después de que salí de la Universidad, yo estaba en un grupo de danzón (en los talleres de la UPN) y ahí conocí algunas chicas que ya tenían más tiempo de haber salido de la carrera, entonces les comenté que estaba buscando trabajo pero que no encontraba, eso fue un sábado... al siguiente lunes una de ellas me habló por teléfono [me dijo] que llevara mis papeles a dónde ella estaba trabajando... y me quedé.

Bolsa de trabajo

Ma. Eugenia Hernández: Luego, luego que salí de la Universidad me mandaron llamar del colegio en donde estoy porque me apunté en la bolsa de trabajo de la UPN. Me hicieron unas pruebas, una semana estuve dándoles clase a los niños para ver cómo me desenvolvía... y me dijeron sí, te quedas.

Dos de las maestras que trabajan en escuelas públicas consiguieron el empleo mediante acuerdo institucional que les otorgó plazas una vez que egresaron de la Escuela Normal. La tercera no cuenta con una formación normalista, por lo que “heredó” la plaza de un familiar suyo que era normalista.

María del Carmen Álvarez: Casualmente se jubiló mi tía y yo me quedé con su plaza... ella tenía un puesto importante y conocía a mucha gente, fuimos a Toluca a hablar con el subdirector de Educación Elemental...y el requisito para quedarme con la plaza fue que estuviera titulada [de la licenciatura en pedagogía]. Entonces yo aquí tuve que moverme ¡pero rapidísimo! terminando el 8° semestre yo ya me tenía que titular... y así fue, me titulé y fue como entró mi plaza.

Una de las dos egresadas que tiene estudios de Normal cuenta con experiencia laboral también en una escuela privada y su vinculación a este trabajo se dio por medio de sus relaciones personales.

Verónica Agüera: tuve la experiencia [de trabajar] tres años en una escuela particular, en el colegio donde estaba mi hijo... la directora es hija del director de la primaria en donde yo daba clases y me conocía...

Finalmente, casi todas han experimentado cierta movilidad laboral. Con excepción de dos casos que se han mantenido en la misma escuela desde que empezaron a trabajar, las demás han cambiado de escuela varias veces y una de ellas ha alternado la docencia con otras actividades dentro de la SEP.

Amira López-Mena: yo frente a grupo he estado 6 años, los otros 4 pues estuve en proyectos en escuelas... cuando entré [a trabajar] mis primeros dos años fueron frente a grupo, después me invitaron a participar en UPRE y me fui dos años, de ahí me fui como asesora de proyectos otros dos años, regresé a primaria un año y después me fui un año al Programa de Escuelas de Calidad PEC y hace dos años que regresé a mis clases en primaria.

Por otra parte, una de las maestras que permanece en el mismo colegio desde que salió de la UPN ha practicado la docencia también en preescolar.

En síntesis estos son algunos rasgos del grupo de maestras que aceptaron compartir conmigo su experiencia profesional, mismos que se presentan a manera de resumen en la tabla siguiente.

Cuadro resumen de los datos generales del grupo de maestras entrevistadas

Nombre	Edad	Estado civil	Formación previa	Licenciatura UPN	Título UPN	Tipo de escuela donde trabaja	Antigüedad laboral	Mecanismo inserción laboral
Verónica Agüera	36	Separada	Normal después de secundaria	Psicología Educativa	No	Pública	Dieciocho años	Acuerdo institucional
Ma. del Carmen Álvarez	33	Soltera	Preparatoria	Pedagogía	Si	Pública	Diez años	Recomendación de familiares
Amira López-Mena	31	Soltera	Bachillerato pedagógico , Licenciatura Educación Primaria	Psicología Educativa	No	Pública	Diez años	Acuerdo institucional
Ma. Eugenia Hernández	39	Soltera	CCH	Sociología de la Educ.	Si	Privada	Siete años	Bolsa de trabajo
Marisol Reyes	30	Unión libre	Bachillerato pedagógico	Psicología Educativa	Si	Privada	Cinco años	Recomendación de amigos
Rocío Nava	28	Soltera	Bachillerato técnico	Pedagogía	Si	Privada	Cuatro años	Recomendación de amigos

Capítulo 2. Los procesos de identidad como docentes de las egresadas de la UPN.

El objetivo central de este capítulo consiste en analizar, desde los relatos de las egresadas, los procesos a través de los cuales ellas han construido su identidad como maestras de educación primaria, pues esto es lo que permitirá comprender la definición de su propia representación como profesionales, y más tarde, la delimitación que le confieren a su quehacer docente. Es decir, la articulación que logran establecer entre su formación universitaria y su práctica, así como el sentido que le dan a ésta última, la forma en cómo perciben la función que desempeñan y el significado que para ellas tiene ser docente. Todo ello para comprender sus acciones.

Para llevar a cabo dicho análisis, es necesario partir del hecho de que el contexto cognitivo y normativo en el que las egresadas despliegan interactivamente su actividad cotidiana está dado por el espacio escolar, y que la pertenencia¹ de éstas al magisterio aunque en principio sea en términos nominativos,² supone que comparten con este grupo social, sus códigos de comunicación, sus creencias, sus valores y otros componentes subjetivos que se traducen en el sistema de signos a través del cual organizan, modelan y confieren sentido a su práctica social, en este caso: la práctica docente.

Pero ¿en qué medida este universo simbólico es compartido por las egresadas, cómo y qué tanto se han apropiado del sentido de las prácticas de este grupo? Esto es lo que me propongo analizar. Para ello me apoyaré tanto en la teoría de las representaciones sociales, como en la teoría de las identidades sociales, en virtud de que ambas permiten indagar la subjetividad de los actores desde la cultura internalizada y el patrón de significados que definen los procesos de interacción entre los sujetos, así como las posiciones y pertenencias sociales específicas, para comprender el sentido de sus prácticas en la vida cotidiana. A continuación expongo brevemente los principios básicos de estas dos teorías

¹ El término hace referencia al concepto de *pertenencia social*, el cual según Gilberto Giménez (2005) implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la que se experimenta un sentimiento de lealtad y es posible mediante la asunción de algún rol dentro de esa colectividad. Pero la pertenencia implica también la apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico-cultural propio de esa colectividad. Así, el estatus de pertenencia se relaciona fundamentalmente con la dimensión simbólico-cultural de las relaciones e interacciones sociales que se dan al interior de dicha colectividad.

² De acuerdo con el mismo autor, la pertenencia social se da en diferentes grados que pueden ir desde la membresía meramente nominativa o periférica, hasta la membresía militante e incluso conformista, lo que no excluye la posibilidad del disenso.

Las representaciones sociales

La noción de representación social de la que haré uso en este trabajo tiene su antecedente en el campo sociológico, en los conceptos de conciencia y representaciones colectivas utilizados por Émile Durkheim en sus estudios sobre las religiones y los mitos, en donde estos conceptos aparecen como oposición al de representaciones individuales, e incorporo a ésta los aportes de la teoría elaborada en 1961 por Serge Moscovici y la escuela europea de psicología social.³

De acuerdo con los planteamientos de esta teoría, toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo, reconstruida en su sistema cognitivo e integrada a su sistema de valores, mismos que dependen de la historia y el contexto social e ideológico de los sujetos. A su vez, la representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que regula las relaciones de los sujetos con su entorno físico y social, determinando sus comportamientos o prácticas. (Abric, 2001) Por ello, la noción de representación social se concibe como el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. (Jodelet, 1986)

De acuerdo con Moscovici (1986), las representaciones sociales constituyen sistemas de valores, ideas y prácticas, gracias a las cuales se establece un orden que permite a los sujetos orientarse en su mundo material y social, al tiempo que se adquiere un código para nombrar y clasificar distintos aspectos del mundo y de la historia individual y colectiva, con lo que se facilita la comunicación entre los miembros de una comunidad.⁴ En otras palabras, las representaciones sociales permiten hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible. (Farr, 1986)

³ La psicología social analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales, Moscovici (1985) la define como la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad (la sociedad externa y la sociedad que el individuo lleva dentro). Es la ciencia de los fenómenos de la ideología (cogniciones y representaciones sociales) y de los fenómenos de la comunicación. Para él, lo que distingue a la psicología social de otras disciplinas es su enfoque, puesto que sustituye la relación a dos términos entre sujeto y objeto tradicionalmente utilizado por las ciencias sociales, por una “clave de lectura ternaria” es decir una relación entre: sujeto individual–sujeto social–objeto, o bien: ego–alter–objeto. De esta manera la relación sujeto a sujeto con el objeto, hace que el *ego* que percibe lo haga en función de los valores de estructura social que definen al *alter*, con lo que se mantiene una mediación constante en la relación del *ego* con el *objeto*.

⁴ En esta definición se encuentran implícitos los procesos de objetivación y anclaje, mediante los cuales se generan las representaciones sociales. El primero se refiere a la transformación de entidades abstractas en algo concreto y material, los productos del pensamiento en realidades físicas; a la operación formadora de imágenes. La objetivación transita por tres fases: a) la selección y descontextualización en la que ciertas informaciones acerca de un objeto son seleccionadas y separadas del campo científico al que pertenecen, bajo criterios culturales; b) la formación de un núcleo figurativo, en la que las informaciones seleccionadas son organizadas y estructuradas en un esquema, de manera que constituyan un conjunto gráfico y coherente que permita comprenderlas y c) la naturalización que consiste en dotar de realidad a los elementos del esquema y convertir los conceptos en categorías sociales del lenguaje. El anclaje supone un proceso a través del cual los sujetos clasifican y dan nombre a las cosas y a las personas, transformado lo desconocido en un

Las representaciones sociales se refieren a la manera en cómo los sujetos *aprehenden* los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente y a las personas de su entorno próximo o lejano. Se trata del conocimiento espontáneo que habitualmente se denomina pensamiento de *sentido común*, por oposición al pensamiento científico y está constituido por las experiencias, las informaciones, los conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y se transmiten por medio de la tradición, la educación y la comunicación social. (Jodelet, 1986) Este tipo de conocimiento es socialmente elaborado y compartido, tiene un fin práctico de organización del mundo (material, social, ideal) y de orientación de las conductas y la comunicación, y contribuye a la conformación de una visión de la realidad común a un grupo social determinado.

En tanto que las representaciones sociales son al mismo tiempo producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o grupo reconstruye la realidad y le atribuye una significación, éstas no son un simple reflejo de esa realidad, sino una organización significativa que depende tanto del contexto social e ideológico, como del lugar del sujeto en la organización social y de la historia individual y grupal. (Abric, 2001) De ahí que los contenidos y los procesos de construcción de las representaciones, estén supeditados a las condiciones y contextos de interacción particulares en los que éstas surjan.

Por otra parte, una representación se organiza bajo dos sistemas: el del núcleo central y otro periférico. Esto quiere decir que no sólo los elementos integrantes son ordenados jerárquicamente, sino que toda la representación social está organizada en torno a un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que juegan un papel privilegiado y definen el significado de las representaciones. El núcleo central es estable, coherente y resistente al cambio, y está directamente relacionado con las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas; en ese sentido está fuertemente marcado por la memoria colectiva y por el sistema de normas al que dicho núcleo se refiere. (Abric, 2001) Mientras que el sistema periférico pragmatiza y contextualiza permanentemente las determinaciones normativas, adaptándose a una realidad concreta, lo que da como resultado la movilidad y la pluralidad características de las personas.

Por último es necesario mencionar que, de acuerdo con Abric (2001), las representaciones sociales responden a cuatro funciones esenciales. Las funciones de saber permiten entender y explicar la realidad; las funciones identitarias definen y/o refuerzan la identidad, con lo que es posible salvaguardar la especificidad de los grupos; las funciones de orientación que conducen los comportamientos y las prácticas de los sujetos; y las funciones justificadoras que intervienen luego de la acción y permiten a los actores explicar y justificar sus conductas. De todas ellas, las que revisten mayor importancia para el análisis que me propongo hacer son las

sistema de categorías propio. Mediante este proceso, las representaciones se convierten en códigos de interpretación y de acción.

identitarias, puesto que atender a estas funciones, me ofrece la posibilidad de comprender las formas en que la docencia es interpretada por las egresadas como parte de su entorno social simbólico.

En síntesis, se puede decir que las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones (Doise, 1980, en Mercado, 2004), transformando los conocimientos y las acciones de los sujetos. Conocimientos y acciones que una vez que han sido convertidos en representaciones, transforman la vida social.

La teoría de las identidades

El tema de la identidad se desarrolla en el reflujo del objetivismo dominante del pensamiento sociológico de los años sesenta y setenta. Frente a la imagen de un actor social ciego, definido de manera puramente objetiva y encerrado en el determinismo de situaciones y de sistemas, se levanta la rehabilitación de la subjetividad del actor y del punto de vista que elabora sobre sí mismo, en donde se mide la distancia que separa su propia identificación de los roles y estatus que le son atribuidos. (Dubet, 1989) Al mismo tiempo, la emergencia de nuevas movilizaciones colectivas (como los movimientos feministas por ejemplo) y las problemáticas introducidas por el proceso de globalización (en el que se combinan tendencias contrapuestas a un mundo sin fronteras y que se expresan en regionalismos, movimientos de reivindicación de identidades étnicas y el resurgimiento de los nacionalismos), plantean la necesidad para las ciencias sociales de retomar el tema de la identidad.

En el campo de la vida cotidiana y la cultura, afirma Dubet (1989), numerosos autores señalan la emergencia del individualismo, de la preocupación por el sí mismo, la decadencia de las identidades colectivas y la insistencia por construir y afirmar la identidad individual. De esta manera, la noción de identidad es utilizada de múltiples maneras y “*sirve*” para comprender “*todo y su contrario*”.

Al respecto, Laura Mercado (2004) nos dice que en una acepción común, la noción de identidad evidencia una complejidad semántica en tanto que puede entenderse como aquello que hace a alguien único y distinto a los demás, pero también es lo que hace parecerse a los otros. Entonces el carácter paradójico del término se construye por oposición entre la diferencia y la similitud, por un lado hace referencia a las características individuales que se atribuyen a una persona para decir lo que esa persona es; y por otro, alude a las propiedades sociales de pertenencia de la persona a un grupo, por lo que la identidad es concebida como la internalización de los valores y normas ligados a dicho grupo.

La dificultad de establecer los límites o las diferencias entre lo que se puede entender como identidad individual e identidad social es paradigmática. Sin embargo, como se ha demostrado desde diferentes enfoques de la sociología, la antropología y la misma

psicología social, la construcción de la identidad individual es inseparable de la social. Es decir, la individuación sólo puede conseguirse por socialización (Habermas, 1987), de ahí la necesidad de plantear una concepción que articule e integre el sentido de las representaciones de lo que una persona es para sí misma y para los demás. Esto implica considerar la dialéctica de lo interno–externo mediante la cual se da el proceso de socialización y reconocer que es en el contexto de la relación del sujeto con el mundo social donde la identidad se construye. Sobre esta base, la identidad puede ser entonces: la afinidad y la diferenciación; las cercanías y los distanciamientos; las pertenencias y las exclusiones; lo individual y lo colectivo; lo subjetivo y lo social.

Para tratar de resolver el problema ocasionado de los diversos usos de este término, Giberto Giménez (2005) sitúa la problemática de la identidad en la intersección de una teoría de la cultura y una teoría de los actores sociales (“agency”). De esta manera, la identidad se concibe como elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como *habitus*⁵ o como representaciones sociales por los actores, ya sean éstos individuales o colectivos. Desde esta perspectiva, la identidad no es más que el lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva.

La identidad, sostiene este autor, se atribuye siempre en primera instancia a una unidad distinguible (una roca, un árbol, un individuo o un grupo social). Pero tratándose de las personas, el hecho de distinguirse también debe ser reconocido por los demás y esto sólo es posible en contextos de interacción y comunicación sociales. Por ello, la identidad requiere de contextos de interacción estables, constituidos en forma de “mundos familiares” de la vida ordinaria.

Para Habermas (1987) el componente de autorrealización implícito en la construcción de la identidad es fundamental, pues es en función de éste que el sujeto puede ser identificado no sólo genéricamente sino como individuo al que cabe atribuir una biografía incanjeable. Esto es: la cuestión de *quien quiere uno ser* no tiene el sentido de una identificación numérica sino el de una identificación cualitativa.

⁵ Giberto Giménez (2005) considera que el concepto de *habitus* entendido como “esquemas de percepción, de valoración y de acción”, acuñado por Pierre Bourdieu, es homologable al de *representaciones sociales* de la escuela europea de psicología social. El *habitus*, señala Giménez, es aquello que se ha adquirido, pero también que se ha encarnado en el cuerpo de modo durable bajo la forma de disposiciones permanentes. Esta noción se refiere también a algo histórico, ligado a la historia individual y que se inscribe en un modo de pensamiento genético, por oposición a modos de pensamiento esencialistas. El *habitus* es un producto de condicionamientos que tiende a reproducir la lógica objetiva de éstos, pero sometiéndola a una transformación; es una especie de máquina transformadora que hace que “reproduzcamos” las condiciones sociales de nuestra propia producción, pero de modo relativamente imprevisible, de manera tal que no se pueda pasar simple y mecánicamente del conocimiento de las condiciones de producción al conocimiento de los productos.

Bourdieu (1988) afirma que: por todo lo que la distingue de lo que no es y en particular de todo aquello a lo que se opone, la identidad social se define y se afirma en la diferencia.

Para Melucci (1985), la auto-identificación de un actor debe disfrutar del reconocimiento intersubjetivo para poder fundar su identidad como persona. La posibilidad de distinguirse de los demás debe ser reconocida por los demás. Por lo tanto la unidad de la persona, producida y mantenida a través de la auto-identificación, se apoya a su vez en la pertenencia a un grupo y en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones sociales. (Citado por Giménez, 2005, vol. II pág. 20) De aquí se desprende que la identidad refleja dos aspectos: la complejidad interna del actor (la pluralidad de orientaciones que lo caracterizan) y las relaciones del sujeto con el ambiente (otros actores, las oportunidades y las restricciones).

Lo anterior significa que la identidad requiere, como condición de emergencia, la intersubjetividad y se afirma sólo en la medida en que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social. En otras palabras, la identidad resulta de una especie de transacción entre auto y heterorreconocimiento, entre reconocerse y ser reconocido.

Entonces, se puede decir que el individuo se ve a sí mismo y es reconocido como *perteneciendo* a una serie de colectivos, como *siendo* una serie de atributos y como *cargando* un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable. (Giménez, 2005)

De acuerdo con todos estos autores, la identidad es imputable tanto a individuos como a grupos o colectividades. De ahí que las características propias de las identidades individualidades como son: la capacidad del sujeto de distinguirse y ser distinguido por los otros, de definir simbólicamente sus límites en el proceso de interacción en y con otros grupos sociales, de generar o compartir símbolos y representaciones sociales específicas, de configurar y reconfigurar el pasado del grupo al que pertenece como una memoria colectiva compartida por sus miembros y de reconocer ciertos atributos como propios y característicos; pueden todas ellas ser atribuidas a las identidades colectivas. (Giménez, 2005)

Cabe señalar también como características de las identidades personales y colectivas, que éstas tienen la capacidad de perdurar (aunque sea imaginariamente, adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente) en el tiempo y el espacio, y que siempre están dotadas de cierto valor (positivo o negativo).

La carga valorativa de la identidad es destacada por Bourdieu (1988, pág. 486) cuando señala que la lógica del estigma recuerda que la identidad social es la apuesta de todo sujeto por definirse, anteponiendo lo mejor de sus propiedades a la potencial categorización que el sistema de enclasmiento dominante, puede hacer de él. En otras palabras, los actores sociales individuales o colectivos tienden, en primera instancia, a valorar positivamente su identidad.

Finalmente, si como se vio antes, la pertenencia de un sujeto a un grupo social implica compartir (aunque sea de manera parcial) el complejo simbólico-cultural que guía las acciones de ese grupo y las representaciones dan pie a la construcción de la identidad (en tanto que éstas permiten que el sujeto se sitúe en el campo social), es posible reconceptualizar dicho complejo en términos de representaciones sociales.

Con base en la noción de identidad que se desprende de estas posturas teóricas, es posible asumir con Laura Mercado (2004, pág. 103) que la identidad profesional se produce como una identidad social que se ancla con las representaciones sociales y prácticas propias de la actividad desempeñada; que resulta de los sentidos de pertenencia a un grupo particular, que se define por el principio de distinguibilidad y que puede conocerse por el discurso de los sujetos, en el que se oponen elementos positivos y negativos que revelan un sistema de ideas sustentadas en actitudes e imágenes objetivadas.

Así, los actores sociales son portadores de identidades profesionales que se diferencian a partir del lenguaje y códigos comunes, del sentido de la organización y de los valores y las funciones sociales compartidas, elementos todos ellos, que forman parte de los marcos de referencia que les permiten constituirse como parte de un grupo.

En este sentido, y de acuerdo con Patricia Medina (2000) las identificaciones profesionales de los maestros se construyen en relación con la experiencia y las prácticas en la acción cotidiana escolar, profesional y social. Los marcos de pertenencia y de referencia del sujeto se conjugan en el plano de las experiencias y en el de las representaciones que se recrean en dichas experiencias, mediante concepciones del accionar social y de la valoración del ejercicio profesional y, en una suerte de demarcación de fronteras culturales que definen los contornos de la inclusión y de la incorporación al grupo, la forma de autonombrarse señala los límites de lo interno y lo externo que configura al grupo profesional.

Partiendo del soporte que brindan estos planteamientos, es posible ahora abordar los procesos de identidad de las egresadas, como docentes.

1. Ser profesionista universitaria, los motivos de la elección.

La comprensión a la que podemos llegar sobre nosotros mismos siempre está «a la mitad del camino»: no hay principios absolutos ni finales absolutos; nada se cierra cuando podemos conocer con certeza quiénes somos y qué hemos hecho. El proceso de comprendernos a nosotros mismos jamás puede llegar a ser irrevocable, sino que siempre está en desarrollo y siempre se está revisando. (Fay, 1987, en Bullough, 2000, pág. 127)

De los planteamientos teóricos antes apuntados se puede inferir que la identidad no es algo dado, preformado. Por el contrario, es un proceso de construcción que está

sujeto a constantes definiciones y redefiniciones en función de las pertenencias sociales de los actores, los roles asumidos y la continuidad de las experiencias de vida; sin embargo, tampoco es algo que se transforme tan rápidamente que pierda su sustento. Con esto quiero decir que las personas construyen su identidad a lo largo de su vida; que puede adquirir múltiples formas y tener mayor o menor solidez en diferentes momentos de la biografía. Es decir, la identidad es el resultado estable y provisorio de diversos procesos relacionales que involucran la cronología personal y las formas de participación del sujeto en las redes sociales de interacción.

Para abordar dichos procesos, en el caso de las egresadas de la UPN, fue posible identificar como componentes de su identidad profesional: las experiencias de la infancia y el ambiente familiar; los modelos docentes que experimentaron siendo alumnas en sus primeras etapas de escolarización; la formación universitaria (no solamente en términos del conocimiento adquirido, sino en cuanto a las formas de situarse, de relacionarse y de actuar en distintos contextos) y las representaciones sobre el normalismo y la docencia. Esto en virtud del patrón temático que surge de sus narraciones y de la similitud en el contenido de las vivencias que ellas resaltan a lo largo de las entrevistas. Los recuerdos de experiencias equiparables emergen en todos los casos, para dar forma a las imágenes que tienen sobre sí mismas y a las percepciones a través de las cuales ellas interpretan su proceso formativo, su vinculación con la docencia, su práctica educativa y la profesión docente.

La influencia de la biografía

La familia en primera instancia, y las etapas tempranas de la vida escolar influyeron de manera significativa en las trayectorias personales que las egresadas siguieron hasta convertirse en docentes de primaria, acercándolas o alejándolas de este rol profesional.

A través de las entrevistas se detecta que en el caso de las egresadas que trabajan en las escuelas privadas, su motivación para estudiar en la UPN estuvo asociada a un interés por la docencia que no pudo ser encauzado en su momento, y que se mantuvo latente hasta concluir la carrera. Los siguientes fragmentos nos remiten a su infancia y adolescencia como las etapas en las que se generó dicho interés.

Marisol: Mi primer interés era, yo creo que desde que estaba en secundaria, la docencia. Yo recuerdo así que... desde chiquita yo formaba a mis muñecos y los ponía... y les daba... o sea yo era la maestra.

Rocío: Me acuerdo que en secundaria [cuando] faltaba alguna maestra y le pedíamos a la maestra de matemáticas que nos adelantara la clase nos decía: no, no puedo... pero pon estos ejercicios en el pizarrón... y me decían mis compañeros: es que no le entendemos, explícanos y... ¡ahí me ponía a explicarles a mis propios compañeros! entonces como que siempre lo traje.

Maru: Cuando terminé la secundaria, tenía muchas amigas que se habían metido a la Normal y me platicaban y ahí me empezó a llamar la atención la docencia.

Sin embargo, su propósito inicial de dedicarse a la docencia se vio truncado por distintas razones. En el primer caso esto se debió a un factor de tipo académico. La modificación en el perfil de egreso del programa de bachillerato que Marisol cursaba como prerrequisito para entrar a la Normal y que le daría el pase automático a dicha institución, afectó su intención de formarse como maestra, por lo que buscó otra alternativa en el sistema de educación superior.

De hecho yo quería preescolar, entré al bachillerato pedagógico y lo que nos habían dicho es que teníamos pase automático a la Nacional de Educadoras, pero a la mera hora la triste realidad fue que tenían un desastre en la organización, cambiaron de pedagógico a bachillerato normal, mis papeles salieron como bachillerato normal, no hubo el pase automático y entonces tuve que hacer examen [para ingresar a universidad].

En los otros dos casos, la representación social de un estatus devaluado del trabajo magisterial, de una imagen de la docencia como profesión de segunda categoría, aunada a la condición real del deterioro salarial de este sector, hizo de la oposición familiar el factor determinante para que las egresadas alteraran el trayecto escolar que se habían propuesto.

Maru: Cuando yo salí de la secundaria quería estudiar en la Normal, pero ahí sí empezaron mis hermanos y mi papá: como vas estudiar para maestra, son mal pagadas y aparte son bien ignorantes, nada más con la secundaria, como te vas a quedar así... no, no estudies eso... entonces me metí al CCH.

Rocío: Esa inquietud hacia la educación yo la tenía desde que iba en la secundaria. Cuando le dije a mi papá que quería estudiar [para maestra] me dijo que no porque no se gana mucho, entonces me metí a estudiar la carrera técnica de programador en computación [bachillerato con carrera técnica].

El salario constituyó el elemento central en la valoración de estas familias para aceptar que alguno de sus integrantes quisiera dedicarse a la docencia. La idea, ampliamente difundida, de que las llamadas profesiones liberales ofrecen un buen ingreso⁶ hace que en muchos casos la expectativa familiar de mejora económica apunte hacia ese tipo de profesiones, sin considerar la diversidad de situaciones laborales en las que éstas se ejercen.⁷ Por ello, antes de pensar en el deseo y la

⁶ En gran parte esta idea se asienta en el hecho de que a diferencia de la profesión magisterial donde la clientela es cautiva y el ingreso está sujeto a los tabuladores de la burocracia gubernamental, en las profesiones liberales cabe la posibilidad de elegir a la clientela y la remuneración depende más del tipo de servicio que se presta y de las normas del mercado salarial.

⁷ Me refiero al hecho de que, como ha sido planteado desde las teorías dualistas de la educación y la teoría educativa de la segmentación del mercado de trabajo, éste funciona de manera heterogénea, dando lugar a varios mercados sumamente desiguales en términos de salarios, prestaciones sociales, condiciones de trabajo, grado de autonomía y requisitos educativos y adscriptivos. Las ocupaciones y tareas productivas son definidas por los patronos en términos del alcance de la responsabilidad

realización personal se sopesa la retribución material que (al menos en el imaginario social), el ejercicio de una profesión puede ofrecer.

Esta condición prevalece incluso en ambientes familiares donde existe como tradición la profesión docente. Este es el caso de Verónica, quien actualmente trabaja en una escuela pública y proviene de una familia de normalistas, pero que también encontró cierta oposición, por razones de tipo económico, cuando expresó su deseo de ser maestra. No obstante, ella sí logró contener dicha oposición y estudiar en la Normal antes de su ingreso a la UPN.

Yo desde chiquita decía que iba a ser maestra pero... uno de mis tíos, me decía: ¡ay! hija, no te vayas a la Normal... ¿por qué?... es que ganamos muy poquito... Pero en ese momento yo decía: [no importa] lo que voy a ganar sino lo que quiero hacer y yo quiero ser maestra... y él: es que todo mundo va a hacer el examen ¿y si no te quedas?... y yo: ¿y si sí me quedo? o sea, yo lo vi de una forma más positiva y con el apoyo de mi mamá pues...

A diferencia de todas ellas, el contacto de Amira con la docencia fue obligado, pues a pesar de que su interés estaba puesto en otras carreras, los estudios de Normal que realizó antes de ingresar a la Universidad Pedagógica le fueron impuestos por su padre y ella no tuvo oportunidad de elegir.

Bueno mi papá quiso que fuera maestra, no era la carrera que yo quería (porque la sentí más bien como impuesta por mi papá)... yo no quería estudiar algo de humanidades, mi interés era la medicina o la ingeniería porque... bueno mi papá es ingeniero, mi mamá es contadora y yo, pues nada que ver... entonces como que ya no me quedó de otra y tengo que "echarle ganas".

Esto nos habla de la vigencia de una estructura familiar en donde las decisiones que toma "el jefe" de familia son determinantes, aunque éstas signifiquen una falta de respeto hacia los hijos y una intromisión en su autonomía. En este caso, las normas que rigen las conductas al interior de la familia se encuentran interiorizadas a tal punto, que Amira fue incapaz de trasgredirlas por lo que asume el rol de maestra tratando de agregar entusiasmo a su tarea.

Por último, el acercamiento de Maricarmen a la docencia se establece más tardíamente y se da de manera indirecta a través de su experiencia laboral en una dependencia del Sistema Educativo, aunque para ello también existe la intervención de uno de los miembros de su familia.

implicada, la relación jerárquica con otras posiciones y la calificación requerida. Cada segmento del mercado ofrece diferentes condiciones, por lo que el ingreso depende más bien de las características del sector (monopólico, moderno, el de la pequeña industria, el de la producción artesanal o el informal) de la economía en donde el sujeto logra insertarse. En otras palabras, la calificación alcanzada por la fuerza de trabajo no parece ser la variable independiente que permita el acceso a puestos en sectores para los cuales los educandos se preparan, antes bien parece ser el comportamiento del mercado de trabajo el que condiciona las posibilidades de acceso y permanencia en el empleo.

Mi tía es maestra, trabajaba en los Servicios Educativos Integrados de Edo. de México y me dijo: mientras decides qué estudiar ¿por qué no entras a trabajar [acá]? hay una plaza de administrativo. Y me metí a trabajar en la Subdirección de Educación Primaria en Neza, entonces me empecé a involucrar mucho con maestros, con padres de familia, con cuestiones educativas, me enviaban a eventos, a talleres generales, a aplicar examen de Carrera Magisterial y las personas con las que yo trataba pues eran en su mayoría maestros ¿no?

Como puede observarse, un primer rasgo que caracteriza el proceso constitutivo de la identidad docente de las egresadas es el de la vocación profesional⁸ contrariada, pues quienes querían ser maestras vieron frustrada esta expectativa o tuvieron que vencer resistencias familiares para lograr su propósito, como en el caso de Verónica. Mientras que en un sentido opuesto, quien estaba interesada en estudiar otra carrera, vivió esta opción como una imposición familiar.

Otro factor que incidió en la inclinación de algunas de las egresadas hacia la docencia se desprende de sus vivencias como alumnas en los primeros ciclos de formación. La influencia de los modelos docentes que ellas experimentaron en la escuela primaria y secundaria se expresa en términos contrapuestos: ya sea de manera positiva en cuanto que sus maestros eran motivo de admiración, o en sentido inverso, como un referente del tipo de maestro que no se quiere ser. En este último caso, el modelo docente experimentado se utiliza como punto de comparación para tomar distancia y procurar distinguirse del mismo.

Rocío: desde siempre había observado mucho a mis maestras... y desde la secundaria ¡mis respetos para mis maestras!... entonces cuando hice servicio social en el segundo año del bachillerato, ahí me [llamó más la atención] la docencia porque ahí fue la primera vez que yo di clases.

Marisol: no recuerdo alguna maestra que me haya dejado su huella, que yo dijera: ¡por esta mujer quiero ser maestra! no, fui a una escuela de gobierno tradicionalista 100%... a la mejor fue por eso ¿no? dije tengo que cambiar el sistema porque siempre les decía a mis niños ¡hijole! me hubiera encantado tener una maestra como yo... porque... yo recuerdo mis clases que eran de ¡te sientas, te callas! o sea ¡muy tradicionalistas! o en el extremo, que los maestros llegaban, te ponían todo en el pizarrón, tú tenías que copiar y ¡esa era la clase!

De esta manera, tanto la influencia familiar como las vivencias escolares y laborales (de quienes ya eran maestras y de quien no lo era), se conjugan para dar forma a los distintos motivos que llevaron a las egresadas a elegir el estudio de una carrera universitaria vinculada con la educación.

Una de las razones más importantes para tomar la decisión de ingresar a la UPN se deriva del deseo frustrado (por causas diversas) de ser maestras. Marisol por ejemplo, dado que le negaron el pase automático a la Escuela Normal desde el

⁸ De acuerdo con Guadarrama y Torres (2005), el sentido de la vocación contiene tanto elementos de orden conductual (normas y valores internalizados que orientan la acción), como emotivos o afectivos (el gusto por hacer lo que se hace), a los que se les confiere un carácter de "misión" en la vida.

bachillerato, busca en la licenciatura de psicología educativa una fuente alternativa para acercarse al tipo de conocimiento que desde su adolescencia quería obtener.

Yo siempre quise ser maestra y entonces pensé bueno [en la UPN] además tengo la ventaja de que [no solamente] me van a enseñar a cómo enseñar sino que voy a ver más allá ¿no?... porque siendo maestra aprendes unas cosas pero como que te faltan otras ¿no? Así como que el 'ojo clínico' digamos... entonces por eso fue la decisión de quedarme aquí.

En el caso de Rocío, a pesar de que la oposición familiar para convertirse en maestra la había conducido hacia el área tecnológica, el hecho de no haber sido aceptada en la institución donde podía proseguir con esa orientación, le ofrece un excelente pretexto para volver a encausar su interés hacia la docencia.

Cuando terminé el bachillerato hice el examen para el POLI y no me quedé. Pero una compañera que iba conmigo en el grupo trabajaba en la Pedagógica, entonces ella nos llevó los folletos cuando estábamos viendo si seguíamos con la carrera de programación o a dónde nos íbamos, y yo empecé a revisar el de pedagogía y como fue siempre mi segunda opción pues... así fue como viene a parar en la universidad.

Para Maru en cambio, fue más difícil reencontrarse con el anhelo de ser maestra, pues si bien esperaba que en la UPN la licenciatura de pedagogía, por lo menos, le ofreciera la posibilidad de trabajar con niños, una vez más siente defraudadas sus expectativas al quedar inscrita en sociología.

Yo no iba para sociología, iba para pedagogía. Quería estudiar pedagogía porque me llamaba mucho la atención, dije: en pedagogía voy a tratar con los niños, a mí me gustan mucho los niños. Pero me dieron sociología, entonces dije: pasando el tronco común me cambió, pero [al ver] cómo era la carrera me gustó mucho. Me gustó el plan que llevábamos entonces la pedagogía ya no me llamó tanto la atención... y pues la maestra Marcela me convenció, me quedé, la carrera me gustó más por los contenidos de las materias... por lo que veíamos.

Y cuando empecé a tomar las clases... y como me tocaron puros maestros grilleros... ¡que no se dejen! y que la política educativa... y dije sí, si está interesante, aquí me quedo y por eso me quedé en sociología.

Como puede apreciarse, en todos los casos su decisión estuvo "influida" por otras personas o por circunstancias que salían de su control, cuando estas egresadas refieren los momentos de su ingreso a la UPN el tema de la vocación magisterial resurge como elemento central que les permite articular, en torno a dicha vocación, una argumentación justificatoria para expresar los motivos que las llevaron a elegir la carrera que cursaron. Aunque la licenciatura cursada en la Pedagógica no se percibía en todos los casos como una posibilidad de acercamiento a la docencia, situación más contundente en el caso de Maru, ella recurre a la importancia de los contenidos de la carrera y a la influencia positiva de sus maestros para aceptar el rumbo inesperado que tomó su trayectoria escolar.

Un motivo más para ingresar a la UPN tiene que ver con la representación social de que el éxito escolar se obtiene llegando a la meta final del trayecto, es decir, a la educación superior. Este es el caso de Maricarmen, para quien lo importante no es tanto el área de conocimiento, sino el hecho de hacer una carrera profesional. Ella justifica el acierto de una elección realizada sin mucho fundamento aludiendo al sentido altruista de la educación y al vínculo que se le atribuye a ésta con el rol femenino ante la posibilidad de convertirse, a futuro, en educadora y madre.

Yo siempre dije que iba a estudiar en la universidad [se refiere a la educación superior y no a la UPN], no estaba muy segura [de estudiar] pedagogía porque estaba yo joven, decía que quería ser administradora. Entonces un maestro me [sugirió que entrara a la Pedagógica] porque yo le decía: yo quiero seguir estudiando, quiero ir a la universidad. Él estaba estudiando la licenciatura en Educación Primaria en una de las Unidades UPN, pero sabía que para egresados de bachillerato estaba ésta licenciatura.

Entonces dije: bueno la voy a estudiar, vine a la Universidad, me dijeron más o menos a grandes rasgos qué era la pedagogía y me llamó la atención y... en dos semestres empezó a cambiar mi visión de las cosas, dije: ¡ay, que bonita carrera escogí! porque estar involucrada en el mundo educativo es bonito, se siente uno como muy útil a la sociedad, dices: vas a formar parte del proceso educativo de las personas de manera oficial y el día que tú tengas una familia pues también lo vas a hacer pero con más razonamiento.

Por su parte para Verónica, la aspiración de realizar estudios de nivel superior (dado que ella perteneció a la última generación que egresó de la Normal antes de que los estudios se elevaran a nivel de licenciatura) se traslada a la sensación de tener "lagunas" en el conocimiento necesario para desarrollar su trabajo docente, por lo que su ingreso a la UPN se convierte en el medio para satisfacer ambas necesidades. Ella expresa su motivación para estudiar psicología educativa de la siguiente manera:

Cuando yo entré a la Nacional de Maestros, la materia que más trabajo me costó fue psicología, entonces dije: si fue lo que más se me dificultó, pues lo voy a aprender. No tenía ni idea de lo que iba a enfrentar, pero quería seguir estudiando... siento que en la Normal muchas cosas las "pasé de noche", no entendía lo que es el razonamiento matemático y decía: ¡es que me falta!... sentía que no conocía a los niños, quizá la razón primera es esa, quiero entenderlos... me encantan, pero quiero conocerlos, eso fue...

Para otra de las entrevistadas, el hecho de cursar una licenciatura en la UPN muestra tintes de ser un suceso inercial dentro de un proyecto y trayectoria de formación profesional con los que nunca estuvo de acuerdo. Recordemos que Amira estudió para ser maestra en contra de su voluntad, lo cual se advierte en la indiferencia con la que se refiere a las razones que motivaron su ingreso a la Pedagógica y la poca satisfacción que le produjo haber estudiado una licenciatura más dentro de la misma área del conocimiento. El escaso valor que le otorga a los estudios realizados y su expectativa de "*abordar otros temas o abarcar más campo*" reflejan la frustración que le produce su malogrado deseo de dedicarse a otro tipo de profesión y la necesidad

de encontrar elementos nuevos y diferentes que le ayuden a dar mayor sentido a su práctica.

Amira: Bueno [elegí psicología] porque igual iba a complementar mi licenciatura en Educación Primaria, entonces dije: se supone que la UPN se creó para apoyar a los docentes, me queda cerca, según esto [lo que se estudia ahí] está vinculado con la formación docente, voy a ver si encuentro un apoyo real para saber cómo abordar otros temas o cómo abarcar más campo y cómo puedo ayudar a los niños... pero así como que digo ¡que carreras tan chafas estudié! porque mi hermana es química-bacterióloga y mi hermano es ingeniero electromecánico entonces... pues yo nada que ver...

A diferencia de la primera etapa en la que las egresadas manifestaron su orientación hacia la docencia encontrándose con una marcada oposición familiar, en un segundo momento de la elección profesional, es decir en cuanto a la carrera que eligieron dentro de la UPN, el ambiente familiar no ejerció mayor presión sobre ellas. Con excepción de Maru que tuvo que vencer algunas resistencias para que su decisión de quedarse en la carrera de sociología de la educación fuera respetada, las demás entrevistadas refieren que durante su estadía en la Pedagógica siempre contaron con el apoyo de sus familias. El contraste entre estas dos posturas se muestra en los siguientes fragmentos:

Maru: Mis hermanos decían ¡ay estás loca! ¿cómo vas a estudiar sociología?... y: ¡tu no tienes carácter para eso! y... no se qué... pero ya cuando vieron ...dijeron pues si le gusta... dicen que estoy loca porque si me gustó la sociología.

Maricarmen: Me apoyan, a nadie de mi familia le determinaron qué tenía que estudiar, de hecho mi casa parece "olla de tamales" porque cada quien estudió cosas muy diferentes. En ese sentido tuve mucha capacidad de decisión, nunca mi papá [dijo]: tú tienes que ser así o tienes que hacer esto... o tú no vas a estudiar porque te vas a casar ¡para nada!... quieres estudiar esto ¡adelante! te apoyamos. Pero que estés segura y que termines porque nunca les ha gustado que las cosas se queden a medias.

El arribo de las egresadas a la UPN parece haber surtido un efecto tranquilizador entre sus familiares que puede asociarse con la imagen, socialmente construida, respecto al papel de la escolaridad como garante de movilidad social y que se encuentra fuertemente arraigada en la cultura popular.⁹ El hecho de que sean

⁹ A pesar de que la realidad ha demostrado que la relación entre mayor escolaridad y mejor ingreso no es lineal ni mecánica, la fuerza de la representación social de la escolaridad como medio de movilidad social puede explicarse por el planteamiento educativo de la teoría de la educación como *bien posicional*, según la cual en los momentos en los que se registra una alta densidad educativa entre la fuerza de trabajo y los sujetos ocupan cada puesto contando con una escolaridad mayor a la que tenían las personas que se van retirando del mercado laboral, las variaciones observadas se deben a que quienes adquieren determinadas dosis de escolaridad, lo hacen más bien con el fin de competir por un determinado estatus. A consecuencia de esta competencia, la demanda educativa se eleva continuamente aún cuando la oferta de trabajo permanezca estable.

universitarias es altamente valorado también por las familias de quienes previamente se habían formado como docentes.

En el caso de Verónica por ejemplo, cuya familia está integrada por maestros normalistas jubilados, se exalta el hecho de que de ella adquiriera una formación de carácter universitario.

[Cuando entré a la Pedagógica] increíble, me decían: ¡que padre que sigas estudiando! mi tía dice: yo que nada más estudié la Normal y de 3 años... tú eres muy dedicada, eres muy buena maestra. Y me pedían que les platicara, [me preguntaban] ¿oye qué materias llevas? y yo me ponía a platicarles de lo que aprendí con estadística, que aprendí a aplicar test psicométricos, de lo que me ayudaba en mi trabajo... y mi tía: ¡que maravilla! que bueno que estás en la universidad... siempre ha sido una familia muy apoyadora, y... muy orgullosos de que yo estuviera en la Pedagógica.

Amira recibe un reconocimiento semejante, aún cuando fue su propia familia la que le impidió en un primer momento, estudiar una carrera universitaria.

De que estudiara en la Pedagógica [mi papá] dice: ¡qué bueno que estudiaste otra cosa! eso te va a dar otro panorama, no sé, así como que es su orgullo ¿no?

Como puede apreciarse, las condiciones de elección y los motivos que las egresadas tuvieron para optar por estudiar una licenciatura en la UPN constituyen una red de elementos relacionados intersubjetivamente, es decir, ellas trazaron sus trayectorias en función de las relaciones que mantenían con otros sujetos. Las rutas biográficas que siguieron determinaron que su dedicación a la docencia se retrasara, pero no se anulara como posibilidad. El deseo latente de ser maestras se manifiesta de manera elocuente en las palabras de Maru cuando expresa:

... pero siempre me quedó el “gusanito” por mis tías que eran normalistas, ellas me decían vente a ayudarme acá y me llamaba la atención... ¡no querían que fuera normalista y ya ves en qué acabé!

Así, fundamentalmente las relaciones con sus familiares más cercanos y el influjo de la percepción de éstos acerca de la profesión docente, jugaron un papel condicionante para que las egresadas concretaran –en su momento– o postergaran lo que casi todas ellas expresan en este primer momento de manera significativa, como una fuerte vocación magisterial.

La formación en la UPN. Espacio de encuentros y desencuentros con el saber magisterial

Otro de los componentes de la identidad docente de las egresadas es la influencia de la formación (en términos de conocimientos, habilidades, experiencias, actitudes hacia el trabajo, valores, etc.) que recibieron en la UPN. Dicha influencia se manifiesta en dos planos: por un lado aparece como elemento reforzador o disruptor de un proyecto de vida enfocado hacia la docencia; y por otro, se expresa como

representación de un cuerpo de conocimientos y significados que orientan en mayor o menor medida su práctica.

Así, la etapa de la vida en la universidad aparece como un periodo en el que se experimentan sensaciones dilemáticas con respecto a la docencia como actividad profesional, puesto que en este tiempo y espacio convergen y se conjugan: el conocimiento universitario y el magisterial;¹⁰ las vivencias como alumnas “receptoras” de contenidos prescritos y las de un modelo educativo que exige una participación activa del alumno en la construcción de su propio aprendizaje; las relaciones con compañeros provenientes del bachillerato y con estudiantes que al mismo tiempo son maestros en servicio,¹¹ así como la relación con profesores cuya formación (dadas las características de la planta académica de la UPN) puede ser universitaria o normalista.¹² Condiciones todas ellas que se entrelazan para imprimir un significado particular a la formación recibida y que al mismo tiempo constituyen elementos generadores de las expectativas, dudas y certezas acerca del rol profesional que podrían desempeñar al concluir sus estudios.

El entramado institucional de relaciones sociales y saberes que configuran la vida escolar en la UPN, afecta de maneras distintas la percepción inicial que las egresadas tenían acerca de la formación que recibirían en la Universidad y de la relación que ésta podría tener con la práctica docente.

Por una parte, para quien no había manifestado una fuerte inclinación hacia la docencia, esta actividad va cobrando importancia en el transcurso de la carrera. Dicho de otro modo, pese a los propósitos curriculares (mismos que pretenden la

¹⁰ Como señala Aurora Elizondo (2000), la UPN se presenta como espacio de ritualización y cualificación de la conformación de un “nuevo saber social: el saber universitario–magisterial”. Sin embargo, la articulación entre los dos saberes que componen esta diada no siempre habla de un *nuevo* armonioso, sino de una combinatoria diferente que tiene nociones que se contradicen, que se yuxtaponen, que se complementan, y que quizá en esta nueva ordenación los lugares ocupados por estos saberes, se modifican.

¹¹ La posibilidad de estas relaciones está dada por dos factores. En primer lugar porque dentro del sistema escolarizado de la Unidad Ajusco se imparte la licenciatura en Educación Indígena cuya matrícula está compuesta en su totalidad por maestros en servicio; y en segundo lugar porque el acceso a las carreras de las cuales egresaron las entrevistadas, siempre ha estado abierto a los maestros normalistas. Y si bien es cierto que la proporción de normalistas en dichas carreras descendió de manera importante desde principios de la década de los 90, también es cierto que ésta no ha desaparecido del todo. Según los estudios de Perfil de Ingreso a las licenciaturas de la Unidad Ajusco realizados por Lozano y Rodríguez (2000 y 2005), actualmente la proporción de normalistas matriculados se mantiene alrededor del 2% para cada generación que ingresa.

¹² En muchos sentidos la UPN ha sido el espacio de confluencia de distintos sectores tanto del normalismo como del universitario provenientes de las décadas de los setentas y ochentas, lo que produce una planta académica “híbrida”. (Medina, 2000, pág. 25) De acuerdo con un estudio realizado por Cortés y Negrete (1999), para 1993 la composición de la planta académica era: 74% de universitarios, 16% mixta (primero normalista y después universitaria) y 10% de normalistas, y aún cuando el número de académicos se ha incrementado desde entonces, esta distribución no se ha modificado sustancialmente.

formación de profesionistas que se dediquen a las labores de carácter investigativo, de difusión y de planeación educativa, a la capacitación y a la actualización de los docentes), en el recorrido por la licenciatura las fronteras entre el papel del especialista que analiza el fenómeno educativo “desde afuera” y la tarea de intervenir “desde adentro” en la transformación de la educación se desdibujan, creando entre las egresadas percepciones disímboles sobre su quehacer profesional, acompañadas de sentimientos contradictorios y expectativas diversas con respecto a su futuro laboral. En el siguiente fragmento por ejemplo, se revela el conflicto provocado por el reconocimiento de la práctica docente como una tarea propia y la resistencia para asumir dicha práctica al egresar.

Maricarmen: cuando iba a la mitad de la carrera yo decía: no voy a ser maestra, no quiero ser maestra, porque [en la UPN] me educaron con muchas bases teóricas: sociología, psicología, filosofía de la educación... pero yo sentía que me hacía falta algo. Cuando terminé la carrera dije: a ver tú puedes planear, incluso hacer un currículum, puedes ser orientadora, pero si no has vivido o no has tenido la experiencia de ser maestro, pues como que te va a ser medio difícil ¿no?

En otros casos el efecto es en sentido inverso, pues ese recorrido desemboca en la representación de un perfil profesional que no apunta hacia el ejercicio docente, modificando una expectativa que, como se vio anteriormente, se generó entre algunas de las egresadas en etapas tempranas de su biografía y se mantenía poco antes de ingresar a la universidad. Esta idea es reforzada también por algunos profesores que contribuyeron de manera importante para que las egresadas construyeran a lo largo de la carrera una perspectiva distinta.

Rocío: yo me acuerdo mucho que los maestros nos decían: ¡no vayan a terminar dando clases en primaria! nos decían: ustedes son pedagogos no son normalistas... y yo decía no, yo no quiero terminar dando clases en primaria, pero yo siento que nos lo decían porque la carrera iba mucho enfocada a lo que es la investigación, en todos los semestres se nos daba algo de investigación.

En parte debido a las representaciones generadas por los perfiles de egreso de las licenciaturas y en parte a consecuencia de esta postura por parte de sus maestros, las egresadas que no contaban con estudios previos de Normal convencidas de que su tarea era otra, empezaron a buscar trabajo en ámbitos distintos a la docencia, es decir su deseo de ser maestras se vio trastocado una vez más pero ahora a consecuencia de la formación universitaria. Sin embargo, las dificultades para conseguir empleo en otros espacios del sistema educativo las orillaron a contratarse como docentes en escuelas primarias privadas.

Rocío: me alejé de la docencia por lo mismo que nos decían: no se vayan a dar clases a primaria... entonces empecé a buscar otras cosas, pero en ningún lado que no fueran escuelas solicitaban pedagogos.

Marisol: me costó mucho trabajo encontrar trabajo ¡eh! valga la redundancia. Y bueno se supone que tu función es estar dentro de un colegio apoyando a los maestros porque [en las carrera] también hay cuestiones de currículum y mucha

gente se va para allá, para diseñar este tipo de cosas ¿no? pero... tú buscabas trabajo en el periódico y era: "se solicita psicóloga educativa o pedagoga", entonces tú decías: ya voy a ejercer ¿no?... y llegabas y era para dar clases.

Maru: La carrera es muy bonita, lo malo es que no hay mucho campo de trabajo aquí en México. Yo busqué pero no encontré, me pedían experiencia, me decían que no estaba titulada o que necesitaba tantos años de experiencia, pero ¿cómo quieren que tenga experiencia si no me dan trabajo? Casi a todos mis compañeros les pasa lo mismo, ninguno está trabajando como sociólogo.

A través de estos testimonios se advierte en primer lugar, la problemática de un mercado de trabajo que no cuenta con la capacidad para absorber a este tipo de profesionistas, ya que los centros escolares, tanto públicos como privados, generalmente no contienen espacios laborales para personal de apoyo psicopedagógico. Se reflejan también las inconsistencias de una política educativa que por un lado promueve la oferta de programas que se proponen la formación de cuadros profesionales para atender las distintas necesidades y problemas del Sistema Educativo Nacional¹³ y la falta de apoyos económicos para crear esos espacios, pues como sabemos la prioridad en términos de contratación dentro del sistema público de educación sigue siendo la de cubrir las plazas de docentes. Marisol apela a la necesidad de generar esta clase de empleos y de fortalecer la articulación entre el sistema de formación y el mercado de trabajo cuando expresa: *siendo ésta una universidad del gobierno, podría tener convenios con varias escuelas y mandar a su gente a hacer lo que deveras tendríamos que estar haciendo.*

Y en segundo término, sugieren que en estos casos donde resultan obvias las restricciones de un mercado laboral que no les ha brindado mayor alternativa que insertarse en él de este modo (puesto que su ubicación se debió fundamentalmente a la falta de puestos para los cuales ellas fueron formadas), la fuerza de una vocación temprana hacia la docencia, expresada en sus anteriores testimonios, tendría que ser relativizada.

Los intentos por colocarse de otra manera en el mercado laboral denotan que la etapa de la vida universitaria representó solamente un paréntesis en la convicción de algunas egresadas por convertirse en maestras; mientras que para otras, significó una transformación más profunda de esa convicción, pues su dedicación a la docencia se considera, ahora, un hecho forzado. Tal es el caso de Marisol, quien para atenuar su frustración justifica la dificultad de encontrar un empleo distinto bajo el argumento del desconocimiento social sobre el perfil profesional de este tipo de carreras.

¹³ Cabe recordar que en la política educativa del gobierno federal a la UPN se le ha asignado, entre otras cosas, la tarea de formar profesionistas en distintas especialidades para atender el desarrollo educativo de la sociedad mexicana a fin de que éstos lleven a cabo tareas específicas en los distintos niveles del sistema educativo.

Yo sé que nos confunden y piensan que eres maestro, la cuestión yo creo, es que la gente no sabe realmente lo que es un psicólogo educativo, ese es el meollo del asunto.

En otro plano, la influencia de la formación se hace patente en la representación que las egresadas han construido acerca de los elementos que la UPN les proporcionó para desempeñarse como docentes.

A través de sus relatos es posible identificar cómo los contenidos curriculares, los estilos docentes de sus profesores y su interacción con compañeros que pertenecían al magisterio, constituyen factores que, acompañados de una carga valorativa, intervienen en la construcción de dicha representación y sirven como puntos de referencia a partir de los cuales ellas han tratado de orientar su práctica.

Este conjunto de factores hace que la formación sea percibida en términos de la díada presencia–ausencia de elementos relevantes para ejercer la docencia. Las egresadas señalan por ejemplo, que una de las principales carencias fue la falta de contenidos curriculares relativos al manejo de las técnicas didácticas.

Rocío: Yo creo que [la licenciatura] no me dio elementos para dar clases, uno va viendo en teoría lo que son los procesos de enseñanza–aprendizaje, pero te sirve para crear tus propios recursos ¿no?... por ejemplo para dar un tema tú puedes crear tu propio material...

Maricarmen: En pedagogía nunca me enseñaron didáctica específica de cada materia, me dijeron cómo hacer proyectos pero no un proyecto específico para una escuela, entonces como que eso me hizo falta aprender... yo actualmente estoy estudiando la licenciatura en Educación Primaria porque yo sentí que me hacía falta ese pedacito.

Mientras que por otro lado, consideran que al haberse introducido en el estudio de las teorías pedagógicas y la psicología evolutiva, se apropiaron de conocimientos valiosos para poder llevar a cabo su labor docente.

Marisol: Yo creo que lo mejor que tiene la universidad es el constructivismo, porque me ha servido en mi trabajo todo el tiempo, me ayudó a ver todos los procesos que a mí me faltaron [como alumna]... y dije éstos se les tengo que fomentar a los niños.

Verónica: Como maestra me sirvió mucho haber aprendido cómo es el desarrollo del niño, [saber] que tienen necesidades diferentes pese a que los podemos llamar normales (entre comillas)... yo aprendí a elaborar estrategias diferentes en la UPN, yo no sabía cómo llegar al algoritmo de la división, cómo empezar las bases de las matemáticas, cómo va aprendiendo [el alumno], cómo va madurando, entonces no le puedo exigir lo mismo a un niño de 1° que a un niño de 6°.

En un caso extremo, la formación se percibe como algo intrascendente puesto que no aportó elementos distintos o novedosos en comparación con aquéllos que se obtuvieron en la etapa previa a los estudios realizados en la Universidad Pedagógica.

Amira: mi bachillerato y la licenciatura en Educación Primaria fueron una vil copia fotostática, entonces... [en la UPN] yo esperaba encontrar en los seminarios de investigación algo más en orientación educativa o en problemas de aprendizaje, pero no, siempre fue lo mismo, me quedé con lo mismo entonces... pues no me significó mucho, no vi realmente nada nuevo.

No obstante, la *ausencia* de contenidos específicos para poder dar clases no impidió que otra de las egresadas pudiera acercarse al *saber* magisterial. El Servicio Social y el contacto con los estudiantes de la licenciatura de Educación Indígena (que son maestros en servicio), fueron las vías alternas que Maru encontró en la universidad para satisfacer esta carencia. Ella refiere de la siguiente manera sus experiencias al respecto:

Tuvimos un maestro con el que hicimos el servicio social que nos sacó mucho a escuelas, pero él nos llevaba a las secundarias. Nos decía: vamos a tal escuela para que ustedes vean cómo dan clase los maestros, y todo eso nos sirvió porque ahí veíamos... observábamos la clase y tomábamos notas de cómo se comportó la maestra, cómo trabajan los niños, cómo es el plan.

Nosotros estábamos en sexto semestre, éramos un grupo muy inquieto y entre nosotros hacíamos nuestras prácticas de campo. Primero empezamos por conocer dónde viven los compañeros de educación indígena. Nos dijeron vengan aquí a Tlapa, en Guerrero, a ver cómo se dan las clases... y ahí íbamos todo el grupo. Nos fuimos a Hidalgo también porque otra compañera nos invitó, como era maestra y sus hermanas también, pues ahí íbamos y nos daban la facilidad de entrar a las escuelas de la comunidad. Luego tomamos un curso de alfabetización y este... les ayudábamos en el verano a alfabetizar a las comunidades de ellos.

En otro sentido, la *presencia* de los códigos valorativos con los que estuvieron en contacto a su paso por la universidad, son aspectos que también dejaron una marca visible y que ellas incorporan en sus modos de actuar, tratando de proyectar esos códigos en su práctica.

Rocío: algunas cosas se me quedaron muy grabadas, una de ellas fue que los maestros nos decían que procuráramos hacer lo mejor posible y que nunca prostituyéramos la carrera. Entonces como que me dio muchos valores para ejercer la docencia.

Maru: en cuanto a valores [la formación en UPN] nos enseñó a no dejarnos de las personas, a luchar por lo que queremos, a no quedarte estancado... o sea no quedarte nada más con lo básico, sino buscar más... que va a haber un curso ¡pues vamos!

Por último, el estilo docente universitario constituye una de las *presencias* de mayor peso en la significación del quehacer docente elaborado por las egresadas. El modelo practicado por sus profesores para impartir los cursos, rompe con la idea previa que tenían acerca de la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje y de la relación profesor–alumno que puede establecerse al interior del aula, lo cual les permite redimensionar su concepto de “buen maestro”.

Maricarmen: yo era muy pasiva en el aprendizaje... mi idea era: el maestro que iba y exponía y yo tomaba apuntes y después el examen... estudiaba y me aprendía todo de memoria... Llegué [a la universidad] y ahí no hay exámenes (salvo estadística) y los demás eran trabajos escritos, ensayos... ¡híjole! pero si yo no sé escribir,... ¡pues vas a tener que aprender!...

Verónica: Yo creo que en mucho de lo que soy como maestra, influyó la Pedagógica, porque yo era inflexible cuando empecé a trabajar: ¡ah! no hiciste tarea, pues un 'tache'... ¡siéntate y cállate! porque el salón debía estar calladito y nadie se mueve, entonces... la universidad me abrió mucho panorama para cambiar mi manera de trabajo, mi forma de ser para con los niños y ahora es ¡completamente diferente! me doy cuenta a través de los papás, de los propios niños de cómo se entregan al trabajo.

De esta manera, el estilo docente y la figura del profesor tienen una influencia positiva más fuerte que las teorías. En la práctica, las imágenes construidas a partir de su propia experiencia como alumnas respecto a las dinámicas de trabajo en el salón de clases, son utilizadas como patrón para tratar de guiar su acción.

Marisol: Yo creo que mucho de mi práctica docente está basada en cómo me dieron las clases [en la UPN]... yo enseño como me enseñaron aquí, les doy la confianza a mis alumnos como me la dieron aquí... bueno a lo mejor en todas las universidades es igual, quiero suponer, pero hay universidades Maristas donde todavía "el maestro es el maestro" ¿no?

Maricarmen: las teorías psicológicas a veces en lugar de ayudarme me conflictúan, porque bueno de acuerdo con Piaget, los niños que tengo ahorita ya deben tener un razonamiento así... y yo veo ¡que no lo tienen! Entonces... bueno me acuerdo mucho de [cómo] nos enseñaron y trato de guiarme por una didáctica que sea un poco más flexible para ellos porque no hay recetas, tienes que ver la forma de cómo enseñar esto y de cómo enseñar lo otro. Yo creo que esa imagen la tengo muy proyectada ¿no?

Como puede observarse, la orientación curricular de las licenciaturas constituye un elemento más, que al combinarse con otros aspectos de la vida institucional como la influencia de los profesores y la convivencia con miembros activos del magisterio, da lugar a modos de operar y concebir el quehacer docente, de tal manera que la formación no se representa como una limitante para practicar la docencia.

Con base en lo anterior es posible afirmar entonces que, aún cuando el período universitario está signado por *encuentros y desencuentros* (tanto motivacionales como cognitivos) con el saber magisterial, en la representación que las egresadas han elaborado acerca de su formación, ésta es interpretada como condición que posibilita su ejercicio docente, en tanto consideran que les proporcionó aprendizajes significativos que han logrado incorporar a su práctica.

La huella que la universidad dejó en la identidad de algunas de estas maestras se hace visible en los siguientes fragmentos:

Verónica: Yo puedo decir que hay un antes de la Pedagógica y un después de la Pedagógica, aquí me di cuenta de que puedo y que puedo ser mejor y que no

tengo más o menor capacidad que ninguno, simplemente la mía... aquí me sacaron lo mejor de mí...

Maru: me exijo mucho... y ese hábito se me formó en la Pedagógica porque yo no era así... pero como te digo que me tocaron maestros muy 'grilleros' y compañeros que... si, si hicieron que cambiara muchas cosas... me cambió el carácter.

De esta manera, la formación aparece como uno de los componentes del *ethos* profesional más importantes del proceso constitutivo de su identidad docente, toda vez que ellas se representan dicha formación como una guía para sus acciones en la práctica cotidiana y como un referente que dota de sentido a su quehacer profesional. Pero al mismo tiempo, como se refleja en estos últimos fragmentos, perciben que la UPN les brindó algo más que una formación académica, ellas refieren que a su paso por la institución encontraron otras fuentes de interpretación para reconocerse a sí mismas y reconstruir positivamente su auto-imagen.

2. La docencia como referente de una nueva identidad. *Para hablar de educación hay que saber dar clases.*

Somos identidades sólo en aquellas cuestiones particulares que nos importan. Lo que soy como persona, mi identidad, está definida esencialmente por la forma en que las cosas tienen importancia para mí. (Taylor, 1989, en Bullough, 2000, pág. 126)

Como pudo apreciarse en los apartados anteriores, la senda que llevó a las egresadas a ubicarse dentro del magisterio, implicó una reelaboración subjetiva e intersubjetiva constante tanto de sus aspiraciones como de sus frustraciones. El trayecto estuvo marcado por convicciones, vicisitudes y conflictos personales (no siempre resueltos) que permanecen, desaparecen o se transforman, y que juegan un papel importante en la construcción de su identidad como maestras y en las formas de apropiación del mundo simbólico de este grupo social.

El hecho de “llegar a” o “estar en” el magisterio no necesariamente ha significado “ser” o “sentirse” parte de él. Con esto quiero decir que la *pertenencia* en términos idetentitarios de las egresadas al magisterio no se da de manera automática ni es similar en todas ellas, sino que también ha requerido de un proceso a través del cual han ido consolidando o reconstruyendo su identidad profesional.

Al respecto, en sus relatos se advierte que una parte importante del proceso para asumirse como maestras se *ancla* en los efectos de la formación universitaria, traducida en primera instancia, en la necesidad de experimentar la práctica de la docencia, pues algunas egresadas veían en ésta el camino por el cual habrían de transitar para alcanzar una mejor comprensión del fenómeno educativo.

Maricarmen: yo sentía que me hacía falta [algo], que yo no podía proponer nada teóricamente (porque en la universidad se habla mucho del maestro y de su papel) si yo no soy maestra. ¿Cómo voy a entender al maestro? Entonces

cuando salí [de la UPN] empecé a decirle a mi supervisor que por favor me ubicara en un grupo.

Rocío: Yo creo que [la carrera] si estaba enfocada a la investigación, pero también había una cosa que los maestros decían... que no podrías ir a ciegas a decir cambien esto si no lo conocías... entonces de alguna manera si era importante dar clases.

Sin embargo, en su primer acercamiento hacia la docencia se produce una tensión provocada por la confrontación de sus “teoría privadas”¹⁴ acerca de la enseñanza, con la realidad educativa del mundo cotidiano de la escuela.

En las entrevistas se pudo detectar cómo en el imaginario de las egresadas, en tanto profesionistas recién graduadas, la figura del profesor constituía el depositario de toda la responsabilidad del proceso educativo y cómo ellas mismas esperaban ser “maestras extraordinarias” capaces de controlar o modificar las condiciones en las cuales la práctica tiene lugar.

No obstante, su inserción laboral como docentes representó una experiencia contraria a sus expectativas. Ellas refieren cómo, los supuestos bajo los cuales habían revisado y discutido temas como el papel del maestro o la vida en la escuela cuando eran alumnas de la universidad, quedaron sin sustento al momento de incorporarse al trabajo escolar. Marisol por ejemplo, señala que:

Todo lo que te dicen [en la Universidad] que puedes hacer no es tan factible... por ejemplo me acuerdo que cuando estudiaba nos ponían un problema así: ¿y que harías con un niño... tal, tal, tal? entonces en la clase la conclusión era: ¡el maestro tiene que!... o sea toda la culpa y todo el peso se lo echábamos al maestro. Cuando estoy de este lado, dando clases... te das cuenta que hay factores como el tiempo por ejemplo que de plano no te lo permiten... o que por más que tú quieras el sistema no te deja.

Mientras que Maricarmen reconoce que en la práctica, los márgenes de acción son mucho más limitados de lo que ella suponía cuando era estudiante al afirmar que:

Es que cuando uno sale de la universidad piensa muchas cosas: que va a cambiar el mundo, que va a hacer y a deshacer, pero ya cuando se enfrenta la realidad es muy diferente.

La falta de correspondencia entre sus ideas previas y las condiciones institucionales en las que la docencia se lleva a cabo, las obliga a replantear su concepción sobre el papel del maestro y les exige además un esfuerzo por sobreponerse al desencanto producido por este “encuentro” con la realidad.

¹⁴ Este término tiene la misma acepción que el de “teorías implícitas” utilizado por la teoría de las representaciones de la psicología social, y se refiere a las ideas de perfiles poco precisos que las personas construyen acerca del mundo cotidiano. Se les llama teorías porque conforman un conocimiento relativamente organizado y de la misma manera que las representaciones sociales, orientan la acción del sujeto.

Maricarmen: me pasaba yo las tardes enteras planeando (lo que ahora hago en una o dos horas) y todos los días cargaba todos mis libros para saber qué hacer y sí... la verdad fue duro enfrentarme a esa realidad, [entonces pensaba]: ¡ay! ¿dónde está la universidad que tanto decía? Pero me ha servido mucho y me ha gustado mucho, tanto que sigo ahí.

Lo anterior es una muestra de que si bien la formación universitaria dejó en las egresadas una percepción de que, para decirlo en términos coloquiales, *para hablar de educación hay que saber dar clases*, asumir el rol de docente no es tarea fácil, pues "... convertirse en profesor es un proceso que continúa mucho después de que la formación universitaria acaba, y que... [el maestro se forma también]... cuando la enseñanza ya se ejerce como profesión". (Bullough, 2000, pág. 100).

Lo normalista como representación de prácticas y saber normado

Otra dimensión de la identidad que las egresadas han ido definiendo en su papel como maestras también se ancla en la formación, pero ahora ésta es representada bajo el principio de distinguibilidad, lo cual les permite auto-reconocerse por oposición a otros y ser reconocidas por esos otros. Cuando ellas hablan de su práctica docente recurren constantemente a una comparación con la de sus colegas normalistas, por lo que atribuyen una significación a la suya, en contraposición a la de éstos.

En las narraciones de las egresadas se puede distinguir claramente un "nosotras": las universitarias y un "ellas": las normalistas. Esta manera de autonombrarse implica asumir una identidad de acuerdo con la historia de su formación (Güemes, 2003) y señala los límites simbólicos que han establecido entre lo propio de su práctica y lo ajeno a ella. Dicha frontera se expresa fundamentalmente en las valoraciones que hacen acerca de las actitudes hacia el trabajo y el ejercicio de un saber, de uno y otro grupo.¹⁵

En sus representaciones sobre la práctica de los normalistas subyacen dos nociones centrales: por un lado se encuentra la del "tradicionalismo" como significante del estricto apego a las normas que rigen la vida escolar; y por otro, la que se refiere al binomio de *lo abierto y lo cerrado* como expresiones de posturas antagónicas respecto a la disposición para innovar o probar otras cosas, en donde "lo abierto" se asocia con lo universitario y "lo cerrado" se corresponde con lo normalista. Ambas impregnan los juicios de valor que las egresadas emiten al calificar dicha práctica.

Así, una primera imagen que se han forjado sobre los normalistas es que el nivel de compromiso de estos maestros para con el trabajo deja mucho que desear, puesto

¹⁵ Las referencias en torno a lo universitario y lo normalista pueden ser concebidas como espacios de mediación entre lo que el sujeto experimenta, lo que es su proceso de vida y las representaciones que va construyendo en el entramado de una intrincada estructura de significaciones interrelacionadas. Medina (2000, pág. 33).

que no están dispuestos a asumir el incremento de las cargas laborales que, a partir de las reformas educativas de los últimos tiempos, se han asignado a los docentes. Esta imagen es reforzada por la interpretación que algunos empleadores hacen y que las egresadas recogen, sobre la negativa de los profesores para aceptar las condiciones de trabajo que prevalecen en las escuelas privadas donde entre otras cosas, generalmente el horario es más prolongado que en las públicas, difícilmente existen plazas definitivas y el salario está sujeto a los mecanismos de evaluación sobre el desempeño laboral que cada plantel determina.

Verónica: No desacredito el trabajo de los maestros, así yo vea que le flojean no lo desacredito, pero podríamos lograr más también nosotros como maestros, porque le echamos la culpa a los programas, le echamos la culpa al 'avance' (a lo administrativo), siempre estamos buscando (les digo) algún pretexto para no dar.

Rocío: los normalistas tienen fama de ser flojos y ese es el problema, que en las particulares como se extiende el horario renuncian y dejan botado el trabajo. Eso era lo que el dueño alegaba cuando [contrataba] maestros que [no eran normalistas y que] no tenían su documentación en regla, le decía al inspector: entonces consígame usted un normalista que quiera trabajar en mi escuela.

Tal percepción se alimenta también, en el caso de otra de las egresadas que trabaja en una escuela privada, de las experiencias que ha tenido regularizando a niños que asisten a escuelas públicas. Ella ha construido una imagen negativa sobre el compromiso de los normalistas hacia su trabajo, partiendo de las referencias que obtiene de los padres que le solicitan este servicio para sus hijos.

Marisol: yo atendía niños de escuelas oficiales que les daba regularización en la tarde porque el maestro nunca iba. Hace unos años tuve una niña de 5° que no había visto (se acabó el año y) no vio (por ejemplo) el libro de historia, pregúntame que sexto habrá hecho y digo con una hora diría en la tarde, pues la verdad no podía yo hacer mucho.

En lo que se refiere a las formas de trabajo, las egresadas perciben a los normalistas como maestros que están habituados a seguir fielmente las prescripciones de un programa y que su práctica es repetitiva. Que no se salen del esquema de enseñanza que se institucionaliza en las escuelas y que el patrón que rige su conducta es el apego a la norma establecida.

Rocío: las normalistas como que llegaron a un sistema de enseñanza del que no se mueven, o sea: ¡es así y así lo hago! como que ellas están muy apegadas a lo mismo... a los programas y formas de enseñanza a que si esto se tiene que hacer así, así se hace.

Maru: las normalistas son bien cerradas, son de las que: "la letra con sangre entra". Te digo que son bien cerradas, no sé si porque ya están grandes pero...

Maricarmen: para ellos el maestro es aquel que llega y cumple con todo [lo que le piden] y sí los hay, no sé cómo le hacen... yo me tengo que llevar trabajo a casa y ellos no, ellos ahí cumplen y al momento... y pues ese es el maestro ideal

¿no? el que "queda bien con Dios Padre y con Dios Hijo" entonces... cómo le hacen, pues ya se hicieron de sus mañas.

En consecuencia, otra de sus percepciones capta a los normalistas como sujetos renuentes al cambio y a la innovación, que quieren enseñar como a ellos les enseñaron (*a la "antigüita"* dice Maru), puesto que no buscan más alternativas y demuestran un escaso interés por la actualización. Para ellas en cambio, el profesional verdaderamente comprometido con su trabajo sería aquel que está en continua preparación y actualización, experimentando con nuevas técnicas de enseñanza.

Maru: por ejemplo: nos dan un curso de regletas para enseñar matemáticas y las normalistas dicen: ¡ay! ¿para que nos dan esos cursos? ni nos sirven, perdedera de tiempo, es lo mismo... y yo no, no es lo mismo, hay métodos nuevos para que tú enseñes con más gusto las matemáticas, ellas dicen: de todos modos los chamacos son bien brutos, es igual si aprenden o no.

Verónica: te dicen: es que esto me ha funcionado por 20 años... y quien te dice que esto otro no va a funcionar ¡pruébalo! ¿cómo seguimos enseñando a los niños a leer y a escribir por medio de planas? yo les digo: si a alguien le interesa yo les enseño a utilizar el método PRONALES, yo les digo cómo trabajar el libro de texto desde el primer día, desmenúcenlo, gócenlo porque trae muchos cuentos, pero no...

El *saber* es otro elemento del que se sirven las egresadas para tratar de distinguirse de los maestros y colocarse en una posición jerárquica superior a la de ellos.

En la valoración simbólica que hacen de su conocimiento y del de los otros, tratan de auto-identificarse como representantes de una visión más crítica y alternativa de la enseñanza.

Marisol: estamos preparados en otro tipo de cosas... a lo mejor no sabemos hacer planes pero ¿qué te preocupa más? un plan que está escrito y que generalmente no se sigue o darle al niño lo que necesita, porque en el plan todo puede ser precioso pero si no le das tú el enfoque... entonces a la mejor por eso a nosotros nos decían que convenía más tener psicólogos o pedagogos que normalistas.

Maricarmen: yo siempre, desde que entré, he estado peleada con su visión de la evaluación cuantitativa: buen niño es el que tiene 10, mal niño el que tiene 5, sin preguntarse por qué tiene 5 y por qué tiene 10 ¿verdad?

Amira: los maestros no hacen adecuaciones curriculares, tienen la idea... pero no saben como aterrizarla, y entonces ponen de pretexto: tengo cuarenta [alumnos regulares] contra uno o dos casos [de reprobación], cuando que se deberían atender esos casos.

En otro sentido, también se alude al saber cuando de lo que se trata es de acortar una distancia que puede ser interpretada como negativa para las universitarias.

Maricarmen: llegamos igual, había una compañera recién egresada de la Normal [a la] que le dije: cuando me dieron 1º ¡me quería morir, no sabía qué hacer!...

me dice: ¡ay no te apures, ni yo tampoco! y eso que ¡fui a hacer prácticas! Así es que no andamos tan perdidos.

Y por último, para reforzar simbólicamente una postura de desigualdad en la que ellas ocupan el estrato superior, atribuyen esta representación a otros grupos como los padres de familia.

Marisol: los papás piensan que como estás más preparado... su hijo va a salir mejor. Entonces si tú le ofreces a un papá... tengo a una psicóloga educativa dando clases, pues te va a decir: me quedo contigo... a que si le dices tengo una maestra normalista, porque esa es la impresión...

Como resultado de la comparación que hacen de sí mismas con los normalistas, las egresadas afirman que se sienten y se asumen como diferentes con respecto a ellos. Esta sensación se asienta, por una parte, en el hecho de que prácticamente no se han apropiado de los códigos y signos que dan significado y ordenan el mundo del trabajo de sus compañeros maestros, lo cual se expresa fundamentalmente a través de la crítica permanente hacia las formas de enseñanza que éstos utilizan. Pero por otra parte, también se debe a lo que ellas interpretan como una falta de intereses comunes y a la escasa posibilidad que han tenido de compartir el conocimiento con sus colegas.

Verónica: De repente me sentía fuera de lugar, todavía me siento así, me lo hacen sentir, así como sola, como en la isla... todavía [me dicen] ¡ay si tú, el Mesías! que vas a venir a cambiar... ¡ay si, cree que sabe!... pero digo: ¡es que sí sé!

Maricarmen: Diferente, vemos las cosas de diferente manera, todo esto de la Modernización por ejemplo, en la escuela no se trata para nada, nunca se ven este tipo de cosas con mis compañeros maestros, no estamos enterados de lo que pasa con la educación en México.

Maru: las normalistas son bien cerradas, ya tenían su círculo cuando yo entré y cuando me quería acercar y preguntaba cómo le hago, ¡ay pues no sé! nosotras cuando llegamos aquí investigamos. Después se fueron algunas y entraron otras maestras más jóvenes... hay otra más joven. Cuando me dice: es que yo no sé hacer el plan, le digo yo te ayudo Elsa, a mí me la hicieron y se siente horrible, yo te hecho la mano en esto: mira le tienes que hacer así o asado. Ella me dice: es que las demás son bien envidiosas, no te preocupes lo mismo me hicieron a mí... si quiere ser maestra que le cueste, eso dicen las normalistas.

En síntesis, como lo sugiere el tono de las afirmaciones que aquí se han presentado, las egresadas tratan de autodefinirse por oposición a los normalistas cuando hablan de su práctica, lo cual puede ser interpretado por una parte, como una señal de lo poco que han internalizado la cultura del magisterio; y por otra, como una necesidad de distinguirse de un grupo frente al cual en muchas ocasiones se sienten segregadas.

Ser maestra: los significados de la docencia

Otro factor estructurante de la identidad de las egresadas que pudo ser identificado por medio de las entrevistas, es la representación que han construido con respecto a la docencia como práctica profesional.

En este aspecto cabe señalar que aunque algunas de ellas se *iniciaron* en esta tarea antes de su ingreso a la UPN, gracias a la marca que la formación dejó en sus biografías, puede entenderse el momento de su salida de la universidad como el comienzo de su etapa como docentes. Un comienzo que no siempre estuvo exento de tensiones y una etapa en la que no necesariamente se consolida o se hace más fuerte una identidad docente.

A partir de entonces las egresadas han ido recomponiendo o creado significados de la docencia, que influyen en las formas de relacionarse con los otros sujetos que participan en el proceso educativo y que median su acción social y profesional.

La auto-imágen que ellas tienen como maestras y el modo de representarse la labor que desempeñan, se ha alimentado en buena medida de los elementos que la formación les proporcionó, pero sin duda ésta también se ha resignificado a través de la experiencia vivida, lo cual las mantiene en constante revisión de las estrategias que elaboran para actuar en favor del propósito educativo.

Maru: yo siento que todavía me falta aprender muchas cosas, pero sí me siento capaz de enseñarle a los niños porque ves sus logros. [La docencia] es una retroalimentación, porque uno también aprende de ellos conforme van pasando los años, pero... sí me falta mucho todavía.

Verónica: yo no me imagino haciendo otra cosa, porque [ya me propusieron] que me fuera de directora... digo... sí aguanto la responsabilidad pero yo estar sin mis niños como que no, porque me alimentan, me llenan de energía. Aprendí a disfrutar mi trabajo porque ya lo veo desde otro punto de vista, tengo otras herramientas para hacer mi trabajo...

De tal manera que ser maestra implica un proceso de *invención* permanente, de ajustes y compromisos para adaptarse a distintas situaciones del contexto escolar y a los cambios producidos en el entorno social.

Maricarmen: yo siento que como maestra tengo que ser diferente cada día... con eso quiero decirte que yo con cada grupo que recibo tengo que ver la manera de hacer una estrategia, hacer un proyecto con ellos [con los alumnos] donde los involucre a ellos y a los padres de familia... ya no podemos estar con ese tipo de educación [se refiere a la educación de hace 20 años] porque ahora los niños... pues son muy diferentes, esas son las exigencias [conmigo misma], estar preparada para todo.

Rocío: Ser docente implica una gran responsabilidad, en mi caso, como trabajo en primaria siento que tienes la responsabilidad de esos niños que van a ser el futuro ¿no? más ahorita que la mayoría de los papás se la pasan en el trabajo. Me siento como una persona responsable que trata de dar lo mejor de sí en todo.

Sin embargo, también se perciben conflictos de identidad que se manifiestan en la recomposición de significados de lo que es ser universitaria y maestra y que se expresan en la auto-denominación de sí mismas. Este es el caso de Marisol, para quien el establecimiento de los márgenes de la diferenciación con respecto al grupo magisterial se convierte en una necesidad.

Marisol: yo nunca he dicho 'soy maestra', cuando me preguntan a qué te dedicas... 'doy clases'... porque una cosa es decir soy maestra y otra cosa es decir doy clases, porque finalmente (así lo veo) los que dicen 'soy maestro' yo pienso que son los que nada más van y cubren su horario como todos estos compañeros que eran maestros normalistas.

Mientras que para otra de las egresadas, el conflicto tiene sus raíces más profundas en el hecho mismo de que ser maestra no fue una decisión propia, por lo que la profesión se ejerce en medio de un desánimo permanente.

Amira: ¡Ay! pues creo que estar más comprometida ya no puedo.

El recorrido por los distintos espacios biográficos que forman parte de las trayectorias que las egresadas siguieron hasta situarse dentro del magisterio muestra, en primera instancia, que éstas conforman un segmento social al interior de ese grupo mucho más amplio. Que este segmento ha generado significados propios de la docencia, que ha construido representaciones específicas sobre su quehacer profesional y que se atribuye prácticas en la acción cotidiana escolar, particulares y distintas a las de los maestros normalistas.

En sus representaciones, tales rasgos distintivos son considerados como un atributo de la formación adquirida en la UPN. Ésta constituye el punto de referencia del cual se valen las egresadas para caracterizar y distanciar su práctica docente de los procedimientos que utilizan los normalistas en las actividades de enseñanza.

Al mismo tiempo, se percibe una relación ambivalente de inclusión-exclusión con respecto al universo simbólico del magisterio que desempeña un papel importante en la constitución de su identidad profesional; lo universitario conforma uno de los planos de esta identidad, al negar a los normalistas el profesionalismo que ellas mismas se atribuyen.

Como un efecto más de esta relación ambivalente, en alguna de ellas se denota un conflicto de identidad que puede derivarse del sentido de pertenencia en grados distintos, a los dos grupos: el magisterial y el universitario. De ahí que el significado de la profesión, se exprese como una concepción ambigua de las formas de autocontrol de su quehacer cotidiano: *“una cosa es decir soy maestra y otra cosa es decir doy clases”*, lo cual no logra resolver el conflicto básico de asumirse o no como maestra.

Es importante señalar también, que en diferentes momentos de sus narraciones, se percibe cómo la necesidad de diferenciarse de los normalistas se acrecienta, a

consecuencia de un sentimiento de exclusión que experimentan con respecto a este grupo profesional.

La especificidad que le atribuyen a su trabajo aparece como el eje que estructura su proceso de identidad docente. Sin embargo, para reconocer dicha particularidad es necesario analizar de manera más puntual su práctica cotidiana, por lo que ésta constituye el objeto del siguiente capítulo.

Capítulo 3. La práctica docente de las egresadas de la UPN como quehacer profesional.

La manera en cómo las egresadas articulan su formación universitaria con las tareas que el empleo les demanda, así como el sentido que le atribuyen a su práctica profesional, sólo puede ser comprendido a la luz de elementos de identificación más particulares que tienen que ver con el quehacer concreto que desarrollan en la vida cotidiana de las escuelas donde trabajan, por ello el eje de análisis para este capítulo lo constituye la *práctica docente*.

En la literatura de los últimos 20 años sobre educación podemos encontrar que el concepto de práctica docente carece de límites precisos y su definición no es única, sus márgenes se restringen o amplían de acuerdo con las posturas de los distintos autores y los propósitos de las investigaciones. No obstante puede decirse que el significado que ha adquirido excede la definición de dar clase y la de interacción maestro–alumno, haciendo referencia a múltiples aspectos de la vida en las escuelas (como pueden ser las actividades de gestión, la organización de festivales y concursos o las juntas con padres de familia), por lo que abarca prácticamente todas las actividades del maestro que tienen lugar dentro del espacio y tiempo escolares. (Cerdá Michel, 2001)

Abrir la representación de la práctica docente hacia un ámbito de acción que sobrepasa los muros del aula, ofrece la posibilidad de analizar y comprender, como sugieren Fierro, Fortoul y Rosas (1999), el conjunto de procesos complejos y multidimensionales que hacen de la docencia una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen significados, percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso educativo (maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia), así como los aspectos político–institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro.

Bajo esta óptica, el trabajo del maestro se sitúa en un punto en el que se entrecruzan saberes (individuales profesionales y colectivos culturalmente organizados por la escuela), conductas, actividades, valoraciones y relaciones sociales, por lo que hablar de práctica docente implica tomar en cuenta el contexto social del sistema educativo, la organización de la institución escolar y las relaciones que se establecen al interior de la escuela entre los distintos sujetos que participan en el proceso educativo. En otras palabras, habría que considerar que el trabajo desplegado por el maestro es el producto de la relación sujeto–institución, una relación que no está exenta de tensiones entre teoría y práctica, pensamiento y acción, lo subjetivo y lo objetivo. Por ello, considero que la noción que brinda los elementos necesarios para el análisis propuesto en este capítulo es la expresada por Citlali Aguilar (1985), para quien la práctica docente es:

... un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican.

Esta concepción permite dar cuenta de la compleja red de aspectos que constituyen a la práctica docente, puesto que reconoce la confluencia de la vertiente procesual y la dimensión contexteual del quehacer magisterial, al tiempo que da cabida a la especificidad de las condiciones de trabajo y admite el carácter cotidiano de las actividades; ofrece la posibilidad también de concebir lo docente como algo que va más allá de las lecciones que se imparten –evitando así los reduccionismos del enfoque técnico¹– y de entender la práctica como una diversidad de acciones.

Desde esta perspectiva, analizar la práctica docente de las egresadas de la UPN supone, desagregar los diferentes elementos que en ella intervienen. De tal manera que en primer lugar me propongo examinar las condiciones laborales y las relaciones interpersonales que tienen lugar en el espacio escolar, para caracterizar el contexto institucional el que se desarrolla su práctica. Esto con la finalidad de poder reconstruir el ambiente en el que ellas se desenvuelven.

Y en un segundo momento, revisaré tanto las formas de trabajo que las egresadas emplean para interactuar con los alumnos dentro del espacio áulico, como las concepciones que guían su enseñanza, para tratar de descubrir los sentidos que le atribuyen a su práctica docente.

1. El contexto escolar como condicionante de la práctica

De acuerdo con la noción de práctica docente arriba planteada, uno de los aspectos a considerar para poder llevar a cabo el análisis que me propongo es el contexto escolar, puesto que es en la escuela en donde tiene lugar dicha práctica y es en donde adquiere una forma específica el trabajo de las egresadas.

Al respecto, Pérez Gómez (1998) sostiene que frecuentemente la vida institucional de la escuela ha estado presidida por la uniformidad, el predominio de la disciplina formal, una autoridad arbitraria, la imposición de una cultura homogénea, la fragmentación del conocimiento y la proliferación de rituales sin sentido, lo cual la alejan de los problemas reales, provocando desidia e incluso aversión entre los alumnos hacia ella. Esta percepción es reforzada por la recurrencia de los problemas

¹ En este modelo, también llamado enfoque directivo–burocrático de la educación, el profesor es considerado como un técnico, como alguien que sólo es capaz de operar un currículum que ha sido diseñado por grupos externos. Las decisiones de lo que se enseñará y de cómo ha de ser enseñado son llevadas a cabo por la dirección pasando por encima del aula y de la escuela. El trabajo del profesor se considera como un reparto a los alumnos del currículum, tan efectiva y eficientemente como sea posible. (Vonk, 2000, pág. 85)

(ausentismo, deserción y fracaso escolar) que ponen en entredicho el cumplimiento de sus funciones y por una idea generalizada de su ineficiencia como promotora de aprendizajes significativos y duraderos para el desarrollo autónomo de los ciudadanos.

Estas imágenes hacen aparecer a la escuela como un mundo dado, al trabajo de los maestros como una reiteración de la normalidad escolar, como algo homogéneo, y al propio maestro como un sujeto que cumple la función abstracta de educar sin agregar o quitar nada. Sin embargo, detrás de esta inmovilidad aparente se encuentra lo que realmente le da vida a la escuela, es decir, la interacción de los sujetos. Una interacción que está cargada de historias personales, escolares y laborales. (Aguilar, 1985) De ahí la necesidad de profundizar en la vida cotidiana de la escuela, en el entramado de relaciones de distinta naturaleza a través de las cuales la institución y los sujetos mismos se construyen, en el ámbito en donde finalmente se negocia, se determina y decide el trabajo de los maestros.

Para Rockwell y Mercado (1986) el contexto escolar juega un importante papel en la definición, jerarquización y transformación del contenido y del sentido de la práctica docente. Estas autoras distinguen a la escuela de lo que es el sistema escolar en su conjunto y del salón de clases², para ubicarla como el espacio en donde se conjugan las condiciones materiales del plantel, los saberes del maestro, su biografía personal y la historia social cuando se definen las necesidades, prioridades y tareas del trabajo educativo de los docentes.

Al hablar de condiciones materiales, las autoras no se refieren exclusivamente a los recursos físicos, sino también a las condiciones laborales, a la organización escolar del espacio y del tiempo, y a las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres. Los saberes del maestro se vinculan con la forma en como éstos se apropian de conocimientos, prácticas y normas escolares, poniendo en juego sus propios saberes e intereses personales, con lo cual su biografía se ve implicada. Pero también el maestro incorpora diversos conocimientos sociales y culturales que provienen de diferentes ámbitos.³

² “La observación en el salón de clases muestra que ahí ocurren cosas inexplicables dentro del marco del propio salón. Las acciones y prioridades de los maestros, las respuestas de los niños y las múltiples interrupciones cotidianas remiten constantemente a lo que se encuentra más allá de las cuatro paredes del aula. Por otra parte, las grandes relaciones del sistema escolar, como la constante que se da entre el fracaso y la clase social, aparecen en el salón mediados por características propias de la institución escolar que propician, legitiman, y en casos, contrarrestan esas relaciones. Así, para comprender la práctica docente resulta ineludible mirar la escuela”. Rockwell y Mercado (1986, pág. 117)

³ “... toda práctica docente, no sólo la ‘tradicional’, es histórica: es construida en momentos históricos particulares. Toda práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas. Todo maestro ha recurrido a la selección y utilización de elementos diversos... que provienen de las disposiciones del sistema educativo y los programas de formación docente...” (*Ibidem*, pág. 129)

De tal manera que es en el interjuego que se da entre todos estos factores, que cada escuela configura una forma propia de establecer los intercambios personales y curriculares que conforman un modo peculiar de comportamiento e identidad de los maestros. Así cada escuela constituye una expresión singular de la institución educativa y el trabajo de los profesores adquiere un contenido específico.

Sin embargo, en el caso de las egresadas de la UPN hay que considerar también, como parte del contexto, el régimen jurídico de las escuelas, puesto que la mitad de ellas trabaja en planteles privados y la otra mitad lo hace en escuelas públicas.

No es mi intención discutir aquí si la educación particular es una actividad profesional o empresarial amparada en la libertad de comercio, ni profundizar en las consecuencias sociales y políticas que acarrea el crecimiento de la enseñanza privada para el sistema educativo nacional y el Estado. Tampoco es posible, dentro de los límites de mi trabajo, abordar el tema de la calidad educativa que brinda uno u otro tipo de escuelas. Me interesa más bien señalar algunas de las características que los centros escolares adquieren al pertenecer al sistema público o al privado y que indudablemente influyen en la práctica profesional de las egresadas y en las representaciones que sobre sus ambientes laborales han construido.

De esta manera, siguiendo la propuesta de Pérez Gómez (1998) se pueden identificar como las características básicas de uno y otro sistema, las siguientes:

Sistema Público	Sistema Privado
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los gobiernos deciden los valores y la cultura que debe trabajarse en las escuelas, definiendo el currículum, la estructura de la organización escolar, los procesos de selección y clasificación de los docentes y discentes e incluso la metodología didáctica para trabajar. ➤ La escuela es un espacio común de enseñanza comprensiva que garantiza tanto la neutralidad como la pluralidad ideológica y cultural. El currículum común no implica la homogeneidad pedagógica. El lema no es la libertad de enseñanza sino la enseñanza de la libertad y en libertad. ➤ La escuela se concibe como una célula del sistema centralizado, lo que le resta identidad a cada escuela como unidad diferenciada. ➤ Los docentes son considerados como funcionarios públicos y dentro de las condiciones y restricciones que impone un currículum común decidido a nivel nacional. Tienen la libertad de interpretar y decidir la estrategia de intervención y práctica pedagógica más adecuada a cada situación. La ausencia de un ideario propio de la escuela y el estatus de funcionario público permiten al docente un alto grado de discrecionalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La educación constituye una mercancía cuya calidad es sometida a la competencia del mercado, por lo que el papel de la Administración pública se reduce a garantizar las condiciones que permitan el libre intercambio de la oferta y la demanda. El centro educativo es elegido libremente por los padres de los alumnos. ➤ Cada escuela está en libertad de organizar el servicio en torno a su propio ideario ideológico y pedagógico, que al concretarse en determinadas prácticas curriculares y sociales constituyen las señas de identidad del producto singular que ofrecen. ➤ Las escuelas pueden diferenciarse por sus orientaciones pedagógicas, por su organización institucional y por la diversidad de recursos e instalaciones disponibles. ➤ Los docentes son contratados en función de sus competencias profesionales y su afinidad al ideario y organización de la escuela. Tienen escasa libertad de maniobra, puesto que la mayoría de las decisiones didácticas están previamente establecidas o al menos condicionadas por el proyecto curricular y el ideario del centro escolar.

No obstante, el mismo autor reconoce la dificultad de encontrar ejemplos reales de escuelas que se correspondan puntualmente con las características de cada uno de estos sistemas, en ningún caso aparece el modelo puro. En ello tiene mucho que ver el paulatino asentamiento de los lineamientos de la política educativa actual, que presiona a los sistemas educativos para abrirse a los nuevos requerimientos de la sociedad globalizada y para convertir a la escuela en un lugar más atractivo para los alumnos. De tal manera que tanto el sistema educativo, como la propia institución escolar se encuentran inmersos en un escenario de incertidumbre y ambigüedad en lo que respecta a las finalidades más importantes que definen la tarea educativa y en los criterios éticos que determinan las decisiones cotidianas en los intercambios escolares. Pérez Gómez (1998)

Ante esta situación es factible que las características de ambos tipos de escuelas aparezcan combinadas en la realidad práctica de las instituciones, a manera de múltiples derivaciones organizativas y curriculares que influyen en los márgenes de acción de los docentes.

En este sentido, a continuación pretendo mostrar cómo, las variaciones en el control sobre la práctica docente de las egresadas y en las condiciones institucionales en las que ésta se realiza, provocan contradicciones y puntos de tensión que se reflejan en una percepción de que su trabajo es desarrollado en un ambiente de adversidad, lo cual les exige un esfuerzo permanente para llevar a cabo su tarea educativa.

Distintos factores intervienen en la construcción de esta percepción. Las cargas de trabajo, el uso del tiempo, los recursos materiales, la inseguridad en el empleo, y su relación con distintos actores, son algunos de los elementos que empleo para caracterizar, en los siguientes apartados, el ambiente laboral en el que se desenvuelven las egresadas.

1.1 Las condiciones de trabajo

El trabajo de las egresadas está normado por distintos elementos que se derivan tanto del carácter público o privado de las escuelas, como de la organización y el funcionamiento de cada plantel. Los que resultan de mayor interés para tener un marco de referencia que permita comprender mejor sus percepciones acerca de las condiciones de trabajo son los que a continuación se describen.

En *primer lugar* la jornada laboral de las egresadas que trabajan en escuelas privadas es, en principio, más larga que la de quienes laboran en las escuelas públicas. Esto se debe a que generalmente los colegios privados ofrecen una educación bilingüe, clases complementarias y actividades adicionales que obligan a los maestros a permanecer más tiempo en la escuela. Cuando la escuela es bilingüe el docente de primaria debe atender a dos grupos diariamente, puesto que la mitad del tiempo los alumnos reciben clases en español y la otra mitad en el segundo idioma. Esto repercute en el trabajo de las egresadas duplicando la cantidad de

alumnos que tienen a su cargo y exigiendo los ajustes necesarios en las actividades de enseñanza que los ritmos diferenciados de cada grupo requiere.

En los casos de quienes trabajan en escuelas públicas, si bien es cierto que oficialmente el horario de clases es más corto, la realidad es que ellas han estructurado una jornada de ocho horas diarias frente a grupo en diferentes periodos de su vida, cuando han ocupado una doble plaza. Esto significa, de acuerdo con De Ibarrola, Silva y Castelán (1997), que en los hechos atienden al doble de alumnos que los registrados en la estadística oficial y que otras actividades exigidas por la organización escolar como la planeación, la preparación de clases y la evaluación de los alumnos, quedan sujetas a los tiempos que voluntariamente le pueden dedicar fuera de los horarios de trabajo. Esto hace que en cierto sentido, vivan una problemática semejante a la de las egresadas que trabajan en instituciones privadas.

En *segundo lugar* el tipo de contratación y los sueldos de las egresadas en las escuelas particulares son pactados de manera individual y generalmente responden al grado de consolidación que la escuela tiene en la oferta de los servicios educativos. Su promoción, los incrementos salariales y las prestaciones de que disfrutan dependen de la política de asignación que cada escuela sigue y la distribución presupuestal que establece. Para quienes trabajan en escuelas públicas, estos aspectos son concertados de manera gremial y su aplicación se rige por reglamentos oficiales.

Tercero, a los requisitos de ingreso y permanencia que cada plantel privado exige a las egresadas de la UPN, se agrega el de tener acreditado el curso de “Capacitación Didáctica” que indica la Secretaría de Educación Pública⁴ para el personal docente que no cuente con estudios de Normal. En el caso de la población considerada en este estudio, dicho requisito desaparece para las egresadas que trabajan en el sistema público de la educación aún cuando no tengan estudios de Normal.

Cuarto, la posibilidad de generar antigüedad para las egresadas en las escuelas privadas depende de su permanencia en un solo plantel, en tanto que en las públicas, el cambio de escuelas o el desempeño de tareas administrativas dentro del sistema educativo no afectan la contabilidad del tiempo de servicio. Esto altera la condición de estabilidad laboral que unas y otras guardan.

Estas características dan forma a la normatividad institucional que impregna los espacios escolares en donde ocurre la práctica docente de las egresadas, por lo que se constituyen en elementos reguladores que influyen en sus percepciones sobre las condiciones de trabajo.

⁴ Este requisito está consignado en el ACUERDO NÚMERO 254 POR EL QUE SE ESTABLECEN LOS TRÁMITES Y PROCEDIMIENTOS RELACIONADOS CON LA AUTORIZACIÓN PARA IMPARTIR EDUCACIÓN PRIMARIA de la Secretaría de Educación Pública, que fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de marzo de 1999.

Cargas e intensificación del trabajo

Las condiciones laborales generan una primera tensión entre lo que las egresadas consideran tareas impuestas o actividades sin sentido (tareas no docentes), y sus posibilidades reales para cumplirlas, sin descuidar su labor educativa y su dedicación a los alumnos.

El incremento de la carga administrativa para los profesores y la rendición de cuentas exigida a la escuela es un hecho ampliamente documentado en la bibliografía reciente sobre la educación. Los componentes del trabajo administrativo aparecen sobre-valorados en los establecimientos escolares y devaluados como actividad propia en el imaginario docente, por considerarse que se desvirtúa la esencia misma de su quehacer al reducirse las posibilidades para dedicarse a la preparación de clases o al contacto con los alumnos. Esteve, Franco y Vera (1995) refieren cómo el profesor actualmente está sobrecargado de labores administrativas, múltiples reuniones y actividades extraescolares, que hacen prácticamente imposible dominar los distintos roles que se le pide que asuma. Esto los lleva a concluir que el aumento de tareas no docentes constituyen uno de los principales factores productores de estrés y descontento entre el magisterio.

Este sentimiento es ampliamente compartido tanto por las egresadas que laboran en las escuelas públicas, como por las que trabajan en las privadas. Para ellas, la rutinización de ciertas tareas, impuestas desde la administración escolar, carecen de sentido presumiblemente por dos razones. En primer lugar, por la poca relación que se les encuentra con sus conocimientos especializados; y en segundo término, debido a que éstas disminuyen el margen de discrecionalidad para ejercitar su buen juicio profesional (como lo hacen cuando se trata de las actividades propiamente docentes) sobre lo que les parece más adecuado para sus alumnos.

Los siguientes fragmentos sirven para ejemplificar el tipo de tareas asignadas y la percepción que las egresadas tienen sobre la inutilidad de éstas; así como el desgaste anímico que les producen.

Maricarmen: Yo siento que [los maestros] están ahogados en las cosas administrativas, imagínate: ¡que ahora entrega esto! y que ¡ahora la estadística! y que ¡ahora tómales talla [a los alumnos]! y que ahora el ¡examen de [agudeza visual]! y... que no sé qué tanto... Los concursos por ejemplo, que yo ni entiendo... y digo ¿para qué? que el concurso de himnos, que el concurso de escoltas ¡ay!... nada más digo que no me comisionen a mí por favor... porque yo siempre tengo mucho trabajo con los alumnos, a veces tenemos planeado hacer un experimento y si no estoy con ellos, pues no...

Amira: en las primarias piden mucho lo que es trabajo administrativo, lo que vendría siendo... tu planeación, tus listas, tus boletas, todos tus exámenes, cosas que a lo mejor no son tan trascendentes... Y bueno también todo lo que llega de las Direcciones Operativas es: maestros que salió tal concurso...

Marisol: hay un “chorro” de requisitos que tienes que cubrir. Además aquí durante todo el año se hace un portafolio de trabajos, tienes que hacer alrededor

de 15 o 16 trabajos por niño, entonces sí, lo vamos haciendo o tratamos de que se vaya haciendo durante todo el año, pero siempre está el niño que no termina o el que faltó el día que tú hiciste eso y [como] llevábamos dos programas, tenías que hacer aparte un planificador para saber de cada unidad de investigación qué llevabas, precisamente para que los papás digan ¡guau!

Además, en el caso de las egresadas que son psicólogas, se percibe una preocupación constante porque a estas actividades se agregue la solicitud (siempre latente), de realizar otro tipo de tareas más relacionadas con ese perfil profesional.

Marisol que trabaja en una escuela privada y Amira y Verónica que lo hacen en una pública, dan testimonio de lo anterior.

Marisol: no pueden pretender que un psicólogo educativo vaya a dar clases y aparte les resuelva todos los conflictos que traen los niños y eso es lo que te venden como escuela ¿no? pues que [el maestro es] psicólogo educativo... ¡genial! es "matar dos pájaros de un tiro" ¿no?

Amira: me tocó en la primera escuela... que me decían: no digas que estás estudiando otra cosa porque si no te van a decir que como estudiaste psicología educativa que se lleve a estos niños, que los analice, que les haga una prueba y que trabaje con ellos. Entonces dije: ¡ay! mi grupo y luego otros... NO.

Verónica: [el director] me trae: que en 3°, que en 4°, que ahora en 5° porque son grupos que traen ciertas carencias... no me deja elegir... me manda a donde [hay problemas]... le digo: me vas a poner "a enderezar jorobados".

El tono de estas protestas, sin duda, nos remite a la tesis de la *intensificación* del trabajo. Como señala Hargreaves (1996), muchos de los cambios recientes que se han producido en el trabajo de los maestros refuerzan la idea de la intensificación: expectativas mayores, exigencias más amplias, rendición de cuentas, múltiples innovaciones y el importante incremento de las labores administrativas dan cuenta de los problemas de sobrecarga crónica que la tesis prevé. Sin embargo, como el mismo autor advierte, la intensificación no influye del mismo modo en todos los profesores, el trabajo intenso para algunos maestros no equivale a doblegarse frente a las presiones externas.

“... con frecuencia son ellos quienes se impulsan, con un entusiasmo y un compromiso casi despiadados, para tratar de conseguir unos niveles prácticamente inalcanzables de perfección pedagógica que ellos mismos se fijan. No parece que hagan falta órdenes y presiones superiores para que se motiven en su búsqueda. Ellos mismos se plantean unas exigencias bastante duras”. (Hargreaves, 1996, pág. 151)

Por ello, es posible que la molestia de la intensificación sea más penetrante para aquellos profesores que están más concentrados en su trabajo que sus colegas.

Es decir que, como explica Contreras (1997), a pesar de los efectos provocados por la introducción de la “racionalidad y la gestión científicas” en la enseñanza, no se

puede negar el componente ético del oficio docente que subyace en lo más profundo de la motivación de muchos maestros para aceptar las sobrecargas de trabajo.

En las narraciones de algunas egresadas se puede detectar esta tensión que produce el sentimiento de agobio por la intensificación del trabajo, contraponiéndose a su sentido del compromiso asumido con la docencia.⁵

Maricarmen: cuando me dicen que va a haber un concurso, les digo: a ver, espérenme, yo trato de practicar la equidad en mi grupo... entonces yo voy a trabajar los temas que dice el concurso, pero no me pidan que me esmere con unos [alumnos] nada más (porque siempre tengo a dos o tres niños con problemas de aprendizaje y ellos también merecen mi atención), a mí no me interesa el reconocimiento de nadie, [ni que digan es] buena maestra porque llegué muy alto en la 'Olimpiada' o llegué muy alto en 'la Ruta' de no sé qué... Entonces ya saben que conmigo nunca va a haber primeros lugares en la Olimpiada del Conocimiento y cosas por el estilo.

Marisol: yo le decía a una de mis compañeras que también adora la docencia y ella es pedagoga de la UNAM: ¿te fijas? toda la vida tú y yo somos las únicas 'taradas' que salimos a las 5:00 de la tarde... porque se supone que te dan tu hora de planeación y tú con tu compañera de grado y con tu 'coteacher' (con la que da inglés) tienes que armar todo, pregúntame quién lo hacía en la escuela, solamente nosotras porque era de... no, esto ya lo checamos ¿cómo te fue con esto? no, pues sí les costó trabajo... o sea como que realmente hacíamos una evaluación de lo que habían aprendido los niños.

Entonces... pues sí... a lo mejor era yo demasiado responsable o estoy muy preocupada por mis niños, entonces ella como pedagoga y yo como psicóloga ya como que medio podíamos ejercer un poquito ¿no? y decir: bueno vamos a probar con esto.

No obstante esta situación, el recurso siempre disponible para contrarrestar la sensación de abatimiento que las invade es el significado atribuido a su rol profesional como lo expresa Verónica: *No es sencillo este trabajo, no es sencillo es agotador... pero lo que hago es importante porque estoy trabajando con seres humanos, no es trabajar con máquinas, trabajar con algo que lo puedo corregir si lo eché a perder ¿no?* Y otro tanto la valoración que hacen sobre la calidad de su trabajo, lo que permite a Marisol afirmar: *Yo sé que hice bien mi trabajo... digo... y finalmente si estás aquí es porque te gusta, entonces la verdad es que yo estoy conforme y contenta con lo que hice, sé que pude haber hecho más pero no me alcanzó el tiempo.*

⁵ En la discusión sobre las necesidades y demandas de los maestros en pos de su profesionalización, autores como Lawn y Ozga (2004) y Contreras (1997), coinciden en señalar la necesidad de considerar como un elemento de mayor positividad y de cierta independencia a la auto-atribución de tareas que asumen los docentes, pues éstas más que un autoengaño o una forma de control, pueden estar representando el compromiso con una ética del oficio.

Tiempo

La sensación de trabajo intensificado cobra mayor fuerza cuando se le asocia al concepto de tiempo. Determinar el tiempo, como señala Durán Pizaña (2001) es una necesidad que se expresa a lo largo de la existencia de las sociedades humanas, como medio de orientación que los sujetos emplean para el ejercicio de actividades sociales precisas, por lo que contar con el tiempo oportuno para realizar diferentes cosas en los distintos ámbitos de la vida es, hasta hoy, una prioridad.

En el campo educativo, este requerimiento ordenador se expresa en la determinación del tiempo que alumnos y maestros deben estar en la escuela, los horarios de descanso entre clases y el mismo calendario escolar. Por lo tanto el tiempo y su uso se convierten en elementos articuladores del trabajo de los maestros.

Sin embargo, desde una perspectiva fenomenológica,⁶ el tiempo es una construcción subjetiva en la que su duración varía de persona a persona, dependiendo de las actividades que se realicen y de los roles que el sujeto desempeñe en la vida, de tal manera que el tiempo puede alargarse o acortarse de acuerdo con la ocupación y las preocupaciones de cada uno. Así el tiempo destinado a las distintas actividades educativas que para la Administración escolar parece conveniente, para los profesores puede resultar insuficiente. Algunas de las observaciones que las egresadas hacen con respecto a la distribución del tiempo durante su jornada laboral muestran el sentido contradictorio que el tiempo adquiere para la Dirección de la escuela y para ellas:

Marisol: en los colegios en donde he trabajado son bilingües, entonces para el programa SEP te dan dos horas y media diarias ¿no? y esas dos horas y media las tienes que compartir con clases especiales como arte, música, computación, francés y otras materias... y entonces se reduce tu tiempo semanal como a cuatro horas y ¿qué puedes hacer?

Maru: como es bilingüe la escuela, la mitad de las horas das español a un grupo (porque tenemos dos grupos), cuando yo tengo al grupo A, la maestra de inglés tiene al grupo B, y luego el B se pasa conmigo para que tome español y el A se pasa a inglés, entonces con los dos grupos tienes que ver lo mismo. Aparte [de las clases conmigo, los alumnos] tienen computación dos veces a la semana, tienen educación física dos veces a la semana y música una hora a la semana, entonces ahí te interrumpen la clase y dices 'chin' yo tenía planeado corrido, pero ahora en vez de darles una hora de matemáticas pues les doy 20 minutos de matemáticas, 20 de español y 20 de conocimiento del medio.

Pero esta es sólo una de las contradicciones que encierra la distribución de tiempo en la escuela, otra es la que tiene que ver con la finalidad misma de la tarea educativa. Es absurdo esperar que un proceso que requiere de tiempo y ciertas condiciones para poder llevarse a cabo plenamente, puesto que se trata de la

⁶ Véase: Hargreaves, A. (1996): **Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**. Madrid, Ediciones Morata.

formación del individuo, ofrezca resultados en el corto plazo. Esta es una de las razones para que Maricarmen se sienta presionada:

Se me hace poquito tiempo (no te da tiempo de nada) corriendo vas con un tema y corriendo vas con el otro porque tienes que terminar. Te exigen que veas el programa y terminar bloque con bloque cada dos meses porque el examen viene de eso, entonces tienes que terminar, "no hay de otra". Yo les digo: bueno pues ¿a qué horas quieren que termine? o hago una cosa o hago la otra, yo hago maravillas pero no dos cosas al mismo tiempo.

El tiempo escolar entonces, es percibido de manera diferente por quienes diseñan un currículum y unas estrategias encaminadas a la exhibición inmediata del rendimiento académico.

Efectivamente, el tiempo como dice Lortie (1975), es crucial en la función docente por dos razones, en primer lugar porque constituye el recurso más importante en su búsqueda de eficacia y gratificación laboral (el tiempo desperdiciado es costoso) y en segundo término porque la naturaleza misma de su trabajo (la formación de los estudiantes), dificulta establecer los límites de la tarea, el maestro difícilmente puede definir en qué momento concluye el proceso de enseñanza o cuando terminó de enseñar algo. Entonces las quejas y objeciones de las egresadas por tener que dedicar tiempo a las actividades consideradas fuera del ámbito estrictamente docente (tiempo inerte en la concepción de Lortie),⁷ resultan lógicas y comprensibles. Para Amira, la exigencia de llevar a cabo actividades de esta naturaleza no solamente invade su tiempo docente, sino también el tiempo de descanso de los alumnos: *[es necesario] que me apoyen en lo que me están exigiendo y no tomar [o usar] otros tiempos porque por ejemplo... cuando me tocó concursar en Símbolos Patrios (igual y la niña ganó a nivel del Distrito Federal pero) era cosa de estar con ella a la hora de recreo que ¡es su tiempo! y llegar más temprano y dejarla salir un poquito más tarde para poder hacerlo...*

Las expresiones de desaliento, enojo e impotencia de Maricarmen en torno a esta problemática muestran la presión sentida en un ambiente escolar en el que ella como maestra, se debate entre las exigencias externas, la indiferencia y las posibilidades de cumplir cabalmente con su trabajo.

⁷ En función de la diversidad de acciones que el trabajo de los maestros requiere, Lortie distingue dos tipos de tiempo:

- a) el tiempo potencialmente productivo que se refiere al tiempo que el maestro le dedica a la enseñanza directa o a las actividades relacionadas con ella, como pueden ser la preparación de clases y la exposición de temas, y
- b) el tiempo de trabajo inerte, que es el que el maestro ocupa en el papeleo administrativo, los trabajos adicionales y en el que se incluyen la duración de las interrupciones de las actividades y las presiones de trabajo que se derivan de las peticiones repentinas que generalmente provienen de la administración escolar.

Se le dedica más tiempo a otras cosas que al tiempo real con los alumnos y a mí sinceramente si algo me enfurece es que me saquen de mi salón cuando no tienen por qué.

Entonces yo veo que a mucha gente como que eso, no le importa... para mí un maestro tiene que estar con su grupo, un maestro que nada más asigna tareas y él esta haciendo otras cosas ¿qué maestro es? y yo me he cansado de explicarles la situación y por qué me molesta, pero bueno... ellos [los directores] también tiene sus propias razones ¿no? porque te dicen: es que a mí me piden esto urgentemente... y eso es muy triste porque en lugar de estar con los alumnos estás haciendo otras cosas...

Desde otro punto de vista, la cantidad excesiva de tiempo inerte hace que Amira perciba las condiciones de trabajo como una limitante para que los maestros pongan en práctica el conocimiento especializado que poseen: *Los maestros sí están capacitados, saben y conocen del tema pero ya al momento de [aplicar todo ese conocimiento] pues ¿a qué horas?*

La combinación de trabajo intensificado con el exceso de tiempo que se le dedica a éste, pone al descubierto otra dualidad conflictiva provocada por las condiciones laborales y que se infiltra en la vida de, por lo menos, una de las maestras entrevistadas.

Cuando las actividades que se realizan en función de la docencia rebasan los horarios o el espacio del recinto escolar, se produce una invasión al tiempo personal,⁸ restando tranquilidad y disposición al sujeto para atender los asuntos privados. Esto genera sentimientos de descontento y frustración que sumergen a la persona en una situación de conflicto entre la satisfacción del deber cumplido y la atención a las necesidades o intereses personales como lo vive Marisol, quien refiere su experiencia en una escuela privada de la siguiente manera:

Me pasé casi todo el año escolar saliendo tardísimo porque es tanto el trabajo, que realmente lo último que quieres, o en último que piensas es ¿cómo le puedo hacer con este niño?

Por ejemplo, perdí la oportunidad de conseguir una casa porque nunca tuve tiempo de irme un fin de semana a buscar una casa del INFONAVIT... perdí esa oportunidad porque tenía que estar con el trabajo con los niños.

Como que a veces sí dejas muchas cosas personales por tu trabajo... y como dice mi madre: ¡no te lo agradecen! pero bueno... como les digo: no estoy aquí para que me lo agradezcan, sino para dotar de herramientas a los niños, para que los que no hablan en público lo hagan, para que los que son muy desesperados aprendan a ser tolerantes y pacientes ¿no? porque no nada más son los contenidos, es todo dentro de su personalidad.

⁸ El tiempo personal se caracteriza por el grado de subjetividad que lo hace diferente al tiempo de reloj, y tiene diversas representaciones para los sujetos en función de las experiencias vividas. Por ello es experimentado y definido de distinta manera. (Durán Pizaña, 2001)

Es obvio que para las egresadas como dice Hargreaves (1996, pág. 141): *“el tiempo es enemigo de la libertad o por lo menos así se los parece”*. Por ello, el mismo autor sugiere que una vez que se reconozca el significado del tiempo para los profesores, será necesario concederles más tiempo no lectivo, para que puedan hacer cosas importantes en el plano educativo. Si esto se logra: *“el tiempo dejará de ser el enemigo de la libertad de los profesores, convirtiéndose en su respaldo”*.

Los recursos materiales

Otro factor que incide en la representación que las egresadas construyen acerca de sus condiciones de trabajo, es el que tiene que ver con los recursos materiales de la escuela.⁹ Sin duda, la infraestructura escolar es un tema de gran importancia puesto que las condiciones físicas de los salones (como iluminación, ventilación o aislamiento de ruido), la disposición del mobiliario, el mantenimiento a las instalaciones, contar con servicios de apoyo como las bibliotecas y el material didáctico disponible, son todos elementos que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de enseñanza.

Las escuelas públicas en nuestro país viven realidades muy diversas en este aspecto (Schmelkes, 1995). Existen planteles en los que el aula amueblada y el pizarrón son los únicos recursos de los que disponen; en tanto que otras, más afortunadas, cuentan con apoyos didácticos adicionales e incluso con bibliotecas y aulas de medios. Estas diferencias, pueden ser más acentuadas si se las compara con algunos colegios privados.

Verónica, que ha trabajado en los dos tipos de escuela ilustra puntualmente estos contrastes y manifiesta su frustración por la situación que se vive dentro del sistema público.

... en la escuela todo el material que uno quiera, cuando acá [en la oficial] pues hay que ver de dónde sale... de los papás o ¡a ver!... y acá no [en la particular] a los papás no se les pide nada, si yo necesitaba algo le decía al director y... sí miss, aquí está o ¿le doy el dinero y usted lo compra y me trae la nota?... o sea, hay ese apoyo económico, esa es la gran ventaja, lo que uno pida. En la oficial hay que esperar a que lleguen los recursos.

Maricarmen que trabaja en una escuela que se encuentra en los límites entre el Estado de México y el Distrito Federal, por su parte, nos ofrece un ejemplo de cómo la disponibilidad de recursos e instalaciones adecuadas en algunas escuelas públicas es siempre ambigua y dependiente de las complicaciones administrativas del sistema educativo. Ella refiere así las dificultades que padece la escuela:

⁹ Una percepción que ha sido ampliamente documentada, es la sensación de los maestros respecto a la influencia de las condiciones físicas del espacio y de los recursos materiales de la escuela, aumentando o disminuyendo la calidad de su trabajo y el de sus alumnos.

... a la hora del material (porque nosotros trabajamos con un mobiliario antiquísimo, no podemos pedir libros demás ni nada por el estilo) ni D. F. ni gobierno del Estado (se echan la bolita), [aunque] sí hemos recibido más apoyo del D. F. digo... se ha impermeabilizado la escuela, nos cambió el piso, nos instaló la luz y... la verdad es que se han portado mejor que por parte del Edo. de México.

En cambio para Marisol, que siempre ha trabajado en escuelas privadas y habitualmente tiene a su alcance los recursos necesarios, este factor se convierte en un atenuante para el desánimo que en muchas ocasiones la invade.

Eso sí, tenía yo mucho material didáctico, mucho, mucho... entonces con ése, ¡va, órale!...

En el caso de Maru, quien también labora en una escuela privada, el problema no se localiza en la disponibilidad de recursos para trabajar con los alumnos, ya que una buena parte de su adquisición corre a cargo de los padres, más bien para ella esta condición se traduce en un foco de presión externa que da oportunidad para cuestionar su trabajo. He aquí un ejemplo de esto:

La directora nos decía: ha habido muchas quejas de los papás, que nada más les hicimos comparar las regletas carísimas y el geoplano y no lo están ocupando, las tienen que ocupar.

En síntesis, se puede decir que la disposición variable de recursos en los lugares de trabajo, constituye un factor de peso que influye estimulando o desalentando el ánimo de las egresadas para que éstas realicen su tarea docente.

Seguridad en el empleo e ingresos económicos

El cerco de adversidad que representan las condiciones de trabajo para las egresadas, se cierra con el conjunto de percepciones que tienen acerca de la vulnerabilidad de su inserción laboral y el ingreso económico que perciben.

En este aspecto se manifiestan distintas posturas que reflejan sensaciones contradictorias de satisfacción, disgusto, tranquilidad e incertidumbre. Tales sentimientos se derivan por una parte, de la diversidad de situaciones que han vivido en diferentes espacios escolares, dada la movilidad laboral que registran sus trayectorias; y por otra, de los imaginarios que construyen sobre las condiciones de trabajo que prevalecen en el ámbito público y en el privado.

Al respecto, para quienes trabajan (o han trabajado) en el sector privado de la educación, la amenaza de desempleo aparece como una constante, las condiciones de contratación en las escuelas imprimen un carácter temporal al empleo que las mantiene en una situación de permanente inseguridad económica, como puede observarse en los siguientes extractos:

Maru: en junio nos empiezan a decir quién se queda y quién se va y cuánto te aumentan [de sueldo]. Te empiezan a decir no pues que... hubo muchas quejas

de ti [por parte de los padres], entonces ya no te vamos a aumentar el 7%, te vamos a aumentar el 6%, pero también... (porque hacen encuestas y les preguntan a los niños)... los niños no estaban a gusto contigo, pues ya no es el 6% sino el 5% y aparte tu directora dijo que eras muy 'rejeja', que no entregabas a tiempo tu plan, que no ibas a los cursos de la SEP, entonces te damos 4% y así te van bajando... total, te subimos el 2%, si te quieres quedar.

Verónica: cuando yo llegué [el director] me dice: le voy a pagar tanto porque usted tiene la carrera y tiene la cédula profesional pero le voy a pedir que no diga cuánto le estoy pagando... Entonces, sí pagaba de acuerdo con la formación y daba contrato anual... tampoco uno podía sentirse seguro de que lo iban a contratar... es una persona que lo hace sentir a uno como que... pues si puedo y si no... ¡con la pena! pero no te contrato, ¡sí ha salido gente de ahí!

Marisol: tuve una mala experiencia en el segundo colegio donde trabajé cuando cambiaron a mi directora. La nueva directora decidió que yo ya no iba a estar ahí... yo era muy entregada con mi trabajo, yo jamás tuve quejas de los papás, al contrario... [entonces le dije]: nada más quiero que me digas ¿qué hice mal? [me dice] no, es que ya no tenemos grupo para ti... [y yo] no me digas eso ¿por qué razón yo no me quedo y las que no están tituladas si se quedan? ¿tuviste problemas con los papás? dime por qué... ¡y no me supo decir!

Por otra parte, los salarios, las prestaciones, los incentivos y los premios han sido motivo de agrado o desazón en diferentes momentos de su vida laboral, dependiendo de las políticas contractuales de las escuelas, la manera de asignación de los estímulos y el monto de éstos.

Rocío: En Iztapalapa está muy bien pagado y no es tan 'matado' porque se lleva un horario 7: 45 a 1:30 y los días que tienes guardia te quedas hasta las 2:00, ahorita están ganando allá como \$6,300.00 con vales y no sé qué... y tienes seguro social. Acá [en Tlalpan] cuando entré no tenía el seguro... me vine ganando el mismo sueldo pero tenía que trabajar hora y media más, con más niños y en un espacio más reducido para trabajar...

Maru: Y aquí en la escuela hay premios como de retención de alumnos, te dicen: se te fueron tantos niños porque eres mala maestra, entonces no te vamos a dar tanto porcentaje ni vas a ganar el premio. O que a esta maestra no se le fue ningún niño, digo... ¡NO es la mejor maestra! pero se gana el premio de un mes completo.

Marisol: Yo en este [último] colegio estaba muy a gusto... jamás me faltaron con un pago, mis vales siempre depositados, o sea... como que tú ves el trato. Me dejaron ir a un congreso 11 días con goce de sueldo, aquí sí se preocupaban porque el personal fuera preparado... porque finalmente a ellos les conviene.

Verónica: sí había ciertos estímulos: el día del maestro [el director] se desvivía, siempre nos llevaba a buenos lugares, nos daba regalos, en Navidad igual: buenos restaurantes, obsequios, ese apoyo por no llegar tarde... nos pagaban horas extras y si al director le gustaba mi clase abierta, me daba un dinero extra...

Como puede apreciarse, los salarios no parecen representar una situación de mayor conflicto para las egresadas, toda vez que éstos son complementados por diferentes estímulos de tipo económico. Sin embargo la variabilidad en el monto de éstos en cada escuela y los criterios de asignación de bonos y premios, sí les han provocado disgustos.

Para contrarrestar una posición desventajosa frente a las políticas salariales y de contratación que cada escuela sigue, las egresadas utilizan diferentes estrategias para resolver las situaciones que les causan mayor conflicto. Maru por ejemplo, se apoya en la auto-imagen que tiene como profesional de la educación y la confianza que le brinda contar con un título universitario. Ella refiere la defensa de lo que considera una petición legítima de aumento salarial en los siguientes términos:

Ya no quiero estar en primero. Les dije si no me aumentan yo me voy a ir a otra escuela que me quede más cerca de mi casa, al cabo ya tengo mi título y puedo conseguir trabajo en donde quiera... por eso, si no me aumentan el sueldo y me dejan en segundo año, me voy. Eso me lo van a definir para julio, pero por las dudas yo ya voy a empezar a meter currículums en otras escuelas porque como por esas fechas es cuando empiezan a contratar maestros.

Marisol por su parte, a pesar de la indignación que le causó un despido injustificado, opta por la conciliación previendo las consecuencias negativas que una disputa abierta con los empleadores le puede acarrear a su trayectoria laboral.

... nunca me quisieron decir por qué [me despidieron]... evidentemente ¡los demandé! porque dije NO, si me hubieran dado una razón ok se las acepto.

Y bueno [la demanda] en sí, no la gané... llegamos a un acuerdo... ya no quise pelear más porque entre escuelas privadas... no es que te boletinen, pero "el mundo es muy chiquito" ¿no? entonces...

Para quienes trabajan en las escuelas públicas en cambio, la inseguridad desaparece cuando se ha conseguido el nombramiento de base, puesto que la conservación del empleo no representa ningún problema.¹⁰ No obstante, en su lugar, aparece la contrariedad causada por la certeza de que el trabajo que realizan no está bien pagado. El disgusto provocado por los bajos sueldos no es gratuito, tanto la huella negativa que dejó en el imaginario social la pérdida de casi el 60% del salario real de los maestros sufrida entre 1982 y 1988 (Noriega, 2000), como la representación de que los salarios magisteriales son inferiores a los de trabajadores con menor calificación, impregnan la valoración que las egresadas hacen sobre el monto de sus ingresos.

¹⁰ La permanencia en el empleo de estas maestras está garantizada por la reglamentación contractual del profesorado en el subsistema público de educación primaria vigente en nuestro país. La Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado señala que después de un periodo de seis meses, el trabajador tiene derecho a la inamovilidad de su plaza, lo que le garantiza la seguridad y la estabilidad en el trabajo (salvo, por supuesto, cuando existan violaciones a las leyes). (De Ibarrola, Silva y Castelán, 1997, pág. 119)

Pero si bien es cierto que el salario magisterial paulatinamente se ha ido recuperando¹¹ y que se ha reconocido que en términos relativos el sueldo de los profesores no resulta tan bajo,¹² la negatividad que atribuyen las egresadas a esta condición de su trabajo puede explicarse, en parte, porque como lo advierten De Ibarrola, Silva y Castelán (1997), el nivel de vida tanto material como cultural al que aspiran las familias magisteriales rebasa las posibilidades que ofrece, en teoría, el salario mínimo e incluso los tres salarios mínimos que constituyen el sueldo base inicial de los maestros.

A pesar de esta sensación, las egresadas anteponen la tranquilidad de contar con un empleo y un sueldo seguros, a la posibilidad de incrementar sus ingresos. El ejemplo más claro en este sentido es el de Verónica, quien tiene experiencia laboral tanto en escuelas públicas como privadas, y que a pesar de reconocer las diferencias salariales, prefiere la seguridad que le proporciona trabajar en el sistema público de la educación a los mayores ingresos que le podría ofrecer el sistema privado.

El director quería que dejara [la escuela pública], me decía: véngase a trabajar con nosotros, pida permiso allá, sí se puede... el sueldo hubiera sido muy bueno, la verdad es que si pero... no me sentía yo segura, no me dio Seguro Social.

... en la particular si a hay esta cosa de que si llegas temprano a tu trabajo, si estás cumpliendo y no faltas si hay un dinero extra... allá hay cosas que aquí no, yo creo que por eso los maestros nos tomamos nuestros días económicos...

En el caso de Maricarmen la insatisfacción ocasionada por el salario está opacada por la idea de bienestar que le proporciona la protección de las prestaciones con que cuenta y la valoración que hace de las escuelas privadas.

... yo me puse a comparar... una compañera [de la UPN] me decía: mira, vete a trabajar al colegio donde yo trabajo [que] es el Colegio Olínca... ¡Y no! la verdad es que trabajan mucho más tiempo y están como más desprotegidas en cuanto a Seguro [Social], en cuanto a vacaciones, en cuanto a todo ese tipo de cosas... aparte de que la educación particular a mí no me llama la atención porque siento que es como mucho negocio, todo lo quieren vender, todo es vender...

A propósito de las prestaciones, es necesario puntualizar que para las egresadas que trabajan en el sistema público, además de los quinquenios de antigüedad y los

¹¹ Margarita Noriega (2000) refiere cómo, a partir de la presión ejercida por el movimiento magisterial que culminó en 1989 con la caída del líder Jogitud Barrios y con un aumento al salario de los profesores que sobrepasaba los toques de ese entonces, el ingreso económico de los maestros se recuperó casi en un 50% durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. En el mismo periodo se registró la creación de una bolsa presupuestaria adicional para el sistema escalafonario que es la Carrera Magisterial.

¹² De acuerdo con Lucrecia M. Santibañez (2002), el salario magisterial es mucho más bajo en términos absolutos que el de un profesionista o un funcionario, pero no resulta tan bajo si se toma en cuenta que los maestros trabajan un promedio de 13 horas o casi el 35% de tiempo menos que los primeros. Es decir, si un maestro trabajara una jornada completa recibiría un ingreso ligeramente mayor en promedio, que el de un profesionista o técnico con similar educación o experiencia.

incrementos derivados de otras variables como el grado de escolaridad, la zona de residencia y el de "arraigo" en zonas de especial dificultad, existe la posibilidad de ingresar a Carrera Magisterial. Este programa de estímulos es el mecanismo creado por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación mediante el cual se proporciona un ingreso adicional a los docentes que cubran ciertos requisitos en torno a la antigüedad en el servicio, la superación académica y su desempeño docente. Para ingresar el profesor se somete a una evaluación inicial y posteriormente es evaluado periódicamente durante el tiempo que dure la prestación. (Mercado, 2004, pág. 123)

En este aspecto, las percepciones de las egresadas sobre las bondades del Programa, los efectos que produce en su trabajo y las posturas que adoptan frente a él difieren notablemente. Para Verónica por ejemplo, haber ingresado a Carrera Magisterial representa un esfuerzo adicional al que ya de por sí le exigían las condiciones generales de su trabajo docente, sin embargo ella asume con resignación que ésta es la única alternativa que encuentra para tratar de contrarrestar la pérdida del poder adquisitivo de su salario:

Estoy en el nivel "A" que es el primero apenas, entonces cada año hay que hacer puntaje y si no se toman cursos llega como puntaje no válido para promocionar al siguiente nivel... pero está difícil ¿eh? los puntajes que piden son altísimos y para el maestro que trabaja doble turno es muy pesado. También he tomado cursos sabatinos, porque pues trabajaba todo el día... y era irme desde las ocho de la mañana hasta las tres de la tarde, entonces... se deja mucho a la familia por estar en esto pero, pues hay que hacerlo porque si no, no hay avance y pues representa mayor ingreso económico...

Sin embargo deja entrever, cómo a través de la implantación de este programa, se introduce en la escuela primaria una cultura de evaluación individual congruente con la filosofía de la eficiencia que encierra el proyecto modernizador de la educación básica en nuestro país.

Los que estamos en Carrera Magisterial recibimos más que los que no están, allí se nota mucho la diferencia... nuestros bonos por el día del maestro que como no van con descuento, van íntegros, entonces ahí se nota la diferencia y... ¡que injusto! porque estamos trabajando las mismas horas, haciendo la misma labor y nos estamos cansando y desgastando para dar lo mejor y hay mucha diferencia en los sueldos gracias a Carrera Magisterial porque antes no era así, ganábamos más o menos lo mismo.

En consecuencia, como apunta Susan Street (2000), Carrera Magisterial parece estar rompiendo los significados gremiales y profesionales que tradicionalmente han definido el trabajo docente puesto que la producción colectiva se pierde, los valores de fraternidad y solidaridad se desvanecen y el divisionismo se promueve. Aunado a esto, en opinión de algunas egresadas, la simulación de los maestros aumenta también. Las percepciones de Amira y Maricarmen ejemplifican estas ideas:

Amira: yo no estoy en Carrera Magisterial porque bueno... ni me interesa y además es como que pura burocracia entonces... NO. Lo que pasa es que

bueno... hay algunos maestros que están en Carrera Magisterial, esos sí definitivamente toman sus cursos, pero nunca hacen nada frente a grupo... y hay otros que no están en Carrera Magisterial y "le echan todas las ganas"... esos [los que sí están inscritos] son los que me dicen: pues tú participa en Carrera... pero no, para que me vuelva igual que ellos, mejor NO. Les digo: así estoy bien y no pasa nada.

Maricarmen: hay maestros que están en el nivel "D" donde cada plaza se tabula en más de \$6,000.00, entonces yo veo a los maestros y digo: ¿este maestro tiene nivel "D"? y lo veo en su práctica, veo que nunca saca a sus alumnos para nada del salón, para nada, que no trabaja en comuna con los demás compañeros en un proyecto, que es muy reacio, que no hace [las cosas] porque sabe que implica trabajo y dedicación... digo: bueno ¿y cómo le hizo para llegar al nivel "D"? porque se supone que [si está en ese nivel] es un profesional de la docencia pero ¡de mis respetos! ¿no? y digo yo: ¿cómo le haría?...

Por otra parte, la negativa de Amira para participar en Carrera Magisterial después de haberlo intentado una vez, encuentra un punto de apoyo en la necesidad que tiene de mantener un margen de autonomía en las decisiones sobre el tipo de actividades profesionales que desea realizar.

Además como he estado en proyectos y en Coordinación Sectorial, no podría yo promoverme porque tengo que estar frente a grupo mínimo... ¿qué te gusta? unos tres años continuos... o estar definitivamente en proyectos o frente a grupo por las diferentes vertientes que hay. Yo por ejemplo dije: bueno voy a participar en la primera vertiente que son los maestros y total que... sí me quedé... pero después me invitaron a participar en Proyectos y me fui, y entonces me dicen: como te fuiste hasta tercera vertiente, la primera queda anulada, entonces... por eso es que nunca he dicho ¡ahora sí ya! me voy a quedar en Carrera Magisterial...

Siguiendo una orientación semejante, Maricarmen ha decidido abandonar este programa para dar prioridad a otra forma de superación que responde más a sus intereses profesionales. Ella optó por ingresar a uno de los programas educativos dirigidos a la profesionalización del magisterio, que se ofrecen dentro de la propia Universidad y actualmente se encuentra estudiando la licenciatura en Educación Primaria en una de las Unidades UPN.

Maricarmen: Yo estoy inscrita pero en los últimos años no he ido ni a hacer examen, ni a cursos nacionales ni nada por el estilo. Hice examen y me fue bien, pero como no tomo curso ni nacionales ni estatales, pues no me sube el puntaje... creo que me faltaron 5 puntos o algo así. Entonces decidí mejor no ir, dije: ¿para qué vas si ni siquiera estudias? no te hagas tonta sola ¿no? entonces no voy a hacer examen. "Quien quita y ya hasta me borrarón del mapa", pues sí, es que no puedo... por ejemplo los cursos son en sábado y yo el sábado voy a la UPN, entonces yo no puedo hacer dos cosas al mismo tiempo.

No se puede negar que el salario forma parte importante de las expectativas de cualquier trabajador e influye en el atractivo para abrazar una profesión. Cuando de la profesión magisterial se trata, es un hecho que ésta se caracteriza por ofrecer bajos

niveles salariales y que esto es causa fundamental para generar descontento entre los profesores. A pesar de ello, para muchos maestros la inconformidad con los salarios puede ser sustituida por una recompensa interna o emocional que incentiva su trabajo. Maricarmen expresa su adhesión a esta forma de resolver la tensión que se produce entre una remuneración insuficiente y el valor que su trabajo le merece, cuando afirma: *yo les he dicho a mis maestros: pues es que si nos llaman "pobresores" y nos dicen eso es porque ustedes se los creen, yo sinceramente, aunque gane poco yo "sí me siento mucho", yo soy profesional y así me siento, si tú te sientes "pobresor" y... ¡pues ahí aunque sea maestro! pues así te conceptualizas y esa es la imagen que das... digo yo soy profesora y a mí sí me enorgullece lo que soy, es cuestión de creérsela.*

Feminización de la profesión magisterial

Por último, el tema de la feminización de la profesión es digno de mencionarse debido a la articulación que mantiene con las condiciones de trabajo en general y con el aspecto salarial en particular, aún cuando éste sólo haya sido tocado por dos de las egresadas.

Como Ann Spencer (2000) afirma, la historia de la enseñanza demuestra que los sueldos de los profesores casi siempre han sido bajos y que a las mujeres se les ha pagado menos que a los hombres. Los bajos salarios constituyen entonces un factor claramente asociado con el predominio de las mujeres en la enseñanza,¹³ lo cual no es sino el reflejo de una problemática social más amplia provocada por la asignación de un bajo estatus al trabajo femenino en general.

Por otra parte, una estructura familiar basada en la figura del "padre proveedor" y en la idea del papel económicamente secundario de la mujer prevaleciente hasta ahora, así como los rasgos atribuidos al rol femenino de madre, fortalecen la representación social, compartida incluso por muchos maestros, de que la actividad de la enseñanza es más adecuada para las mujeres.

Maricarmen confirma esta representación cuando expresa que: *mucha gente piensa (y esperemos que pronto se les quite esa idea) que educar niños es bien fácil y que por eso somos mujeres ¿no? porque tenemos el instinto maternal para educar...* Es decir, que la historia de la profesión dejó su huella y todavía se le relaciona con el rol sexual, y no será fácil revertir esta imagen. Schlemenson (1996)

¹³ La estructura de poder de los distritos escolares, dividida en géneros, que se forjó a lo largo de las décadas de los dos últimos siglos hoy en día aún persiste. Los administradores hombres tienen cargos de poder y autoridad sobre un profesorado formado en su mayoría por mujeres. Esta estructura organizativa de las escuelas, similar a la estructura familiar, perpetúa la noción de que la profesora «Mamá» hace lo que es natural en ella: cuida de los niños y se hace cargo de las tareas de la clase, mientras el administrador «Papá» toma las decisiones importantes que afectan a las gestiones de la dirección de la escuela. El trabajo de papá, por supuesto, debido a la mayor importancia que aparenta tener, le da un salario más alto. (Spencer, 2000, pág. 213)

Verónica por su parte, asume la subordinación económica de la mujer frente al hombre avalando la idea de que el ingreso económico más importante es el del padre: *Yo creo que en otros países los maestros están más apoyados que aquí y no tienen que trabajar todo el día para que medio les alcance para mantener a su familia, por eso yo creo que somos más mujeres en la educación que hombres.*

Sin embargo, no deja de reconocer que la profesión magisterial está mal remunerada, lo cual la somete a un conflicto continuo entre la frustración que le provoca la devaluación económica de su trabajo y las ventajas personales (como ella las llama) que le ofrece haberse dedicado a la docencia. Ventajas que como puede observarse en el siguiente fragmento, hacen clara referencia a una de las restricciones para la inserción laboral de las mujeres que está determinada por la necesidad de hacer compatible el rol productivo de la mujer con su rol reproductivo.

Bueno yo veo las ventajas de [ser maestra porque], yo me he hecho cargo de mi hijo teniendo las mismas vacaciones, los mismos días festivos, mi horario aunque fuera de todo el día... sí yo necesitaba ausentarme pues tenía el apoyo de mis directores, las prestaciones tanto de médico como del sindicato que en las escuelas particulares no se tiene. Si tenemos muchas ventajas pero desgraciadamente... yo siento que el sueldo está así como que ¡ay espérenme!... es que vale más lo que estoy haciendo de lo que realmente me pagan ¿no? ¡Vale mucho más! pero... bueno me ha permitido estar al pendiente de mi hijo que tanto trabajo me costó tenerlo, entonces las maestras que estamos en esta situación con hijos pequeños pues nos da la ventaja de estar pendientes de ellos.

Que trabajo doble turno, pues sí, pero mi hijo está allí conmigo, no es como en otros trabajos en donde no pueden estar... hasta me he hecho cargo de mis sobrinas porque sus papás trabajan todo el día y ni modo que se las lleven a la oficina ¿no?... yo veo las ventajas pero sí deberíamos ganar más de lo que ganamos, con el sueldo de una base debería alcanzar... ya no digo los lujos porque eso es muy aparte, pero sí para lo básico.

Paradójicamente, los horarios cortos del trabajo docente (el tiempo de trabajo reconocido salarialmente a los maestros es de 5 horas diarias) han permitido a esta egresada tener una doble contratación¹⁴ para subsanar las deficiencias económicas que se derivan del bajo monto de su salario y al mismo tiempo, dar continuidad al modelo de maestra–madre.

Al abordar todos estos aspectos me he propuesto reconstruir una parte del contexto escolar en el que se lleva a cabo la práctica docente de las egresadas. A través de sus relatos es posible reconocer realidades diversas que imprimen particularidades distintas a las condiciones laborales de cada escuela. Es factible observar también cómo estas profesoras adoptan posturas o actitudes diferentes para resolver,

¹⁴ La doble plaza en el sector público es una actividad facultada legalmente y común entre el magisterio. Sin embargo, lo importante es resaltar el hecho de que, como sostienen De Ibarrola, Silva y Castelán (1997), los sueldos magisteriales están programados sobre la base de medio tiempo, lo que hace al trabajo docente un subempleo por definición.

internamente y frente a las instituciones escolares, las situaciones conflictivas que se les van presentando. Sin embargo, se puede decir que, como denominador común, en el núcleo de las representaciones que las egresadas han construido acerca de sus condiciones de trabajo, subsiste la idea de que estas condiciones obstaculizan su labor como maestras, por lo que viven entre el deseo y la posibilidad de cumplir cabalmente con su quehacer docente. Además, se muestra cómo la complejidad de la tarea docente no se resuelve solamente con el profesionalismo y el nivel de estudios o la actualización de los profesores, puesto que la práctica ocurre en un entramado de factores que rebasan las capacidades y estímulos individuales.

1.2 El ambiente institucional

La noción de contexto escolar en la que me he venido apoyando refuerza la idea de que el proceso de enseñanza–aprendizaje no ocurre en un vacío social, sino que dicho proceso supone una interacción signada por múltiples factores, entre los que se incluyen y articulan las historias personales y sociales de alumnos y maestros, así como diversos elementos que dan forma a la organización institucional; y que es a partir de la dinámica que se establece entre todos estos factores, que el proyecto educativo se materializa.

Al respecto, Díaz Rada (1993) reconoce que en la estructura formal de la institución escolar existe una red de actividades e interrelaciones que median de forma sustancial las prácticas académicas transformando la copresencia de alumnos y maestros en relaciones sociales significativas; recodificando la condición de obligatoriedad (propia de los intercambios académicos) en una condición de optatividad; y generando un *ethos* local diferente y exclusivo de la escuela. (Citado por Pérez Gómez, 1998, pág. 157)

Desde esta perspectiva, comprender la realidad social que constituye la escuela implica analizar no solamente el efecto de los factores organizativos en la configuración del ambiente institucional,¹⁵ sino también las interacciones que se producen (ya sea consciente o inconscientemente) en su interior, en tanto que éstas determinan los modos de pensar, sentir y actuar de los sujetos que participan en el proceso educativo.

Así, la manera en cómo se entretajan las relaciones interpersonales dentro del establecimiento escolar, la construcción personal de significados acerca de la enseñanza y las acciones educativas, las normas de comportamiento establecidas y la comunicación entre colegas y autoridades, influyen en la construcción de un ambiente que redundará en la disposición y el desempeño de los maestros como individuos.

¹⁵ Joseph Blase (2000) cuestiona la capacidad de las teorías sobre la organización escolar para explicar la naturaleza compleja y dinámica de la vida en los centros educativos, puesto que no abordan las realidades de esa vida tal y como las personas las experimentan.

La escuela por tanto, no puede entenderse como un mecanismo objetivo de precisión, independientemente del contenido de las tareas y del sentido de las interacciones porque la eficacia de tales interacciones sociales está mediada por el sentido que los sujetos conceden a las tareas y relaciones en las que se implican. Las organizaciones sociales no pueden entenderse como instrumentos asépticos; el contenido de su funcionamiento, debido al sentido que los sujetos conceden al mismo, las especifica y peculiariza. (Pérez Gómez, 1998, pág. 159)

Bajo esta óptica, la organización institucional se convierte en el marco y el mecanismo que condiciona los procesos de comunicación y la acción de los docentes, dando lugar a una variabilidad interna que hace que cada contexto escolar sea específico e intransferible a otros escenarios. La peculiaridad del tejido social de cada escuela impregna las condiciones de trabajo que rodean al ejercicio docente, definiendo en gran parte la manera en cómo los sujetos perciben a la institución escolar y actúan en ella.

En este orden de ideas, el acercamiento a las representaciones que sobre el ambiente institucional han construido las egresadas de la UPN, supone examinar un conjunto de elementos entre los que se encuentran sus intereses personales y profesionales, sus posturas frente a la autoridad, las acciones (motivadas consciente o inconscientemente) que despliegan y las relaciones interpersonales que establecen al interior de la escuela en sentido vertical y horizontal con otros actores. Para ello, considero que el enfoque micro-político¹⁶ puede ser de gran apoyo, en virtud de que éste no se limita al análisis de los procesos organizativos formales que ocurren en el ámbito escolar, sino que centra su atención en las opiniones, las experiencias y las interpretaciones de los maestros.¹⁷

Libertad para el trabajo

En las percepciones de las egresadas sobre el ambiente institucional, aparece como primer punto de referencia la idea acerca de los márgenes de libertad que la escuela ofrece para la realización del trabajo. A su vez, la representación sobre la libertad de

¹⁶ Una revisión general sobre el desarrollo de este enfoque y las aportaciones que al mismo han hecho distintos autores, puede ser consultado en Blase, Joseph. *La micropolítica de la enseñanza*, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson. **La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos**. Barcelona, 2000, Paidós y en Stephen J. Ball. **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona, 1989, Paidós.

¹⁷ En términos generales, el planteamiento micro-político destaca los fundamentos y los propósitos de la acción humana, se ocupa del poder y de cómo lo utilizan las personas para influir en los demás y protegerse a sí mismos; se enfoca también en los modos de cooperación que los sujetos emplean para el logro de sus fines. Desde esta perspectiva, el análisis de las instituciones no se reduce a la dimensión estructural sino que abarca el estudio de la red de relaciones políticas explícitas y ocultas en las que los sujetos se ven involucrados, es decir considera tanto las relaciones conflictivas, como las de cooperación y consenso que los maestros establecen. (Blase, 1991 citado en Blase, 2000, pág. 254).

que gozan se encuentra asociada básicamente a dos aspectos: el carácter público o privado del plantel y el grado de organización institucional.

En general, quienes siempre han trabajado en escuelas privadas no experimentan el ambiente institucional como restrictivo de la libertad necesaria para planear y ejecutar sus tareas como ellas consideren pertinente. Más bien aluden a una fluctuación de los límites impuestos que se deriva de las formas de organización de cada escuela, lo cual es interpretado como una falta de capacidad y disposición de la dirección escolar para orientarlas en la programación del trabajo. Esta visión se muestra en los siguientes fragmentos.

Maru: Cuando yo entré, nadie me ayudó porque incluso la directora decía: ése es tu problema, tú tienes que entregarme el avance programático...

Después yo les ayude a hacer el plan anual porque no lo tenían, pero yo lo necesitaba para hacer la tesis. Ahora sí ya lo tenemos. Les pregunté qué método tenemos, ¿somos tradicionalistas, funcionalistas o qué? No pues tampoco tenemos método, cada quien enseñaba como quería, y ahorita se supone que el año que viene vamos a llevar el método constructivista porque nos empezaron a dar cursos y todo eso. Tenemos que llevar un método... digo, no para enseñar igual, sino para unificarnos.

Rocío: El primer año que yo trabajé cada quien hacía sus avances programáticos como mejor le parecía... había quienes los manejaban por día, hasta los manejaban por hora, pero después se estandarizó, los directivos dijeron todo se va a trabajar así, entonces pues te amoldas a esa planeación.

En el colegio de Iztapalapa no se metían contigo, mientras tú entregaras tus cosas a tiempo, en tú forma de enseñanza no se metían. En este colegio [en el de Tlalpan] estaba prohibido hasta que nos habláramos entre compañeras... no les gustaba vernos platicando... pero nunca nos podían decir nada porque siempre cumplíamos con todo el trabajo.

Marisol: en la primera [escuela] nadie me dijo así se llena el avance, nadie, y jamás me lo exigieron, yo lo llenaba como "Dios me daba a entender", como lo aprendí aquí en currículum y jamás me dijeron nada, cada quien lo llenaba diferente, no había una unidad de criterios.

En la otra [escuela] donde había una directora tradicionalista, obviamente era: yo lo lleno, ustedes no se preocupen, ustedes tienen mucho trabajo. En este otro colegio sí, pero aquí era más enfocado a nuestro programa de investigación, aquí la SEP estaba en segundo plano... sí nos dieron un paquete de las competencias y todo eso... nos dijeron que ahora la planeación tenía que ser basada en competencias y lo único que hacíamos era buscar en el cuadernito de competencias la que más se acercaba a lo que queríamos y esa era la que poníamos, o sea, no fue mucho.

Sin embargo la libertad de que disponen para la planeación académica, se subvierte en otros planos del trabajo y de la vida en la institución, como lo expresa Marisol cuando siente la presión del trabajo extra-clase: *en esta última escuela me quedaba hasta las 8 de la noche porque tenía que revisar libros y tenía que hacer todo, porque donde llegara un libro sin revisar y un papá se quejara, bueno... ¡Ardía Troya!*; como

lo refiere Maru cuando resiente un aumento de actividades: *aquí tenemos lo que se llama 'clase pública' que antes la teníamos una vez al año, ahora lo hacemos cada mes con los papás y es más pesado pero así ven los papás lo que están trabajando. Digo, ya están viendo lo real de la clase, para que no crean que todo está aquí color de rosa, que están todos sentaditos; o como lo señala Rocío cuando afirma que: estaba prohibido hasta que nos habláramos entre compañeras.*

Es decir, en la experiencia de estas maestras lo coercitivo del ambiente está más dirigido a regular las relaciones entre el colectivo de maestros y a satisfacer las expectativas de los padres de familia.

La apreciación de estas egresadas difiere en gran medida de la representación que, sobre el ambiente laboral de tales escuelas, tienen quienes se desempeñan en las públicas. Tal es el caso de Verónica que ha trabajado en los dos tipos de planteles y hace la siguiente comparación:

En la particular es como nos dicen y así se debe dar y no hay que salirse de la línea de lo que se está trabajando, si yo en plan de clase puse que iba a trabajar esto, no puedo trabajar otra cosa en el día... no podía yo salirme de ciertas regulaciones de trabajo... ¡que en español se trabaja así! bueno pues así voy a trabajar pero yo le metía de mi cosecha... como que no hay esa flexibilidad, cuando a veces el grupo me está pidiendo otra cosa... la libertad que yo tengo en la escuela pública... no sé... de hacer, de decidir, de innovar, de hacer mi avance programático... realizarlo como a mí me sirva para con mi grupo... realmente soy la encargada de mi grupo y el director no se mete y en las privadas sí.

Pero en la privada también aprendí otras cosas, son muy organizados... allí aprendí algunas técnicas muy interesantes... cómo dar una clase abierta... algunas formas de cómo llevar un control... esa disciplina, esa organización a mí me sirvió también para aprovecharla acá en la escuela oficial.

Entonces a veces acá [les digo] a los papás: ¿quieren ver cómo trabajan sus niños? pues que sí... y ya la organizamos. Me encanta la escuela pública pero bueno... una por otra, de todo he tenido cosas que aprender.

Ella experimenta el ambiente de la escuela privada como una clara restricción a su libertad para conducir académicamente los cursos. No obstante, reconoce como positiva la organización escolar y la aplicación de algunos métodos de trabajo que no son usuales en la escuela pública y trata de aplicarlos.

En el caso de Maricarmen, la idea de libertad restringida en las escuelas privadas se alimenta de imágenes que le son proyectadas por otros sujetos, mismas que utiliza para tratar de contrarrestar su propia sensación de sujeción a las directrices institucionales. Algunos fragmentos tomados de su entrevista sirven para dar cuenta de ello:

Yo tengo contacto con muchas maestras (muchas las conocí en la UPN) y pues... me platican de cómo es la vida en el colegio particular y cómo a veces no tienes libertad de dar clase, te dicen lo que tienes que hacer, por ejemplo si es un concurso de ortografía, tienes que dictarle [al alumno] cien palabras y ¡tienes que hacerlo! o sea no te dicen: ¿qué te parece si hacemos un concurso de ortografía

o cómo le hacemos para mejorar la ortografía? tú qué propones. NO tú vas a hacer esto, tú vas a hacer lo otro... bueno te decían todo lo que tenías que hacer y a mi así no me gusta dar clases.

Pero en otro momento afirma que:

... a nosotros se nos exige más que en las particulares, en el sentido de que tenemos que irnos hacia la visión de un Plan y Programa, o sea, no podemos salirnos ni pedir libros de más ni nada por el estilo.

Más tarde, va disminuyendo la dureza de sus afirmaciones al admitir la relatividad de su libertad de acción, aunque termina por reivindicar su postura inicial:

Sí, bueno... relativamente ¿no? siempre y cuando yo no trasgreda los lineamientos de la escuela, sí tengo libertad. Por ejemplo no puedo hacer cosas donde tenga que solicitar permisos [para] sacar a los niños, no puedo tenerlos mucho tiempo en el patio porque luego el patio está ocupado en las clases de educación física y cosas así ¿no? entonces son cosas que... bueno yo también me tengo que sujetar a una normatividad, pero no me siento asfixiada como me sentiría en una particular.

Estos datos¹⁸ ponen de manifiesto la tensión entre libertad y coerción que permea el ambiente escolar en el que se desenvuelven las egresadas, dejando ver cómo los límites del control se modifican continuamente y su trazado es diferente en las distintas escuelas (Ball, 1989), y cómo la falta de una supervisión directa en el aula les ha dado oportunidad, en distintas ocasiones, de efectuar su trabajo con mayor autonomía.

Instancias administrativas y la figura del director

La segunda idea que subyace en la percepción del ambiente institucional, está referida a la eficacia del Consejo Técnico y la Dirección Escolar como instancias administrativas en donde se ventilan los problemas y se deciden las tareas educativas. Esta impresión cruza por las valoraciones que las egresadas hacen acerca de la disposición del colectivo de maestros para el trabajo, las presiones externas y el estilo administrativo del director en turno.

El Consejo Técnico es, por reglamento, una instancia colegiada en donde se reúnen los maestros y el director una vez al mes fuera de las horas de clase. Entre sus competencias se encuentra la de evaluar resultados e iniciativas que tengan por objeto la superación de la acción educativa escolar y extraescolar, es decir, su intención es la de fortalecer la actividad pedagógica. (Ezpeleta, 1991) Sin embargo, su real funcionamiento está fuertemente burocratizado y generalmente sólo atiende problemas de carácter organizativo, normativo y de mantenimiento de la escuela

¹⁸ Cabe recordar que aquí el dato es entendido como el material simbólico que surge de una práctica social específica, que se expresa de manera verbal o escrita y que se presenta como signifiante en una representación social.

(Ímaz, 1995), por lo que en la práctica ocupa un lugar periférico y tiende a constituirse en una respuesta formal a un requisito reglamentario.

A pesar de que, como sostiene Carlos Ímaz (1995), esta visión del Consejo Técnico está bastante difundida entre los maestros, en la trayectoria laboral de algunas de las egresadas que entrevisté, este órgano ha representado una instancia efectiva y valiosa que retroalimenta su desempeño profesional, así lo manifiestan Rocío y Verónica, quienes relatan su experiencia en una escuela pública y en una privada respectivamente:

Verónica: en las juntas de Consejo Técnico se trataban los problemas en específico, era una comunidad tan pequeña, que conocíamos a todos los niños... cada uno de nosotros dábamos... dos horas, dos horas y media... en Consejo Técnico algún tema, entonces era muy diferente al turno matutino, en la tarde sí se resolvían problemas, había equipo de trabajo, nos la pasábamos muy bien, había diferencias de opiniones pero había gente muy madura... simplemente eran opiniones no era cosa personal.

Rocío: me gustaban mucho las juntas de Consejo Técnico porque la directora te pedía que participaras con algún tema y se proponían dinámicas para trabajar los temas. Una vez que me tocó con Clara, fuimos haciendo un poema y cada quien decía una frase, pero tenía que ir rimando, luego vino un ejercicio de percepción donde ella llevaba figuras y más o menos con los nombres de las figuras se tenía que ir haciendo el poema... ¡entonces ahí se estaba haciendo edición literaria!... Luego otra maestra, una vez, presentó un domino para tablas de multiplicar, entonces se trataba de proponer y tú tomabas lo que te servía.

En cambio para otras, como Marisol y Maru, este espacio se ha traducido en una instancia burocrática ineludible, carente de sentido y en donde muchas ocasiones, se simulan acuerdos. Esta mirada se conecta con lo que Hargreaves (1996) llama la *colegialidad artificial*, la cual se entiende como el establecimiento de relaciones de trabajo entre los profesores que no son espontáneas ni voluntarias, que no surgen de la iniciativa de ellos, sino que son el resultado de una imposición administrativa que exige que los docentes se reúnan y trabajen juntos. Consecuentemente, como sostiene este autor, la situación de simulación en la que frecuentemente desembocan estas formas de trabajo no solamente defrauda el interés profesional de los maestros, sino que los distrae de sus tareas y los confunde.

Marisol: En la otra [escuela] no hacíamos los últimos viernes de cada mes la junta de Consejo Técnico, teníamos como tres juntas al año y era como para hacer los requisitos de la SEP que era el plan anual de trabajo, que generalmente ya lo traía hecho la directora y la verdad uno por no querer hacer nada... a mi no me gusta nada que tenga que ver con papeleo... entonces me preguntaban qué opinas... yo la verdad me declaro incompetente... para mí está bien estructurado, entonces así lo dejamos.

Maru: en la junta de Consejo Técnico, la directora nos empieza a decir ¿cómo van con el programa? o con el libro de texto que usamos aparte del de la SEP y ¿cómo van con las regletas? que es el método constructivista (porque este año

entró así como piloto); las otras maestras dicen: no pues... esas ni sirven y la directora: no muchachas las tienen que utilizar, si no, cómo vamos a avanzar, la pobre directora ya no sabe ni qué decirles. Las profesoras dicen: si ya las vamos ocupar y después [cuando la reunión termina] dicen: ¿con que tiempo, cómo quieren que las usemos, a qué horas? o cuando empiezan a revisarnos, las maestras dicen: hay que hacer un trabajito de esto para que vean que si lo estamos aplicando.

Como puede apreciarse, el dispar funcionamiento del Consejo Técnico en las distintas escuelas, depende mucho del tipo de participación de los maestros, así como del compromiso y disposición de la dirección para hacer de esta instancia un espacio propicio para el mejoramiento de la enseñanza. Como apunta Verónica, cuando aquí se reúnen personas dispuestas a resolver los problemas, el resultado es gratificante; o bien cuando, existe la libertad de decisión para tomar o dejar lo que se juzgue conveniente, también resulta un espacio benéfico como dice Rocío. En contraste, la poca disposición al cambio y a la innovación por parte del colectivo de maestros conduce a la simulación y al estancamiento como advierte Maru; y cuando desde la dirección, no se favorece la participación de los profesores como nos lo refiere Marisol, el Consejo Técnico se convierte en un órgano prácticamente inexistente.

Ya en los fragmentos anteriores se deja ver la importancia de la figura de la persona que ocupa la dirección en el espacio institucional, obviamente, su actuación juega un papel central en el entramado de relaciones que se establecen al interior de cada escuela en virtud de la autoridad que el puesto le confiere.¹⁹

La imagen tradicional de la dirección hace ver a la persona que dirige con una influencia determinante en la vida de las escuelas, y las responsabilidades administrativas que asume parecen otorgarle un considerable grado de libertad para organizar y definir la acción conjunta de los demás actores implicados en el proceso educativo. No obstante, como lo indica Blase (2000, pág. 265), diversos estudios desarrollados bajo el enfoque micro-político señalan que si bien es cierto que los directores ejercen un poder considerable sobre los profesores, también existen evidencias de que la dirección es ejercida con un estilo que se aleja del control estricto y la dominación total de los maestros, dando lugar a procesos de intercambio más que de dominio.

Pero, independientemente del alcance o limitaciones del poder que se ejerce desde la dirección, el rol que ésta ocupa en la organización escolar hace que las interacciones que se establecen entre ella y los maestros sean de las más relevantes para el desarrollo de la práctica docente.

¹⁹ Lieberman y Miller (1984) sostienen que el director (especialmente en la educación primaria) decide lo que es importante, qué cosas no se van a tolerar y marca las pautas de lo que se considera de valor. (citado en Blase, 2000, pág. 263)

En circunstancias normales, afirma Ball (1989, págs. 92-93), la dirección como estructura (con todos sus recursos de control y de gestión) se convierte en el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela, pero sus posibilidades de dirección se realizan dentro de las limitaciones específicas de un marco, de una historia y un contexto particulares. En el desempeño de sus funciones administrativas este personaje enfrenta, por un lado, el problema de mantener el control organizativo y educacional, toda vez que ambos aspectos pueden representar conflictos y oposición; pero por otra parte, también debe atender y favorecer las posibilidades de solidaridad, cooperación y adhesión del colectivo de maestros. Los profesores que constituyen la contraparte del binomio intentarán, a su vez, promover sus propios intereses (tanto laborales como personales).

Así, las relaciones que se construyen entre los profesores y el director de la escuela repercuten en las condiciones para el trabajo y la dinámica institucional, puesto que unos y otros ponen en juego saberes, usos y representaciones derivadas de su experiencia para tratar de realizar sus fines.

El estilo²⁰ que cada persona emplea para ser y ejercer la dirección marca pautas para el control administrativo, perturba o beneficia la dinámica de trabajo, lo cual genera posturas abiertas o defensivas por parte de los maestros. En su recorrido laboral, las egresadas de la UPN han resentido los efectos de modos distintos del ejercicio de autoridad por parte de sus directivos, ante los cuales sus reacciones han sido distintas también.

En algunas ocasiones se han topado con un estilo autoritario que les proyecta una imagen de dirección centrada en la persona, bajo una estructura arcaica y deficiente que identifican con lo tradicionalista. Esta forma de dirigir la escuela les resulta insatisfactoria porque se desconocen las necesidades de otros actores como pueden ser los alumnos y no se deja espacio para la creatividad y la innovación.

Al respecto, el caso más claro es el de Marisol, quien se siente agredida por la directora y hace ver que este estilo promueve la imposición de una cultura escolar del saber que niega a los profesores el derecho a equivocarse y socava la confianza que, en principio, ella tiene en los métodos pedagógicos que utiliza.

Alguna vez tuve una directora que incluso me dijo: ¿te sientes mucho porque eres psicóloga educativa? ella era muy tradicionalista, no compartía mis formas de dar clase. Me decía: es que los papás ya me están exigiendo que los niños (yo daba en ese año 2° y 3°) aprendan las tablas... entonces yo le dije: ¿quieres

²⁰ Para Ball (1989) un estilo es una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección. Este autor identifica los siguientes estilos de actuación de los directores: el *interpersonal* en el que los directores apelan principalmente a las relaciones personales y el contacto cara a cara para desempeñar su rol; el *administrativo* que recurre más a los procedimientos formales; el *antagonista* que tiende al enfrentamiento abierto para mantener el control; y el *autoritario* que evita las discusiones para favorecer el mando. Pero hace la aclaración de que la actuación de los directores no se limita invariablemente a un estilo y que los diferentes estilos pueden tener elementos en común.

que se las aprendan de memoria? a mí no me va a funcionar eso, antes de que se las aprendan de memoria quiero que sepan lo que están haciendo. Y entonces ¡no sabes lo que fue eso! fue el pleito porque: ¿qué, te sientes mucho porque eres psicóloga educativa? ¡Así!... y trabajar en un ambiente así es muy difícil porque todo lo que tú haces... nada más están esperando a qué horas te equivocas para ¡pum! ¡Te lo dije! estas son otras cosas con las que te topas, que si no tienes un buen director...

Desde el punto de vista de la dimensión pedagógico–didáctica puede decirse también que este tipo de dirección está orientada a hacer funcionar el currículum prescrito como un instructivo que demanda un rígido cumplimiento.

En su papel de autoridad, la persona que dirige tiene entre sus atribuciones las de asignar y distribuir tareas, por lo que no es raro que ante una situación que le provoque cierta incomodidad recurra a este derecho para dar carga adicional a los profesores como una forma de sanción y control. Amira ha vivido en carne propia estos efectos:

Cuando estuve en Santa Fe la directora era de las que si su personal se preparaba decía: ¡ay! no sé para qué está estudiando tanto, para lo mismo que gana ¿de qué le va a servir?... o sea, era muy negativa ¿no?

Y luego me dice [la directora]: como ya vimos "que la hizo", le toca llevar el proyecto 'Prevención contra las adicciones' pero tiene que ir a la Subsecretaría para que le digan cómo y todo eso... le digo: pero es que tengo que trabajar con los maestros también y aquí como que no son muy accesibles... pues a ver cómo le hace... y entonces... me salí de esa escuela porque sí me sentí muy presionada [por la directora] porque era: ¿ya lo hiciste? pues ¡órale! ahí te va el otro, y ahí te va el otro y más y más... entonces dije: por salud mental ¡ahí se ven!

Sin embargo, al parecer, en la raíz de las vivencias que estas dos egresadas relatan, se encuentra una tensión provocada por lo que podría llamarse un *excedente* en la formación profesional de éstas, mismo que es interpretado desde la figura de la dirección como un desafío a sus saberes y una amenaza a su autoridad. Para dar salida a estas situaciones conflictivas, ambas egresadas optaron por una solución drástica cambiándose de escuela, antes que aceptar condiciones de mayor desgaste y una desvalorización a sus competencias y estatus profesionales.

En otros casos, el elemento a destacar es la escasa capacitación que atribuyen a algunos directores para ejercer sus funciones ya que éstos dan más importancia a otras cosas como por ejemplo: responder a las exigencias externas provenientes de los padres. Esto hace que en el imaginario de Rocío la actividad pedagógica vaya perdiendo significación y que quienes ocupan la dirección oculten su falta de capacidad mediante una intromisión constante hacia el trabajo de los profesores, lo que la condujo a una confrontación abierta que, finalmente, la hizo decidir salirse de esa escuela.

En la escuela de Iztapalapa la directora fue siempre muy, muy accesible en el aspecto de que si yo tenía dudas de algo [relacionado con los contenidos y actividades del currículum] bajara. En cambio acá en Tlalpan... siento que a la

directora le hace falta experiencia porque por quedar bien con la dueña (porque tener tranquilos a los papás es como que la prioridad)... no le importan los niños... entonces se metía mucho con nosotros porque como ella no sabía ni 'qué onda' pues... fue mucho luchar contra la corriente...

Sin embargo, a pesar de la molestia que representaba la constante intrusión de la directora, Rocío tomó la determinación de mantenerse frente a grupo hasta el término del ciclo escolar en virtud de su concepto de profesionalidad docente y la obligación moral²¹ que tiene para con los alumnos.

Pero mi compromiso era tanto con los niños... y al ver la reacción de los papás que al principio no me querían, pero en el transcurso [del año] ellos se fueron dando cuenta de que el trabajo sí estaba sirviendo, de que sus niños estaban cambiando... y ver todo el apoyo que al final de cuentas ellos me dieron... porque inclusive fueron a hablar conmigo... y que iban a ir a hablar con los dueños... pero me dijeron que no iban a ir contra mi, sino contra la directora porque se dieron cuenta que el problema era ella, no era yo... entonces como que se empezó a crear una situación muy tensa de estrés y de todo... y yo opté... por mi salud, terminar el ciclo y decir adiós.

Verónica es otra egresada que también se ha enfrentado a lo que ella considera una falta de capacitación del director para cumplir con su función, pero en su caso, existe la posibilidad de hacer sugerencias sobre la manera de dirigir la escuela gracias a que mantuvo una relación cordial con su actual director cuando éste se desempeñaba como profesor. Para ella entonces, la relación con el director se establece más en términos de intercambio que de dominio.

Me han tocado uno o dos directores que ¡ay, Dios mío! pero ¿qué hacen aquí? pero la fortuna de haber tenido otros muy buenos ¿no? El [director] que tengo ahorita siento que, le falta un poquito más de visión... yo he tenido la confianza de acercarme a él porque lo conozco desde antes de que fuera mi director y le digo: oye, es que siento que por aquí no va... si tienes algo... dime, es que... es muy humano... entonces bueno tratamos de aprender unos de otros ¿no?

La forma en como ella consigue interactuar con el director responde al estilo interpersonal –basado en el contacto cara a cara, las relaciones personales y una presencia visible– que éste practica, consecuentemente la relación es más abierta y Verónica se siente con mayor libertad, menos sobrecargada de trabajo administrativo y dispuesta a brindarle su apoyo, pues considera que el ambiente es propicio para recuperar el sentido de la acción pedagógica ya que puede dedicar más tiempo a sus alumnos y a las tareas docentes.

²¹ Contreras (1997) refiere que una de las dimensiones de la profesionalidad docente se deriva del hecho de que la enseñanza supone un compromiso moral para quien la realiza. Esta conciencia moral lleva aparejada la autonomía como valor profesional, y considero que es desde esta perspectiva como puede entenderse la decisión que Rocío tomó en aquél momento.

Por otra parte, resalta las cualidades personales (trabajador, humano) del director y hace notar, además, que este tipo de gestión directiva no es frecuente en las escuelas primarias.

No nos carga el trabajo y que si hay que llenar papeles, él lo llena, ni nos enteramos... nos descarga mucho el trabajo, no nos agobia [porque] dice: tienen ustedes mucho que hacer y yo no estoy trabajando en grupo, yo " me hago bolas aquí"... y hay veces que hasta los sábados ha ido trabajar para completar su trabajo... lo que nos pide es [que estén] a tiempo las boletas.

Por estatutos debemos hacer guardia a la hora del recreo, pero como somos bastantes hay dos semanas que no hacemos guardia, podemos estar en nuestro salón calificando, reunirnos con otro grupito a tomar cafecito... entonces tiene puntos a su favor, desde que él está me he podido dedicar a dar clase y no todos los directores son así.

Otras experiencias han sido bastante menos agresivas e incluso estimulantes para las egresadas. Maru por ejemplo (que ha permanecido trabajando en el mismo colegio desde que egresó de la universidad), parece tener resuelta su relación con la directora de la escuela, ambas interactúan de forma tranquila y no parece haber problemas. Sin embargo, se puede apreciar cómo, ella misma, menosprecia la calidad de su trabajo al interpretar en términos de buena fortuna la confianza que la directora le manifiesta.

... la directora nos pide el programa que vamos a dar, pero a mí ya no me lo pide dice: a ti ya no te lo pido, ya sé que lo vas a dar bien... a todas les pide la planeación de la clase que vamos a dar, a mí ya no. Antes de la clase, una o dos semanas antes, nos va a ver cómo vamos a dar la clase... a mí me dice: contigo no paso, no tengo problemas. Tengo suerte en eso.

Amira por su parte, destaca la actitud positiva de una directora que promovía la superación académica del personal docente y al mismo tiempo, expresa la satisfacción que le producía el hecho de encontrarse en un ambiente en donde el denominador común era una doble formación de sus compañeros de trabajo.

... bueno tuve una directora que estaba estudiando la Maestría en Pedagogía en la Ibero y nos decía: muchachas ¡vean, está este curso, vayan! estudien otra cosa, o sea, como que nos motivaba... aparte de que la mayoría de su personal teníamos dos licenciaturas, entonces era así como que raro el que nada más tenía la Normal.

Pero en el abanico de formas de relación que las egresadas han sostenido con sus directivos, también se encuentra el desafío a la autoridad. En sus narraciones, tanto Verónica como Maricarmen admiten que en momentos álgidos se han opuesto abiertamente, a las disposiciones de la dirección.

Verónica: él [el director] es de los que va a meterse a los salones a ver qué se está haciendo, conmigo no, nunca se metió a ver cómo daba una clase, siempre me dejó... había cosas que no le gustaban pero yo sí me le enfrentaba: a ver ¿por qué profesor?... es que las fracciones a usted no le toca... y yo: ¡ah no! yo estoy repasando con los niños, a ver ¿me vio usted como les di la clase? que

no... ¡ah! pues yo lo invito ¿por qué no sube? el día que usted quiera para que vea como doy una clase... pues nunca subió ni nada, teníamos de repente nuestras diferencias ¿no? pero tuvo la visión de no hacerlas personales...

Maricarmen: cuando las cosas no me parecen, sí soy respondona... hasta ahorita no me han corrido... y pues si no corren a otros peores... que... bueno es que solapa mucho el Sindicato ¿eh? muchas cosas...

No obstante esta actitud, el sentimiento de vulnerabilidad que inspira la figura de la dirección, se mantiene. Esto puede apreciarse en el testimonio de Verónica cuando reflexiona acerca del autocontrol que ha conseguido imponerse.

Eso sí, soy de las que si algo no me gusta, voy y lo digo pero tampoco me enojo ¿no? trato de arreglarlo... eso lo he aprendido con el tiempo porque sí, yo era muy impulsiva, me enojaba... pero digo, bueno no hay necesidad... yo creo que eso se va aprendiendo con el tiempo...

Maricarmen en cambio, apela a su condición de agremiada para permitirse desafiar a la autoridad. Mantener en el centro de su preocupación lo académico, le brinda la confianza y voluntad necesarias para oponerse a la realización de actividades que considera ajenas a su quehacer docente.

Hay muy pocas personas a las que les interesa la educación... lo veo desde mis autoridades inmediatas, están más preocupadas por otras cosas que por lo que en verdad es... Mira, ahorita por las elecciones del Edo. de México, como que nos querían hacer ir en vacaciones... y ¿saben qué? ¡olvídenlo! yo al sindicato lo respeto y todo lo que quieran pero ¡hay cosas que no hago! como andar en las campañas, andar 'volanteando' y todo ese tipo de cosas... ¡olvídenlo! conmigo no cuenten... entonces como que están más preocupadas por la cuestión administrativa, yo sé que les cargan mucho la mano, yo he trabajado con mi directora de la tarde, la he apoyado en algunas cosas y yo veo la carga enorme que tiene, entonces eso como que me los distrae o... como que no va a lo que debe de ser...

Como puede observarse, aún cuando la movilidad laboral de las egresadas ha hecho posible que entren en contacto con más de un tipo de figuras de dirección, todo parece indicar que el estilo de conducción de quienes ocupan estos puestos se caracteriza por un talante controlador, lo cual imprime una tensión a las relaciones laborales que surte un efecto negativo en su interés profesional y la motivación para el trabajo. Lo relevante en cada caso es que, gracias al trabajo profesionalizante que desarrollan, estas maestras pueden tener espacios de distanciamiento y un margen de decisión sobre el control de sus actividades.

Relación con los compañeros de trabajo

Las relaciones que las egresadas establecen con sus compañeros no son fáciles. En sus narraciones, cuando se refieren al colectivo de maestros se detectan diferentes

fricciones que impregnan el ambiente de trabajo.²² Uno de estos puntos de tensión se encuentra asociado al carácter universitario de su formación. Como se mostró en el capítulo anterior, las egresadas se auto-reconocen como diferentes de sus colegas normalistas y en su interacción con éstos se ha generado una especie de rivalidad entre ellas y los demás profesores. La dificultad que les ha representado en algún momento llevar una “buena relación” con sus compañeros de trabajo se percibe a través del distanciamiento que tratan de marcar entre su propia práctica y la de “los otros”. Esto es expresado por las egresadas que trabajan en escuelas privadas en los siguientes términos:

Marisol: a las compañeras que eran maestras normalistas yo jamás en la vida las vi salir tarde y además siempre se disgustaban... [decían] es que ¿ahora qué quieren que hagamos? o sea como muy burócratas, nada más llegaban y [decían]... lo siento, yo no me puedo quedar... y las que éramos de otras carreras, éramos las que ahí estábamos "al pie del cañón" viendo qué 'onda' con los niños... porque las otras nada más se quejaban, pero no hacían nada al respecto, decían: mi horario ya terminó, yo ya me voy, ahí mañana. Entonces dices: ¿es nivel de compromiso o es la percepción que tienes como profesionista?

Rocío: las normalistas sí te aportan mucho como compañeras pero hay cosas que ellas no ven o hay cosas a las que ellas se ciñen y no se apartan de ello... así me funciona y así lo voy a dejar lo que resta del año... y no lo cambio... y bueno los que somos pedagogos o psicólogos no, como que le buscas... que si los niños no le entendieron así, pues le buscas otra forma de hacer que entiendan...

Esta tensión se percibe también en los ambientes de las escuelas públicas. Verónica y Amira consideran que existe una pugna semejante entre ellas y sus compañeros, aunque refieren el hecho de manera menos radical y adoptan una actitud más bien conciliadora frente a esta situación.

Verónica: Me he encontrado ciertas envidias... en la escuela anterior le decía yo al director: mire, estoy estudiando, ya estoy en tal semestre ¿por qué no me permite desarrollar un tema en una sesión de Consejo Técnico? podemos trabajar desarrollo del niño, podemos trabajar alguna detección de algún problema, pregúntele a los compañeros... me contestaba: es que no quieren... sí se cerraban, nunca lo pude hacer.

En donde estoy ahorita dos o tres personas dicen: ¡ay si la maestra perfecta! ella sí sabe... les he dicho: es que sí sé... pero ese sí sé no quiere decir nada más lo sé para mi, yo les he ofrecido que si tienen algún niño que les esté costando trabajo, que tenga alguna dificultad que me lo manden... y yo les digo si puedo

²² En muchos aspectos, todas las salas de profesores son iguales. Las categorías de la conversación son notablemente similares, las bromas son las mismas y las quejas prácticamente idénticas. Sin embargo, más allá de estas semejanzas, cada sala de profesores revela muchas cosas sobre las peculiaridades de la escuela. (Ball, 1989, pág. 212)

ayudarlo o ver hacia adónde hay que canalizarlo y sí, tengo algunos compañeros que sí lo han hecho pero... otros no.

Amira: hay que irse adecuando al [lugar] donde uno está... igual y tampoco para hacer enfadar o molestar a los compañeros porque... a veces hay compañeras muy 'grillas' que [toman la actitud] de: ¡Ah, tú puedes! pues 'ahí te va' otro y otro proyecto u [otra actividad]. Me decían: es que tú traes otra manera de pensar, a mí ¿que me vienes a contar o qué me vienes a decir? si eso yo ya lo sé o... yo estoy bien así, no voy a cambiar... entonces, igual hice ahí la labor de... bueno, yo tampoco te vengo a cambiar... a lo mejor inconscientemente empecé a sensibilizar sin que se dieran cuenta ¿no?

El sentimiento de rivalidad se percibe más intensamente entre las primeras que entre las segundas. Esto probablemente se debe a que estas últimas cuentan con la doble formación, es decir, son normalistas y universitarias al mismo tiempo, por lo que mantienen un lazo de identidad con el universo simbólico normalista, cosa que no existe en las otras egresadas.

Otro foco de tensión en las relaciones interpersonales es generado por una condición de aislamiento individual que prevalece en las escuelas y la necesidad de las egresadas de trabajar en equipo. Las observaciones que hacen acerca de las dificultades que implica trabajar en colaboración con otros profesores de la escuela, o aún lo limitado de los intercambios informales que pueden tener con sus compañeros sugiere la preeminencia de una cultura escolar²³ caracterizada por el aislamiento de los docentes que se vincula a un sentido patrimonialista del trabajo en el aula como espacio íntimo.²⁴

Las maestras entrevistadas explican la problemática para la realización de un trabajo en equipo, de la siguiente manera:

Maricarmen: es una pena porque yo he visto compañeros [que tienen] buenas actitudes hacia lo educativo pero que... cierran la puerta de su salón y afuera... ¡nada! Yo reconozco que a algunos la experiencia les ha dado unas armas pedagógicas y didácticas muy buenas pero ¡no lo hablan! no lo externan, las pláticas con los maestros no son de: mira, yo doy matemáticas así; o yo doy español así, [de lo que hablan] son cosas personales o cosas que no tienen nada que ver, como que se dedican a otras cosas diferentes a las mías.

²³ Para Hargreaves (1996, pág. 189) no existe sólo una cultura de la enseñanza, sino diferentes tipos de culturas de los profesores. Y entiende por culturas de la enseñanza las creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años.

²⁴ El individualismo es una de las formas de cultura de los profesores que distintos autores han identificado. A su vez el individualismo puede presentarse en diferentes tipos, uno de los cuales consiste en un aislamiento donde cada profesor, dentro del aula se siente dueño y libre de las presiones y controles externos y con la autoridad para realizar su trabajo de manera arbitraria e incluso caprichosamente. (Pérez Gómez, 1998)

Verónica: los maestros creen que trabajar por equipo es estar juntos nada más y no... cuando nos piden actividades conjuntas se empiezan a quejar: ¡híjole ya me tocó con fulana! Les digo: no nada más se quejen, aporten también... digan no me gusta esto pero ¿qué les parece esto? porque estamos muy acostumbrados a decir ¡no me gusta!... bueno pero ¿qué te gusta? entonces sí... he tenido que trabajar a nivel particular con mis compañeros más cercanos.

A pesar de un ambiente poco propicio e incluso de la intervención expresa de los directivos para evitar la comunicación entre los profesores, algunas de las egresadas no cejan en su intento por establecer relaciones de mayor colaboración con sus colegas.

Marisol: De los alumnos por ejemplo, a veces la directora nos decía: es que si tú hablas con la maestra del siguiente ciclo vas a etiquetar al niño... pero no, no es etiquetar al niño porque no lo estoy haciendo con el afán de: ¡cuídate de este niño! sino con el afán de: este chiquito necesita esto y esto. Entonces le tenían mucho miedo a las etiquetas en este colegio, pero cuando los maestros se acercaban y me preguntaban ¿cómo es este niño? yo les decía: con este chiquito a mi me funcionó esto y esto... porque finalmente no es para mi bien, es para ayudar al niño... que ya la información como la quieran usar... pero no es para chismear que ¡"aguas con esta mamá"! más bien es para ayudar.

Amira: En la escuela les digo a mis compañeros: es que esto no es así, se los digo porque yo ya lo vi... entonces te dicen: es que no tenemos material... les digo: no se preocupen ¡yo se los traigo mañana!... ya que ven el material: no, pues es que no le entendemos... o sea cualquier cosita... es que los maestros no están acostumbrados a que observen su trabajo... yo pensé que iba a tener ese problema cuando fui asesora de proyecto escolar porque tenía que entrar frente a grupo y... pues... les comentaba a los maestros: no crean que les voy a venir a poner 'taches', o sea NO... ultimadamente si tú manera de trabajar es tradicionalista y te ha estado funcionando ¡pues qué bien! y ya me dejaban pasar.

Verónica: Yo más bien me explayaba con las maestras de USAER... con ellas. Ahí tenemos tres elementos que están trabajando en la escuela y a través de ellas me he apoyado... cuando ellas participan y dan algún tema, pues ahí... como que me meto yo también ¿no?

Cuando el aislamiento de los profesores se convierte en un mecanismo de defensa para evitar ser observados o evaluados por temor a las críticas (Pérez Gómez, 1998) y su trabajo en el aula adopta orientaciones enfocadas hacia la propiedad (entendida como posesividad del grupo) y el control (Hargreaves, 1996), se producen efectos negativos para el desarrollo profesional del docente, para una práctica educativa de mayor calidad y para la aplicación de proyectos de cambio e innovación. Por el contrario, una cultura de la colaboración, hacia la cual apuntan los esfuerzos de las egresadas, supone que las necesidades, intereses y propósitos de la tarea educativa requieren de la cooperación espontánea, voluntaria y dirigida hacia el desarrollo de las iniciativas de los propios docentes.

El contraste entre estas dos formas de cultura escolar es ilustrado por Rocío quien ha podido disfrutar de la tranquilidad y confianza que le proporciona organizar su trabajo de manera colegiada, pero que al cambiar de lugar de trabajo resiente los estragos de una cultura individualista que mina su ánimo por la labor docente, al grado de tomar la decisión de renunciar a su empleo y hacer una tregua en su actividad magisterial.

Como que sí me pegó eso de venir de Iztapalapa en donde había un sistema donde yo sabía exactamente qué era lo que tenía que hacer con mi grupo porque había un trabajo en equipo, que el trabajo se veía desde kinder a pesar de que es un escuela muy grande, y llegar acá a Tlalpan y encontrarme con esa situación de que los maestros, en lugar de ayudarse, se trataban de 'poner el pie'... como que sí me pegó mucho. En ese momento yo me quise tomar como que un descanso... porque como que se juntó todo... fue la situación de empezar a darte cuenta de que no tenías el apoyo de tus compañeros, de que hacían trampas, de que hacían cosas que no debían hacer

Dicen que "si no puedes con el enemigo únete a él", pero yo no me quiero unir a esto, yo no quiero ser esto que ellos son...

El material proporcionado por las entrevistas ofrece elementos suficientes para confirmar que es inminente, en todas las egresadas, su necesidad e interés por realizar el trabajo de manera compartida y colegiada. Expresión de un modo de hacer con el que fueron formadas en la UPN,²⁵ pues como se expresó en el primer capítulo, su formación universitaria opera como referente previo para formular sus representaciones, aspiraciones y formas de relacionarse con sus tareas, desde una perspectiva profesional.

Por ello, si tomamos en cuenta que una de las prácticas más frecuentes entre los alumnos de la UPN, consiste precisamente en la realización de una multiplicidad de actividades conjuntas, su insistencia por llevar a cabo su trabajo de esta forma, puede ser atribuida a dicha formación.

Por último, cabe hacer notar la postura que las egresadas adoptan para mantenerse a salvo de conflictos personales, ante la dinámica y el entramado complejo de relaciones interpersonales que se viven en el espacio escolar.

Verónica: trabajé en lugares que... llegué a una escuela en Tacubaya que ¡ay! se notó el ambiente tenso y me habla una maestra dos o tres días después de que llegué y me dice: oye ¡cuidado con fulana! y ¡cuidado con!... oye ¡espérame! yo acabo de llegar... y que no me juntara con... no, no ¡una cosa! si no se agarraban a golpes es porque "Dios es muy grande" pero feo, feo... en el turno vespertino donde empecé yo a trabajar eran 'todos contra todos', por eso cuando después de dos años me dice el director: oye te quieres pasar conmigo a la mañana... ¡ay! pero por supuesto...

²⁵ Al respecto es importante reiterar que una de las prácticas más frecuentes entre los alumnos de la UPN a solicitud de los profesores es la realización de una multiplicidad de actividades conjuntas y tareas grupales.

Marisol: Mira, en todos los lugares "se cuecen habas" y en todos los lugares hay chismes... bien o mal, directa o indirectamente siempre estás inmiscuida y entonces tienes también que aprender a saber hasta qué momento escuchar, en qué momento poner altos, porque en todos lados hay grupitos y tristemente todavía no hemos desarrollado empatías y otras cosas que podrían llevarnos a ser una sociedad mejor. Entonces como que siempre he tenido muy claro que no soy ni de un lado ni de otro (a lo mejor eso también me ha causado conflictos), yo generalmente trato de llevarme bien con todos ¿no?

Maricarmen: A mi no me gusta el chisme porque [luego] termina uno siempre mal... no me interesa... entonces pues en ese sentido si no vamos a platicar de algo productivo, pues mejor no... de hecho yo no tengo amistades en la escuela... a todas les hablo y con todas me llevo bien pero... así una relación de amistad no... Aquí [en la UPN] leímos una vez una investigación de Justa Ezpeleta: "Ser maestro, estar en la escuela", y ella ahí... bueno hizo una investigación de campo, se fue a una escuela y ahí ponía de qué hablaban las maestras... y yo dije: ¿a poco de eso hablan?... y que hablaban de cómo hacer una puntada de gancho, que si la maestra 'fulanita' venía mal vestida, que si llegó tarde la directora con alguien que no era su marido... y sí, yo lo pude comprobar ¡de eso hablan los maestros!

Amira: los compañeros me dicen: bueno, es que tú eres soltera, no tienes problemas, no tienes otras cosas que hacer, otros compromisos... por eso igual y... como que me llegan a criticar el carácter de que nunca estoy así como inconforme con las cosas o que me puedo adecuar a las circunstancias.

Como puede observarse, la vida emocional en un ambiente institucional cargado de empatías y antipatías, relaciones de amistad o enemistad y diversas preferencias personales, les ha requerido un esfuerzo constante por mantenerse al margen de los conflictos que se pueden derivar cuando todos estos elementos están en juego.

Relación con los alumnos

Frente a la adversidad que representan las condiciones del trabajo docente, los alumnos constituyen la principal fuente de motivación para que las egresadas continúen su labor profesional. En el centro de sus preocupaciones y reflexiones se encuentran siempre sus alumnos, lo que hace que Maricarmen, a pesar de considerar que en muchas ocasiones el ambiente no es favorable, afirme: *aunque tenga yo muchas cosas en contra, muchas cosas que no me parecen, incluso... muchas cosas que yo ya veo como normales y que no deberían de serlo... lo importante es formar gente. Con que deje algo en cada uno de ellos, que les haga cambiar un poco su visión de las cosas, con eso me conformo.*

Ellas aspiran a ejercer una influencia sobre sus alumnos, que trascienda los muros de la escuela, los límites de la enseñanza instruccional y la temporalidad de la educación primaria. Consecuentemente en las representaciones de las egresadas, como en las de muchos maestros de primaria, acerca de su papel social, se encuentra fuertemente arraigada la noción de que su tarea es la de "dar el conocimiento a los

alumnos”. Esto habla de una cultura escolar centrada en el maestro y no en el alumno, donde el niño recibe el conocimiento como algo externo y es el profesor quien se encarga de moldear al niño. Laura Mercado (2004) refiere cómo, en un estudio que realizó sobre las representaciones de la actividad profesional de los profesores de primaria,²⁶ la idea de la formación relacionada con el modelado, la germinación y el poder de influir en los demás aparece reiteradamente en el discurso de estos docentes.

Los siguientes fragmentos permiten confirmar la permanencia de rasgos semejantes en las representaciones que las egresadas han construido.

Marisol: Ser docente significa poder ayudar a los niños... mira como psicóloga a la mejor no lo puedo hacer, no tendría el quórum que tengo y no podría dejar como “la semillita” en cada uno de ellos y esa es la ventaja que tengo como docente... digo por cuestión de tiempo no se puede hacer todo lo que tú quisieras, pero por lo menos sí puedes darle a algún niño algo más.

Maru: Tú das la formación al niño, cómo va a ser... y yo digo que desde chiquito, desde que está en la educación inicial, le das las bases a un niño, a un ser humano. Si tú le empiezas a fomentar hábitos al niño y todo eso, ya de grande no va a tener ningún problema, solito se va a seguir.

Verónica: siento que yo apporto algo a estos chicos que el día de mañana se van a acordar de mí. Yo creo que la educación primaria es básica en cuanto a que se les dan hábitos y se les enseña a estudiar (digo quienes nos preocupamos), siento que se les aporta mucho de las herramientas que les van ayudar para después seguir aprendiendo, entonces es la base de toda la formación de esta sociedad...

El papel protagónico en la enseñanza que las egresadas confieren al profesor, se refleja también en una concepción de la figura del docente como modelo de adulto a imitar por parte de los alumnos, la aspiración de ejercer una fuerte influencia moral sobre ellos se advierte en la idea que una de estas maestras expresa acerca su papel social.

Rocío: los niños ya son muy... muy independientes por lo mismo de que los papás casi no están en casa y se llega a caer mucho en el descuido de esos niños... entonces tu pasas a ser una figura importante para ellos... ellos a veces ya no se fijan tanto en sus papás sino en ti como profesor... entonces sí tú “la riegas”, ya se echó a perder mucho. No es cierto que solamente les enseñas a sumar o a restar o a multiplicar... ellos se fijan siempre en todo, en tus actitudes, en tus gestos, en lo que dices, son como esponjitas que absorben todo, no nada más los conocimientos. Entonces tú sí eres una figura importante para los alumnos.

²⁶ Se trata del estudio denominado “El docente de educación básica. Representaciones sociales de su tarea profesional” (2002), mismo que constituyó la tesis doctoral de esta autora.

En otros casos, la representación sobre el protagonismo del maestro no solamente es asumida por las egresadas, sino que éstas la atribuyen a los propios alumnos, con lo cual, la idea del papel central que ellas deben jugar se ve reforzada.

Maricarmen: los niños no están acostumbrados a hacer las cosas ellos solos, o a hacerlas con otros [compañeros], siempre el maestro tiene que estar detrás de ellos. O sea, como que tienen todavía la imagen de que el maestro es el que me tiene que decir cómo hacer las cosas...

Por otra parte, la mitificación de la responsabilidad del profesor en la formación del alumno, deviene en una intersección del rol de maestra con la figura materna que se manifiesta en la forma en como Verónica se relaciona con sus alumnos:

Yo soy muy cariñosa con ellos y más... este... yo los apapacho y mi amor y ¡vente para acá! y cuando veo a los chiquitos les digo: oye bebé... me dicen: yo no soy bebé... y yo: ¡ay sí! eres mi bebé... son como mis hijos ¿no? y de sentármelos aquí [en las piernas] y ¿qué tienes? ¿qué te pasa? a veces veo a un niño inquieto y lo mando a que de una vuelta y regrese... [les permito] hablar entre ellos, comunicarse, ayudarse.

No obstante, en la reconstrucción cotidiana del quehacer docente, la concepción del rol de maestro se vuelve flexible y se modifica a partir de las diferentes experiencias y contextos escolares en los que las egresadas han interactuado. La apariencia de una relación lineal y apacible con los alumnos, oculta el verdadero carácter dinámico de este ámbito de la vida escolar. Una de las manifestaciones de la naturaleza dinámica y negociada de la interacción maestro–alumno es el poder recíproco que uno y otro ponen en juego para definir las normas y el tipo de enseñanza que tiene lugar en el aula. (Pauly, 1992, citado por Blase, 2000, pág. 273)

Marisol nos ofrece un claro ejemplo de la influencia de este factor en el desarrollo de sus tareas y del tipo de negociaciones que ha tenido que llevar a cabo para protegerse de los posibles ataques de sus alumnos y de sus padres. Ella refiere su experiencia en una de las escuelas privadas en donde ha trabajado, en los siguientes términos:

Aquí el factor principal que no me dejaba, por así decirlo, dar bien la clase era la disciplina de los niños porque cinco te atendían y los otros 20... pues... cuando querían... y como ellos saben que si algo no les parece pueden ir directamente con el director general y decir no me pareció esto y esto... entonces ellos a veces decían voy a ir con Mari a decir que... o sea... sabían hasta dónde podían... entonces era una cuestión así como de poder ¿no? de yo puedo más que tú, entonces era estar negociando constantemente con ellos y estar haciéndoles ver...

A pesar de estas dificultades y del protagonismo observado, las egresadas señalan como expectativa que el alumno se convierta en el constructor de su propio aprendizaje y el maestro en un mediador de ese proceso de aprendizaje. Asumen que se trata de superar una práctica basada en la pasividad y el orden que tradicionalmente ha caracterizado al trabajo de los docentes, para abrirse a otras

formas de comunicación y de relación con los alumnos. Los siguientes fragmentos constituyen ejemplos de este propósito:

Marisol: Quiero enseñarles (se va a oír así como título de libro y como muy constructivista pero...) cómo aprender a aprender... o sea que aprendan a aprender sus procesos y que [también] se vale equivocarse... o sea como que dejarles [a mis alumnos] todo lo que a mi no me dejaron... tú ves a los niños y dices: por lo menos le voy a dejar a lo mejor la seguridad que no tiene, porque hay niños muy brillantes que no se atreven, entonces animarlos, puedo a quienes tienen baja la autoestima tratar de subírsela, porque finalmente, a lo mejor yo me voy pero él va a seguir estudiando, él va a estar en grupos toda su vida.

Maricarmen: A mí me gusta preparar muchachos como me prepararon a mi, que no sean dependientes, que ellos vayan buscando sus propias formas de... que les guste el estudio, ¡eso es lo que yo quiero! me da gusto que en ellos se despierte el interés hacia lo que quieren ser de grandes... ya que después no lo hagan porque las circunstancias son así bueno... pero se hizo el intento, y a mí me gusta hacer el intento.

Rocío: lo importante es tratar de hacerlos más críticos... a la mejor no tienes tanta oportunidad de que se aplique el constructivismo al 100%, pero si procuro que ellos razonen, que piensen lo que hacen.

Se advierte también el deseo de participar en la formación de los demás (sus alumnos), para subsanar lo que ellas sienten como 'faltas'²⁷ en su propio recorrido escolar, como lo expresa Maricarmen:

Yo no los veo a ellos como alumnos de 5° que ya en 6° no vuelvo a saber de ellos, yo los veo como cuando yo fui [a la escuela] y digo: no quiero que ellos se topen con las dificultades que yo tuve en la universidad o en la prepa... de no poder hacer muchas cosas... que yo decía: ¿y aquí qué hago? ¿aquí cómo le escribo? y ¿aquí cómo le resuelvo? que sientes que nadie te va a ayudar. Entonces yo pienso mucho en ellos a futuro, como los estudiantes que yo quisiera que fueran...

O como 'faltas' en el entorno familiar de los alumnos:

Amira: mi reto son los grupos problema o los niños que ¡de plano están...! como dicen: "por la calle", como que siento más satisfacción [de trabajar] con los niños que no tienen mucho apoyo de los papás [o que los papás tienen problemas] que con los que sus papás están al pendiente, porque sé que [en el caso de estos últimos] ahí van a estar, pero... y ¿los otros? Por eso siempre les busco alternativas, por ejemplo viendo los problemas en el caso de [los niños que son hijos de] mamás solteras o en el caso de los niños [donde] los papás no les prestan mucha atención, yo les recomiendo que se vayan a Escuelas de Participación Social. Esto [se los planteo] como sugerencia, les digo: pues si

²⁷ El término de falta es utilizado aquí en el sentido en el que lo refiere Dolores Ávalos (2004), es decir, se refiere a las expresiones que los docentes hacen en su discurso para significar una ausencia como algo perdido o faltante.

quieren ahí está, pero si no... igual vemos aquí la manera de apoyarlos solicitando becas o... a ver de qué manera "se les echa la mano"...

En otros casos, el interés por modificar las formas de relación con los estudiantes que las egresadas califican de tradicionalistas, las impulsa a alterar las formas de trabajo en el salón de clases o mantener un mayor contacto con los alumnos que se extiende fuera del aula, podría decirse que establecen relaciones de "*complicidad*" con ellos. Rocío y Maru se sienten satisfechas de sus logros en este aspecto:

Rocío: a veces mis niños trabajaban en el piso, pero me trabajaban mejor que si estuvieran sentados en una banca... los niños me decían: miss déjanos voltear la silla... y yo, no chicos, no la pueden voltear... [y ellos] ¿por qué?... pues es que el señor Juan Carlos dijo que no las pueden voltear... ¡ah, o sea, la idea es no mover las bancas!... pues sí... entonces nos vamos a trabajar al piso y agarraban su libro y se tiraban en el piso, en el pasillo que queda entre las bancas.

Maru: A mí me gusta mucho interactuar con los niños y jugar con ellos, les preparo un juego o un ejercicio antes de darles el tema. Los que están ahorita en sexto año fueron mis alumnos en primero y me dicen: Maru fíjate que la maestra nos trata así, igual y me preguntan cosas de sexo porque cuando le preguntan a su maestra los empieza a regañar en lugar de explicarles. Yo le dije a la directora que tiene que hacer una plática sobre educación sexual para los chavos porque tienen muchas dudas y la maestra no se las contesta.

Yo les digo: no mira, no hagas esto, no te vayas a escondidas y si quieres fumar no lo hagas a escondidas, dile a tu mamá que tienes ganas de probar el cigarro y cosas así... les empiezo a platicar y me buscan mucho.

En cambio para otras egresadas, a pesar de su intención, no ha sido fácil establecer una relación más horizontal con sus alumnos. Amira y Maricarmen por ejemplo, han sido exigidas desde la Administración, para limitar su relación con sus alumnos por lo que han tenido que optar por una actitud más neutral afectivamente frente a ellos.

Amira: La primera directora que tuve se molestó porque muchos niños me seguían, me dijo: sabe qué maestra usted parece "mamá de los pollitos", le voy a sugerir que se cambie de profesión porque [así] no es posible que usted tenga un buen trato con los papás, porque a mí no me gustaba que me dijeran maestra sino que me hablaran por mi nombre (porque dije yo voy a llegar bien Freinet)... y sí me funcionó porque además era un grupo que no era nada disciplinado y me funcionó pero... pues a la directora no le gustaba...

Maricarmen: Nos han mandado muchas circulares donde dicen que seamos muy cuidadosos con nuestro trato a los alumnos, que ni siquiera podemos ser más efusivos porque las mamás ya están pensando [mal], que se han tenido muchas quejas en Comisión de Derechos Humanos por hostigamiento sexual y que no sé qué... y yo: ¡ah caramba! ¿por una palmadita? a veces lo necesitan los niños, los niños son muy cariñosos ¡claro! entre más crecen ya no, pero los niños de 1° o 2°... bueno a cada rato trae uno embarrada la paleta, el chicle, el chocolate y todo pero... entonces tiene uno que guardar su distancia por propia seguridad... y que feo ¿no? porque ya esas cosas se están malinterpretando.

Entonces todo esto lo hace a uno ser como más limitado en su actuar, no te lo vayan a tomar a mal...

En términos generales se puede decir que existe una relación positiva entre las egresadas y sus alumnos, con lo que se sienten satisfechas. Les gusta ser más una guía o líder que una autoridad, tal es el caso de Verónica, Maricarmen y Marisol.

Verónica: no se vale que porque yo soy la 'autoridad' (porque nunca me he manejado como autoridad con ellos, más bien como guía ¿no?), diga ¡esto se tiene que hacer!... no, yo les explico por qué, yo jamás castigo a un niño y me funciona... entienden que si tienen que trabajar en calma, pues trabajan en calma y si es el momento de la salida ahí van 'cotorreando' pues que vayan 'cotorreando'.

Maricarmen: Les digo: yo no les quiero cambiar ni su forma de ser, ni sus gustos por la música, ni sus gustos en entretenimiento, pero sí les quiero mostrar otras cosas para que ustedes después decidan... que vean que no todo es televisión, que no todo es el 'nintendo', que no todo es estar en la calle... entonces ofrecer otras alternativas a su vida.

Marisol: aprendes cómo hablarles, aprendes cómo decirles NO sin que se sientan lastimados, sin que eso vaya a influir en su desarrollo... en su personalidad... no es lo mismo que te digan 'no mi amor' a que te digan '¡no y te callas!'...

Y aunque no les gusta ser autoritarias, algunas veces, a su pesar, han tenido que actuar de esa manera, como lo señalan Amira y Maricarmen.

Amira: En una escuela donde tuve 5º, me dijeron que era un grupo ¡terrible! que no era nada disciplinado, yo dije: no importa ¡dénmelo! y [cuando revisaba] tareas era: a ver ¡no va a pasar el que no haya hecho su tarea! y el que no la haya hecho ¡váyase para atrás y térmela!... porque me habían dicho que era disciplinar y... pues "ni modo"...

Maricarmen: He dado todos los grados, ahorita me asignaron sexto, les gusto mucho para grados superiores... me dicen que confían mucho en mí, que les gusta mi trabajo... como soy algo estricta y yo trabajo en una colonia muy difícil que es la colonia San Felipe de Jesús, me dicen que se necesita "mano dura".

Relación con los padres de familia

La relación que las egresadas establecen con los padres de familia, por lo general, son más difíciles que con los alumnos, en virtud de que consideran que no les brindan suficiente apoyo para realizar su trabajo.

A excepción de Maru que no parece sentirse incómoda frente a esta relación, puesto que goza ya de un prestigio reconocido por los padres gracias a los resultados de su trabajo y al constante contacto que mantiene con ellos, el resto de las egresadas aluden a la participación de los padres en la educación de sus hijos en sentido negativo.

La aceptación que Maru encuentra sin embargo, aunque por un lado la llena de satisfacción, por el otro compromete su interés por ejercer la docencia en distintos grados escolares.

Siempre me dejan primero y segundo que porque: tú eres la más jovencita y aparte te llevas mejor con los niños y con los papás, me dicen: es que tú eres la maestra que más habla con las mamás.

Entonces como los papás me conocen, ellos hicieron que [este año] yo estuviera en primero porque de hecho yo iba para sexto... yo quería sexto porque esos niños fueron mis alumnos en primer año... dije ¡ay que padre! empiezo y termino con ellos. Ya me habían escogido para sexto pero la directora dijo: ¿qué crees? no te vamos a dar sexto porque los papás dicen que si tú no te quedas, se van a llevar a los niños a otra escuela.

Ahora bien, para analizar el tipo de relaciones que las demás egresadas establecen con los padres de familia, considero pertinente revisar de manera separada los casos de quienes trabajan en escuelas privadas y quienes lo hacen en escuelas públicas.

Las relaciones con los padres en las escuelas privadas son más estrechas,²⁸ pero no por ello más cordiales ni más colaborativas. Uno de los conflictos se sitúa en las expectativas que tanto padres como maestros tienen sobre los aprendizajes y el progreso académico de los niños. Las egresadas se quejan de cómo los padres tratan de influir en la promoción de sus hijos y en su forma de trabajar, lo que deteriora su autoridad y labor docentes.

Como señala Aldo Schlemenson (1996, pág. 38) son numerosas las anécdotas de los maestros que hablan de la presión que, como mecanismo de poder, ejercen los padres que han asumido el rol de contratantes de un servicio, buscando una atención excepcional o la concesión por parte de la escuela a un reclamo cualquiera. Verónica por ejemplo, al recordar su experiencia de trabajo en una escuela privada explica las presiones de que era objeto por parte de los padres, avalados por la administración escolar.

Dedicarme a trabajar en una escuela privada, yo creo que no... es otro ambiente y los papás sienten que... no todos, digo no puedo generalizar, pero... hay unos que sienten que como están pagando, su hijo tiene que saber y tiene que pasar con las mejores calificaciones y reclaman como si de veras su hijo fuera brillante ¿no?... es más difícil, los papás están muy apoyados por las autoridades de la

²⁸ En las escuelas privadas existen diferentes mecanismos derivados tanto de las normas de trabajo como de las estrategias y políticas que la institución emplea para atraer a la demanda, que permiten un mayor acercamiento de los maestros con los padres de familia. Ejemplos de esto son: la obligatoriedad de las "clases públicas o abiertas" y la entrega personalizada de resultados al final del ciclo escolar que se practican en estos colegios. Como complemento a estos mecanismos se tienen las juntas periódicas con los padres.

Como estrategias para convencer a los padres de que inscriban a sus hijos en la escuela, algunos colegios ofrecen la posibilidad de observar el desarrollo de una clase y la de solicitar entrevistas con los profesores de sus hijos prácticamente en cualquier momento.

escuela porque, pues pagan colegiatura... en la privada no podemos reprobar niños, están pagando colegiatura ¿cómo los vamos a reprobar? por lo menos en donde yo estaba así era, no sé en las otras.

Marisol y Rocío por su parte en varias ocasiones se han sentido atrapadas por un ambiente escolar en el que no encuentran alternativas para frenar la intrusión constante de los padres.

Rocío: el primer mes y medio... dos meses... yo tuve muchos problemas con las mamás porque no estaban acostumbradas a una forma de trabajo que yo traía del otro colegio. Empezaron las comparaciones... [un papá] me decía: no miss, es que las guías de tercer año están más difíciles que las de quinto, porque el maestro de quinto les pone ejercicios y ya hasta las llevan resueltas a la casa y es casi lo mismo que ven en el examen al otro día. Entonces un trabajo que está bien hecho no es valorado... o es valorado a partir de otros criterios que pues... tú sabes de antemano que no están tan bien y sentirte impotente ante ello ¿no?

Marisol: los papás a veces no asumen que su hijo no es la estrellita que quieren que sea, porque esa es otra... que quieren que se saque puro diez. O en el otro [extremo], de plano el día que le dije [a una mamá]: oye es que tu hijo tiene problemas... ¡ay pues mira, así va a ser mi hijo toda la vida!... por eso te digo, aprendes a ser linda porque ¿qué le dices?

La decisión sobre los valores a destacar en la socialización de los niños es otro factor que incide para hacer que las relaciones de estas maestras con los padres de sus alumnos, se vuelvan tensas. En la percepción de las egresadas, la complacencia de algunos directores de las escuelas hacia los padres y las expectativas de éstos sobre las funciones de los maestros (que en muchas ocasiones son considerados como técnicos que deben aceptar incondicionalmente sus sugerencias), propicia la ausencia de valores como la honestidad y la responsabilidad entre los alumnos.

Rocío: se da mucho en las escuelas particulares que a veces por estar bien con los papás... tú tienes que acceder a cosas que van en contra de tu ética. ¡Me desencanté! de ver cómo había compañeros que les daban las respuestas de los concursos antes a sus alumnos... por ejemplo lectura de comprensión, el grupo salía bien ¡y sin leer! y de que los mismos niños, como te digo, se daban cuenta de estas situaciones y ellos también se estaban volviendo tramposos... y pues ver que en la dirección lo sabían y no hacían nada.

Marisol: ahí sí las mamás piensan que como pagan tú les tienes que encontrar el suéter perdido, que les tienes que dar el desayuno, o sea... cosas que dices: a ver, ¡ubíquese! ¿no? tampoco puedes estar como atrás de cada niño porque no es tu función, si no ¿en dónde están los hábitos?

También hay mamás que hablan cosas terribles de ti y que el “Día del Maestro” llegan con un regalo precioso... sí, pero es para lavar las culpas ¿no?

Este tipo de situaciones impactan la imagen social del maestro y la auto-imagen de las egresadas. Como afirma Schlemenson (1996), entre las clases sociales medias y altas, que son las que generalmente acceden a la educación privada, el lugar del docente se desdibuja y frecuentemente es visto como un empleado más del padre de

familia, quien se permite darle indicaciones y sugerencias a través de mensajes velados. Una de las experiencias de Rocío sirve para ejemplificar los alcances negativos que puede tener en la autoestima de estas profesoras, una constante irrupción de los padres en el desarrollo de su trabajo.

Llegar acá a Tlalpan y encontrarme con que el grupo, para empezar, como es un contexto totalmente diferente, son niños de clase media y clase alta... llegar y ver que eran niños muy consentidos... por lo mismo muy berrinchudos... y que [con los papas] la directora no te apoyaba, yo sentía que era la peor maestra, como que no sirvo para nada... y de alguna manera sentir que todo el trabajo que yo había hecho en ese ciclo escolar se iba a ir a la basura... y la que me sacó de eso fue una compañera, me dijo: no Rocío es que no eres tú... es el colegio, es la situación que se está viviendo...

A diferencia de las privadas, en las escuelas públicas las relaciones con los padres se perciben como más distantes. Las egresadas se explican este alejamiento, en parte, como una consecuencia del poco valor que las familias otorgan a la educación de los niños; y otro tanto, debido al bajo nivel de escolaridad que reina entre la población de padres de las zonas en donde han trabajado. Todo ello hace que resientan una carga extra de responsabilidad en su trabajo o asuman mayores compromisos con la docencia.

Maricarmen: los padres sí están muy alejados y es de lo que se quejan mucho las maestras, bueno nos quejamos, que de un grupo de 25 o 30 alumnos a las juntas van 10 padres y que solamente los vemos el día de fin de cursos o cuando van a inscribir [a sus hijos] y... nunca más vuelven. Mandan a los niños [a la escuela] porque piensan que es como una guardería ¿no? para que se los cuiden, pocos [padres] se involucran en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Verónica: batallamos muchas veces contra corriente, contra algunos padres de familia que piensan que la escuela es una guardería cuando que es otro tipo de formación, entonces hay que reeducar a los papás...

Amira: a los papás les decía: ustedes acérquense... porque eso es lo que tienen algunos papás, te dicen: es que yo no sé, pues véngase señora a la hora de la salida... es que yo no sé dividir... ¡pues véngase!... después de clase me quedo un rato con ellos, como no trabajo en la tarde... o sea lo que pasa también es que los papás o no estudiaron, o no se dedican con sus hijos o trabajan.

Para Maricarmen, un efecto lógico de la manera de pensar de los padres es la falta de seguimiento que dan a los progresos de los niños, lo que hace más complicado para ella lograr sus objetivos de enseñanza. A su juicio, la falta de un trabajo conjunto con los padres es un problema que se extiende a muchos de sus colegas.

Uno de los problemas que me he encontrado en la práctica es el poco apoyo que hay por parte de algunos padres de familia para con sus hijos, no les interesa la educación [de sus hijos], a los niños los educa la TV... y medio la mamá y medio la escuela... y le hacen más caso a la TV, entonces hay niños que no... Los padres de familia (esa es la típica 'cantaleta' de los maestros, pero que

es real) no apoyan, no revisan lo que hacen sus hijos, nunca van a platicar con el maestro y pues no... no les acercan las cosas a los niños.

Aún cuando generalmente la relación con los padres de familia en las escuelas públicas es más lejana, Amira ha sentido en ocasiones la intrusión de algunos padres que cuestionan su trabajo, ante lo cual adopta una posición conciliadora para lograr un mayor acercamiento con ellos y obtener su apoyo.

Lo malo es que los papás hacen comparaciones, dicen: ¿por qué la maestra está viendo eso y usted está viendo esto? o ¿por qué ellos van más adelante y ustedes van más atrás?... por eso les digo: lo que no les guste díganmelo, de verdad a mi me va a servir y así también van a estar más a gusto ustedes...

A pesar de lo negativo de las opiniones que los padres les merecen a las egresadas, no se puede pasar por alto el importante papel que éstos juegan en la vida escolar de las instituciones públicas, ya que participan en diversas actividades entre las cuales se encuentra su colaboración financiera con la escuela. Verónica hace este reconocimiento y se empeña en tratar mantener ese apoyo.

Los papás apoyan, sabiéndoles llegar sí apoyan, son los que se hacen cargo de la escuela y yo se los hago ver: gracias a ustedes la escuela camina papás, no nos abandonen porque ustedes mismos saben... eso de que la educación es gratuita, pues porque no pagan colegiatura pero gratis no es... nuestros niños deben llevar lunch, algún dinerito... que alguna visita o algo, bueno... gratis, gratis no les sale, yo siento que siempre deben aportar algo económico.

Como podrá apreciarse después de haber revisado parte del material empírico que esta investigación ofrece, el contexto que hace a la función docente de las egresadas de la UPN es sumamente complejo y cambiante, y en muchos aspectos también es conflictivo. Por medio de las experiencias de estas egresadas es posible observar cómo ciertas rutinas escolares inhiben posibilidades de cambio, lo que en el imaginario de las egresadas contribuye a generar unas condiciones de trabajo y un ambiente institucional adverso que les demanda un esfuerzo constante para sobreponerse al medio en el que ejercen la docencia.

Maricarmen: Cuando yo entré a la escuela pensé que muchas cosas habían cambiado, pero no, hay cosas que siguen igual. Las rutinas de los lunes, de las ceremonias... ¡no han cambiado en nada!... los cuadros de honor (con los que yo nunca estuve de acuerdo), las formas de dar clase, la formación... ¿para qué formarse?... los exámenes largos, largos, largos, el trabajo con los padres de familia que los tratan muy al margen, las formas de trabajo como que no han evolucionado... como que no quieren hacer otras cosas.

El enfrentamiento con la realidad escolar en muchas ocasiones las golpea y las desanima, como señala Maricarmen: *termina una fastidiada por eso... en un principio yo me molestaba con los compañeros pero... después dije: pues es que después de veintitantos años de eso pues... terminas así, no sé si ése sea mi futuro, espero que NO, pero... terminas como absorbiéndote por el medio y ya no puedes ver más allá de... ya no te dan ganas de innovar, ya no te dan ganas de nada.* No obstante, para

seguir adelante, las egresadas ponen en juego distintas estrategias que se derivan de las negociaciones internas que llevan a cabo, a fin de evadir las situaciones de mayor conflicto y poder conciliar su sentido del compromiso profesional con las posibilidades de acción que el contexto les ofrece.

2. El saber universitario, competencias y estrategias para una práctica docente de cambio

La noción de práctica docente señalada al inicio y que guía el desarrollo de este capítulo, permite reconocer que el trabajo de los maestros constituye una *praxis social*, es decir una actividad encaminada a la transformación del mundo material y social en la que se encuentran interrelacionados diversos componentes que provienen del entorno institucional, como los que ya han sido abordados en la parte de las condiciones y el ambiente de trabajo de las egresadas, y los que son propios del espacio privado del aula.

De acuerdo con Cerdá Michel (2001), al definir a la práctica docente como praxis, se involucran los siguientes elementos:

- a) el sujeto de la acción,²⁹ que en este caso es el maestro, con sus condiciones culturales, políticas y sociales, así como con sus condiciones subjetivas, su “mundo interno” y la “conciencia de su práctica”;
- b) las condiciones o circunstancias, tanto subjetivas como objetivas bajo las cuales se realiza la acción; y
- c) la acción realizada, es decir *el qué se hace*, en términos de la intención u objetivo (el para qué) y de las operaciones efectuadas (el cómo se hace).

Para que una acción sea considerada como práctica no basta con realizarla, es necesario que el sujeto tenga conciencia de los fines que la orientan y disponga de un cierto conocimiento acerca del objeto material o social que pretende transformar y de las formas mediante las cuales dicha transformación es posible. La práctica entonces, no es solamente lo que se hace, sino lo que el sujeto piensa de lo que hace.

De esta manera, la práctica docente incluye a los sujetos y sus condiciones subjetivas, las acciones con su componente intencional y su componente operativo, así como las condiciones objetivas en las que la acción ocurre. Desde esta perspectiva, la práctica docente se convierte en una “acción con sentido”.

La reflexión que una de las egresadas hace acerca de su quehacer cotidiano refleja, en parte, el contenido de esta definición.

²⁹ En la teoría moderna de la acción, ésta es definida como una categoría especial de conducta que conlleva una intención y es controlada por procesos de pensamiento. (Hofer, 1996, citado por VonK, 2000)

Maricarmen: Va uno solucionando los problemas conforme van llegando pero yo siento que no los resuelvo de manera inconsciente, sino que digo: ¿aquí qué vas a hacer? algunas veces consulto libros, por ejemplo de los problemas de aprendizaje y pues he estado leyendo a Margarita Gómez Palacios, he estado leyendo algunas enciclopedias y veo de qué manera se les puede ayudar porque uno no puede solucionar las cosas como se le ocurra, son niños y tú tienes que ver la manera, tienes que actuar como profesional no eres la mamá, eres una profesional entonces tienes que ver de dónde sacas los recursos para ayudar a los niños.

Profundizar en el análisis del sentido que las egresadas imprimen a sus actividades y conductas en el aula constituye entonces el propósito de este apartado, toda vez que esto permitirá comprender los significados que la docencia adquiere para ellas.

Para llevar a cabo dicho análisis, de inicio hay que tener en cuenta, como advierte Lortie (1975), que el trabajo del profesor en el aula está signado por las siguientes situaciones:

- a) La relación maestro–alumno no es voluntaria puesto que los alumnos no pueden “elegir” asistir o no a la escuela hasta cierta edad (como sería la educación básica, legal o formalmente determinada). Tampoco pueden escoger al maestro, la escuela y la autoridad porque esto es asignado en la escuela. El maestro a su vez puede elegir la zona pero no la escuela ni el grupo que le toca.
- b) El hecho de que la relación maestro–alumno en principio no es voluntaria, hace que no existan lazos anteriores, por lo que el maestro debe crear y procurar esos lazos.
- c) Tanto las metas que se deben alcanzar (generalmente de aprendizaje), como las relaciones que se establecen, se manejan en el contexto del grupo.

Esto significa que el trabajo del profesor dentro del aula no debe ser visto de manera simplista, puesto que no se circunscribe únicamente a la impartición de clases. Las particularidades de cada grupo de alumnos le exigen una constante selección y adaptación de los recursos personales y profesionales de que dispone, para organizar y llevar a cabo las actividades de enseñanza de acuerdo con las cambiantes necesidades de los grupos, si es que quiere obtener buenos resultados. Todo ello hace del quehacer docente al interior del salón de clases un proceso único y complejo.

Representaciones sobre la educación, directriz de la acción docente

La manera de concebir la educación como fenómeno social, constituye un primer indicador de la orientación que las egresadas pretenden dar a su práctica docente. Como veremos enseguida, para ellas la enseñanza tiene implicaciones que rebasan los muros del aula y de la escuela. En su concepto de educación se advierte una oposición al ideario de las tendencias mercantilistas neoliberales que rigen la actual

política educativa,³⁰ mismas que demandan la eficacia de la escuela en la producción de recursos humanos para el trabajo y descuidan la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en la sociedad. Se observa también el rechazo a convertirse en trabajadoras técnicas³¹ de la educación que aplican mecánicamente los contenidos curriculares de un programa, pues consideran que el propósito educativo no consiste en la mera reproducción del conocimiento y la adquisición de información, sino en un proceso complejo y global encaminado a la formación integral del sujeto. Los relatos que ilustran de manera más puntual estas concepciones son los siguientes.

Para Maricarmen por ejemplo, la tarea de educar no se reduce a la actividad instruccional dentro del aula para dotar al alumno de un conjunto de conocimientos y habilidades elementales; para ella, la educación debe procurar la igualdad y justicia sociales.

La carrera me dio la visión humanista de la educación, a no verla como lucro sino como un derecho que se tiene que ejercer. Esa visión me la dio la Pedagógica, de que la educación es un derecho para todos, no nada más para el que puede sacar 8, o para el que vive en Las Lomas o para el que sí puede pagar, esa escuela [en donde estoy] recibe a los niños problemáticos, a los niños que no fueron aceptados en otras escuelas. Y digo: ¡que bueno que estoy ahí! porque ese es un reto para mí... ¡que fácil enseñar a un niño que tiene todo para sacar 10! Para mi la educación es tratar equitativamente a los niños, que tanto el que menos puede como el que más puede, reciban atención.

Rocío por su parte, pone el énfasis en los aspectos valorativos que la formación de un sujeto implica. Para ella lo que da mayor sentido a su práctica es el componente ético del proceso pedagógico. El compromiso moral que adquiere se sitúa en el hecho de que, como señala Sockett (1989) la finalidad de la educación incorpora la noción de persona humana libre, lo cual es un logro al que se aspira y un estatus bajo el que se realiza la práctica educativa. (Citado por Contreras, 1997)

La UPN me enseñó que siempre debes enseñar con el ejemplo, que no puedes pedir nada que tú no des, a ver a los niños como personas no como objetos, a ser consecuente en mis actos hacia ellos. No solamente tienes que transmitir conocimientos, sino también valores porque la educación es un todo, no es cierto que solamente enseñes a los alumnos a sumar, a restar o a multiplicar.

³⁰ Bajo esta concepción, el conocimiento constituye un bien de consumo que adquiere su valor en el intercambio de la oferta y la demanda y se vincula directamente a sus aplicaciones tecnológicas. La tarea de la educación desde esta perspectiva no consiste en provocar la transformación de la mente de los estudiantes, sino proveer al sistema económico con las mercancías que necesita en términos de información y habilidades. (Elliott, 1996, citado en Pérez Gómez, 1998, pág. 137)

³¹ La connotación del término es la misma que le asigna Vonk (2000, pág. 78), según la cual una profesora considerada como "técnica" convierte su espontaneidad y su conducta irreflexiva en conductas que son deliberadas y racionalizadas y que está comprometida en la búsqueda continua del "mejor camino" para lograr objetivos designados externamente. Todos los elementos personales se traducen en técnicos y aquellos elementos que no pueden traducirse son declarados inexistentes.

Verónica contradice la versión mecanicista de la educación como promotora del desarrollo social. Para ella, la educación no es la panacea que resolverá los problemas sociales más generales y se niega a asumir las cargas de regeneración económica que el mercado global en expansión y los políticos neoliberales pretenden depositar en los sistemas escolares y el trabajo de sus maestros.

La educación es la base de una sociedad, estoy de acuerdo, pero no es lo que nos va a resolver nuestros problemas sociales y económicos, es al revés, en la medida en que estos problemas económicos y sociales puedan resolverse, la educación va a salir a flote no es lo contrario, yo creo que está malentendido eso. Yo no me creo eso de que se ataca la pobreza, es que yo no lo veo, yo que estoy trabajando con niños veo lo que llevan de lunch, que si luego comen o no comen, [eso repercute en] la calidad del aprendizaje, pues si tengo hambre, la maestra que hable, a mi qué, yo tengo hambre... y me lo dicen: maestra no desayuné, entonces todas estas cosas que uno dice ¡ay! mis chiquitos... ¿cómo les puedo exigir más? pero sí, pobre educación en México.

En cambio, apela a la necesidad de que se satisfagan los requerimientos materiales de la institución escolar como una cuestión elemental para que los maestros puedan desempeñar bien su trabajo, y al mismo tiempo expresa su preocupación porque los procedimientos para la enseñanza promuevan la participación de los alumnos en su propio proceso de formación.

Hay muchas carencias, no hay presupuesto y ahí "sale bailando" la educación... simplemente lo material, la escasez de recursos, que seguimos trabajando con pizarrón, ok blanco, ya con pulmones, pero sigue siendo un pizarrón y que sea el mayor elemento con el que trabajamos es desesperante y frustrante.

Una de éstas carencias es la lecto–escritura como herramienta para adquirir el conocimiento, no les enseñamos a los niños a aprender a aprender, eso nos está faltando, no hay alternativas en la educación. Las mismas carencias familiares, falta de apoyo, ya no de los padres de familia porque eso yo creo que sería lo menos, pero sí gubernamentales. La educación es mucho más importante de lo que se toma aquí en México.

Como puede observarse, el fenómeno educativo es percibido en conexión con las fuerzas estructurales y culturales que determinan la vida en sociedad y las actividades colectivas de los sujetos, lo que permite a las egresadas redimensionar la trascendencia del hecho educativo y abrir su perspectiva sobre los alcances que la tarea magisterial puede tener. Consecuentemente, en las representaciones que estas maestras construyen acerca de la educación se proyecta una concepción más holística en la que se expresan valores y pretensiones que para ellas sería deseable alcanzar y desarrollar a través de la profesión docente.

Competencias y estrategias

Evidentemente el trabajo magisterial, como cualquier otra profesión requiere de un conjunto de habilidades y un cuerpo específico de conocimientos adquiridos durante

un periodo prolongado de escolarización y entrenamiento. La práctica docente requiere que el enseñante cuente con un conjunto de habilidades específicas, que domine ciertas técnicas y disponga de recursos para la acción didáctica; de la misma forma, es preciso que maneje los conocimientos y aspectos de la cultura que tienen que ver con el ámbito o el objeto de lo que se enseña. Sin embargo, como apuntábamos un poco antes, la dimensión moral inherente al trabajo educativo imprime un carácter distinto a las competencias profesionales del maestro por lo que en este caso se trata de competencias complejas que combinan habilidades, principios y la conciencia del sentido y de las consecuencias de lo que se hace.

Por otra parte, el saber profesional (que constituye el soporte para el desempeño de la función de enseñar y aprender) al ser producto no solamente de la trayectoria escolar del maestro sino de las reelaboraciones sucesivas que hace sobre su experiencia y de los intercambios que establece con sus colegas (Contreras, 1997), se convierte también en la herramienta necesaria para que el docente tome decisiones durante el ejercicio de su profesión, respecto de la enseñanza, de las relaciones de los alumnos con el conocimiento, de las actividades que es pertinente desarrollar y de los compromisos de acción que asume con la institución escolar. La importancia de la posibilidad de tomar decisiones para el maestro queda plasmada en la siguiente afirmación de Verónica: *ya no me angustia terminar el programa escolar, antes sí ¡era un estrés! ahora ya no... si no lo termino no me preocupa porque creo que supe elegir los elementos que les hacían falta a los alumnos.*

Desde este punto de vista, la profesionalidad docente no es un agregado de destrezas sino que dicha profesionalidad está signada por un estilo de pensamiento y comportamiento personales que se reflejan en las formas en las que el profesor actúa dentro del salón de clases y en las maneras de desplegar su trabajo.

La variabilidad de contextos grupales a los que el profesor se enfrenta al interactuar en el aula, hacen que éste deba idear y poner en práctica una serie de estrategias que le harán la vida posible, soportable y hasta gratificante como educador (Hargreaves, 1978), pues dependerá de sus decisiones y acciones que la enseñanza se convierta en una serie de actos rutinarios y tediosos o en una experiencia constructiva y enriquecedora.

Las estrategias son formas de llevar a cabo metas... Son conjuntos de acciones identificables (Woods, 1980) y representan mediaciones entre las presiones y restricciones institucionales y el quehacer diario del maestro en el aula (Rockwell, 1985). Son producto de una actividad constructiva y creativa del sujeto por lo que, en el campo educativo, se refuerza la idea de que el maestro no responde a las exigencias de su mundo de una manera irreflexiva (Hargreaves, 1978), sino a través de una serie de acciones con cierto sentido.

Pero precisamente por la diversidad de situaciones que se viven en el espacio áulico y por el hecho de que en el acto educativo los que participan son sujetos, los procedimientos que el profesor emplea no pueden ser idénticos siempre, de ahí la necesidad de hacer modificaciones constantes en las formas de trabajo.

Consecuentemente las estrategias que el profesor construye y aplica adquieren un carácter eminentemente adaptativo.

En la práctica de las egresadas de la UPN, competencias y estrategias se combinan dando como resultado formas peculiares de trabajo docente como trataré de mostrar a continuación.

El primer aspecto que salta a la vista es la influencia de su formación como profesionistas de la educación en las percepciones acerca de los retos que enfrentan desde su rol como docentes ante cada grupo de alumnos. En la base de estas percepciones se pueden distinguir dos elementos: uno es el que se refiere al reconocimiento del carácter individual de los procesos de aprendizaje y por tanto de las diferencias en los niveles de aprendizaje de los alumnos; y el segundo tiene que ver con el interés por descubrir las causas que provocan la desigualdad en el desarrollo de esos procesos y en la obtención de resultados.

Una de sus mayores preocupaciones es la detección de problemas de aprendizaje entre los niños que conforman los grupos, para hacer los ajustes necesarios a las formas de trabajo que utilizarán en cada caso.

Concientes de la heterogeneidad de cada grupo, las egresadas tratan de poner en juego distintas estrategias para propiciar el desarrollo de procesos de transformación en los alumnos. Maricarmen por ejemplo realiza un diagnóstico inicial para, posteriormente, aplicar estrategias de nivelación o en su caso, determinar algunas formas de atención más personalizada al interior del aula. Marisol extiende en la medida de lo posible su atención hacia la familia de los niños con problemas de aprendizaje y se lamenta por no poder hacer un seguimiento a más largo plazo en estos casos. Amira se concentra en el cuidado de la integración al grupo de los niños con problemas, para evitar los sentimientos de exclusión.

Maricarmen: El mayor problema es saber trabajar con las diferencias de aprendizaje de los niños. Lo que hago cuando llegan con muchas deficiencias es empezar a ver si es general, si es de todo el grupo, después les pongo diferentes actividades para más o menos nivelarlos. Ya que la mayoría lo tiene consolidado, entonces sí ya seguimos, podemos avanzar un poquito. Si son niños con problemas de aprendizaje, entonces veo hasta dónde pueden llegar y les doy actividades que ellos puedan resolver. Cuando el niño tiene problemas de aprendizaje por lesión cerebral o por algún tipo de problema emocional, trato de valorar otras cosas, no me voy mucho a lo cuantitativo, o sea veo el grado de esfuerzo, siempre tienen que estar haciendo algo, trato de no irme únicamente por el resultado de un examen (que nunca lo hago así) y con ellos menos, porque sería yo muy injusta.

Marisol: cada chico tiene su propio proceso, entonces si sabes que este chico es lento pues tienes que darle tiempo. Como que sí puedes lograr unas cositas, pero no mucho, y eso a mi sí me frustra demasiado. Ahorita, por ejemplo, me quedé con la angustia de algunos de mis niños presilábicos que digo: ¿qué va a ser de ellos el próximo año? porque a lo mejor yo sí estaba encima en lo que pude, pero el próximo año ¿qué? o sea, todos esos procesos que alguien más

tendría que estárselos reforzando... y es bien importante, si no se los refuerzo ya toda su vida académica va a llevar 'lagunas'. Yo tenía una niña que sí me preocupaba en especial porque no tenía noción de tiempo, entonces dices ahí como que sí pude un poquito ser psicóloga educativa ¿no? o sea... detectarle, y más o menos darle algunas estrategias porque durante todo el año le di como 'tips' a la mamá porque ella [la niña] tiene otro tipo de dificultades que a lo mejor es a nivel neurológico y la mamá no se ha dado cuenta.

Amira: no puedo poner el mismo ejercicio (a lo mejor tan elevado) de los niños que tengo, entre comillas regulares, a uno que es irregular, a él se lo pongo más bajito pero aún así lo integro, nunca lo dejo fuera de los demás. Me interesa que no se sienta fuera de... sino que también diga: sí sé... y siempre motivarlo...

Esta marca en la representación del quehacer docente para las egresadas, cobra mayor sentido si se le asocia con uno de los cambios más recientes ocurridos en el contexto de las políticas educativas que demandan a las escuelas la incorporación a los grupos que regularmente atiende de los alumnos con capacidades diversas. La actuación de las egresadas es acorde con la necesidad de atender los diferentes requerimientos de los destinatarios del servicio, por lo que uno de los principios que guían su trabajo es el reconocimiento de la diversidad y el imperativo de practicar una docencia incluyente.

La influencia de la formación proporcionada por las licenciaturas puede percibirse también en otros sentidos, aunque en el caso de Rocío esto le representó problemas para conducirse como docente de primaria, por lo que tuvo que hacer algunas modificaciones. Ella refiere así su experiencia:

Cuando empecé a dar las clases me di cuenta que yo estaba como que todavía en un nivel universitario y como que los niños necesitaban un lenguaje más sencillo, como que a veces yo les complicaba mucho la vida, entonces empecé a darme cuenta que yo tenía que bajar mi nivel de vocabulario y hacer las cosas más sencillas para que ellos las comprendieran. Me di cuenta también de que los estaba llevando muy rápido en los temas. El siguiente año, ahora sí que fui aprendiendo de mis errores y dije: ahora me llevó un tema y un tema.

Para Amira en cambio, la licenciatura de psicología le ofreció elementos para contar con otras alternativas en la organización de su trabajo, complementando así su formación como maestra de primaria.

Cuando entré a trabajar, en mi primer año frente a grupo decía... ¿bueno y qué voy a hacer con tantos contenidos? no sabía cómo ordenarlos y ... eso fue lo que me dio la Pedagógica... o sea el saber en qué momentos... porque yo sabía que tenía que terminar mis temas pero no sabía cómo... en qué tiempo, si a largo plazo o a mediano plazo, y eso fue lo que me dio [la materia de] diseño instruccional y la de evaluación educativa... porque lo que piden las escuelas son contenidos, no otra cosa... entonces yo decía: me puedo agarrar de aquí [de los contenidos de la materia de evaluación educativa] y justificar por qué le estoy poniendo un 8 o un 6 a un alumno, eso era...

En cuanto a las dinámicas de trabajo que se establecen al interior del aula, cabe hacer notar que el amplio uso de programas genéricos desarrollados por expertos externos a la escuela, ha colocado a los maestros en el papel de consumidores pasivos de esos programas, centrando su atención en un aprendizaje para poder usar estrategias específicas previamente diseñadas, en lugar de enfocarse en la resolución de los problemas complejos y crónicos que la tarea de enseñar encierra. (Randi y Corno, 2000) Así, las maneras de enseñar se convierten en un fin en sí mismas, en lugar de utilizarlas para la consecución de los propósitos educativos.

La práctica de las egresadas de la UPN no ha permanecido hermética a los efectos de la aplicación de un programa único, establecido por largo tiempo en nuestro país para la educación primaria.³² La importancia que otorgan a la selección previa de actividades y de técnicas que acompañan el desglose de los temas previstos en su planificación personal es muestra de la influencia que este tipo de imposiciones ha tenido.

Maricarmen: Yo pienso que un maestro no puede llegar de manera espontánea a su grupo y hacer lo que se le ocurra en ese momento, todo tiene que estar planeado, todo tiene que estar revisado. Yo respeto la práctica de mis compañeros pero... algunas veces les dicen [a los alumnos] vas a contestarme estas páginas en tu casa y me las traes y yo aquí te las reviso, cuando esas páginas se deben [trabajar] en el salón, paso por paso, con ciertas actividades, como debe de ser...

Rocío: cuando cambié de trabajo la Coordinadora se quedó sorprendida, inclusive cuando hice mi planeación anual y que le metí temas y todo y que le metí las fuentes... entonces me dijo: oye, es que tú me pusiste hasta demás.

Amira: una directora que tuve ¡esa sí era exagerada! quería que pusieras las estrategias y actividades... por ejemplo: que la actividad "lluvia de ideas", bueno ¿cuáles son tus estrategias para llevar a cabo esa "lluvia de ideas"? o sea, todo lo quería ¡tan desglosado! y para todas las materias... entonces sí, entregábamos un buen Plan.

Maru: Planeas tus clases [para organizar el tiempo y las actividades] y dices: el lunes como voy a ver figuras geométricas pues que usen su geoplano para armar el cuadrado o el triángulo; si voy a ver sumas y restas pues meto las regletas que es un método para aprender a sumar y a restar más rápido. Que de español voy a ver sujeto y predicado, veo 45 minutos de eso...

Sin embargo el carácter prescriptivo del programa no pocas veces ha sido abandonado por las egresadas al momento de interactuar dentro del salón de clases. Sus resistencias a la aplicación mecánica de formas de trabajo preestablecidas en el

³² Aún cuando en los propósitos de la reforma educativa que ha tenido lugar más recientemente en el país, esto es en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se registra la concesión de adaptaciones estatales o regionales del currículum, Chistopher Martin (1998, pág. 276), asegura que no existen las condiciones necesarias para ello, por lo que esta adaptación bien podría seguir siendo una reforma de papel para un futuro previsible.

currículo se manifiestan tanto en el discurso, como en algunas de las acciones que llevan a cabo. Marisol por ejemplo, al referirse a las expectativas de los padres de familia en las escuelas privadas con respecto a los aprendizajes de los niños, cuestiona no solamente las formas de trabajo, sino la propia organización curricular.

En las escuelas particulares lo que te venden es que tu hijo va salir leyendo, escribiendo... y la realidad es que les estás haciendo un mal que les estás adelantando procesos que todavía no deben de... porque ahí llegaban que los niños de cinco años ya leyendo... entonces no entendían los papás que tenían un chorro de procesos motrices y visuales que no habían desarrollado.

Rocío expresa que cuando se trata de cumplir fielmente con las actividades que el programa señala, sin considerar las características de los alumnos y sus intereses, éstos son sometidos a un estrés innecesario.

Se hacen muchos trabajos que a veces yo no les veo el caso. Acá [en Tlalpan] hacen un trabajo de investigación por escrito, se hacen equipos y ellos [los niños] tienen que exponerlo... pero el tema los vienen desarrollando al final de cuentas los padres de familia porque los niños no saben buscar, no saben investigar, no tienen una buena lectura de comprensión. Entonces el trabajo lo hacen los papás porque ellos son los que van a la biblioteca, los que leen, los que resumen y el niño lo que hace es transcribir... y 'para acabarla de amolar' los papás no saben investigar... es un trabajo que les causa mucho estrés a los niños y a los papás. Aparte de que el tema investigación es impuesto por ti, en cambio en Iztapalapa (porque sí te lo marca el programa de tercero, que los niños investiguen en el último bloque de ciencias naturales) era sobre un tema que a ellos les gustara...

Otra manera de oponerse a las prescripciones del programa es disminuyendo el trabajo extra-clase para los alumnos o realizando actividades que supuestamente deben hacerse en el salón de clases, fuera de éste.

Maricarmen: No me gusta dejar mucha tarea soy bastante flexible en ese aspecto, yo prefiero que me hagan una tarea pero que me la hagan bien a que me hagan cuatro ahí a la carrera y que se desvelen, que luego ni comen y luego las mamás angustiadas ayudándoles. Mejor que haga una, que la hagan ellos, que la hagan pronto, que les dé tiempo de jugar, de comer y lo que sea, para que hagan las cosas bien.

Verónica: No me gusta que me quite el tiempo estar calificando, que realmente es una revisión ya no soy de "palomitas y taches", es una revisión, encierro [en círculos] los errorcitos y después los corregimos y eso prefiero llevármelo a mi casa porque el trabajo del alumno merece mucho respeto.

No obstante, a pesar de la presión que las disposiciones del programa pueden ejercer sobre ellas, los procedimientos que generalmente siguen se desprenden de una postura contraria a una formación tradicional, paternalista, basada en la repetición y memorización mecánica sin comprensión. En tanto que conciben su trabajo como algo complejo, tratan de maximizar su repertorio didáctico y poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su propio proceso de formación,

trasladando algunas actividades y dinámicas que ellas mismas realizaban cuando eran estudiantes de la universidad.

Maru: Yo digo que no hay que estar con resúmenes, porque... este... ya ves que en la universidad te pedían que hicieras mapas mentales sin escribir tanto, entonces a mí me gustó eso y yo sí se los pongo a mis niños de primero, en vez de ponerlos a escribir dos hojas de resumen (por ejemplo de la Revolución Mexicana) que los niños ni se aprende nada, mejor se los platicas y les haces un mapa mental de fechas importantes y ya. Yo veo que así les funciona mejor a los niños.

Verónica: Mis alumnos generalmente trabajan con mapas conceptuales (bueno los grandes), ahorita voy a tener 6°, entonces trabajamos con mapas conceptuales, con cuadros sinópticos, algún esquema, trato de no hacer resúmenes. A mi las planas me molestan, me molesta tener a los niños ahí haciendo... ¡ay que aburrido! Yo creo que la docencia es más que el puro formalismo de 2+2, 3+3 y lee y haz un resumen porque ese resumen, en realidad, es copiarlo del libro y no.

Su atención se enfoca más hacia los procesos, que a los resultados del aprendizaje de sus alumnos.

Marisol: había muchos alumnos que 'te la pescaban' y te decían el resultado, pero para darte el proceso como que no... entonces [había que] jalarlos para [poder] aterrizar, porque sí está bien que me des el resultado, pero a ver ¿cómo le hiciste?...

Maricarmen: el problema es que llega uno a un grupo y tiene que ver el aprendizaje nuevo, entonces cada bimestre tienes que dar cuentas de ese aprendizaje ¿te puedes detener?... bueno, yo me he detenido pero me he retrasado horriblemente, con un grupo de sexto me pasó, que al hacer mi informe final puse: lo visto en matemáticas fue el 50%... [entonces la directora dijo] ¡maestra, pero cómo el 50%!... pero le dije ¿cómo les voy a dar un aprendizaje nuevo si no tienen las bases? ¡no lo van a comprender! yo me tengo que detener porque si no, no lo van a entender... bueno ahí es cuando empiezan a sacarle a uno que tiene que ser maravilloso, brujo, mago y con una varita ¡zaz!... ésos son "los puntos negros en el arroz", cuando a veces tú quieres hacer las cosas y sabes cómo hacerlas, pero no hay ni por parte de los alumnos, ni por parte de los padres ni de las autoridades, ese medio para... Entonces sí se siente uno como decaidón... pero bueno eso también te sirve de auto-examen y pensar en lo que va a hacer al siguiente día.

En la forma en que tratan de acercar el conocimiento a los alumnos se percibe el interés por enseñar a los niños a hacer haciendo; por propiciar que *descubran* el conocimiento y se conduzcan de manera más autónoma, por impulsarlos a construir su propio aprendizaje y por tanto permitirles equivocarse. En otras palabras, asumen una responsabilidad que va más allá de la instrucción formalizada en un programa oficial.

Maricarmen: Trabajo con proyectos para que al menos sepan qué es una introducción, un desarrollo y una conclusión o que sepan buscar, que vean qué

libro les sirve y qué tomar de ese libro. A mí me gusta más dejar que los alumnos le busquen por su lado, porque yo me he dado cuenta que ellos en diferentes áreas (pero más en matemáticas), tienen diferentes formas de llegar a un mismo conocimiento, entonces si yo les impongo el mío, pues es el mío no el de ellos, por eso es conflictuante ver que a veces no logro que los niños hagan más ellos solos lo que se pide en el libro y que compartan resultados.

Rocío: Yo me enfoco mucho a que los niños tienen que leer los libros, yo casi no doy resúmenes o si lo doy, los doy muy pequeñitos y lo saco de otro libro de apoyo y ellos ocupan su libro, y aprenden a trabajar con su libro porque muchas veces no saben ni para qué es el índice, entonces les empiezas a dar herramientas que ellos después, al final del ciclo, ya manejan. Trabajo cuestionarios y al principio no tienen idea de cómo encontrar la respuesta a una pregunta, pero al final del ciclo ellos elaboran sus propios cuestionarios y los intercambian con sus compañeros. El diccionario es otra herramienta que ellos saben ocupar a la perfección cuando salen. También voy adaptando juegos que los niños practican para enseñarles y así los niños aprenden sin darse cuenta porque están jugando.

Marisol: los niños tienen que investigar, tienen que armar sus propias conclusiones, tienen que ir como descubriendo cosas, entonces por ejemplo cuando haces el "que sé" y el "que quiero saber", les das un tema (todo está súper bien organizado no creas que nos lo sacábamos de la manga, hay un planificador enorme donde por grados los niños van aprendiendo algo y es un currículum vertical y horizontal y en espiral también), entonces como que van los niños poquito a poquito, van aprendiendo. Se trabaja el 90% en equipo, pero tenemos que estar evaluando todo el tiempo, te sientas con cada equipo y vas revisando qué pusieron en el "qué sé". Les dices: qué preguntas tú crees que puedes contestar ahorita, porque si tú las puedes contestar ya no tiene caso que las investigues. Entonces como que se les va formando esta cuestión de investigación que finalmente el constructivismo eso es ¿no? vas descubriendo y vas investigando y vas acomodando procesos y digo: eres constructivista todo el tiempo nada más que no te das cuenta.

Además están dispuestas a modificar sus estrategias cuando lo juzgan conveniente, aunque esto represente hacer a un lado los preceptos del programa, como ellas lo expresan: *haciendo ajustes sobre la marcha*.

Maricarmen: yo puedo planear muchas cosas, muchas actividades, pero si no hay por parte del niño ese andamiaje, eso que debe de tener ya él para que entre a un nuevo aprendizaje, es muy difícil. Me tocó con un grupo de sexto que no sabía ni lo que eran 'octavos' ni lo que eran 'cuartos' ¡fíjate en fracciones básicas! ¡no sabían manejarlas! entonces ¿cómo les iba yo a enseñar sextos y octavos y suma entre ellos y en equivalencias? si no sabían lo básico. Entonces eso es una dificultad en mi práctica.

Toman iniciativas y tratan de identificar los factores externos a la escuela que pueden estar obstaculizando el aprendizaje del alumno, para considerarlos a la hora de decidir la manera de trabajar.

Marisol: Mira, el curso de Capacitación Didáctica que tomé... pues te daba como estrategias didácticas pero... vamos... como recetas de cocina ¿no? Entonces yo les ponía juegos y hacía otras cosas porque (eso sí lo aprendes aquí en la universidad ¿no? que) una parte es el aprendizaje significativo y tienes que buscar la manera entonces... ¡ah! pues con equipos de fútbol, con marcas de muñecas o cosas así que realmente 'jalaran' a los niños. Y otras veces sobre la marcha haces ajustes, dices... bueno a lo mejor él no es visual, él es auditivo, bueno vamos a hacer algo.

Maru: Soy estricta, no te puedo decir que soy 'barco' porque si les exijo mucho a los niños, pero también busco las razones de por qué el niño no está haciendo las cosas y busco las formas para que lo haga... nada de que: no trabajaste, ese es tú problema y te pongo un cinco... no, yo no... yo me voy por la vía de: ¿a ver por qué no estás trabajando? le voy buscando, hasta que sale qué es lo que tiene el niño. Cuando te dicen que este niño es un burro y un inquieto yo digo no, él chiste es agarrarle el modo y buscar por qué es así, hay que ver también si tiene problemas en su casa, o ya empiezas a platicar con los papás. Después ya digo: vamos a ver cómo trabajamos con él.

Por último, también hay que señalar que mantienen una actitud abierta hacia diferentes alternativas con tal de seguir aprendiendo y allegarse más recursos didácticos que les permitan resolver los problemas que enfrentan y encontrar nuevas formas de favorecer el aprendizaje.

Maricarmen para 'hacerla' también es importante mantenerse actualizado... o al menos ver algo más de lo que te dan ahí. Para saber qué hacer uno tiene que estudiar ¡pues si tampoco es la buena voluntad! decía una supervisora que tuvimos hace mucho tiempo: "para ser maestro sólo se necesita buena voluntad"...sí, buena voluntad pero también tienes que saber (mínimo) con quien estás trabajando ¿no? que tiene 7 años y que se comporta así; que tiene 8 años y que tiene estos intereses ¿no?... y que uno al final de cuentas es parte de un proceso, no va a estar eternamente con el niño pero... al menos te queda la satisfacción de que hiciste algo con conocimiento de causa ¿no? no que lo hiciste ahí nomás por buena voluntad.

El conocimiento práctico de los maestros más experimentados es una fuente de adquisición de recursos didácticos a la que recurren.

Amira: mi primer año en 1° yo no sabía ni como enseñarles la "A" y recurrí a una maestra que ya tiene muchos años y siempre ha estado en 1°, entonces le dije que yo no sabía cómo enseñarles [que me asesorara], me dijo: es que te van a decir que eres muy tradicionalista; y yo: no me importa y aparte con los cursos que he ido a tomar, pues puedo combinar [las dos cosas]... bueno entonces que: empieza así y así... y esos niños estaban leyendo y escribiendo en diciembre... y yo dije: ¡que rápido!

Se puede concluir, desde el material que arrojan las entrevistas, que las egresadas despliegan en el salón de clases un trabajo con fuertes signos adaptativos, y no se

cuenta con suficientes elementos que muestren rasgos de corte innovador.³³ Sus testimonios permiten admitir que las adecuaciones que hacen al currículum son el resultado de las conexiones que establecen entre su formación como profesionistas con su práctica docente, las cuales están encaminada a romper con un modelo de enseñanza en el que “...la respuesta correcta es más importante que el proceso de construcción de la respuesta misma, en el que repetir con oportunidad es más importante que entender” (Ímaz, 1995, pág. 63), por ello asumen una posición más de corte constructivista.

Disciplina y control del grupo

La necesidad de custodiar a los niños, a la vez que se les enseña, es una condición ineludible del trabajo docente... la situación de trabajo se define ante todo por las exigencias inmediatas que el manejo de un grupo le impone al maestro (Rockwell, 1985, pág. 65). Esta expresión nos remite a uno de los aspectos más importantes de la compleja interacción que tiene lugar en el salón de clases: *el control*.

Es necesario recalcar que si bien es cierto que la escuela ha conferido al maestro el papel de autoridad frente a los educandos, como se vio en el apartado sobre las relaciones que las egresadas guardan con sus alumnos, el tema sobre la disciplina y el control del grupo revela que el vínculo docente–alumno se da de manera unidireccional, que entre ellos se establecen relaciones de poder que definen en gran parte lo que ocurre en el aula.

El peso que durante mucho tiempo ha recaído en la figura del maestro como autoridad ha provocado que en el imaginario social y en las representaciones de una buena parte de los profesores, el proceso de aprendizaje sea asociado al orden y al silencio y que el estatus de maestro sea utilizado más para controlar a los alumnos que para favorecer su educación. Esto hace que en muchas escuelas la imagen del buen profesor se asocie con la capacidad que éste tenga para mantener la disciplina en el grupo. Para algunas de las egresadas, el hecho de no compartir esta idea con sus compañeros ha repercutido en un cuestionamiento hacia su trabajo. Este es el caso de Verónica, quien trata de conducirse frente a los alumnos de una manera más tolerante y menos autoritaria, por lo que ha sido objeto de numerosas críticas cuando el ruido³⁴ que hacen sus alumnos traspasa los muros del salón y no deja de recibir

³³ Innovar significa transformar algo ya existente en algo nuevo. Randi y Corno (2000) sostienen que a pesar de que en las últimas tres décadas las reformas educativas han estado caracterizadas por la adopción de múltiples innovaciones diseñadas fuera del ámbito educativo, numerosos estudios han demostrado que en la práctica lo que se ha conseguido es la adaptación de esas innovaciones y no la reproducción exacta de las mismas.

³⁴ El ruido, como lo señaló Martyn Descombe (1980) es el elemento de mayor peso para romper con la idea de que el **aula cerrada** protege al maestro de intromisiones a su autonomía y le proporciona mayor libertad. Los otros factores que contribuyen a que la información se filtre y se conozca lo que pasa en el aula, son los resultados de los exámenes y los comentarios de los alumnos, y podríamos

quejas de sus colegas sobre el comportamiento de los alumnos cuando sus grupos cambian de grado.

Malentendemos la disciplina... yo les digo a mis compañeros: ustedes creen que porque el grupo está ¡todo derecho! sentado y no se oye ninguna respiración, es el mejor grupo... En el mío de repente se oye [un escándalo]... pero ¡están trabajando!... disciplina significa hacer lo que tienes que hacer, lo que quieres hacer, lo que te gusta hacer pero ¡en cada momento!... es un poquito difícil cuando mi grupo pasa a otro ciclo escolar... para algunos maestros mi grupo está mal acostumbrado porque [los alumnos] tienen la libertad de salir al baño cuando lo necesitan... si estoy [me avisan], si no estoy igualmente saben que pueden salir, no hay problema...

También [se molestan] porque mis niños reclaman, que porque mis niños... ¡pues es que sí! ¡que se defiendan!

No obstante, el ejercicio de la autoridad del maestro frente al grupo no depende únicamente de la voluntad del docente. Como apuntábamos arriba, la interacción maestro–alumno no es lineal. La capacidad de actuar de los alumnos pone límites al control irrestricto que supuestamente un maestro puede ejercer y produce tensiones que obligan a las egresadas a negociar las formas de relacionarse con ellos. Maricarmen ha tenido que enfrentar esta situación. Sin embargo, en su percepción el problema disciplinario no se explica por el carácter conflictivo de las relaciones dentro del aula, sino que se justifica por la influencia de factores externos a la escuela como es el deterioro de la educación familiar que fracasa en la tarea de inculcar a los niños las normas y valores socialmente aceptados.

En la tarde son más conflictivos, mucho más... la población es menor, yo dije: ¡ay, 'que buena onda' 15 alumnos! los primeros que me dieron en la tarde, pero ¡parecían como 30! de repente, estábamos trabajando y se salían al patio... y ahí tenía yo que ir ¡oye, espérate! ¿a dónde vas? estamos trabajando. No... ¡unas costumbres!... porque están más abandonados, los padres tienen menos interés en la educación cuando son de la tarde... sí están más descuidados los niños y hay niños que hablan como adultos (su vocabulario, su forma de expresarse), que ya saben muchas cosas del mundo de los adultos (la forma en que ven a sus compañeras) y ¡son niños de 2º! de unos.. 7 años. Y... pues ya se entera uno de su historia familiar aunque no quiera y... violencia, golpes a las madres de familia, entonces yo los veo un poco más desordenaditos en la tarde.

Por otra parte, en la experiencia de las egresadas también es posible que la posición de autoridad del maestro se invierta, es decir que la propia institución escolar les retire esta función. Güemes (2003) sostiene que la búsqueda de nuevas formas de enseñanza ha llevado al maestro a aligerar la carga amenazante que acompaña su rol de autoridad, a creer que puede relacionarse con los alumnos sin ejercer la autoridad de la cual está investido. Cuando esta afirmación es compartida sólo por los maestros es probable que éstos construyan estrategias para conseguir una

agregar que, actualmente en nuestro país, a éstos se suman los resultados que los maestros obtienen en el Programa de Carrera Magisterial.

relación más horizontal con sus alumnos, sin embargo cuando esta creencia es incorporada al ideario de la escuela, las repercusiones negativas para el trabajo de los maestros pueden ser mayores. El caso de Marisol puede ser útil para ejemplificar cómo la pérdida de su autoridad ante el grupo promovida desde la administración escolar, se traduce en una tensión constante. El conflicto que le produce la sensación de ambigüedad en los alcances de su poder, la lleva a catalogar la disciplina como un valor exclusivo del modelo educativo tradicionalista.

En este colegio la disciplina es como su “Talón de Aquiles” porque no saben los niños hasta cuándo y te estoy hablando de niños de primaria que me la pase todo el año pidiéndoles por favor que se callaran, cosas así y que jamás en la vida entendieron, no tiene límites, digamos... no hay un autocontrol. Yo no digo que todo lo tradicionalista sea malo, no, hay partes muy buenas del tradicionalismo como esa, [la disciplina] [Lo que pasa es que] la directora [general] tiene tanto miedo de caer en un [modelo] tradicional que no se atreve a disciplinar... Entonces te piden que pongas hábitos pero te dicen que seas flexible, quiere que los niños tengan su autocontrol, que regulen, pero quieren que lo hagan mágicamente sin que tú les digas nada.

En síntesis, las vivencias que las egresadas relatan con respecto a los problemas que se derivan del manejo de grupo dan pie para afirmar, de acuerdo con Güemes (2003), que se están modificando las formas de enseñanza, pero no el significado que las articula, como es la posición de poder y autoridad que el maestro debe asumir para ser tal. Las palabras de la propia Verónica confirman que los maestros, aún cuando traten su suavizar las relaciones de poder y procuren una mayor tolerancia, ya sea de una u otra manera o en distintos momentos, necesitan ejercer ese poder: *Jamás bajo a la Dirección a pedir ayuda para disciplinar a los alumnos... jay, no!... digo ¿pues que no soy incapaz de [resolver] algo así? pero... bueno cuando tengo un problema muy grave (que he tenido pocos, dos o tres) entonces sí hago uso del apoyo de la Dirección, pero generalmente no...*

Satisfacción y autoestima

Por regla general, las mayores satisfacciones que se obtienen en la enseñanza elemental no están en los salarios, el prestigio ni los ascensos, sino en lo que LORTIE llamaba recompensas psíquicas de la enseñanza: las alegrías y satisfacciones que se derivan de atender a los alumnos y de trabajar con ellos. (Hargreaves, 1996, pág. 199)

Aún cuando en muchas ocasiones (como se ha podido observar a lo largo de este capítulo), las egresadas se sienten abatidas por las dificultades que deben sortear para llevar a cabo su trabajo, la mayor satisfacción que la docencia les proporciona se relaciona directamente con la naturaleza de su tarea, es decir con el gusto por estar con los niños.

Maru: Si te cansa pero te digo que te da gusto y es satisfactorio cuando ves que te decían que este niño no podía... que tu digas que le costaba trabajo, y que ya

al final 'da el jalón' y ves que sí puede, entonces dices ¡ay qué padre! Sí pude, si vale la pena tanto cansancio, estar calificando y preparar la clase...

Marisol: aprendes muchas cosas de ellos y te da muchas satisfacciones... y yo creo que eso es lo que más me gusta de ser docente... porque a lo mejor como terapeuta dices: ¡ya lo saqué adelante! ¡bien por mi! pero no es lo mismo, cuando estás con ellos y que te dicen cosas... lo que te pueden decir ellos vale ¡no sabes!... el dibujito que ya te hicieron ... un niño que ya se graduó todavía me habla por teléfono y me dice: miss te extraño mucho, o sea yo tengo las tarjetitas que me dieron mis primeros alumnos porque las guardo con mucho cariño y eso ¡con dinero no se paga!

Amira: Los niños que tienen deficiencias, o falta de atención o de maduración o ese tipo de problemas son los que... como que me dan más satisfacción ¿no? por eso es que me gustó la docencia, porque hay a quien "echarle la mano", si no hubiera pues...

Maricarmen: a veces sí... digo yo soy muy visceral, soy muy emocional y sí me repercute que las cosas no salgan como yo quisiera pero... Uhm... ya después se me pasa, luego vienen otras compensaciones, los niños son muy agradecidos, las madres de familia... de mis autoridades, pues como que ya me hice a la idea de que no sean así... que no se fijen en ese tipo de cosas.

Si bien es cierto que la desvalorización social que actualmente sufre la figura del profesor afecta su ánimo, también lo es que esas representaciones sobre los docentes no constituyen un elemento de peso para que ellas mismas devalúen su quehacer o se identifiquen con las imágenes de deterioro del magisterio.

Verónica: Digo, no sé cómo sería el ser maestra en otro país, no lo sé pero [aquí] está desvalorizado, tanto el trabajo de los maestros como los resultados que se dan, y generalmente los culpables... pues somos los maestros ¿no?... y sí hay esa desvalorización... de repente en algún taxi te dicen: yo trabajo más que usted... a un taxista yo le dije: bueno señor, usted trabajará más horas pero no creo que trabaje más que yo, discúlpeme pero no tiene que ver una cosa con otra ¿no?

Amira: siento que al menos aquí en el Distrito Federal, el valor del maestro... se está quedando a un lado y en las zonas rurales es diferente, te digo porque igual, yo estuve trabajando en zona rural en Guerrero, adelante de Chilpancingo, se llama Chilapa... o sea... ahí ¡nada que ver! ahí uno llega y vive en la escuela y a ver cómo le haces para proveerte de tus alimentos... pero igual [los miembros de] la comunidad se van turnando para darte de comer... como para darle motivación al maestro para que no se vaya de ahí... porque ellos saben que la educación es necesaria, como que le toman otro significado y saben que van a aprender y a conocer [también] lo que hay fuera. Entonces es muy diferente. Y aquí [en la ciudad] no aunque bueno, también depende de la zona...

Maricarmen: A veces hasta en mi misma familia pasa ¿no? mi núcleo más cercano que son mis hermanos y mis papás... ¡ay! pues yo le dije a tu prima que estudiara aunque sea para maestra... y yo le digo ¡óyeme, qué te pasa! ¿a poco crees que ser maestra es tan fácil?... ser maestra no es fácil, tienes que saber

con quién estás tratando y encima ¡educar!... y les tienes que enseñar un montón de cosas y de manera que te entiendan, con paciencia ¿eso es fácil? ni llevándote 15 años de estudio lo aprendes bien, bien... un maestro tiene que estudiar y mucho... y constantemente porque no nada más un médico se tiene que actualizar... en educación no todo está dicho. Por eso a mí sí me molesta cuando tratan de minimizar el trabajo del profesor.

La falta de reconocimiento social hacia el trabajo de los maestros no ha logrado disminuir su autoestima ni la auto-imagen que tienen como docentes. Al contrario, más bien han desarrollado una actitud proactiva que se expresa en sus concepciones acerca de la función educativa, las tareas que se proponen y en su deseo de contribuir a resolver los problemas sociales.

Maricarmen: dicen por ahí que los maestros tenemos que ser un poco como salmones "ir en contra de la corriente" entonces ¡ahora se me hace más importante ser docente!... yo siempre he visto en la educación el medio a través del cual se puede mejorar una sociedad, no es teniendo miles de cárceles que se va a [disminuir] la delincuencia, hay que ver los problemas más de raíz ¿no?

Verónica: yo siento que falta mucho apoyo, pero yo no digo: como el gobierno no apoya, pues yo tampoco trabajo, no... ¡no es así! yo creo que soy de las personas que trabaja, labora mucho pero que saca a nuestros chicos a un sistema muy complicado. Siento que yo sola no voy a cambiar el sistema, hay cosas que no me gustan, me deprime mucho saber que tenemos los últimos lugares en lectoescritura, en matemáticas. Tendemos mucho a culpar al otro, igual nos pasa con los gobernantes, pero ¿y yo como ciudadana? ¿yo como maestra? ¿qué estoy haciendo?... o sea no pretendo cambiar al mundo pero mi pequeño... el micro mundo que tengo ahí en la escuela, pues SI.

Marisol: a lo mejor como terapeuta le puedes decir al niño sí puedes, pero el niño se va al salón y está ahí solo, en cambio cuando estás como docente puedes seguir [insistiendo] y tienes mayor ventaja cuando te toca el mismo grupo o más o menos los mismos niños al siguiente año, como que puedes seguir ese proceso.

Después de explorar tanto los aspectos contextuales que enmarcan las interacciones de las egresadas en el ámbito institucional, como las acciones que éstas despliegan en el espacio áulico, se puede concluir que los compromisos de trabajo que asumen se derivan más de la satisfacción que les produce la docencia, que de las presiones institucionales y sociales externas.

Para ellas la docencia no es un apostolado sino una acción social con implicaciones políticas y culturales. El elemento central en la definición del sentido que le atribuyen a su práctica es la formación de los niños como futuros miembros de una sociedad, Desde su perspectiva, el trabajo docente posee una carga de valores éticos alrededor de los cuales se articula la profesión y los compromisos que asumen. La docencia constituye así una oportunidad de servir a los demás (los niños), de contribuir a la formación de seres humanos distintos.

Admiten que existe una desvalorización social de la figura del maestro, pero no lo asumen como fatalidad ni se conforman con el estereotipo, no se identifican con las conductas negativas que se atribuye a los maestros; más bien reconocen los problemas y las carencias por las que transita la educación actualmente y han desarrollado una actitud proactiva para tratar de superar las situaciones adversas. Muestran un gran aprecio por su profesión, por lo que se esfuerzan para mejorar su desempeño y tienen un claro sentido de la superación.

Las egresadas están intentando dar a su práctica docente una orientación distinta a la que atribuyen a los maestros normalistas, procurando incorporar otros elementos que retoman de los saberes proporcionados por las licenciaturas que cursaron en la UPN y construyendo estrategias que se derivan de las formas de trabajo que ellas experimentaron cuando fueron estudiantes de la universidad.

En sus relatos se aprecia una constante tensión entre lo que ellas consideran que un profesor debe hacer y lo que es posible realizar dadas las condiciones laborales y el ambiente institucional que las rodea. Es decir están conscientes de la trascendencia de la labor del maestro, pero al mismo tiempo, admiten que se encuentran limitadas para hacer todo lo que se proponen. Esta dualidad indica que a pesar de que se ha reconocido, desde los enfoques más novedosos y los resultados de investigaciones sobre las prácticas de los profesores, que el maestro no es un simple operario de las políticas educativas, sino una persona con la capacidad y la responsabilidad de tomar decisiones cruciales en la orientación de su acción pedagógica, con base no solo en la aplicación de conocimientos especializados sino en su “buen juicio”, los márgenes reales para que esto ocurra aún son restringidos.

Así, puede apreciarse que los conflictos vividos por las egresadas no siempre se resuelven de manera definitiva, el enfrentamiento o la evasión de las situaciones más tensas se lleva a cabo mediante negociaciones internas que les permiten ir modificando y reconstruyendo cotidianamente en la dimensión micro, su práctica.

Capítulo 4. Escenario de posibilidades para ser docentes de las egresadas de la UPN.

La noción de identidad como representación social que se expuso en el segundo capítulo de este trabajo reconoce, a través de la condición de intersubjetividad, la dimensión psíquica de los sujetos como constitutiva de su proceso identificador; al mismo tiempo, tal noción admite el carácter provisorio que las identidades adquieren en diferentes momentos de su constitución, de tal manera que la identidad puede considerarse como una propiedad compleja de las personas que nos remite a una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, que enfatiza la incompletud, el inacabamiento. Bajo esta óptica, el sujeto se concibe como, además de racional, dotado de voluntad y consciente, no pleno sino escindido, como en ‘falta’ permanente¹ y por lo tanto como sujeto ‘deseante’. (Fuentes, 2000)

Según Zizek (1992), el proceso de identificación involucra dos momentos: a) identificación imaginaria (“Yo ideal”), y b) identificación simbólica (“Ideal del Yo”). En ambos, el referente común es la mirada del Otro, esto es, los mandatos simbólicos de un determinado ordenamiento simbólico. En el primer momento, el sujeto tiende o aspira a ser como “alguien” (que en realidad no implica al sujeto real en sí mismo sino al orden simbólico que representa), se construye entonces, un ideal al cual aspirar. En el segundo momento, (no estrictamente secuencial, sino para distinguir uno de otro) el sujeto ya ha interiorizado este ideal y ya forma parte del sujeto, se dice que se ha constituido. Lo relevante de ambos procesos es que el *mandato simbólico* está permanentemente orientando la definición de lo que se quiere *ser*. (Citado por Fuentes, 1999, pág. 149)

Desde esta perspectiva, “... las identidades se refieren a cuestiones acerca del uso de recursos históricos, lenguaje y cultura en el proceso de llegar a ser más que ser, no ‘quiénes somos’ o de ‘dónde venimos’, sino cómo hemos sido representados y cómo eso influye en cómo podríamos representarnos; las identidades son más el producto de las huellas de la diferencia y la exclusión, que [el resultado] de una idéntica unidad constituida naturalmente [...] y la representación es siempre construida a través de una carencia, a través de una falta, desde el lugar del Otro”. (Hall, 2000, págs. 232-235) En consecuencia, el sujeto en ‘falta’ es el sujeto de la plenitud ausente. (Ávalos, 2004)

Por otra parte, los trabajos de investigación educativa que se valen de los relatos de vida para estudiar el trabajo de los profesores (perspectiva en la que se inscribe la

¹ La falta es una de las nociones constitutivas de la teoría psicoanalítica, que en cierto modo indica cómo es que el sujeto se constituye imaginariamente frente a Otro, para posteriormente perder ese vínculo constitutivo inicial y dar paso al mundo simbólico de la palabra y el lenguaje. Trazado para siempre por esa pérdida inicial, el sujeto se reconoce incompleto. En búsqueda constante de algo que desconoce pero que a la vez lo impulsa a identificarse en el otro. (Jiménez, 2002, pág. 113)

presente investigación) han demostrado que uno de los argumentos a favor de la utilidad de la narración es su capacidad para captar las sutiles y complejas interacciones inherentes a los modos de reconocer el mandato simbólico que se ha construido desde la profesión y las marcas o distinciones singulares de la historia de vida de cada profesionalista. Para esta vertiente investigativa la clave para acceder al conocimiento de la práctica de la enseñanza es la búsqueda del significado individual que el maestro atribuye a su experiencia, mismo que se construye con base en la *interpretación* que el propio docente realiza.² Por medio del relato, los docentes pueden *distanciarse* de su experiencia y convertirla en objeto de reflexión. Esto permite hacer una escapada momentánea de las ocupaciones en el aula para auto-explorar la vida profesional y para darle un orden que tenga significado. (Huberman, Thompson y Weiland, 2000) Al recordar su propio pasado, los sujetos tienden a reconstruirlo con el objeto de ordenarlo y dar sentido a su presente y probable *futuro*, es decir, se reinventan a sí mismos y proyectan un futuro *yo*.

La articulación teórico–metodológica de estos dos planteamientos me ofrece la posibilidad de analizar los significados de la experiencia docente de las egresadas de la UPN en relación con *su deseo* de ser maestras, esto es, con la significación de la docencia como el lugar simbólico donde pueden sentirse plenas, completas.

En otras palabras, se trata de explorar el escenario de posibilidades que cada una de ellas tienen para asumir el rol de docente de primaria como parte nodal de su proyecto de vida, y distinguir quiénes encuentran en la docencia la posibilidad de la completud y quiénes se sienten en ‘falta’, pues como afirma Bullough (2000), algunos profesores nunca se *sienten* profesores aunque puedan implicarse en el trabajo con cierto nivel de competencia durante muchos años; por lo que convertirse en profesor no es un hecho simple, sino que requiere de un proceso «altamente interactivo» que continúa mucho después de que la formación escolarizada concluye y que no acaba cuando el maestro se coloca frente a un grupo en el salón de clases. *Ser* profesor implica entonces, un proceso que está lleno de contradicciones, luchas, resistencias, negociaciones, y acomodos a las reglas normativas con las cuales el profesor se confronta y se regula, en una constante interacción entre la elección y las restricciones.

Este otro plano de análisis de la experiencia docente de las egresadas cobra mayor relevancia si consideramos que, como se mostró antes, la trayectoria biográfica que las llevó al magisterio y su práctica laboral misma no han estado exentas de tensiones

² J. Gary Knowles, (2004, págs. 189-190) considera que las experiencias de los maestros tienen a la vez un significado inmediato o inherente y uno reflexivo o asignado. El significado inherente es el sentido de un acontecimiento en el momento mismo en el que tiene lugar: mientras que el asignado resulta de la comprensión, más tarde, de lo que tal acontecimiento significó en su primer momento para el individuo. Las diferentes experiencias se analizan a través de otras experiencias y puntos de referencia anteriores, particularmente de los valores que la persona ha aceptado como propios. Más adelante, los individuos dan al acontecimiento y al significado inherente del acontecimiento, un significado reflexivo o asignado, resultante del proceso de retroceder y analizar aquella experiencia pasada. En esto consiste la interpretación.

y conflictos (no siempre resueltos), lo que les ha demandado una constante negociación interna y una reelaboración del sentido que procuran dar a su vida profesional.

Para llevar a cabo dicho análisis utilizaré dos nociones que se encuentran esbozadas en los párrafos anteriores y que desde la visión psicoanalítica se consideran constitutivos de la formación de las identidades, me refiero a la **plenitud** y a la **falta**.

Por *falta* pueden entenderse varias cosas, con este término se hace alusión al sentimiento de culpa del sujeto, a una carencia o ausencia de algo, a una falla. Pero para los fines del análisis que me propongo realizar, la falta se entiende "... como falta de ser y no sólo de tener. [...] La noción de falta se articula por tanto, con la noción de deseo, pues lo que se desea es el ser". (Jiménez, 2004, pág. 269) Aunque la falta puede expresarse también como el deseo de *ser mejor* en lo que ya se es.

La noción de plenitud, por su parte, se asocia con la de goce. Es decir, con la dimensión que, según el psicoanálisis lacaniano, queda excluida del orden significativo cuando el individuo ingresa al mundo simbólico y que cuando de alguna manera logra ser capturada (así sea de manera escasa) se puede llamar goce. Esta dimensión opera como aquello que causa el deseo y que le sirve al sujeto como horizonte hacia el cual apunta sus acciones, sus esfuerzos, su energía.

Así *plenitud* y *falta* intervienen entrecruzados por el *deseo* en la interacción de los sujetos y son elementos constitutivos de su proceso identificador. De esta manera, la identidad implica un constante movimiento (en virtud de su estructuración contingente y abierta) en el que se van produciendo diferentes momentos de significación, por lo que es posible distinguir momentos de cierre (plenitud a nivel imaginario) y momentos de crisis [donde la falta se expresa como la] (búsqueda de nuevos modelos de identificación); y por lo tanto momentos de construcción de nuevas imágenes con las cuales identificarse (búsqueda de plenitud). Estos momentos corresponden a distintas maneras de concebir y de asumir la identidad. (Fuentes, 1999)

Por otra parte, el proceso identitario involucra también "momentos de decisión" por parte del sujeto. Esos momentos implican la construcción de imaginarios que proponen nuevas estructuraciones simbólicas, es decir, nuevas formas de plenitud que en el nivel imaginario (como horizonte a alcanzar) ofrecen a los sujetos la completud, su llegar a *ser* (Fuentes, 2003), en este caso, el *ser maestras* de primaria.

Con base en estos planteamientos es que me propongo visualizar las formas específicas en que las egresadas han interiorizado el ordenamiento simbólico de la docencia, para reconocer el escenario posible de su "pertenencia identitaria" al magisterio.

Maestra por vocación, universitaria por formación.

Los anteriores planos de análisis en los que las experiencias de las egresadas fueron abordadas en sus dimensiones bigráfico-formativa y laboral, permiten reconocer por

un lado, que en sus procesos identitarios el interés por la docencia constituye un elemento central en el horizonte que se habían trazado desde las etapas más tempranas de su biografía y que se mantiene latente a lo largo de su vida como universitarias, donde la profesión magisterial aparece como el ordenamiento simbólico en el que ubicaban sus aspiraciones, es decir, la docencia representaba la imagen de lo que les gustaría ser. Y por otro lado, que una vez que egresaron de la UPN y se insertaron en ese entramado simbólico, las tensiones que impregnan el ambiente de trabajo en el que realizan su práctica docente, en muchas ocasiones les provocan una sensación de desánimo y frustración que atrae la duda sobre la correspondencia ente su *deseo* de ser maestras y la significación de la docencia como el lugar “de llegada”, donde pueden sentirse completas, y desde el cual pueden mirarse a sí mismas y obtener una imagen agradable.

Esto explica porqué, en sus relatos, el *ser maestra* en algún momento se significa como la completud, y en otro momento aparece como quiebre o dislocación de su identidad, por lo que es posible percibir en ellas una continua búsqueda de plenitud.

Pero a pesar de los altibajos que se muestran en las narraciones, puede identificarse a un primer grupo de egresadas para quienes la profesión magisterial, de alguna manera, ha constituido ese *llegar a ser*. Ellas han construido diferentes imágenes de la docencia como puntos de llegada, donde de forma particular dotan de significado al *ser* y al quehacer docente. Expresiones como: *ser docente significa poder ayudar a los niños*, o: *tú das la formación al niño*; denotan una significación del papel social del maestro en términos altruistas y de modelado de los alumnos, su trabajo cobra sentido en función de la existencia de los “otros”: los niños. La docencia se representa entonces como: “dar y darse a los demás”.

En otra imagen, su idea del *ser docente* se configura desde un ethos humanista que plantea la formación de un nuevo ser humano: *tú tienes la responsabilidad de esos niños que van a ser el futuro; es como poner un “granito de arena” para que los seres humanos sean diferentes*.

La concepción de ser docente para estas egresadas se concentra en valores como la responsabilidad, el compromiso, la entrega y el mérito, los cuales se traducen en una convocatoria para la acción sin importar el esfuerzo que les demanda.

Verónica: yo sí siento importante mi trabajo y jamás dejo que [la gente se exprese despectivamente de él], es mucho trabajo y es mucha dedicación, estoy orgullosa de mi trabajo... y me encanta. Aquí no estoy para ver si pruebo y me sale ¡no! voy a hacer todo lo posible porque salga bien, me gusta porque puedo ayudar [a los alumnos], si se requiere no me pesa llevarme trabajo a mi casa, me lo llevo... siento que aportamos mucho los maestros... es una labor muy loable.

Maricarmen: yo sí me siento necesaria en el lugar donde trabajo, no indispensable pero sí necesaria y... pues es parte de mi vida... entonces, todo se ha ido [acomodando] como se debe de poner y sigo teniendo el compromiso y quiero hacerlo bien... es un reto lo que cada maestro tiene al inicio de ciclo... el

enfrentarte a determinadas realidades eso te hace ser o querer hacer las cosas diferentes y reafirmar ese compromiso.

La responsabilidad y el compromiso que para ellas implica la tarea educativa les devuelve una imagen de sí mismas como “necesarias” en el proceso formativo de los alumnos y una sensación de satisfacción con su *ser*, lo cual deviene en el *deseo* de pertenencia al magisterio y en un sentimiento de completud.

Verónica: lo que me define es el respeto, la ética, la puntualidad, la disciplina, soy una maestra profesional (profesional encerraría todo esto).

Yo soy de las afortunadas que puede desarrollarse en lo que le gusta, pero ¿cuántos no?

Puede decirse que para estas egresadas la docencia es representada de tal manera que se apuntala, desde lo latente de sus expectativas inconclusas, en lo inconsciente, y el ser docentes se significa como «lugar» de plenitud identitaria, esto es, se han incorporado al ordenamiento simbólico en el que depositaron su deseo. Dicho de otro modo, la docencia como encarnación de plenitud, se ha convertido en un plano de su identidad.

No obstante, dado el carácter provisorio de las identidades es muy difícil que exista un momento de cierre final, la identificación nunca finaliza sin un *resto* que queda por fuera del orden signifiante, es aquello que no alcanza a ser capturado por ese orden simbólico y que por tanto se constituye en *falta*.

La falta como *causa* del deseo es la pulsión que mueve a las egresadas a tratar de superar este punto de llegada, a buscar nuevas formas de plenitud, con un deseo renovado: *el deseo del deseo*. (Fuentes, 1999) De ahí que la *falta* se manifieste como el deseo de *ser mejores* maestras.

Maricarmen: yo sé que estoy en el lugar que tengo que estar... y me gusta donde estoy a pesar de los problemas. Eso es como que lo motivante ¿no? porque yo a pesar de tener casi dos licenciaturas y tener experiencia de casi 10 años, todavía me encuentro muchas cosas que no sé y muchos problemas y muchas dificultades.

Maru: me gusta mucho porque ves los logros de los niños, cuando te dicen: es que no puedo miss, yo digo: aquí nadie dice que no puede, todos pueden. Pero siento que todavía me falta aprender muchas cosas.

El sentido que la falta adquiere como deseo de superación ha sido interpretado por algunos autores que estudian las emociones en la enseñanza,³ como una de las acepciones de la *culpabilidad*⁴ que los profesores manifiestan al hablar de su trabajo

³ Cfr. A. Hargreaves, 1996.

⁴ Me refiero a la connotación de la culpa como el sentimiento de insatisfacción que algunos profesores experimentan porque consideran lo que hacen no es suficiente, en relación con la magnitud social de la tarea educativa, es decir porque que no consiguen hacer todo aquello que, desde el mandato simbólico de la docencia, se espera de ellos.

y que cuando es experimentada en pequeñas proporciones, puede convertirse en un acicate para la motivación, la innovación y el perfeccionamiento de su práctica docente.

Así, las egresadas tratan de llenar reiteradamente ese vacío proponiéndose búsquedas que renueven el significado de su docencia, fundamentalmente a través de la adquisición de más conocimientos. Por ejemplo Maricarmen, que actualmente está estudiando la licenciatura en Educación Primaria, ha decidido que el tema de su trabajo recepcional versará sobre los problemas de aprendizaje con el propósito de hacerse de un espacio para la investigación y adquirir un conocimiento que le permita construir estrategias para desempeñar mejor su trabajo y poder hacer frente a las dificultades que se le presentan cotidianamente en el salón de clases.

Me interesa mucho ese tema porque he tenido niños que veo que no pueden, que tienen algo y no sé que es y yo no sé cómo proceder... y en ese momento uno se siente así como: ¡ay es que tú tienes que saber! tú tienes que ver qué haces con ese niño... porque en la boleta del año anterior dice que es un niño que no trabaja, pero nunca se dieron cuenta que tenía un problema de aprendizaje ¿y así lo voy a pasar yo? ¿así se va a ir a la secundaria, sin que yo haga nada? ¿sin que le explique al padre de familia qué hacer con él?... como que yo no me conformo con eso.

Verónica por su parte, desea concluir formalmente el nivel de licenciatura (mediante la titulación) debido a que el plan de estudios de Normal que cursó no tiene este reconocimiento, para después continuar con su formación a nivel de posgrado.

No me he titulado y eso ha detenido mis proyectos personales... desgraciadamente he hecho mucha desidia y eso fue por la separación con el padre de mi hijo... pero quiero hacer una maestría, quiero seguir estudiando...

Sin embargo considero que detrás de este interés por poseer más conocimientos, existe también la necesidad de una continua resignificación de su auto-imagen en dos sentidos. En primer lugar, para seguirse distinguiendo de sus colegas normalistas, a quienes (como se vio anteriormente) perciben como sujetos renuentes al cambio y a la innovación, y por lo tanto “cerrados” a la adquisición de conocimiento nuevo. Y en segundo término, para distanciarse de la imagen que coloca a los maestros en desventaja frente a otros profesionistas liberales, es decir una representación social de la docencia como subprofesión que no requiere de conocimiento especializado para ser ejecutada.⁵

⁵ Al respecto, Richard Butt y cols. (2004) señalan que muchas veces la formación de los maestros ha sido acusada de vacuidad intelectual y de falta de solidez pedagógica, por lo que éstos deben enfrentar los estereotipos negativos que la cultura les ha endosado. Las caracterizaciones de la docencia como simple empleo, sin estructura profesional, sueldos bajos y aumentos sin ninguna relación con el mérito, son paralelas a las de la enseñanza como «gran escenario» donde parece que cada ciclo escolar sume a los profesores en una rutina repetitiva propia.

En este sentido, el objetivo de continuar con su formación y mantener actualizados sus conocimientos, se representan como el vehículo para llevar a cabo una práctica “más actual”, distinta a la de los normalistas, acorde con las modernas teorías del aprendizaje,⁶ y que responda al propósito de incorporar el conocimiento científico a la práctica educativa magisterial que hoy se plantea en los lineamientos de la política educativa nacional.

Maru: tienes que actualizarte... pensar... si los niños están viendo tal caricatura o algo... [tratar de] hacerlo más ameno... como qué buscas más cosas para superarte... he tomado cursos en las editoriales... en la [Universidad] del Valle que está dando diplomados... y eso....

Por otra parte, aún cuando la falta en el caso de estas egresadas se relaciona más directamente con el aspecto académico de la enseñanza y se expresa principalmente en el deseo de “saber más para ser mejores maestras”, los conflictos generados por las condiciones de trabajo que rodean su práctica docente son experimentadas como una carga que influye negativamente en su ánimo, provocando momentos de crisis en su proceso identitario, por lo que se plantean la posibilidad de buscar nuevos modelos de identificación.

Maricarmen: Mis planes inmediatos son terminar la licenciatura y después ver otras cuestiones, voy a dejar mi plaza de la tarde precisamente para terminar la licenciatura y ver esas otras opciones.

Maru: Yo no pienso quedarme aquí, quiero ir a hacer mi maestría en pedagogía o en psicología no sé todavía, estoy investigando...

Verónica: a mi me hubiera gustado dedicarme a la investigación educativa, pero digo ¿y quién me va a apoyar? ¿me van a hacer caso?

En los estudios narrativos sobre el trabajo de los maestros es común encontrar referencias a estos “momentos de quiebre” en la identidad de los docentes,⁷ que se han denominado como: “el hastío del profesor”. Según Dworkin (2000), el hastío de los profesores es una forma extrema de alienación del papel específico que éstos desempeñan, que se caracteriza por la sensación de que el trabajo no tiene sentido y de que no se puede hacer nada al respecto. Además, esta sensación de sin sentido y de impotencia se ve aumentada por la creencia por parte de los docentes de que las normas relacionadas con sus tareas y con el escenario en el que las realizan, están

⁶ Cabe recordar que el discurso pedagógico ha sufrido una serie de modificaciones en las últimas dos décadas, en un intento por cuestionar las “anquilosadas” formas de trabajo de los docentes, recuperando fundamentalmente las aportaciones de la psicología (como la pedagogía “operatoria” y el “constructivismo”) y de la sociología (como la investigación participativa), para tratar de reivindicar el papel del maestro. La incorporación de estas “novedades” es realizado particularmente en las estrategias de enseñanza. (Güemes, 2003, pág. 122)

⁷ Numerosos retratos de los profesores de la escuela pública revelan que entre la mitad y un tercio de los docentes estudiados [...] se sienten hastiados, quieren abandonar y desearían no haber escogido la profesión de la enseñanza. (Dworkin, 2000, pág. 239)

ausentes, son conflictivas o inoperantes, y de que se encuentran solos y aislados entre sus colegas y alumnos.

Esta disminución en la moral de los maestros es atribuida a una variedad de factores estresantes, asociados con su percepción de recibir poco apoyo por parte de los directores, de otras autoridades educativas y de los padres de familia. Tiene que ver también con el tipo de relaciones que establecen con sus compañeros de trabajo y hasta con la escasez de recursos con los que cuentan para poder llevar a cabo sus actividades.

Un factor de tensión adicional a los que ya se mencionaron es el salario. El hastío de los profesores relacionado con una percepción de que su salario es bajo en comparación con el de otros profesionistas,⁸ también es fuente de frustración y produce un sentimiento de impotencia para transformar las condiciones estructurales que determinan el monto de los ingresos para el sector magisterial. Frente a esta situación, la “puerta de salida” que muchos docentes han encontrado para aliviar esta tensión está representada por la seguridad de contar con un ingreso económico. Este es el caso de Verónica, quien acepta con resignación un salario bajo a cambio de contar con él de manera segura.

Yo siempre me he quejado del sueldo, de otras cosas no, las vamos trabajando, pero ¡el sueldo!... la ventaja es que es seguro, sabemos que cada quincena nos van a pagar.

Aún cuando los profesores puedan llegar a una aceptación semejante, me parece que el salario no deja de ser un “factor de riesgo” para la continuidad de una vida profesional dedicada a la docencia, pues la aparente solución que muchos maestros han encontrado en la ocupación de una doble plaza para incrementar en términos absolutos sus ingresos, puede comprometer el sentido y la significación que dan su trabajo; en otras palabras, es posible que el hastío no los lleve a cambiar de área o sector laboral, pero sí afecta su entusiasmo y su disposición para comprometerse con el tipo de tareas implicadas en la enseñanza, tal y como lo expresan las egresadas en los siguientes fragmentos:

Verónica: me doy cuenta de la gran responsabilidad que tenemos los maestros de todos los niveles... pero bueno hay muchos maestros que [no se comprometen]... y yo entiendo, porque es difícil rendir después de trabajar dos turnos ¿eh?... porque con un sueldo no alcanza...

⁸ En el análisis que Lucrecia M. Santibañez (2002) hace sobre los salarios del magisterio, muestra que en promedio un maestro gana más que otros profesionistas por el número de horas que trabaja. Es decir, si los maestros trabajaran la jornada completa de 40 horas a la semana con el salario por hora que perciben, sus ingresos serían equiparables a los de otros trabajadores y profesionistas. Sin embargo, lo que hace la diferencia es que cuando el profesor tiene una única plaza, su salario se reduce en términos absolutos puesto que su jornada también es menor. En síntesis, el salario de los maestros en términos relativos es mayor al de otras ocupaciones y en términos absolutos es menor, salvo para los maestros con doble plaza.

Maricarmen: es muy difícil, yo creo que por eso muchos maestros se hartan ¡se fastidian! porque ocuparon la doble plaza como una 'chamba'¿no? porque tienen que mantener una familia... ¡es muy 'matado'! yo [tomé la doble plaza] porque estaba loca y soy soltera y bueno, ahí es cuando se le acaba la creatividad al maestro. Ya estoy pensando en tomarme un descansito en la tarde porque si no, no "voy a dar una", es bastante complicado.

Sin embargo, a pesar de las dificultades que les presentan en su entorno laboral, en otro momento las egresadas reaccionan ante el conflicto causado por las condiciones de trabajo proponiéndose nuevas metas, construyendo expectativas diferentes o enfocando su deseo hacia un horizonte más amplio que el de la educación primaria en una progresión vertical hacia otros niveles educativos, pero sin abandonar el ordenamiento simbólico de la docencia, es decir, consideran la posibilidad de moverse del espacio físico de trabajo, pero no de cambiar el «lugar» simbólico de su adscripción identitaria.

Maricarmen: El ambiente [de la escuela] sí me jala en algunas ocasiones, por eso yo he dicho que no voy a durar más de 10 años en una escuela, ya estoy pensando en cambiarme a otra, al menos para ver a otra gente, otras cosas, otras formas de trabajar... porque dicen por ahí que "el único que no se da cuenta que está en la pecera es el pez"... entonces... a veces yo siento que me tengo que salir porque si no... ¡y yo no voy a ser como el pez!

Maru: me interesa dar clases en secundaria, me dicen que estoy loca porque son pubertos y cómo los voy a aguantar, pero a mi sí me gustaría dar clases en secundaria o en prepa. Mi compañera de Hidalgo me dice: métete a trabajar en la prepa, en primera pagan mejor, es menos 'friega' y es 'padre' con los chavos. Por eso quiero ver otras opciones, no quedarme nada más en primaria.

Como puede observarse, estas son manifestaciones de los momentos de decisión en los que las egresadas "se desconocen" (por así decirlo) en relación con la docencia como el imaginario establecido, para después ser absorbidas nuevamente por ese marco simbólico.

En estos casos puede afirmarse que en cierto modo ellas se sienten plenas, lo cual supone la posibilidad de que conciben el magisterio como algo permanente o definitivo en su vida profesional, aunque la falta como hemos visto, puede expresarse como el deseo de "*ser mejor en lo que hago o de saber más*".

Sentirse en falta: las fisuras de la identidad docente.

A diferencia del grupo anterior, en el caso de las otras tres maestras entrevistadas se advierte un menor grado de identificación con la docencia como el ordenamiento simbólico en el cual pueden alcanzar la plenitud y al que desean pertenecer. Aunque desde luego, esto no aparece de manera transparente sino que se muestra como el resultado de las variaciones de sentido que confieren a sus experiencias, en diferentes momentos. El ejercicio de retrospectión e interpretación de la experiencia pasada que ellas realizaron durante las entrevistas, arroja interpretaciones diversas

donde se insinúa *lo negado, lo excluido* del orden significativo en el que ellas se han ubicado, y que opera como *lo constitutivo* de su falta de *ser*.

Así, en un primer momento sus afirmaciones sugieren que el trabajo docente que realizan apunta hacia el «lugar» en donde ellas se sienten plenas, la imagen de sí mismas es capturada como representación de la maestra comprometida con su tarea y satisfecha del deber cumplido:

Marisol: Me defino como muy comprometida con lo que hago, y compromiso en todos los sentidos, entonces yo sí estoy muy comprometida [con la docencia] y no tanto porque siempre haya sido así de 'seguir las reglas', porque mira si no me gustara... pero no me imagino yo sin niños...

Amira: Otros maestros que tienen más experiencia me dicen: los papás no te van a agradecer [lo que haces] y yo les digo: no me importa que no me lo agradezcan, el chiste es que vea cómo ayudarlo a este niño; a lo mejor lo que va a ser frustrante después es que no haya un seguimiento porque yo no lo voy a tener o no va a estar conmigo siempre, pero bueno... ¡lo que fue en mi momento lo hice! Entonces yo me considero buena profesional... aunque todavía me falta ¿no? porque no nada más se forma al alumno, también a los papás y uno mismo...

Rocío: Ser docente implica una gran responsabilidad, [es importante ser docente] porque si no, no habría quien formara a esos niños... Me siento como una persona responsable que trata de dar lo mejor de sí en todo.

Sin embargo, a lo largo de sus relatos es posible apreciar que ésta constituye una fijación temporal en sus procesos de identidad, pues la sensación de *sentirse en falta* cobra fuerza, por distintas razones, en cada una de ellas. Es conveniente entonces, revisar caso por caso.

Marisol, como casi todas las egresadas que entrevisté, refiere que su deseo de ser maestra surgió mucho tiempo antes de llegar a la educación superior y que su propósito era el de formarse como docente, pero el cambio curricular que sufrió el programa de bachillerato que ella cursaba impidió su acceso de manera automática a los estudios de Normal. La intención frustrada de convertirse en normalista representó una falta que la llevó a tratar de llenar esa carencia, reorientando su interés profesional hacia alguna otra licenciatura que formara parte del área del conocimiento educativo.

Más tarde, su incorporación al orden simbólico institucional de la UPN terminó por transformar su primera imagen del magisterio como horizonte de plenitud, colocando en su lugar la representación del psicólogo educativo como un profesional distinto al *ser* docente, pero con la que ella logra establecer una identificación imaginaria ("Yo ideal"). De esta manera, su vínculo con la docencia como práctica profesional aparece como un hecho forzado, y por tanto como *falta*, esto a consecuencia de que el mercado de trabajo no le ofreció las posibilidades de insertarse en el ordenamiento simbólico al cual ella deseaba pertenecer.

Yo me acuerdo que cuando empecé a ver las pruebas [se refiere a los test psicológicos] en una materia que era: diagnóstico y evaluación educativa (algo así), que era optativa, dije: creo que me equivoqué de lugar, porque mi lado estaba más por el clínico... fue en ese momento que empecé a ver cuántas cosas pude haber aprendido...

[Al egresar] tú buscabas trabajo en el periódico y era: "se solicita psicóloga educativa o pedagoga", entonces tú decías: ya voy a ejercer ¿no?... y llegabas y era para dar clases.

Por ello, tal parece que el origen de la debilidad de la identidad docente de Marisol hay que buscarlo en la influencia ejercida por la etapa de formación en la UPN, época en la que el horizonte de su deseo va modificándose y generando unas expectativas acerca de su función como profesionista que difieren bastante de las tareas que actualmente lleva a cabo como maestra.

Yo pensé que íbamos a salir ¿cómo te diré? como una especie de terapeutas pero enfocados a cuestiones muy específicas de problemas de aprendizaje ¿no?

Lo que quiero es investigar o por lo menos dedicarme a los niños pero con otro enfoque, para ayudarles de otra manera, no tanto enseñarles sino checar qué se puede hacer para que el daño [que tengan] no se vea tanto.

Es decir, Marisol vive en conflicto porque considera que sus actividades laborales no se corresponden del todo con las que le plantea el *mandato simbólico* del perfil profesional que, como psicóloga educativa, adquirió en la Universidad.

Se supone que tu función es estar dentro de un colegio apoyando a los maestros porque [en las carreras] también hay cuestiones de currículum y mucha gente se va para allá, para diseñar este tipo de cosas ¿no? pero... tú buscabas trabajo y era para dar clases. Yo creo que siendo [la UPN] una universidad del gobierno, podría tener convenios con varias escuelas y mandar a su gente a hacer lo que de veras tendríamos que estar haciendo.

Otro factor constitutivo de la *falta* en su proceso de identidad se deriva de la frontera simbólica que ella establece entre los universitarios y los normalistas, misma que se ancla en la significación que ha construido sobre la práctica docente de unos y otros.

La representación del trabajo de los maestros normalistas como conjunto de prácticas y saber normado, resistente al cambio y la innovación que Marisol expresa, constituye un motivo para tratar de distanciarse y distinguirse de ellos. En su percepción el compromiso aparece como un valor que es propio de profesiones distintas al magisterio, por lo que atribuye este rasgo positivo a profesionistas que tienen otra pertenencia.

Así, ella se auto-identifica dentro del entramado simbólico de la docencia colocándose en una posición jerárquica superior a la de los normalistas.

Yo nunca he dicho 'soy maestra', cuando me preguntan a qué te dedicas... 'doy clases'... porque los que dicen 'soy maestro' son los que nada más van y cubren su horario como todos estos compañeros que eran maestros normalistas.

[En cambio] las que éramos de otras carreras, éramos las que ahí estábamos "al pie del cañón" viendo qué 'onda' con los niños, porque las otras nada más se quejaban pero no hacían nada al respecto, decían: mi horario ya terminó. Entonces dices: es nivel de compromiso o es la percepción que tienes como profesionalista...

El peso de esta imagen negativa, la lleva a reproducir los estereotipos que se le han asignado a la figura del maestro de educación básica, haciéndolos extensivos a las escuelas y a las instancias administrativas del sistema público de educación.

Mis compañeras [normalistas eran] como muy burócratas, a veces me daba la impresión, cuando hablaba con ellas, de que estaba yo en una escuela oficial...

No me imagino en un escritorio así como por ejemplo cuando fui a darme de alta a la SEP, ¡ay no, que deprimente para mi fue eso! todos los escritorios así [alineados] uno con un radio aquí... todo verde, gris, todo feo... estuve 15 minutos y dije ¡no! yo no me veo aquí...

La *plenitud ausente* que se percibe en el proceso identitario de Marisol se expresa en su decisión⁹ de separarse momentáneamente de la docencia (en la búsqueda de otras estructuraciones simbólicas), para ingresar a una maestría en neuropsicología en la UNAM, donde espera encontrar nuevos modelos de identificación que le permitan dar otro sentido a su práctica profesional.

La investigación es algo que desde que hice la tesis me llamó la atención, entonces si yo puedo quedarme en una investigación ahí, me quedo... y si no, pues estoy pensando en regresar [a la docencia], pero ya regresas con más armas ¿no?

Ahora bien, para abordar el caso de **Amira** es preciso señalar que su "yo ideal" nunca estuvo enfocado hacia la docencia, por lo que siempre se ha sentido *incompleta*. En su proceso de identidad *la restricción* aparece como el primer elemento constitutivo de la falta, lo cual se debe en gran medida a que la decisión de convertirse en maestra no fue tomada por ella sino por su padre, por lo que siente la profesión magisterial como algo impuesto. Otro tanto tiene que ver con la percepción acerca de que la formación adquirida en la UPN no le proporcionó modelos alternativos de identificación, puesto que no le representó nada nuevo o diferente para que ella pudiera resignificar su práctica docente.

Dado que en el horizonte del *deseo* profesional que se había trazado la problemática educativa no estaba contemplada, las dos carreras que estudió le merecen una valoración bastante negativa y se asume con un estatus inferior al de otros profesionistas, tal y como lo manifiesta en el siguiente fragmento:

Yo no quería estudiar algo de humanidades, mi interés era la medicina o la ingeniería, entonces así como que digo: ¡que carreras tan chafas estudié!

⁹ La energía que mueve a la decisión es el deseo de completud, de búsqueda de plenitud por parte de los sujetos que se viven siempre en falta, incompletos, no suturados. (Jiménez, 2002)

porque mi hermana es química-bacterióloga y mi hermano es ingeniero electromecánico entonces... pues yo nada que ver...

En este sentido, ella trata de compensar su falta de *ser* y elevar su autoestima poniéndose unos retos personales que le permitan demostrarse y mostrar a “los demás” sus capacidades intelectuales, y no tanto alcanzar la plenitud profesional. Con este fin se propuso ingresar a un programa de posgrado, y con el mismo objetivo pretende obtener el título de psicóloga educativa.

Bueno no me gusta mucho la pedagogía, mas bien [entré porque] era como probarme porque siempre me decían que entrar a una maestría (en la Pedagógica o en cualquier otra institución) era muy difícil... yo dije: ¡ay, a poco sí! bueno pues yo voy, tomé el curso propedéutico y demás... pero como que no la sentía funcional... era exageradamente teórica... o sea, en lo personal no me gustó y dije: ¡ahí se ven!

Quiero quitarme la “espinita” de titularme ¿no?

Por otra parte, el disgusto causado por haberse incorporado a un orden simbólico distinto al que aspiraba, se expresa en una búsqueda incesante de elementos que contribuyan a darle un mejor sentido a su vida profesional. Esto se refleja en un continuo tránsito por diferentes espacios (tanto físicos, como simbólicos), en los cuales ella ha podido alternar la función docente con otras actividades que forman parte del mandato simbólico del magisterio. En otras palabras, Amira constantemente cambia de lugar de trabajo desplazándose por diversas escuelas o intercambiando su adscripción laboral entre la escuela y otras instancias del aparato administrativo del sistema educativo, y siempre que puede rehuye la docencia.

Yo frente a grupo he estado 6 años, los otros 4 pues... estuve en los famosos Proyectos Escolares, en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y también trabajé en proyectos de UPRE.

La docencia... bueno he estado en [escuelas] de casi todo el Distrito Federal y ahorita me voy a cambiar [nuevamente] de escuela... Además estuve dando clases en los CUPRA (que son cursos de regularización) para los chavos que se están preparando para presentar un examen del GENEVAL a nivel preparatoria y licenciatura.

La movilidad que caracteriza la trayectoria de Amira hace que ella posea múltiples referentes de identificación puesto que ha accedido a otros círculos de pertenencia (dentro de ámbito educativo) distintos al de la docencia, por tanto, la falta se hace visible en la búsqueda de formas de integración a posiciones superiores para tratar de *ser* algo más que maestra.

Me invitaron a trabajar allá en San Luis, en la SEP... para certificar gente... digo eso es administrativo pero [puedo aprender] cómo se certifica o ¿qué trampas hay, no?

También ¿ves que se abre una convocatoria cada año para ir a Estados Unidos a alfabetizar gente latina? bueno, pues también me contactaron...o sea, a ver cual de los dos. Igual hago investigación... o a ver qué... te digo que nunca

estoy así como que mucho tiempo [en el mismo lugar o desempeñando el mismo tipo de actividades].

En consecuencia, en su relato ella destaca otros planos de su identidad,¹⁰ enfatizando ciertas significaciones que le proporcionan mayor grado de satisfacción como las de poder participar en proyectos a nivel nacional o desempeñar funciones de vigilancia y evaluación sobre otros miembros del colectivo al cual pertenece.

De SEP me invitaron al proyecto de: "Me lo dijo un pajarito"... este proyecto es para visitar las escuelas de la República Mexicana en donde según esto, los maestros tienen un trato violento para los alumnos o los padres de familia o cosas así, entonces... nosotros vamos, hacemos la investigación y si efectivamente está habiendo anomalías, pues tenemos que ver la manera de cómo actuar.

Y en contraparte, eclipsa esa otra dimensión de su identidad que le genera un sentimiento de inconformidad o insatisfacción.

¡Ay! pues creo que estar más comprometida [con la docencia] ya no puedo, porque te digo... es que también depende del tipo de directivo que uno tiene porque, por ejemplo éste que tuve, lo que quería era más contenidos que aprendizajes...

En otro momento mencioné que la falta ha sido interpretada como el sentimiento de *culpabilidad* que experimentan los maestros. Es importante anotar también que bajo esta concepción se considera la existencia de las *disculpas* del profesor, entendidas como las diferentes estrategias que él adopta para soportar, negar o reparar esa culpabilidad.¹¹ Es posible apreciar entonces cómo, en el fragmento anterior, Amira emplea una estrategia de este tipo –cuando asocia la contrariedad que le causa trabajar como docente, con el estilo de gestión que cada director escolar practica– para tratar de negar su *falta* de compromiso cuando afirma: *es que también depende del tipo de directivo que uno tiene*. Esta manera de responder a la culpabilidad explica en parte porqué ella “va de un lado al otro” *disculpándose* y al mismo tiempo tratando de llenar un vacío permanente.

No obstante, en los momentos en que esta ausencia de plenitud le provoca mayor conflicto y pone en crisis su identidad docente, el reconocimiento de sus compañeros opera como un elemento a favor que le permite negociar internamente con la falta para mantenerse dentro del magisterio.

¹⁰ Cabe recordar que la identidad de la persona tiene un carácter pluridimensional y que, según las circunstancias o el contexto apropiado, el individuo actualiza todas las dimensiones de su identidad. Incluso puede ocurrir que destaque una sola de estas dimensiones, de tal manera que eclipse o anule todas las demás. Güemes (2003, pág. 136)

¹¹ La expresión de “disculpa” difiere del uso convencional del término según el cual un individuo echa una carga emocional sobre otros, por lo que aquí se entiende como la forma de comportarse de las personas a consecuencia de sus propias experiencias de culpabilidad. (Hargreaves, 1996)

De todas maneras, siempre hay momentos en los que digo: ¡que padre! vamos a hacer esto o estoy haciendo esto otro... mis compañeros me dicen: es que estás soltera, estás joven, tú tienes todas las ganas del mundo y además tu carácter te ayuda... ahí me empiezan a echar 'rollo' y bueno... pues ya me la voy a creer algún día.

En síntesis, puede decirse que el caso de Amira es el de la más acusada búsqueda de plenitud y refleja fielmente el conflicto entre la elección y las restricciones que para ella implica *ser docente*.

Rocío es otra de las egresadas cuya identidad docente muestra rasgos de debilitamiento a pesar de que, en su imaginario, la docencia sí constituye *un punto de llegada*. Esta práctica representaba una de sus aspiraciones desde que ella era adolescente y aunque en ese momento no pudo concretar su intención de convertirse en profesora, considera que al haber estudiado la carrera de pedagogía en la UPN se le abre una nueva oportunidad de acercamiento a la enseñanza (y por tanto de reparar en algo su *falta* inicial), dado que ahora atribuye a la docencia el significado de una actividad ineludible para que su perfil profesional sea más completo. Es decir, ella ha construido un imaginario donde la docencia forma parte de una nueva estructuración simbólica que le propone otras formas de plenitud, pero que se conserva dentro del primer horizonte que se había trazado.

No puedes ir a ciegas a decir [a los maestros] cambien esto si no lo [conoces]... entonces de alguna manera si [es] importante dar clases.

Con esta idea se incorporó a las tareas de la enseñanza, trabajando en el sistema educativo privado. Sin embargo, después de varios años en los que ella experimentó la docencia como totalidad plena, su *deseo* de ser maestra se ha visto quebrantado a consecuencia del efecto negativo que, sobre su ánimo y autoestima, ejerció el ambiente laboral de una de las escuelas donde trabajó. Las sensaciones de agrado y satisfacción que antes le producía su función docente, han sido suplantadas por las de disgusto y frustración.

En este caso, la calidad de las interacciones humanas y las relaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad escolar constituyen el factor central para que ella se sienta nuevamente en *falta*.

Lo anterior se manifiesta a través del conflicto que actualmente vive porque considera que las acciones de sus compañeros de trabajo, de la directora y de los alumnos, son contrarias al código ético que guía sus acciones personales, lo cual la somete a situaciones de antagonismo con estos otros actores y le producen desaliento.

Una de las cosas que me encontré y que fue por las cuales renuncié a mi trabajo fue que empecé a darme cuenta de que los maestros, en lugar de ayudarse, se trataban de 'poner el pie' y de que no había apoyo por parte de la dirección... ¡me desencanté!

Dicen que "si no puedes con el enemigo únete a él", pero yo no me quiero unir a esto, yo no quiero ser esto que ellos son...

De la misma manera el comportamiento de los alumnos, que en otros momentos representó uno de los mayores incentivos para realizar su trabajo, se transformó en motivo de decepción.

Sí me pegó eso de venir de Iztapalapa [donde] los niños están creciendo (al menos en ese colegio) con muchos valores (que son niños muy honestos), y llegar acá y encontrarme con que los mismos niños, como te digo, se daban cuenta de estas situaciones [se refiere a que los maestros entregaban previamente a los alumnos los exámenes de los concursos] y que ellos también se estaban volviendo tramposos.

Aspectos como éste (que al combinarse con una postura permisiva por parte de la dirección hacia los alumnos incrementa su frustración), son los que la hacen dudar de que la docencia sea realmente el «lugar» donde ella puede sentirse a gusto.

La situación ya era insostenible, al grado de que a una maestra [los alumnos] le faltaron al respecto y la directora en lugar de apoyarla dijo que ése era su problema, que ella era la titular del grupo... entonces como que [era] una situación muy tensa de estrés y de todo... y yo opté... por mi salud, terminar el ciclo y decir adiós.

Como puede observarse, la *falta* en el caso de Rocío se condensa en un problema de carácter ético, pues considera que un ambiente escolar de este tipo le demanda formas de actuar que contravienen los valores con los cuales ella se identifica, y comprometen el sentido que le atribuye a la docencia. Así, la realización de un trabajo acorde con sus principios se convierte en un objetivo cada vez más difícil para ella.

Siempre he procurado hacer las cosas bien... o sea [he tratado] de seguir mi ética a pesar de los demás, pero muchas veces... en las escuelas particulares por estar bien con los papás... tú tienes que acceder a cosas que van en contra de tu ética, [pero yo] a pesar de que los demás hacían trampa dije: ¡no lo voy a hacer!

Pero en la disminución del ánimo de Rocío intervienen también otros factores que se derivan de la organización y el contexto institucionales. Aspectos como el tamaño de los grupos, el espacio físico, la intromisión de los padres de familia, las normas para regular los tiempos en que los maestros pueden interactuar, el estilo de la dirección, son todos elementos que se conjugan y contribuyen a que ella perciba, en estos momentos de crisis, el mandato simbólico de la docencia como opresor de su libertad y su autonomía.

En los siguientes fragmentos puede apreciarse el peso negativo de estos elementos en la valoración que ella hace de su más reciente experiencia laboral.

[En esa escuela tuve] un grupo muy desgastante porque en comparación a los que yo había tenido, era un grupo grande, además el espacio que nos dieron no te ayudaba porque era un salón muy reducido, los niños casi pisaban las mochilas, yo no podía pasar entre los pasillos... este... muchos problemas a nivel

familiar... como que el contexto no era el más adecuado. Estuve un año ¡y con eso tuve!

En este colegio estaba prohibido hasta que nos habláramos entre compañeras... nos decían: no pueden platicar... nosotras veíamos que eran cosas absurdas... y ¡pues las hacíamos! pero nunca nos podían decir nada porque siempre cumplíamos con todo el trabajo.

Mi trabajo era siempre sometido al criterio de todos los demás, criterios que pues... tú sabes de antemano que no están tan bien y sentirte impotente ante ello ¿no?

El sometimiento a juicio del valor de su trabajo parece ser la causa más profunda de esta fisura en su identidad, puesto que golpea duramente su autoestima y promueve una auto-imagen totalmente deteriorada.

En ese momento... yo sentía que era la peor maestra, como que no sirvo para nada...

La combinación de estos factores ha redundado en una pérdida del sentido que para ella tenía el trabajo docente antes de vivir esta experiencia, lo cual equivale a decir que actualmente atraviesa por un momento de "hastío". El agobio que expresa en los últimos fragmentos denota la necesidad que siente, como cualquier persona, de construir una autovaloración positiva para recuperar la sensación de bienestar en su trabajo.

En conclusión, puede decirse que el plano de la identidad docente de Rocío ha sufrido un importante *quiebre*, pues el alto nivel de conflicto que le producía el ambiente escolar en el que ella se desenvolvía la llevó a tomar la decisión de separarse "temporalmente" de la docencia. Por el momento, la profesión le resulta confusa respecto a la autoridad, la responsabilidad y la libertad que puede tener, no le queda claro lo que "el otro" (es decir el ordenamiento simbólico de la docencia) quiere de ella, sobre todo en términos del ethos que debe regir la práctica docente.

Pero a pesar de encontrarse en medio de esta confusión, Rocío no descarta la posibilidad de ejercer la docencia nuevamente, pues ella reconoce que cada espacio escolar es único y que en otros ambientes encontró condiciones que le permitieron disfrutar de su trabajo. Sin embargo, el salario se marca como un punto de conflicto que puede desalentar su intención de retorno al magisterio.

Sí, sí me interesa [regresar a la docencia], pero como que me quise tomar un descanso... ahorita voy a empezar a buscar... pero los salarios andan por los suelos.

Como podrá apreciarse después de este recorrido, las formas particulares en que las egresadas se asumen como docentes presentan diversos matices que pueden ir desde el apasionamiento, hasta la aceptación pasiva o la resignación. Sin embargo considero que la significación que dota de coherencia a estas distintas formas de representación del *ser* docente, es la imagen de la profesionista responsable y

comprometida con su función, que busca intervenir en el cambio social desde un ethos humanista a través de la formación de seres humanos diferentes.

Con excepción del caso de Amira, ellas han construido esa imagen desde el mandato simbólico proveniente de su propia formación en la UPN, mismo que se expresa en un constante deseo de superación como condición que posibilita elevar la calidad de su trabajo, y en el componente ético como fuerza positiva que convoca sus acciones para asumir este rol profesional.

Así, la enseñanza adquiere para ellas un significado distinto que va más allá de un empleo en alguna escuela, para constituirse en la base de uno de los planos de su identidad existencial.

Sin embargo como en todo proceso de identificación, en el de cada una de ellas se observan momentos de “cierre” temporal en los que han alcanzado la plenitud a nivel imaginario, y momentos de “crisis” que disparan la búsqueda de nuevos modelos de significación con los cuales identificarse. En ambos momentos se expresan diferentes niveles de densidad, en los que se muestra la *falta de ser y el deseo de llegar a ser*, en relación con la significación que han construido sobre la docencia y de acuerdo con la manera en cómo se perciben a sí mismas dentro del magisterio. Esto es lo que las mantiene en una permanente búsqueda de la plenitud.

Los sentimientos de plenitud (imaginaria o simbólica) y de falta se manifiestan en las expectativas que ellas se han trazado para un futuro próximo, y entre las que se pueden reconocer dos tipos de alternativas. En primer lugar, para quienes la docencia representa el lugar de la plenitud, se proyecta una movilidad hacia otros espacios dentro del entramado simbólico de la docencia, es decir el desplazamiento entre diversos planteles de la educación básica o por los diferentes niveles del sistema educativo, pero sin dejar de ejercer dicha función. La docencia se vislumbra en estos casos como algo permanente en sus trayectorias profesionales.

Y en segundo término, para quienes el sentimiento de la falta es mayor, la búsqueda de nuevas significaciones con las cuales identificarse apunta hacia otros horizontes distintos a la docencia como: la investigación, la asesoría o la supervisión. Es probable entonces que para ellas la docencia se convierta en algo temporal o que sigan practicándola pero sin *sentirse* realmente maestras.

Pero finalmente, lo que determinará su decisión de mantenerse dentro del orden simbólico de la docencia o alejarse de él es el *deseo de ser* maestras y no tanto las dificultades que en la práctica se pueden encontrar, porque después de todo, el desarrollo de una carrera profesional y en este caso de la profesión docente, es la historia de los altibajos por los que pasan la satisfacción, el compromiso y la competencia, la mayoría de los profesores experimentan este desarrollo con avances, regresiones, puntos de salida y cambios de dirección, es decir, con discontinuidades. (Huberman, Thompson y Weiland, 2000)

Conclusiones

El desarrollo de esta investigación me permitió poner al descubierto los procesos mediante los cuales un grupo de egresadas de la Unidad Ajusco de la UPN, han logrado articular su formación universitaria con la práctica docente que constituye su actividad laboral en diferentes escuelas primarias, tanto públicas como privadas. Así mismo, pude mostrar y documentar una parte de la realidad vivida por un segmento del magisterio de educación primaria que no se conocía y a la que poca atención se le ha prestado.

Para abordar el objeto de estudio, utilicé distintas herramientas conceptuales provenientes de la teoría de las representaciones sociales, de la teoría de las identidades, del enfoque micro-político de la enseñanza y del psicoanálisis, mismas que al combinarse con la vía metodológica de los relatos de vida, me permitieron dar cuenta de los procesos y rasgos identitarios, concepciones sobre la docencia y las estrategias de acción, que intervienen y definen la práctica de las maestras entrevistadas, acuñando una mirada analítica que muestra los elementos de complejidad de un quehacer profesional específico: la práctica docente.

Aunque la narración, el conocimiento y el desarrollo de cada una de las egresadas son únicos, existen aspectos comunes que pueden ser considerados como referentes para empezar a reconstruir la imagen de un segmento del magisterio que se configura a partir de la incorporación a este grupo social de profesionistas cuya formación se distingue de la de los maestros en general, como es el caso de quienes contribuyeron con sus relatos al desarrollo de esta tesis.

Las dimensiones analíticas desplegadas en el transcurso de la investigación desde los procesos de identidad (significados por las nociones de falta y de plenitud), la práctica docente (entendida como praxis social, quehacer profesional y referente de identidad) y la del *ser* docente (significación de la formación universitaria como elemento cualitativo del ser profesional), ofrecen la posibilidad de elaborar una aproximación interpretativa sobre los procesos de “convertirse en profesoras” y los sentidos que adquiere la labor docente que estas egresadas de la UPN desempeñan.

Así, con base en los diferentes planos del análisis efectuado sobre la experiencia docente del grupo de maestras entrevistadas puede decirse, en primer lugar, que su adscripción identitaria al magisterio supuso un proceso biográfico que se fue armando en el interjuego de las acciones-interacciones que se establecieron entre ellas y sus familias en el momento de elegir un destino profesional, de las representaciones de la docencia (tanto social como personal), de su percepción sobre el papel que debían jugar como profesionales de la educación al egresar de la UPN y de las condiciones (institucionales, laborales) en las que realizan su práctica docente.

Dicho proceso estuvo signado en distintas etapas de su vida por lo que podría llamarse “la vocación contrariada”, pues su deseo de ser maestras se vio frustrado en varias ocasiones por diversos factores pero, fundamentalmente, por la oposición familiar. Es decir, su dedicación a la docencia no siempre se condujo desde el punto de vista de una negociación, sino como un enfrentamiento para poder lograr su propósito, o en el caso contrario, como una sujeción a las decisiones de *otros* o como un hecho circunstancial, cuando el interés profesional no apuntaba hacia la docencia.

El recorrido biográfico que se hace en el segundo capítulo muestra cómo, el camino que las egresadas siguieron hasta formar parte del magisterio no estuvo exento de conflictos, ello implicó una reelaboración subjetiva e intersubjetiva tanto de sus aspiraciones profesionales, como de sus representaciones sobre la docencia y el papel del maestro. Pero finalmente, el proceso de asumirse como maestras se *ancla* en los efectos de la formación universitaria en un doble sentido: por una parte en cuanto a la percepción de que el fenómeno educativo puede comprenderse mejor si se experimenta la práctica docente; y por otra, en cuanto que dicha formación les permite distinguirse de otros profesores y ser reconocidas por ellos. Es decir, lo universitario configura un plano central de su identidad.

Así, su identidad como docentes emerge y se afirma en confrontación con otras identidades, en este caso con la de los maestros normalistas. Tal identidad ha sido construida a partir de una relación ambivalente de inclusión–exclusión con respecto al mandato simbólico de ese otro grupo, mediante la cual deslindaron las significaciones de lo que ellas *no eran* para conformar una auto–imagen en la que el profesionalismo que se atribuyen (por oposición al de los *otros*), las coloca en un estatus jerárquico superior al de los normalistas.

La articulación de esta identidad ha sido procesada por las egresadas, a través de la producción simbólica e imaginaria de una posición y modos de actuar diferenciados dentro del magisterio, lo cual denota una escasa internalización de las pautas culturales de este grupo social, pero refleja también una necesidad de distanciarse de sus colegas normalistas, a consecuencia de que en muchas ocasiones se sienten segregadas por ellos. Todas las egresadas se mueven y desarrollan en la frontera, en el límite entre el universo simbólico universitario y el del sector magisterial, e intentan sobrevivir en el espacio que actualmente ocupan.

Desde ese «lugar» en el que ellas se colocan, reconstruyen su actividad docente y dotan de sentido a su práctica profesional. De tal manera que su trabajo es percibido como una labor que va más allá de los aspectos formales y prescriptivos de la enseñanza, que tiene que ver con un universo de sentido que cristaliza en la imagen de la profesionalista que busca intervenir en el cambio social, puesto que se representan la docencia como una acción con implicaciones políticas y culturales. Esta imagen, conformada desde el mandato simbólico proveniente de la formación en la UPN, proporciona coherencia a las distintas formas de significado que para ellas tiene el *ser docente*.

Ese universo de sentido se configura en el proceso de la interacción social cotidiana que tiene lugar en la escuela, al interpretar y articular construcciones significativas del pasado (como su concepción sobre la educación y el papel del maestro), con sus experiencias laborales del presente. De tal suerte que la dirección que pretenden darle a su trabajo dentro del aula, se deriva de la conciencia sobre las implicaciones sociales de la educación y de la convicción de que el alumno debe participar activamente en la construcción de su propio conocimiento, por tanto, se ven a sí mismas como mediadoras en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Su representación de la docencia se *ancla* en la posibilidad de servir a los demás y en el compromiso de ofrecer a los niños una formación integral como seres humanos, capaces de participar activamente en la sociedad.

La influencia de la formación adquirida en la UPN es percibida por ellas en términos de la díada presencia–ausencia de elementos significativos para ejercer la docencia, de los cuales, el estilo docente universitario constituye el de mayor peso en la orientación que tratan de imprimir a su práctica, pues procuran enseñar “*como a ellas les enseñaron en la UPN*”.

De esta manera, su concepción sobre la educación, la representación de la docencia y la influencia del estilo docente y la figura del profesor universitario se articulan, dando forma y contenido a las estrategias de acción que las egresadas ponen en juego para llevar a cabo su trabajo.

Algunos de los rasgos que, de acuerdo con su percepción, caracterizan su práctica docente pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- a partir del reconocimiento del carácter individual de los procesos de aprendizaje y por tanto de la diversidad en los requerimientos de los alumnos, tratan de practicar una docencia incluyente con el propósito de abatir las desigualdades en el desarrollo de dichos procesos y en la obtención de resultados;
- cuando consideran que las actividades planeadas no se corresponden con las necesidades o las características de los alumnos, introducen otras formas de trabajo, abandonando las prescripciones del programa oficial;
- centran su atención en los procesos de aprendizaje más que en los resultados del mismo, por lo que intentan maximizar su repertorio didáctico;
- trasladan a su salón de clases algunas de las actividades y dinámicas de trabajo que ellas realizaban cuando eran alumnas de la UPN;
- manifiestan una constante disposición a modificar sus estrategias de acción si consideran que esto redundará en favor del aprendizaje del alumno;
- procuran identificar factores externos a la escuela que puedan interferir con el aprendizaje de los alumnos, con el propósito de tenerlos en cuenta al momento

de definir las formas de trabajo y estrategias que utilizan, para afrontar las dinámicas institucionales;

- reconocen la variabilidad de los contextos escolares, por lo que cada ciclo escolar les plantea retos diferentes. Su hacer no es idéntico, para ellas la docencia es un proceso único, de *invención permanente*, pues como lo expresa Maricarmen: *en educación no todo está dicho... y yo siento que como maestra tengo que ser diferente cada día*;
- y por último, se proponen romper con un modelo de enseñanza tradicional, paternalista, basado en la repetición y una memorización mecánica, sin comprensión.

La necesidad de actualización y el deseo de superación profesionales constituyen otros rasgos característicos de la manera en como las egresadas perciben su práctica docente. Para estas maestras una mayor formación no sólo es un recurso necesario para la superación profesional, sino que también se considera una forma de desarrollar el sentido de sí mismas, de tal manera que, como plantea Maru, es preciso: *buscar más... no quedarte nada más con lo básico*.

Sin embargo, como se mostró en el capítulo 3, la práctica docente de las egresadas transcurre en medio de una tensión permanente entre *“lo que se quiere hacer y lo que se puede hacer”*, dadas las condiciones y el ambiente de trabajo que caracteriza el contexto escolar de las instituciones tanto públicas, como privadas.

Esta tensión entre *lo factible y lo deseable*, es generada por distintos factores entre los que se encuentran:

- el incremento de actividades administrativas que actualmente se le exigen al maestro y que las egresadas perciben como tareas impuestas y sin sentido, por no considerarse propiamente docentes;
- la distribución del tiempo durante la jornada laboral, misma que a partir de la intensificación de actividades no docentes en las escuelas, hace que el tiempo dedicado a la preparación de clases y al contacto con los alumnos, se vea mermado;
- la exigencia cada vez mayor de centrar los resultados de la enseñanza en productos más que en los procesos de aprendizaje;
- y en el caso de las escuelas públicas, la escasa disponibilidad de recursos materiales necesarios para que las egresadas puedan llevar a cabo sus tareas.

El efecto negativo producido por las condiciones de trabajo se traduce a menudo, en un desgaste anímico que se contrapone al compromiso que han asumido con su docencia. Las regulaciones administrativas son percibidas por las egresadas como limitantes para que los maestros en general, pongan en práctica el conocimiento especializado que poseen.

En el caso de las egresadas que trabajan en escuelas privadas, a los factores ya mencionados se agrega la inseguridad del empleo, pues la conservación del puesto depende de las políticas de contratación que la administración de cada plantel determina. De tal manera que un sentimiento de vulnerabilidad en cuanto a su inserción laboral y el ingreso económico que perciben, acompaña a estas maestras permanentemente. A diferencia de éstas, el conflicto generado por el salario para quienes trabajan en el sistema público de la educación y cuentan con un empleo seguro, se debe a la representación de que el trabajo de los maestros está mal pagado.

Otro generador de las tensiones que se producen en los ambientes escolares donde las egresadas trabajan, lo constituyen las distintas relaciones que ellas establecen con los demás actores que participan del proceso educativo. La interacción con los directores y con sus compañeros de trabajo frecuentemente ha sido causa de conflictos, sin embargo cabe destacar el que gira alrededor de lo que podría considerarse como un *excedente* en su formación profesional y que afecta sus relaciones interpersonales en un doble sentido: por un lado, en cuanto que éste *excedente* ha sido interpretado por algunos directores como un desafío a los saberes que ellos poseen y una amenaza a su autoridad; y por otro, en cuanto que ha sido causa de una especie de rivalidad que perciben entre ellas y sus compañeros normalistas.

Como consecuencia de esta última, las egresadas manifiestan reiteradamente una necesidad insatisfecha de lograr que su trabajo se desarrolle más en colaboración con sus colegas. Aspiración que se enfrenta con la cultura del aislamiento docente que aún pervive en muchas escuelas, lo que representa una fuerte dificultad a vencer en el corto plazo para poder dar paso a una cultura de la colaboración, la cual supone que la libertad de intervención del maestro, el intercambio de experiencias entre los profesores, una comunicación reflexiva, la convergencia y el respeto a la diversidad (Pérez Gómez, 1998), tengan lugar.

No obstante, pese a la adversidad que las condiciones laborales representan para las egresadas y de un ambiente que para ellas resulta en muchas ocasiones poco propicio para desempeñar de mejor manera su trabajo, la mayor fuente de satisfactores o recompensas que encuentran en la práctica docente, es la oportunidad de estar cerca de los niños. Recompensas (psíquicas en términos de Lortie) que se expresan en muestras de respeto, afecto, motivación o logros por parte de sus alumnos.

El análisis de las condiciones en las que las egresadas ejercen la docencia, puso de manifiesto que no existen diferencias sustanciales en cuanto al ambiente institucional de trabajo que prevalece en las escuelas primarias, ya sean públicas o privadas. En cambio, es posible afirmar que la práctica docente de estas maestras presenta

algunos rasgos de lo que se ha denominado *modelo de profesionalismo abierto*¹ en el que el compromiso con lo que se hace, la pericia, el gusto por la enseñanza, la iniciativa y la disposición a la formación continuada como parte vital del desarrollo profesional, son factores indispensables.

En otro plano de análisis, esta investigación me permitió también construir una interpretación acerca de los significados de la experiencia docente de las egresadas en relación con su *deseo* de ser maestras y por tanto con la solidez de su adscripción identitaria al magisterio.

Para abordar esta otra dimensión fue preciso partir del principio de que la identidad es un proceso en constante estructuración, lo cual requiere de un esfuerzo permanente por tratar de mantener una mirada que considere la imposibilidad de clausura total o de una fijación plena de sentido, y demanda una historización de los procesos a través de los cuales la identidad se va conformando, para entender cómo ésta se constituye en la tensión entre la necesidad y la contingencia. (Fuentes, 1999)

Las narraciones en este sentido permitieron apreciar cómo, la razón de ser maestras descansa en procesos que les permiten crear y recrear ideas y significaciones de la docencia para sentirse plenas y alcanzar sus propósitos de trabajo en el aula.

En la construcción de la identidad de todas ellas se dan reacomodos del significado de *ser maestra*, por lo que la docencia por momentos aparece como el “punto de llegada” donde se ha alcanzado la plenitud, y otras veces se muestra como la causa del quiebre de uno de los planos de su identidad existencial. Pero en el caso de la mitad de las egresadas, la docencia como núcleo cultural de sus representaciones sobre su quehacer profesional, no se ha modificado sustancialmente.

Aunque en ellas, la *falta* (la falta de ser) se expresa como el deseo de ser mejores profesoras de lo que son (el sí mismo ideal), es precisamente ésta la fuerza que las impulsa a buscar nuevas formas de plenitud (*el deseo de desear*). Esto es lo que define su presencia y su *pertenencia* al magisterio.

En los otros casos, se detectó un menor grado de identificación con el ordenamiento simbólico de la docencia. La identidad docente se muestra aquí como una fijación temporal que las ha llevado a buscar nuevas significaciones, distintas a la docencia, con las cuales identificarse, por tanto, su permanencia dentro del magisterio se

¹ Este modelo pone de relieve la importancia de la participación de los profesores en la planificación de la enseñanza, en los esfuerzos de colaboración, en una autoridad compartida, así como la idea de que la responsabilidad de la educación se encuentra entre los distintos cuerpos educativos y el público. Considera a los maestros como adultos autoafirmativos y pone el acento en la visión de la enseñanza como una actividad profesional que implica interés por la persona completa. El profesionalismo abierto ve el conocimiento profesional como resultado de una reflexión deliberada, dicho conocimiento es considerado como relativo, dependiente del contexto, y es utilizado para informar y no para dirigir la práctica. En este modelo la responsabilidad y la formalidad se conciben operando de mutuo acuerdo y en asociación con las partes interesadas en la aventura educativa. (Vonk, 2000, págs. 88-90)

encuentra en duda, pues como James Souter (1995) afirma, las identificaciones están sujetas a la volátil lógica de la iterabilidad. Son aquello que es constantemente controlado, consolidado, reducido y refutado, y en ocasiones, compelido a ceder el paso. (Citado por Hall, 2000, pág. 251)

Sin embargo, la determinación de proseguir con una carrera magisterial o dirigir sus acciones hacia otros horizontes en búsqueda de la plenitud profesional, dependerá de la fuerza de su *deseo de ser maestras*, ya que convertirse en profesor es inevitablemente un proceso idiosincrásico. La experiencia pasada, la personalidad y el contexto influyen drásticamente sobre las decisiones de los maestros, a medida que intentan establecer su papel como docentes. Bullough (2000)

Una reflexión final tiene que ver con el hecho de que las características dominantes de la cultura docente, tanto en sus contenidos como en sus formas, no definen la actuación ni el pensamiento de los maestros, son marcos simbólicos que condicionan, median, pero no determinan la capacidad individual o colectiva. (Pérez Gómez, 1998) Y en este sentido puede afirmarse que, como traté de mostrar a lo largo de esta investigación, a pesar de los conflictos derivados de las condiciones de trabajo y los momentos de quiebre de su identidad, las egresadas de la UPN tratan de imprimir un sello distintivo a su práctica docente dentro de la profesión magisterial.

Nota final

Después de haber explorado las dimensiones biográfico-formativa, laboral y de adscripción identitaria de las egresadas, considero que las elaboraciones producidas en esta investigación permiten una aproximación a la realidad profesional que ellas viven, pero también ofrecen la posibilidad de desprender líneas de análisis para la problematización y ulterior definición de propuestas de formación para los estudiantes de la Unidad Ajusco de la UPN. Por ello, me parece importante incluir en este espacio las apreciaciones que algunas de las entrevistadas expresaron acerca de cuál debía ser la orientación de las licenciaturas que ellas cursaron, a partir de su experiencia.

Al respecto, sus observaciones van en el sentido de sugerir que los programas de las licenciaturas contemplen la posibilidad de que los egresados quieran dedicarse a la docencia y por tanto de que sus contenidos sean complementados con materias específicas para ofrecer una preparación pertinente para realizar esta actividad.

Verónica: Quizás, a lo mejor sí agregaría yo una materia en donde se desarrollaran estrategias porque... bueno está el diseño instruccional pero a lo mejor debería ser complementado un poquito por lo que es esta didáctica de lo que es estar frente a un grupo (porque el conocimiento a lo mejor lo tenemos... del niño, de su desarrollo, de cómo aprenden), pero también hace falta un poquito esa didáctica de cómo ayudar a los niños, ponerse al nivel, trabajar con ellos... a lo mejor agregaría ahí, como algo extra porque yo no sentí que me faltaría algo, quizá por esa ventaja de ser maestra, por eso lo veo desde ese

punto de vista: me complementó, a diferencia de otros chicos que les gustaba [la docencia] pero no tenían esa experiencia.

Una observación en el mismo sentido, pero derivada de las dificultades que se presentan en el mercado de trabajo para dar cabida a los egresados en puestos diferentes a la docencia, se expresa en el siguiente fragmento.

Maru: [la coordinadora de la licenciatura], nos decía: estoy preocupada porque todos los que terminan la carrera se están yendo de maestros, entonces hay que darles herramientas para que, de pérdida, sepan lo que están haciendo porque pobres niños. Y yo decía.... sí la verdad es que sí deberían de buscar una materia o algo.

En un tono más severo, otra de las egresadas manifiesta su percepción de que la formación debe contemplar a la docencia como parte ineludible del quehacer profesional, y refuerza el llamado de atención sobre la problemática de la inserción laboral para que se introduzcan cambios en el plan de estudios que modifiquen el perfil de egreso.

Maricarmen: un pedagogo tiene que saber dar clases, un pedagogo que después va a proponer, va a hacer un currículum, va a trabajar en un área donde se decidan los objetivos o fines de la educación y ¿no sabe dar una clase?

Cuando estábamos en la universidad se discutía qué hacía el pedagogo y qué era lo que tenía que hacer... al final de cuentas ¡fíjense donde están los egresados! si la mayoría está dando clases, pues yo creo que deben de orientarse un poco a especificar [contenidos] en docencia. ¿Para qué están preparando pedagogos que van a estar en el aire y que al final de cuentas van a terminar como maestros?

Al agregar estas apreciaciones, pretendo ser congruente con el propósito de *escuchar* a las egresadas para que su experiencia dé pistas de reflexión y análisis a quienes desde la UPN nos encargamos de sus procesos de enseñanza, y para que esto repercuta en la mejora de los programas de formación que la institución ofrece.

Referencias bibliográficas

- Abric, Jean-Claude (2001). **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán.
- Aguilar, Citlali (1985). **El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana**. México: DIE-Cinvestav.
- ANUIES (2001). **La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo**. México: ANUIES
- (1998). **Esquema básico para estudios de egresados**, colección Biblioteca de la Educación Superior, México: ANUIES
- Arnaut, Alberto (1996). **Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887–1994**. México: CIDE.
- Ávalos Lozano Ma. Dolores (2004). *Identidad normalista y formación docente en la Escuela Nacional de Maestros (1960–1997)*, en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (Coords.). **Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal**. México: DIE-SADE-Plaza y Valdés Editores.
- Ball, Stephen J. (1989). **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós.
- Barrón Tirado, Concepción *et al* (1997). *Efectos de la política de modernización educativa en la educación superior en México. Problemáticas y críticas*, en Guillermo Villaseñor (Coord.). **La identidad de la Educación Superior en México**. México: UNAM-CESU-UAM Xochimilco-UAQ.
- (2003). *Los estudios de seguimiento de egresados en el periodo 1992–2002*, en Sonia Reynaga Obregón (Coord.). **Educación, trabajo, ciencia y tecnología**. México: COMIE.
- Barrón Tirado, Concepción (2000). *La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización*, en María de los Ángeles Valle Flores (Coord.). **Formación en competencias y certificación profesional**. México: CESU-UNAM, Colección Pensamiento Universitario Núm. 91.
- Blase, Joseph (2000). *La micropolítica de la enseñanza*, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson. **La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos**. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1988). **La distinción. Criterio y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus.
- Bullough, Robert V. JR. (2000). *Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor

- F. Goodson. **La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós, Colección Temas de educación.
- Butt, Richard y cols. (2004). *La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado*, en Ivor F. Goodson. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro–EUB.
- Carrizales, César (1983). *La universidad como medio para la manipulación ideológica del magisterio*, en Vicencio Nino, Jaime (Comp.) (1987). **Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional**. México: SESIC–DGCMPM.
- Catoriadis, Cornelius (1989). **La institución imaginaria de la sociedad 2**. Barcelona: Tusquets.
- Cerdá Michel, Alma Dea (2001). **Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer**. México: UPN, Colección Educación Núm. 22.
- Clark, Christopher M. y Peterson, Penélope L. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*, en Merlin C. Wittrock (Comp.). **La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos**. Barcelona: Paidós.
- Contreras Domingo, José (1997). **La autonomía del profesorado**. Madrid: Ediciones Morata.
- Cortés Llamas, María Esther y Negrete Arteaga Teresa de Jesús (1999). *Aspectos relevantes del estudio exploratorio sobre la trayectoria académica en la UPN–Ajusco*, en Ma. Elena Madrid y Ma. Isabel Marcotegui (copms.). **Relatos de emergencia**. México: Universidad Pedagógica Nacional, Colección Archivos Núm. 4.
- Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. México: Correo de la UNESCO.
- Descombe, Martyn (1985). *El aula cerrada*, en Elsie Rockwell. **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**. México: SEP–Caballito.
- Dubet, Francois (1989). *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto*, en **Estudios Sociológicos** Vol. VII, núm. 21, septiembre-diciembre, México: COLMEX.
- Durán Pizaña, Eustolia (2001). *Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación*, en **Acción Educativa**, Revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Autónoma de Sinaloa, Vol. 1, Núm. 1, Culiacán, Sin., México. <http://uas.uasnet.mx/rev/Num1/>
- Dworkin, Anthony Gary (2000). *Enfrentándose a la reforma: la mezcla entre la moral, el hastío y la responsabilidad del profesor*, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson: **La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación**. Barcelona: Paidós, Colección Temas de educación.
- Elizondo, Aurora (2000). **La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?** México: UPN, Colección Educación Núm. 11.

- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995). **Los profesores ante el cambio social**. México: UPN–Anthropos.
- Fierro, Cecilia, Fortoul, Bertha y Rosas, Lesvia (1997). **Transformando la práctica docente**. México: Paidós, Colección Maestros y enseñanza.
- Fresán Orozco, M. (1998). *Los estudios de egresados: una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior*, en ANUIES, **Esquema básico para estudios de egresados**, colección Biblioteca de la Educación Superior, México: ANUIES.
- Fuentes Amaya, Silvia (1999). **Identificación y constitución d sujetos: El discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 79–83**. México: DIE–CINVESTAV.
- (2000). *La construcción de una identidad de sociólogo*, en Rosa Nidia Buenfil Burgos (oord.): **En los márgenes de la educación. México a finales del milenio**. México: DIE–SADE–Plaza y Valdés Editores, Colección Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación.
- (2002). *El sujeto de la educación, una identidad imposible*, en María Mercedes Ruiz Muñoz (Coord.): **Lo educativo: teorías, discursos y sujetos**. México: DIE–SADE–Plaza y Valdés Editores, Colección Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación.
- (2003). *Los educadores ambientales de la UPN–Mexicali: hacia una articulación entre lo discursivo y lo psíquico para leer el proceso identificatorio*, en Josefina Granja Castro (Comp.): **Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites**. México: DIE–SADE–Plaza y Valdés Editores.
- Garay, Graciela de (Coord.) (1994). **La historia con micrófono**. México: Instituto Mora.
- Giménez Montiel, Gilberto (2005). **Teoría y análisis de la cultura, vols. I-II**. México: CONACULTA–ICOCULT.
- Goodson, Ivor F. (2004). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro–EUB.
- Guadarrama Olivera, Rocío y Torres Franco, José Luis (2005). **Identidades laborales en transición costureras en Costa Rica y maestras de primaria en México**. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales, vol. II, no. 2*. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, San José, Costa Rica: Costa Rica. Diciembre. 2005
<http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/revista4.pdf>
- Güemes García, Carmela R. (2003). *La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales*, en Juan Manuel Piña Osorio (Coord.): **Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación**

superior. México: CESU–Plaza y Valdés Editores, Colección educación superior contemporánea.

- Habermas, Jürgen (1987). **Teoría de la acción comunicativa II**. Madrid: Taurus.
- Hall, Stuart (2000). *¿Quién necesita la "identidad"?* en Rosa Nidia Buenfil Burgos (Coord.): **En los márgenes de la educación. México a finales del milenio**. México: DIE–SADE–Plaza y Valdés Editores, Colección Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación.
- Hargreaves, Andy (1996). **Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**. Madrid: Ediciones Morata.
- (1985). *El significado de las estrategias docentes*, en Elsie Rockwell: **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**. México: SEP–Caballito.
- Huberman, Thompson y Weiland (2000). *Perspectivas de la carrera del profesor*, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson. **La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós, Colección Temas de educación.
- Ibarrola María de, Silva Ruíz Gilberto y Castelán Cedillo Adrián (1997). **Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995**. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C.
- Ibarrola María de (1998). *La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX*, en Pablo Latapí Sarre (Coord.): **Un siglo de educación en México II**. México: CONACULTA–FCRZ–FCE.
- Imaz Gispert, Carlos (1995). *Micro política y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana*, en **Perfiles Educativos**, No. 67, México: CESU.
- Imbernón, Francisco (Coord.). (1994). **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Ed. Graó.
- (2005). **Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa**. Barcelona: Ed. Graó.
- Jiménez, Marco Antonio (2002). *Ética y sujeto educativo: entre la inquietud de sí y la inquietud del otro*, en Rosa Nidia Buenfil Burgos (Coord.). **Configuraciones discursivas en el campo educativo**. México: DIE–SADE–Plaza y Valdés Editores.
- (2004). *Lacan y la ética del deseo*, en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (Coords.). **Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal**. México: DIE–SADE–Plaza y Valdés Editores.
- Jodelet, Denise (1986) *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*, en Serge Moscovici: **Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales**. Barcelona: Paidós.

- Knowles, J. Gary (2004). *Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de experiencia*, en Ivor F. Goodson. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro–EUB.
- Kovac, Karen (1983). *La planeación educativa en México*, en Vicencio Nino, Jaime (Comp.) (1987). **Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional**. México: SESIC–DGCMPM.
- Lawn, Martin y Ozga, Jenny (2004). **La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza**. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Lortie, Dan C. (1985). *Las condiciones de trabajo en el aula*, en Elsie Rockwell: **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**. México: SEP–Caballito.
- Lozano, Andrés et al. (2001). **Estudio de Egresados 1994–1997 Primeros resultados**. México: UPN/ES–UPN (documento).
- Loyo, Aurora y Padua, Jorge (Coords.) (1996). **Economía y políticas en la educación**. México: COMIE.
- Martin, Chistopher J. (1998). *Las relaciones conflictivas en la escuela primaria en el contexto de la reforma educativa*, en **Revista Mexicana de Investigación Educativa** Vol. III, núm. 6, julio–diciembre, México: COMIE.
- Medina Melgarejo, Patricia (2000). **¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada**. México: UPN–Plaza y Valdés Editores.
- Melucci, Alberto (1999). **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**. México: COLMEX.
- Mercado, Laura (2004). *Imbricación entre identidad y representaciones profesionales. Voces y miradas del profesor de primaria pública*, en Juan Manuel Piña Osorio (Coord.): **La subjetividad de los actores de la educación**. México: CESU, Pensamiento Universitario Núm. 98, tercera época.
- Moscovici, Serge (1986). **Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales**. Barcelona: Paidós.
- Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (2006). **Voces de fundadores. Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional (1978–1980)**. Barcelona–México: Ediciones Pomares–UPN
- Noriega Chávez, Margarita (2000). **Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982–1994**. México: UPN–Plaza y Valdés Editores.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Ediciones Morata.
- Piña Osorio, Juan Manuel (coord.) (2003). **Representaciones, imaginarios e identidad**. México: CESU–UNAM–Plaza y Valdés, Colección Educación Superior Contemporánea.

- (2004). **La subjetividad de los actores de la educación**. México: CESU, Pensamiento Universitario Núm. 98, tercera época.
- Popkewitz, Thomas S. (1994). **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid: Morata.
- (1994). **Modelos de poder y regulación social en pedagogía**. Barcelona: Ediciones Pomares.
- (1998). **La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente**. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Randi, Judiy Corno, Lyn (2000). *Los profesores como innovadores*, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson: **La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación**. Barcelona: Paidós, Colección Temas de educación.
- Eduardo Remedi, Monique Landesman, Verónica Eduwards, Patricia Aristi y Adelina Castañeda (1988): **La identidad de una actividad: ser maestros**. México: Colección temas universitarios, núm. 11, UAM-Xochimilco,
- (1989). **Maestros, entrevistas e identidad**. México: Documentos DIE-CINVESTAV.
- Rivero, José (1999). **Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización**. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Rockwell, Elsie (1985). **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**. México: SEP–Caballito.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1986). **La escuela, lugar del trabajo docente**. México: DIE–Cinvestav.
- Santibañez, Lucrecia M. (2002). *¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio*, en **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** Vol. XXXII, núm. 2, marzo–abril, México: CEE.
- Schlemenson, Aldo y otros (1996). **Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor**. Buenos Aires: Paidós, Colección Grupos e Instituciones.
- Schmelkes, Sylvia (1995). **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. México: SEP–Biblioteca para la actualización del maestro.
- Spencer, Dee Ann (2000). *La enseñanza como un trabajo femenino*, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson. **La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós, Colección Temas de educación.
- Street, Susan (2000). *Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas*, en Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (comp.): **La ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo**. Buenos Aires: CLACSO–Asdi, Colección Grupos de Trabajo de CLACSO.

- Tedesco, Juan Carlos (1995). **El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna**. Madrid: Grupo Anaya, S. A.
- Valenti, Giovanna y Varela Petito, Gonzalo (2004). **Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados**. México: ANUIES, Colección Documentos.
- Vonk, J. H. C. (2000). *El contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa Occidental*, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson: **La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación**. Barcelona: Paidós, Colección Temas de educación.
- Woods (1985) en Elsie Rockwell. **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**. México: SEP–Caballito
- (1987) **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós–M. E. C.